

Stärck, Alexander

Ist das Hautfarbe? Elementarpädagogische Präventionsmaßnahmen gegen Vorurteile und Diskriminierung bei Kindern

Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2019, 392 S. - (promotion; 10) - (Diss., Univ., Koblenz-Landau, 2018)



Quellenangabe/ Reference:

Stärck, Alexander: Ist das Hautfarbe? Elementarpädagogische Präventionsmaßnahmen gegen Vorurteile und Diskriminierung bei Kindern. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2019, 392 S. - (promotion; 10) - (Diss., Univ., Koblenz-Landau, 2018) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-261775 - DOI: 10.25656/01:26177

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-261775>

<https://doi.org/10.25656/01:26177>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Alexander Stärck

promotion 10



Ist das Hautfarbe?

Elementarpädagogische Präventionsmaßnahmen
gegen Vorurteile und Diskriminierung bei Kindern

promotion, Band 10



Verlag Barbara Budrich

promotion 10

Der Wettbewerb für Dissertationen ausgeschrieben
vom Verlag Barbara Budrich

Mitglieder der Fachjury:

Prof. Dr. Jörg Blasius, Universität Bonn

Prof. Dr. Ralf Bohnsack, FU Berlin

Prof. Dr. Sabine Hering, Universität Siegen

Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger, Universität Halle-Wittenberg

Prof. Dr. Ilse Lenz, Ruhr-Universität Bochum

Prof. Dr. Uwe Schimank, Universität Bremen

Prof. Dr. Gary Schaal, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg

Prof. Dr. Sigrid Tschöpe-Scheffler, TH Köln

Alexander Stärck

Ist das Hautfarbe?

Elementarpädagogische
Präventionsmaßnahmen gegen Vorurteile
und Diskriminierung bei Kindern

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2019

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

Die Dissertation wurde am 29.01.2018 vom Fachbereich 5 der Universität Koblenz-Landau zur Erlangung eines akademischen Grades eines Doktors der Philosophie angenommen.

© 2019 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742318>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2318-8 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1481-0 (eBook)
DOI 10.3224/84742318

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Titelbildnachweis: Manuela Melis
Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena
Druck: Books on Demand GmbH, Norderstedt
Printed in Europe

Danksagung

Mein Dank gilt jenen Menschen, die mich auf dem Weg zur vorliegenden Dissertation begleitet und unterstützt haben.

Zunächst möchte ich mich bei Prof. Dr. Norbert Wenning, an den ich mich zu jeder Zeit wenden konnte, für die mehr als gute Betreuung während des gesamten Forschungsprozesses bedanken.

Gleichsam gilt mein Dank Prof. Dr. Isabell Diehm, deren Unterstützung ich sehr zu schätzen weiß.

Der Austausch in Forschungsrunden war für das Zustandekommen dieser Arbeit sehr hilfreich. Bedanken möchte ich mich daher bei den Forschungswerkstätten der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät sowie des Instituts für Kulturwissenschaften der Universität Leipzig und bei der Forschungswerkstatt zur Dokumentarischen Methode der Alice Salomon Hochschule Berlin. Insbesondere gilt mein Dank Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann, Prof. Dr. Monika Wohlrab-Sahr sowie Dr. Anja Frank.

Für die technische Beratung und Hilfe möchte ich mich beim Landesfilmdienst Sachsen für Jugend- und Erwachsenenbildung e.V. bedanken, speziell bei Hendrik Domrös.

Die Anmerkungen und die seelische Unterstützung von Daniela Reimer halfen wie die Kommentierungen von Moritz Resch vor allem in der Endphase dieser Arbeit sehr. Zu Beginn war auch der Austausch mit Dr. Nadine Thomas hilfreich. Danke dafür!

Bedanken möchte ich mich ebenfalls für die Unterstützung bei meiner Vertrauensdozentin Prof. Dr. Rita Braches-Chyrek und der gesamten Hans-Böckler-Stiftung, die es mir ermöglichte, mich über drei Jahre auf diese Dissertation fokussieren zu können.

Dass diese Arbeit in dieser Form vorliegt, geht auf die Fachjury des Dissertationswettbewerbs „promotion“ 2018 und auf die Mitarbeitenden des Verlags Barbara Budrich zurück. Großen Dank für Ihre Entscheidung!

An letzter Stelle dieser Liste stehen die, die unmittelbar an dieser Arbeit beteiligt sind: Ich bedanke mich sehr herzlich bei den Projektträgern, den Kindertagesstätten, also den Leitungen, Fachkräften, den Eltern sowie natürlich den Kindern für ihr Vertrauen und ihren Eigensinn, dessen Abbildung diese Arbeit nachkommen möchte.

Alexander Stärck, im April 2019

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung: Grundlagen und Forschungsfrage.....	13
2	Forschungsüberblick und Sampling.....	17
2.1	Vorurteile, Diskriminierung, und deren Prävention.....	17
2.2	Optionen und Grenzen der Evaluation früher Präventionsprogramme.....	25
2.2.1	Grundlagen der Wirkungsevaluation.....	25
2.2.2	Herausforderungen der Wirkungsbeurteilung früher Präventionsmaßnahmen.....	27
2.2.3	Hilfsmittel.....	29
2.3	Präventionsmaßnahmen von Vorurteilen und Diskriminierung in der Elementarpädagogik.....	33
2.4	Sampling und Projektübersicht.....	39
2.4.1	Projekt A: „cultural understandings“.....	41
2.4.2	Projekt B: „anti-discrimination F“.....	44
2.4.3	Projekt C: „anti-discrimination I“.....	45
3	Methodenwahl.....	49
3.1	Methodischer Rahmen.....	49
3.1.1	Die dokumentarische Methode.....	50
3.1.2	Fokussierte Ethnographie.....	53
3.2	Erhebungsinstrumente.....	55
3.2.1	Erfassung von Vorurteilen: Gruppendiskussion mit Kindern....	55
3.2.2	Erfassung von Diskriminierung: Teilnehmende Beobachtung. .	62
3.2.3	Videographie.....	64
3.2.4	Vorabgespräche.....	66
3.3	Randbedingungen.....	67
3.3.1	Erzieher_innenpersönlichkeit.....	67
3.3.2	Institutionelle Rahmenbedingungen.....	68

3.3.3	Sozioökonomische Umgebung.....	70
3.4	Der Vergleich.....	71
3.4.1	Vergleichsgruppen.....	71
3.4.2	Vergleichsmaßstäbe.....	72
3.5	Ablauf der Erhebungen.....	73
3.6	Ablauf der Auswertungen.....	75
3.6.1	Auswertung der Gruppengespräche.....	75
3.6.2	Auswertung des ethnographischen Materials.....	77
3.6.3	Komparative Analyse.....	80
4	Projektstrategie „cultural understandings“.....	83
4.1	Die Projektgruppe.....	83
4.1.1	Institutioneller Rahmen und sozioökonomische Umgebung....	83
4.1.2	Auswertung des Gruppengesprächs.....	84
4.1.3	Auswertung der Teilnehmenden Beobachtung.....	97
4.1.4	Verbindende Auswertung.....	127
4.2	Die Vergleichsgruppe.....	129
4.2.1	Institutioneller Rahmen und sozioökonomische Umgebung...129	
4.2.2	Auswertung des Gruppengesprächs.....	130
4.2.3	Auswertung der Teilnehmenden Beobachtung.....	141
4.2.4	Verbindende Auswertung.....	156
4.3	Projektstrategietypik.....	158
4.3.1	Basistypik.....	158
4.3.2	Unterschiede.....	158
4.3.3	Unterschiede als Projektstrategietypik.....	160
5	Projektstrategie „anti-discrimination F“.....	163
5.1	Die Projektgruppe.....	163
5.1.1	Institutioneller Rahmen und sozioökonomische Umgebung...163	
5.1.2	Auswertung des Gruppengesprächs.....	164
5.1.3	Auswertung der Teilnehmenden Beobachtung.....	183
5.1.4	Verbindende Auswertung.....	209
5.2	Die Vergleichsgruppe.....	211
5.2.1	Institutioneller Rahmen und sozioökonomische Umgebung...211	

5.2.2	Auswertung des Gruppengesprächs.....	212
5.2.3	Auswertung der Teilnehmenden Beobachtung.....	233
5.2.4	Verbindende Auswertung.....	250
5.3	Projektstrategietypik.....	254
5.3.1	Basistypik.....	254
5.3.2	Unterschiede.....	254
5.3.3	Unterschiede als Projektstrategietypik.....	256
6	Projektstrategie „anti-discrimination I“.....	259
6.1	Die Projektgruppe.....	259
6.1.1	Institutioneller Rahmen und sozioökonomische Umgebung ..	259
6.1.2	Auswertung des Gruppengesprächs.....	263
6.1.3	Auswertung der Teilnehmenden Beobachtung.....	280
6.1.4	Verbindende Auswertung.....	302
6.2	Die Vergleichsgruppe.....	304
6.2.1	Institutioneller Rahmen und sozioökonomische Umgebung ..	304
6.2.2	Auswertung des Gruppengesprächs.....	305
6.2.3	Auswertung der Teilnehmenden Beobachtung.....	315
6.2.4	Verbindende Auswertung.....	332
6.3	Projektstrategietypik.....	334
6.3.1	Basistypik.....	334
6.3.2	Unterschiede.....	334
6.3.3	Unterschiede als Projektstrategietypik.....	337
7	Systematischer Vergleich und Diskussion.....	339
7.1	Vorurteile und Diskriminierung im Vergleich.....	339
7.2	Generalisierung 1: Gelingensbedingungen für wirkungsvolle Präventionsstrategien.....	345
7.2.1	Differenz adäquat adressieren.....	345
7.2.2	Von Ansatz-Stellen zu reflexivem Bewusstsein.....	348
7.3	Generalisierung 2: Gesellschaftliche Kontextualisierung.....	351
7.3.1	Vorurteile/Diskriminierung und gesellschaftliche Verhältnisse	351
7.3.2	Gesamtgesellschaft und pädagogische Prävention.....	354

8	Abschluss.....	357
8.1	Fazit.....	357
8.1.1	Der Wirkungsbegriff als Bezugspunkt der Forschungsfrage...357	
	Exkurs: Methodische Reflexion.....	358
8.1.2	Die mittelfristige Wirkung unterschiedlicher Präventionsmaßnahmen.....	360
8.2	Ausblick.....	362
	Literaturverzeichnis.....	367
	Anhang.....	387
	Zuordnung relevanter Projekte zu strategischen Denkschulen.....	387
	Transkriptionslegende der Gruppengespräche.....	390
	Abbildungsverzeichnis.....	391
	Tabellenverzeichnis.....	392

1 I: Und wie findet ihr des jetzt; Ähm (.) wenn es jetzt so verschiedene Menschen
2 gibt;
3 Shari:[Hm::: des find ich (.) ja auch ganz gut=des (.) hat Gott gut ausgesucht;
4 I: |
5 Des hat Gott gut ausgesucht?
6 Shari: |Ja=wenn alle gleich aussehen; Dann; Erkenn ja
7 die Mama nich mehr; Die Mamas (.) und die Kinder die Kinder
8 I: |Ach so dann er-
9 kenn die die gar nich
10 Shari: |°Ja°

1 Einleitung: Grundlagen und Forschungsfrage

In Reaktion auf das Bekanntwerden der NSU-Morde wurde von verschiedenen Seiten Handlungsbedarf angemahnt und zugesagt. Eine „Bekämpfung von Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und rechtsextremer Gewalt“, so der Titel eines Beschlusspapiers des Bundesbeirats für Integration, müsse auch vorbeugend erfolgen: „Wir brauchen frühes und durchgehendes Demokratielernten von klein auf, beginnend mit der frühkindlichen Erziehung“ (Beirat Integration 2012, S. 3). Das Erlernen demokratischer und antidiskriminierender Prinzipien erscheint nicht nur angesichts des neonazistischen Terrors angebracht, sondern auch, um extrem rechten Einstellungsmustern entgegenzuwirken, die sich, wie regelmäßig konstatiert wird, in der Mitte der Gesellschaft finden lassen (vgl. Decker/Kiess/Brähler 2016; Zick/Küpper/Krause 2016; für Antipluralismus: Follmer/Kellerhoff/Wolf 2018). Basis der entsprechenden Analysen sind hohe Zustimmungswerte zu Vorurteilen und Diskriminierungsintentionen gegenüber verschiedenen sozialen Gruppen. Nach Diskriminierungserfahrungen in den letzten 24 Monaten gefragt, berichten in einer für Deutschland repräsentativen Umfrage 35,6 % der Befragten von entsprechenden Vorkommnissen (vgl. Lüders 2017, S. 214ff.). Maßnahmen, um diesen Phänomenen entgegenzuwirken, sollten in einer Lebensphase ansetzen, in der ein großer Einfluss auf die Persönlichkeit erwartbar ist (vgl. Ahlheim 2007, S. 106; Scherr 2014, S. 8f.). Dementsprechend scheint eine pädagogische Prävention von Vorurteilen und Diskriminierung bereits im Elementarbereich angebracht zu sein. Eine erfolgreiche Vorbeugung wäre nicht nur aus normativen Gründen erfreulich, sondern entspricht auch dem Recht von Kindern, vor Ausgrenzung bewahrt zu werden, die als Störfaktor von Entwicklungsprozessen begriffen werden kann (vgl. Prausner 2015, S. 38f.). Außerdem kann mit Klafki Gleichberechtigung als ein „epochaltypisches Schlüsselproblem“ verstanden werden, an dem sich Bildung orientieren sollte (vgl. Klafki 2007). Projekte, die diesen Zielen folgen, sind auch im Kontext einer Pädagogik der frühen Kindheit zu sehen, die in Deutschland in den letzten Jahren starke bildungs- und gesellschaftspolitische Relevanz erfährt (vgl. Braches-Chyrek et al. 2014, S. 13).

Eine gezielte Bundesförderung einzelner frühkindlicher Maßnahmen in diesem Bereich, welche die Voraussetzung für die Projektumsetzung für viele Trägervereine darstellt, wird in Deutschland seit dem Jahr 2007 verfolgt. Mit dem damaligen Aktionsprogramm „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ (Laufzeit: 2007-2010) wurden explizit auch Modellprojekte bezuschusst, die „(...) in der Prävention von Rechtsextremis-

mus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus früher als bisher, d. h. bereits im Kindesalter (...)“ ihren Ansatzpunkt haben (BMFSFJ 2006a, S. 3). Junge Kinder im Elementarbereich spielen in dem Vorgängerprogramm „Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“ (2001-2006) und seinen Teilprogrammen praktisch keine Rolle (vgl. BMFSFJ 2006b). Im Konzeptpapier des Bundesprogramms „VIELFALT TUT GUT“ wurde ein Bedarf an frühpädagogischen Projekten mit einem Forschungsdefizit zu geeigneten Umsetzungsbedingungen und Fallstricken entsprechender Vorgehensweisen begründet (vgl. BMFSFJ 2006a, S. 12ff.). Die wissenschaftlichen Begleitungen und Abschlussberichte dieses sowie des Nachfolgeprogramms „TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“ (2011-2014) bescheinigen den Projekten eine gute Wirksamkeit. Als „Outcomes“ frühpädagogischer „VIELFALT TUT GUT“-Modellprojekte werden verschiedene Prinzipien wie Offenheit und eine partizipative Grundhaltung genannt, die Erfolg brächten (vgl. Giel et al. 2011, S. 29ff.). In ähnlicher Weise führt der Abschlussbericht von „TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“ allgemeine Wirkfaktoren der Präventionsmaßnahmen auf, wie die Initiierung eines Perspektivenwechsels und den Einbezug der emotionalen Ebene, die unabhängig von der speziellen Zielgruppe junge Kinder Geltung beanspruchen (vgl. BMFSFJ 2014a, S. 55ff.). Die Evaluationen und Abschlussberichte sind allerdings nicht auf die Wirkungsweise konkreter und unterschiedlicher elementarpädagogischer Strategien gemünzt. In der Leitlinie der „Modellprojekte zur Radikalisierungsprävention“ des folgenden Bundesprogramms „Demokratie leben! Aktiv gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Menschenfeindlichkeit“ (2015-2019) wird festgehalten, dass Instanzen wie Kindergärten die Entwicklung von vorurteilsbehafteten Orientierungen in einem großen Ausmaß beeinflussen können (vgl. BMFSFJ 2014b, S. 3). Folgerichtig wurden im August 2016 neue Modellprojekte unter dem Cluster „Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter“ in das Bundesprogramm aufgenommen (vgl. Die Bundesregierung 2016, S. 14). Über die am besten geeignete Präventionsstrategie herrscht allerdings weiterhin Unklarheit.

Die mit den Projekten verfolgten Strategien erheben den Anspruch, frühkindliche Institutionen so zu verändern, dass sich kohortenübergreifend Effekte zeigen. Der Nachweis von Wirkungen wird allerdings in der Regel lediglich als ein kurzfristiger erbracht. Die Kinder stellen in den frühpädagogischen Einrichtungen die bedeutendste Zielgruppe jedes Programms dar. Auch wenn eine Prävention teilweise oder hauptsächlich vermittelt über die pädagogischen Fachkräfte anvisiert wird, ist es von entscheidender Bedeutung, was letztlich bei den Kindern „ankommt“. Die Frage nach dem Einfluss der Maßnahmen auf die jungen Kinder steht daher im Zentrum dieser Untersuchung, die auch eine Antwort auf die Frage liefern soll, ob es zwischen Einrichtungen mit und ohne Projektbeteiligung einen Unterschied gibt und wenn

ja, in welcher Form er sich empirisch feststellen lässt. Die Forschungsfrage lautet daher:

Auf welche Weise zeigen frühpädagogische Präventionsmaßnahmen gegen Vorurteile und Diskriminierung mit unterschiedlicher strategischer Ausrichtung bei Kindern mittelfristig Wirkung?

Kapitel 2 befasst sich mit dem zur Beantwortung dieser Forschungsfrage notwendigen theoretischen Hintergrundwissen, indem die Bestandteile und Implikationen der Fragestellung näher beleuchtet werden. So wird zunächst geklärt, was in diesem Text unter den Begriffen Vorurteile, Diskriminierung sowie Prävention im Kontext von früher Kindheit verstanden wird (vgl. Kapitel 2.1). Die Feststellung von Wirkung als Ziel dieser Arbeit wird mit den Herausforderungen, die mit einem solchen Vorhaben verbunden sind, in Kapitel 2.2 näher erläutert und auf ihre Realisierbarkeit hin überprüft. Kapitel 2.3 und Kapitel 2.4 sollen klären, welche frühen Präventionsmaßnahmen und -strategien vorstellbar sind, welche konkreten Projekte für die weitere Untersuchung ausgewählt wurden und welche Gründe dafür den Ausschlag geben.

Eine Operationalisierung der Phänomene Vorurteile und Diskriminierung unter Kindern in elementarpädagogischen Settings wird in Kapitel 3 begründet. Hierzu werden zunächst die zwei methodischen Hauptbezugspunkte dieser Arbeit erläutert, die dokumentarische Methode und die fokussierte Ethnographie (vgl. Kapitel 3.1). Anschließend werden die konkreten Instrumente vorgestellt, die zur Erhebung eingesetzt wurden (vgl. Kapitel 3.2). Umstände, die einen Einfluss auf die Entstehung von Vorurteilen und Diskriminierung nehmen, allerdings nicht in Gänze abgebildet werden können, werden als „Randbedingungen“ (vgl. Kapitel 3.3) in die Arbeit integriert. Methodisch bedeutend ist weiterhin der in Kapitel 3.4 näher explizierte Vergleich. Die Darstellung des Ablaufs der Erhebungen (vgl. Kapitel 3.5) und der Auswertungen (vgl. Kapitel 3.6) bildet den Abschluss des methodischen Rahmens.

Die Ausführung der Ergebnisse stellt den umfangreichsten Teil dieser Arbeit dar. Die Kapitel 4-6 widmen sich der empirischen Analyse innerhalb der einzelnen „Tandems“ aus Projekt- und Vergleichseinrichtung. Dabei wird der Anspruch erhoben, hierdurch Orientierungen der Kinder zu „entschlüsseln“, die als typisch für die jeweiligen Projektstrategien gelten können. Hierzu werden zunächst die Befunde aus den einzelnen Einrichtungen separat vorgestellt, bevor sie dann, jeweils im Unterkapitel 3, aufeinander bezogen und auf ihre Zusammenhänge zu dem Projektinhalt befragt werden.

Kapitel 7 führt alle Ergebnisse zusammen, vergleicht sie miteinander und diskutiert sie hinsichtlich der Frage, ob aus ihnen Gelingensbedingungen für eine wirkungsvolle Präventionsarbeit – auch im Kontext gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse – ableitbar sind.

Schließlich setzt sich Kapitel 8 vor dem Hintergrund der gezogenen Schlüsse noch einmal mit der Wirkungsfrage sowie der verwendeten Methodik auseinander, beantwortet die Forschungsfrage zusammenfassend (vgl. Kapitel 8.1) und wagt einen Ausblick (vgl. Kapitel 8.2)

2 Forschungsüberblick und Sampling

2.1 Vorurteile, Diskriminierung, und deren Prävention

Bundeskanzlerin Angela Merkel betonte in ihrer Neujahrsansprache 2015, anlässlich von Demonstrationen unter dem Motto „Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes“ (Pegida): „Folgen Sie denen nicht, die dazu aufrufen! Denn zu oft sind Vorurteile, ist Kälte, ja, sogar Hass in deren Herzen!“ (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2015). Vorurteile dienen in dieser Aufzählung als negative Referenz, die öffentlichkeitswirksam kritisch gesehen wird. Für den nächsten Schritt, der Frage, wie diesem Phänomen mit pädagogischen und politischen Strategien zu begegnen ist, wird der Gegenstand nachfolgend definiert.

Eine klassische, und vermutlich die einflussreichste Vorurteilsdefinition, stammt von Gordon W. Allport und lautet: „Ethnic prejudice is an antipathy based upon a faulty and inflexible generalization. It may be felt or expressed. It may be directed toward a group as a whole, or toward an individual because he is a member of that group“ (Allport 1954, S. 10). Kritisiert wird an dieser Beschreibung u.a. der Aspekt der falschen Generalisierung, da dies im Umkehrschluss bedeutet, dass negative Verallgemeinerungen auf „hinreichender“ empirischer Basis keine Vorurteile darstellen. Diese Basis sei, so die Kritik, allerdings schwer herzustellen, da selten alle Gruppenmitglieder bezüglich eines Merkmals überprüft werden könnten, sofern dieses Merkmal nicht Bestandteil der Gruppendifinition ist. Positiv gewertet werden kann der sich andeutende Aspekt der Beständigkeit von Vorurteilen und der Bezug zu Einstellungskonzepten.

Vorurteile werden heute von der sozialpsychologischen Forschung in der Regel als Einstellungen verstanden (vgl. Raabe 2010, S. 13ff.). Diese entwickelte verschiedene Modelle, um die Idee der Einstellung zu fassen. Als richtungweisend kann das Dreikomponentenmodell nach Rosenberg und Hovland gelten: „Attitudes are typically defined as predispositions to respond in a particular way toward a specified class of objects. (...) The types of response (...) fall in three major categories: cognitive, affective, and behavioral“ (Rosenberg/Hovland 1966, S. 1). Dabei zeigen Einstellungen als Bewertungstendenzen eine relative Stabilität (vgl. Zimbardo/Gerrig 2004, S. 774). Eine Vorurteilsdefinition, die sich auf das Modell von Rosenberg und Hovland bezieht, nicht nur ethnische Vorurteile betrachtet und allgemein genug formuliert ist, um das Vorurteilsverständnis verschiedener Projektstrategien zu um-

fassen, findet sich bei Raabe (2010): „Vorurteile sind negative Orientierungen gegenüber Individuen oder Gruppen von Individuen, aufgrund deren Gruppenzugehörigkeit. Sie können sich in der Zuschreibung negativer Eigenschaften, in negativen Empfindungen und in ablehnenden Verhaltensweisen äußern“ (Raabe 2010, S. 17). Diese Definition wird im Weiteren zugrunde gelegt, allerdings nicht ohne einige ergänzende Anmerkungen:

Grundlage dieser Bestimmung des Vorurteilsbegriffs ist die Gruppenzugehörigkeit des oder der Menschen, auf die sich Vorurteile beziehen. Diese Zugehörigkeit muss allerdings nicht tatsächlich gegeben sein. Ein Beispiel hierfür stellt „Antiziganismus“ dar, eine relativ neue Kategorie, die zunehmend bedeutender wird, was sich bspw. daran zeigt, dass innerhalb des Bundesprogramms gegen Rechts „Demokratie leben!“ (2015-2019) erstmals Modellprojekte gefördert werden, die diesem Phänomen begegnen sollen (vgl. <https://www.demokratie-leben.de/programmpartner/modellprojekte/modellprojekte-zu-ausgewaehlten-phaenomenen-gruppenbezogener-menschenfeindlichkeit-und-zur-demokratiestaerkung-im-laendlichen-raum.html#t-6> [Zugriff: 08.10.15]). Der Begriff Antiziganismus bezeichnet Vorurteile und Diskriminierungsabsichten, die sich häufig gegen die Gruppe der Roma richten. Allerdings können auch andere Menschen von diesen Vorurteilen betroffen sein, die sich so verhalten, wie ein Vorurteilsträger sich „Zigeuner“ vorstellt, etwa vermeintlich kriminell, nicht sesshaft oder faul (vgl. End 2011). Basis für Vorurteile ist somit nicht die tatsächliche, sondern eine zugeschriebene Gruppenzugehörigkeit. Dies zu berücksichtigen, ist durchaus bedeutend, um einerseits Phänomene als Vorurteile fassen zu können, die Menschen, wie in dem genannten Beispiel, außerhalb von bereits feststehenden Gruppenstrukturen betreffen und andererseits, um nicht in die Pflicht zu kommen, zugeschriebene Kategorien auf ihren häufig nur schwer feststellbaren „Wahrheitsgehalt“ prüfen zu müssen. Weiterhin werden hier Vorurteile als negative Orientierungen und Zuschreibungen definiert. Hier könnte sich die Frage stellen, ob Vorurteile tatsächlich immer negativ besetzt sind. So werden, um bei dem Beispiel des Antiziganismus zu bleiben, den Menschen, die unter das Konstrukt „Zigeuner“ subsumiert werden, auch positive Eigenschaften zugeschrieben, etwa dass sie frei und ungezwungen leben. Letztlich können diese Zuschreibungen allerdings, mit Markus End, als lediglich positiv anmutend begriffen werden, die sich auf einer sinnstrukturellen Ebene nicht von negativen Urteilen, wie der angenommenen Faulheit, unterscheiden: „In beiden Fällen ist der Sinn der Aussage, zu verdeutlichen, dass ‚Zigeuner‘ nicht, wie es nach den gängigen sozialen Normen gewünscht wäre, fleißig und diszipliniert arbeiteten“ (End 2012, S. 4). Daher wird auf eine Ergänzung der Definition um den Aspekt der „positiven Vorurteile“ verzichtet, allerdings nicht auf das Hintergrundwissen und die Sensibilisierung dafür, dass Vorurteile auch einen positiven Anschein erwecken können. Der zweite Satz der Definition ist durch die Formulierung: „Sie können sich (...) äußern“ etwas missver-

ständig verfasst, da damit suggeriert wird, dass auch keine der Ausprägungen auftreten können. Aus diesen Gründen wird in dieser Arbeit folgende, auf Raabe (2010) basierende, Vorurteilsdefinition verwendet:

Vorurteile sind negative Orientierungen gegenüber Individuen oder Gruppen von Individuen, aufgrund deren zugeschriebener Gruppenzugehörigkeit. Sie äußern sich in der Zuschreibung negativer Eigenschaften (kognitiv), in negativen Empfindungen (affektiv) und in ablehnenden Verhaltensweisen (behavioral/konativ).

Der Begriff Diskriminierung umschreibt ablehnendes Verhalten, wie es in der Vorurteilsdefinition angelegt ist. Eine genauere und hier verwendete Bestimmung nach Wenning (2007) definiert Diskriminierung wie folgt:

Diskriminierung ist die Benachteiligung eines Individuums oder einer Gruppe aufgrund der Zuschreibung eines Merkmals.

Der Benachteiligung geht eine Unterscheidung und Bewertung der Menschen oder Gruppen voraus, die auf einem Machtpotenzial gegenüber den Diskriminierten beruht (vgl. ebd.). Diskriminierung zeigt sich nicht nur zwischen einzelnen Menschen, sondern manifestiert sich auch als „institutionelle Diskriminierung“ (Gomolla/Radtke 2007) in Gesetzen und Organisationsstrukturen sowie in benachteiligenden Bewertungsmaßstäben gegenüber Individuen oder Gruppen auf einer diskursiven und ideologischen Ebene. Moderne Gesellschaften organisieren sich auf der Basis bestimmter Differenzlinien wie Geschlecht, Alter und Hautfarbe. Diese Linien sind hierarchisch aufgebaut, ein Pol (z.B. „männlich“ in der Kategorie Geschlecht) wird als Norm angesehen, ein anderer (hier: „weiblich“) als Abweichung davon (vgl. Lutz/Wenning 2001, S. 20f.). Zur Beschreibung menschlicher Verschiedenheit, die häufig von diesen impliziten Normsetzungen geprägt ist, werden zunehmend die Begriffe „Heterogenität“ und (Umgang mit) „Diversität“ / „Diversity“ benutzt (vgl. Altuntas 2014, S. 43f.). Der mit dem Differenzbegriff einhergehende Einbezug einer gesellschaftlichen Dimension kommt bei diesen Konzepten allerdings häufig abhanden. Heterogenität meint zwar die Beschreibung von Unterschieden, allerdings weniger deren Analyse, schon gar nicht im Kontext von politischen oder anderen Rahmenbedingungen, die mit der Verwendung dieses Begriffes tendenziell ausgeklammert bleiben (vgl. Wenning 2013). In ähnlicher Weise wird Diversität häufig als „Label“ verwendet, das die Herstellung von Gleichheit und Differenz unberücksichtigt lässt (vgl. Eggers 2012). Daher werden Heterogenitäts- und Diversitätskonzepte in „Reinform“ als theoretische Basis dieser Arbeit nicht einbezogen. Gleichwohl kann eine machtkritische Variante von Diversity, die sich bemüht, Phänomene wie soziale Ungleichheit in den Blick zu nehmen, in der Analyse bedeutsam werden (vgl. Walgenbach 2014, S. 92ff.). Die Struktur von Differenzlinien kann als Grundlage für diskriminierende Ideologien gesehen werden, die auf verschiedenen Ebenen wirken, wie bspw. Rassismus, Sexismus und Antisemitismus (vgl. Koopman/Robb 1997, S. 12). Strukturelle Diskri-

minierungsformen sind nicht zwangsläufig von individuell vorhandenen Vorurteilen abhängig und zeigen sich etwa institutionell in Traditionen, die sich unabhängig von einzelnen Mitarbeitenden in Kindertagesstätten (Kitas) feststellen lassen (vgl. Schmidt 2009, S. 85). Institutionelle und ideologisch gefestigte Diskriminierung wird mal mehr und mal weniger in den Präventionsprogrammen adressiert, was für die Effekte dieser Programme eine Rolle spielen könnte. Eine Ursache dieser Form von Diskriminierung können Stereotype sein, die als kollektiv in Gesellschaften vorhandene generalisierte „Bilder“ über Gruppen betrachtet werden können:

„(...) [S]tereotypes represent the traits that we view as characteristic of social groups, or of individual members of those groups (...)“ (Stangor 2016, S. 4).

Diese Bilder sind zwar Zuschreibungen, entsprechen aber noch nicht einer feindseligen Haltung, da sie hierzu noch mit einer Bewertung versehen werden müssen. Gleichwohl können sie in direktem Zusammenhang mit Vorurteilen und Diskriminierung stehen: „Mit der stereotypen Vorstellung, dass eine bestimmte Gruppe ‚anders ist als wir‘, kann sich bereits die emotionale Abwertung und die Bereitschaft zur Diskriminierung ankündigen“ (IDANRW 2006). Um diese Prozesse kognitiv zu vollziehen, werden Unterscheidungen getroffen. In diesem Zusammenhang kommt der sozialen Kategorisierung eine zentrale Bedeutung zu, also der Bildung von Kategorien, die verstanden werden als „(...) Bezeichnungen einer sozialen Gruppe“ (Jonas/Beelmann 2009), unter die eine bestimmte Menge von Menschen aufgrund eines oder mehrerer Merkmale zusammengefasst wird.¹

Als Basis von Vorurteilen spielen Differenzlinien eine bedeutende Rolle. Sie werden in Mikroprozessen interaktiv zur Konstruktion von Differenz relevant „gemacht“ (vgl. West/Fenstermaker 1995). Differenzen können somit verstanden werden als Ergebnis von Interaktionen und als „Produkt sozialer Zuschreibungspraktiken“ (Kubandt 2016, S. 49), nicht einfach als etwas, was diesen Praktiken vorgängig existiert. Solche Unterscheidungen sind zwar sozial konstruiert, das schmälert aber nicht ihre reale Bedeutung und Wirkmächtigkeit (vgl. Diehm 2000).²

Die hier verwendeten Definitionen bleiben in der Bestimmung der relevanten Differenzlinien offen, begreifen also Vorurteile und Diskriminierung in einer generalisierten Form, die auf verschiedene Kategorien rekurren kann und betrachten nicht etwa, wie Allport, lediglich eine Differenzlinie wie „Ethnie“ bzw. das Konstrukt „Ethnizität“ (was auch ein denkbare For-

1 Zu Theorien, die soziale Kategorisierungen ins Zentrum ihrer Analyse rücken, vgl. Kapitel 2.3.

2 Sozialkonstruktivistische und ethnomethodologische Gedanken, auf die an dieser Stelle verwiesen wird, bergen weiter die Gefahr, übergeordnetere politische und gesellschaftliche Ungleichheiten nicht zu berücksichtigen bzw. nicht berücksichtigen zu können (vgl. Kuhn 2013, S. 63). In einer gesellschaftlichen Kontextualisierung in Kapitel 7.4 wird eine Reflexion dieser Problematik vorgenommen.

schungsdesign wäre). Mehrere Differenzlinien zu berücksichtigen, ist auch motiviert von der Absicht, diese nicht nur für sich genommen, sondern auch in ihrer Verbindung zu anderen Kategorien, d. h. der gleichzeitigen Relevanzwertung und Wechselwirkung, zu prüfen, was in jüngerer Zeit als Intersektionalitätsforschung bezeichnet wird (vgl. Walgenbach 2014, S. 54f.). Dies hilft nicht nur, etwaige Programmwirkungen umfassend abbilden zu können, sondern mildert auch die Gefahr einer Reifizierung von Differenzen. Durch die wechselseitige Fokussierung und Relationierung von Unterscheidungskategorien kann der Effekt einer „Verfestigung“ und Essentialisierung einer Kategorie abgeschwächt werden und der Forschungsblick wird „reifigungssensibel“ (vgl. Diehm/Kuhn/Machold 2010, S. 89).

Im Folgenden wird der theoretische Hintergrund der Verknüpfungen zwischen Vorurteilen und Diskriminierung dargelegt.³ Denn auch, wenn Präventionsprogramme beide Phänomene adressieren, ist sowohl das Auftreten von Diskriminierung ohne Vorurteile (z.B. durch Druck der Eltern [vgl. Raabe 2010, S. 13f.]) als auch das Vorhandensein von Vorurteilen, die in bestimmten Situationen nicht zu Diskriminierungen führen, denkbar, etwa weil andere Handlungen einen größeren Nutzen versprechen oder soziale Normen einer Diskriminierung entgegenwirken (vgl. IDA-NRW 2005). Eine klassische Studie von LaPiere (1934) untermauert diese Relation von (ethnischen) Vorurteilen, die sich nicht in Handlungen bemerkbar machen. Demgegenüber stehen jüngere Befunde, die mindestens auf einen moderaten Zusammenhang zwischen Vorurteilen und Diskriminierung hinweisen, der sich bei offenen Vorurteilen verstärkt (vgl. Schütz/Six 1996; Pettigrew/Meertens 1995; Petersen 2008a). Für den Bereich der frühen Kindheit sind in diesem Feld noch keine Erkenntnisse bekannt.

Was bedeutet es, wenn Vorurteile und Diskriminierung in der frühen Kindheit verhandelt werden? Trotz einer Offenheit für Differenzlinien im Forschungsdesign gilt es, die bislang vorhandenen Ergebnisse zu bedeutsamen Unterscheidungskategorien zusammenzutragen, da diese als Hintergrundwissen für die empirische Auswertung von Belang sein können. Zunächst soll der Bereich der frühen Kindheit, gemäß angelsächsischem Verständnis, als die Altersspanne verstanden werden, die ab der Geburt beginnt und die sich bis zum Übergang in die Schule erstreckt (vgl. Braches-Chyrek et al. 2014, S. 11). Diese an Institutionen ausgerichtete Definition eignet sich gut, um die Wirkung von Programmen zu untersuchen, die ihren Ansatzpunkt in vorschulischen Einrichtungen und bei Kindern bis zum Schuleintritt haben. Auf diese Altersgruppe richtet sich die Forschungsfrage dieser Arbeit.

Der Frage, in welchem Alter Vorurteile entstehen können, widmete sich Raabe (2010) in einer Meta-Studie, in der er einen deutlichen Anstieg zwischen den Alterskategorien 2-4 Jahre und 5-7 Jahre konstatiert und daher vor

³ Die Ausführungen stützen sich hier zusammenfassend auf die Diplomarbeit des Autors (vgl. Stärck 2011, S. 10ff.).

allem die letztgenannte Spanne als bedeutend für die Vorurteilsentwicklung ausmacht (vgl. Raabe 2010, S. 123f.; auch: Raabe/Beelmann 2011). Verantwortlich hierfür seien kognitive Entwicklungen, aber auch Umwelteinflüsse (vgl. Raabe 2010, S. 164f.). Einstellungen zu Vielfaltsaspekten bilden sich nach einer weiteren Studie bereits zwischen drei bis fünf Jahren aus (vgl. Mac Naughton 2006, S. 26).

Der Zeitpunkt, zu dem eine bestimmte Differenzlinie an Bedeutung gewinnt, unterscheidet sich je nach Differenzlinie:⁴ Die Kategorie „Hautfarbe“ werde, so der Forschungsstand, bereits von Kindern ab neun Monaten erkannt, und ab drei Jahren würden Menschen mit heller Haut positiver bewertet als jene mit dunkler Haut (vgl. Mac Naughton 2006, S. 3). In ähnlicher Weise benutzten Kinder ab drei Jahren ethnische Klassifikationen und ethnische Konzepte als „manipulative tools“ zu diskriminierenden Zwecken (vgl. Mitulla 1997, S. 75; Van Ausdale/Feagin 2001, S. 90f.; Diehm/Kuhn 2005). Von auf „Ethnizität“ bezogenen Einstellungen lasse sich bei Kindern ab drei bis fünf Jahren sprechen (vgl. Aboud 1988, S. 43; Connolly 1998; Connolly 2012). Nationale Stereotype seien etwas später, ab fünf bis sechs Jahren, verfügbar (vgl. Bierhoff/Rohmann 2008). Ein Bewusstsein über die Differenzlinie „Geschlecht“ entstehe bereits bei Kinder ab fünf bis sechs Monaten, was zur Entwicklung von entsprechenden Klassifikationen (ab zwei Jahren) und einer Geschlechtsidentität (ab drei Jahren) führe, die auch Vorurteile und Diskriminierung ab fünf Jahren und die Vorstellung von unveränderbaren Geschlechtsrollen bei Vier- bis Neunjährigen hervorbringen könne (vgl. Fagan/Singer 1979; Mac Naughton 2006, S. 16; Taylor 1996; York 2003). In Kitas werde Geschlecht von Kindern als eine Ressource eingebracht, die sowohl starr als auch (bis zu einem gewissen Punkt) flexibel genutzt wird (vgl. Kubandt 2016). Dabei wird diese Kategorie in früher Kindheit auch im Zusammenspiel mit Ethnisierungsprozessen relevant (vgl. Lappalainen 2004). Anhand der Differenzlinie „Gesundheit“ lassen sich Menschen in „behindert“ und „nicht-behindert“ einteilen (vgl. Lutz/Wenning 2001, S. 20). Abhängig von der Offensichtlichkeit der Einschränkung sei eine Reaktion auf behinderte Menschen ab drei Jahren feststellbar, die bei negativen Voraussetzungen zu Vorurteilen und Diskriminierung ab fünf Jahren führen könne (vgl. Mac Naughton 2006, S. 11). In einer Studie mit, im Schnitt, viereinhalbjährigen Vorschulkindern waren sich die meisten körperlicher Behinderungen bewusst und etwa die Hälfte nahm sensorische Behinderungen wahr. Vom Downsyndrom betroffene Menschen wurden nicht als eingeschränkt klassifiziert (vgl. Diamond/Hestenes 1996). In einer weiteren Untersuchung zeigte sich bei als

4 Zu berücksichtigen ist, dass die meisten der im Folgenden genannten Studien dem anglo-amerikanischen Raum entstammen. Zu vermuten ist, dass sich speziell die Bewertungen von Hautfarbe und Nationalität durchaus in Abhängigkeit von nationalen Kontexten voneinander unterscheiden, in denen verschiedene Verständnisse und Stellenwerte dieser Marker auf gesellschaftlicher Ebene existieren. Die Bedeutung von Differenzlinien für junge Kinder ist im deutschen Kontext bislang kaum untersucht (vgl. Ali-Tani 2017, S. 14).

nicht-behindert geltenden Vorschulkindern ein negativer Zusammenhang zwischen der Identifikation von anderen Kindern als behindert und einem assoziativen/kooperativen Spielverhalten mit diesen Kindern. Soziometrische Bewertungen der eingeschränkten Kinder hingen stark positiv mit entsprechenden Spielweisen zusammen (vgl. Yu/Ostrosky/Fowler 2015). Unterscheidungen und Bewertungen anhand der Kategorie „Klasse“ bzw. „Besitz“ treffen Kinder ebenfalls bereits im Vorschulalter (vgl. Mac Naughton 2006, S. 22; Doblander 2009, S. 126). Nach Aufforderung zeigte sich bei, im Schnitt, vierjährigen Kindern die Fähigkeit zur Identifikation von armen und reichen Menschen (vgl. Ramsey 1991). Vorurteile von Kindern der sozialen Majorität gegen statusniedrigere Menschen und Gruppen erreichten einen Höhepunkt im Alter von vier bis fünf Jahren, wohingegen Vorurteile gegenüber statushöheren Fremdgruppen in diesem Alter nicht gefunden werden konnten (vgl. Raabe 2010, S. 146ff.).

Kategorisierungen entlang der verschiedenen Differenzlinien treten im Vorschulalter in unterschiedlicher Häufigkeit auf. Während mit Blick auf eine gesamtgesellschaftliche Ungleichheit und die darauf bezogene Forschung vor allem die Triade „Gender – race – class“ bedeutsam ist (vgl. West/Fenstermaker 1995), stellt sich in der frühen Kindheit offenbar eine weitere Kategorie als wesentlich dar, die in theoretischen Konzeptionen und Designs wenig Berücksichtigung findet: die Differenzlinie „Alter“. Machold (2015) fand in Teilnehmenden Beobachtungen in einer Kindertagesstätte Unterscheidungen nach den Dimensionen Alter und Geschlecht häufiger als solche nach „Ethnizität“ vor. Dies deckt sich sowohl mit den Ergebnissen einer weiteren Untersuchung in Kitas (vgl. Ali-Tani 2017), als auch mit jenen aus einer Grundschulstudie (vgl. Wagner-Willi 2010). Ein Grund hierfür könnte die Salienz von Differenzlinien sein, die als Erklärung von häufigen kindlichen Kategorisierungen entlang von Merkmalen wie Geschlecht und Hautfarbe in Relation zu seltenerem bzw. späterem Erkennen von Merkmalen wie geistigen Behinderungen, psychischen Erkrankungen oder sexuellen Orientierungen dient (vgl. Raabe 2010, S. 60). Das Lebensalter von Kindern ist zwar nicht direkt ersichtlich, fungiert aber gerade in Kitas etwa durch Gruppeneinteilungen als Strukturmerkmal.

Zusammenfassend konstatieren die dargelegten Forschungen, dass eine Vorurteils- und Diskriminierungsähnlichkeit im Sinne von beginnenden Kategorisierungen und Reaktionen auf Differenzlinien vor allem bei Kindern ab drei Jahren auftreten kann. Derman-Sparks/A.B.C. Task Force (1989) entwickelten hierfür den Begriff der „pre-prejudice“⁵. Von Vorurteilen und Diskri-

5 „Pre-prejudice“ wird definiert als „(...) beginning ideas and feeling in very young children that may develop into real prejudice through reinforcement by prevailing societal biases. Pre-prejudice may be misconceptions based on young children’s limited experience and developmental level, or it may consist of imitations of adult behavior. More serious forms are behaviors that indicate discomfort, fear, or rejections of differences“ (Derman-Sparks/A.B.C. Task Force 1989, S. 3).

minierung wird meist bei Kindern ab fünf Jahren gesprochen. Dass bereits in Kitas Diskriminierungen stattfinden, bestätigen über die erwähnten Studien hinaus Fachkräfte in einer (nicht-repräsentativen) Umfrage. Diese geben bspw. zu 14 % an, dass es in ihrer Einrichtung zu Diskriminierung aufgrund von sozialer Herkunft kommt (vgl. Starosta/Schuster 2017, S. 26). Gleichzeitig kann die institutionalisierte Vorschulpädagogik prinzipiell, anders als die auf Homogenisierung ausgerichtete Schule, auf Heterogenität und Differenzen „gelassen“ reagieren, da diese dem konzeptionellen Ziel der Entwicklung sozialen Lernens zuträglich sind (vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 11f.). Diese Heterogenität ist in Kindertageseinrichtungen in Deutschland vor allem durch die Kinder gegeben, die stärker als die Fachkräfte eine gesellschaftliche Vielfalt abbilden (vgl. Schutter/Braun 2018, S. 10). Fachkräfte äußern in einer Studie zu den Fokusregionen Sachsen und Thüringen entsprechend einen Fortbildungsbedarf zu Themen wie Vielfalt und Migration (18,1 %) sowie zu Inklusionsarbeit (21,3 %) (vgl. ebd., S. 35).

Ausgehend von diesem Hintergrundwissen erscheint es grundsätzlich sinnvoll, Präventionsprogramme gegen Vorurteile und Diskriminierung bereits im frühkindlichen Sektor anzusetzen. Prävention wird hier mit der gebräuchlichen, aus der Psychiatrie stammenden, Definition nach Caplan (1964) verstanden als eine Maßnahme, die ein erstmaliges Auftreten oder die Verschlimmerung einer Störung verhindern soll. Die für die Thematik dieser Arbeit bedeutende primäre Prävention unterscheidet Caplan als Maßnahme, die geeignet ist, ein Ereignis gar nicht erst entstehen zu lassen bzw. aktiv zu bewältigen, von der sekundären Prävention/Intervention (die Behandlung bereits eingetretener Störungen) und der tertiären Prävention/Rehabilitation (die Stabilisierung nicht vollständig zu beseitigender Probleme) (vgl. Schwarzer/Buchwald 2001, S. 565ff.). Eine erfolgreiche (primäre) Prävention sollte folglich ansetzen, bevor sich Einstellungen und Handlungsmuster verfestigen.

Die Übernahme eines Begriffes aus einem psychiatrischen in einen pädagogischen Kontext ist nicht unproblematisch. Gerade der Gedanke einer Primärprävention, so die Kritik, pathologisiert die Zielgruppen pädagogischer Arbeit. Bestimmte Maßnahmen, die unter einem solchen Label (auch aus förderrechtlichen Gründen) auftreten, seien daher treffender etwa mit dem Begriff der „Demokratieförderung“ oder der „Stärkung sozialer Kompetenz“ zu beschreiben (vgl. Greuel 2018). Johansson (2012) ordnet, entsprechend einer Unterscheidung zwischen Rechtsextremismusprävention⁶ und Demokratieförderung, sämtliche frühkindlichen Maßnahmen dem Feld der (Demokratie-)Förderung zu (vgl. Johansson 2012, S. 7).

6 Eine weitergehende Auseinandersetzung mit dem Begriff Rechtsextremismus ist für den Fokus dieser Arbeit nicht relevant. Für eine detaillierte Beschreibung des Dilemmas, mangels alternativer Begriffe ein in der Kritik stehendes Extremismusmodell zu reproduzieren vgl. Baron/Drücker/Seng 2018.

Diese Einwände sind durchaus berechtigt. Da in dieser Studie Projekte herangezogen werden, denen es explizit um die Prävention zweier Phänomene (und gerade nicht um z.B. soziale Kompetenzförderung im Allgemeinen oder um die Prävention eines rechtsextremen Syndroms) geht, wird der Präventionsbegriff dennoch verwendet. Dies geschieht insbesondere, weil die untersuchten Maßnahmen sich auf ein solches Ziel beziehen und daher für die Phänomene Vorurteile und Diskriminierung eine „präventive Strategie bzw. Handlungslogik“ (Milbradt/Schau/Greuel 2019, S. 9) beanspruchen, die entsprechende Effekte erzeugen soll. Ob und wie weit der Präventionsbegriff für den frühkindlichen Bereich weiterhin eine Rolle spielen sollte, kann im Rahmen dieser Arbeit lediglich gefragt, jedoch nicht beantwortet werden (vgl. Kapitel 8.2).

Herauszufinden, ob Maßnahmen, die sich einer Prävention verschrieben haben, (auch) über eine gewisse Dauer hinweg wirkungsvoll sein können, ist Ziel einer Evaluation. Was „Evaluation“ und „Wirkung“ im Detail meinen, ist Gegenstand des nächste Kapitels.

2.2 Optionen und Grenzen der Evaluation früher Präventionsprogramme

2.2.1 Grundlagen der Wirkungsevaluation

Wirkung kann verstanden werden als „(...) ein direktes Verhältnis zwischen einer strategisch geplanten Intervention und dem daraus resultierenden Ertrag“ (Palloks 2007, S. 19). Um diesen Ertrag festzustellen, komme es etwa auf die Genauigkeit von Zielen, Handlungskonzepten und Wertungskriterien von Erfolg oder Misserfolg an. All diese Instrumente dienen letztlich dazu, die spezifische Wirkung von den generellen Folgen einer Maßnahme zu unterscheiden, d.h. einem „Geschehen, das nicht unmittelbar auf strategisches Handeln rückführbar ist“ (ebd., S. 25).

Eine naheliegende Option, um den Ertrag einer Maßnahme zu überprüfen, ist die Befragung der Teilnehmenden. Eine Maßnahme wäre demnach wirksam, wenn die Beteiligten von deren Wirksamkeit überzeugt sind (vgl. ebd., S. 21). Dieses Verständnis erleichtert die Nachprüfbarkeit: So könnten kurze Interviewsequenzen ausreichend sein, um die Überzeugungen der an den untersuchten Programmen beteiligten Kinder zu rekonstruieren.

Zweifel an einem solchen Vorgehen sind nicht nur aufgrund entwicklungspsychologischer Aspekte, die eine Befragung von Kindern erschweren, angebracht. Auch die Frage der sozialen Erwünschtheit, die Bedeutung von Verhaltensaspekten und schlicht die Notwendigkeit wissenschaftlicher Güte-

kriterien deuten auf komplexere Anforderungen hin, die mit einer Annäherung an eine Wirksamkeit im Rahmen von evaluativen Strategien verbunden sind.

Evaluation ist von der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) als „(...) systematische Untersuchung der Güte oder des Nutzens eines Evaluationsgegenstands“ definiert (DeGEval 2016, S. 25). Wirkungsevaluation kann als ein Teilbereich in der breiten Palette möglicher Evaluationsarten gesehen werden. Ein Spezifikum dieser Beurteilungsform ist ihr Zielen „(...) auf die ursächliche Zurechnung von Ergebnissen zu einem Programm“ (Haubrich/Holthusen/Struhkamp 2005, S. 3).

Eine grundlegende Trennung zweier Evaluationsformen stellt jene nach formativen und summativen Beurteilungen dar. Formative Evaluationen dienen dem Zweck, (laufende) Maßnahmen zu verbessern oder zu implementieren, summative der abschließenden Bewertung etwa zur Wirksamkeitserfassung. Daher ist es bei einer summativen Evaluation im Gegensatz zu einer formativen nicht notwendig, die Evaluator_innen⁷ bereits in den Planungs- oder Konzeptionsprozess der zu bewertenden Maßnahme miteinzubeziehen (vgl. Gasteiger-Klicpera 2011, S. 11). Evaluationen lassen sich außerdem nach der Frage unterscheiden, *wer* evaluiert, (Selbstevaluation/Interne Evaluation/Externe Evaluation) sowie, sofern es sich um Programmevaluationen handelt, nach einer begleitenden Prozess- und einer resultatüberprüfenden Ergebnisevaluation (vgl. Haubrich/Holthusen/Struhkamp 2005, S. 2).

Für diese Arbeit kann ausgehend von den genannten Unterscheidungen davon gesprochen werden, dass sich an dem Konzept einer externen Wirkungsevaluation orientiert wird.⁸ Da die untersuchten Maßnahmen bereits beendet sind, entspricht die Anlage eher einer Ergebnisevaluation. Die klare Trennung nach formativen und summativen Beurteilungen kann im pädagogischen Kontext oft nicht aufrechterhalten werden, insbesondere da mit einer Evaluation meistens die Hoffnung auf eine Verbesserung und nicht nur eine reine Effektbewertung verbunden ist (vgl. Gasteiger-Klicpera 2011, S. 12). Tendenziell lässt sich diese Arbeit als summative Evaluation kategorisieren. Die Bewertung der frühpädagogischen Programme gegen Vorurteile und Diskriminierung kann allerdings ebenfalls formative Effekte nach sich ziehen.

7 In dieser Arbeit wird bei Wörtern, die Informationen über das soziale Geschlecht von Personengruppen beinhalten, die Gender Gap-Schreibweise verwendet, bei der durch den Unterstrich eine Lücke für die Menschen gelassen wird, die sich nicht in das Mann/Frau-Schema einordnen lassen (wollen), wie Intersexuelle oder Transgender. Wenn andere Schreibweisen verwendet werden, ist damit ausschließlich die so bezeichnete Gruppe gemeint (z.B. Gruppenerzieherinnen). Vgl. <http://www.genderinstitut-bremen.de/glossar/gender-gap.html> [Zugriff: 13.12.2018].

8 Dabei soll nicht vergessen werden, dass frühpädagogische Wirksamkeitsstudien im Kontext einer Ökonomie, die immer höhere Leistungsansprüche stellt, berechtigte Kritik erfahren (vgl. Thompson 2017). Dies mindert allerdings nicht die Bedeutung, die der Beantwortung der Wirkungsfrage zukommt, speziell in weitgehend unerforschten Themenfeldern wie jenem der vorliegenden Arbeit.

2.2.2 Herausforderungen der Wirkungsbeurteilung früher Präventionsmaßnahmen

Pädagogische Projekte werden im sozialen Alltag umgesetzt. Daher hängt der Erfolg persuasiver Programme von vielen Kontextfaktoren ab, was einen eindeutigen Wirkungsnachweis erschwert (vgl. Glaser/Schuster 2007, S. 6f.; Palloks 2007, S. 25). Schon in den unmittelbaren Nahraum der Kita wirken unterschiedlichste Bedingungen wie Personalressourcen, Materialausstattung, Persönlichkeitseigenschaften der Erzieher_innen oder das sozioökonomische Umfeld der Eltern. Dollase spricht in diesem Zusammenhang von Realisierungsgrenzen (Grenzen der pädagogischen Fachkraft) und Störungsgrenzen, die ihren Ursprung in anderen Faktoren haben (vgl. Dollase 2006, S. 90). Eine eindeutige Wirkungsevaluation wird nicht nur dadurch erschwert, dass pädagogische Prozesse als Koproduktion zwischen Educator und Educand zu sehen sind, sondern auch schlicht durch die Tatsache, dass die Kita nur einen Teil der kindlichen Lebenswelt ausmacht und andere Aspekte in der wissenschaftlichen Anlage nur reduziert dargestellt werden können (vgl. Haubrich/Holthusen/Struhkamp 2005, S. 3). Die beschriebenen Hürden gelten nicht nur für den frühpädagogischen Bereich, sondern ganz allgemein für Versuche von Wirkungsnachweisen, wie die DeGEval in einer Tagungsankündigung formuliert:

„Wirkungsanalysen sind eine zentrale Evaluationsaufgabe, aber auch eine große methodische Herausforderung, weil die Effekte oft klein sind, unterschiedliche Ursachen haben können und häufig nicht eindeutig auf bestimmte Maßnahmen zurückzuführen sind“ (http://www.degeval.de/fileadmin/users/Arbeitskreise/AK_Soziale_Dienstleistungen/DeGEval_AK_SozDi_Programm_Fruehjahrstagung_2015.pdf [Zugriff: 13.12.2018]).

Spezielle Bedingungen im Kontext präventiver Maßnahmen gegen Vorurteile und Diskriminierung stellen eine weitere Herausforderung für eine Evaluation in diesem Feld dar. Hier lohnt sich ein Blick auf Erfahrungen, die mit den verschiedenen Bundesprogrammen gegen Rechtsextremismus gesammelt wurden, welche die Finanzierungsgrundlage für die meisten hier relevanten frühkindlichen Präventionsprogramme darstellen. Eine häufig genannte Kritik ist die Befristung und unsichere Finanzierung, die Folge dieser staatlichen Fördermittel ist. Es entwickle sich ein hoher Erfolgsdruck, der auch auf die Beurteilungen der Programme wirke, da weniger auf Nachhaltigkeit, sondern vielmehr auf kurzfristige Effekte gezielt werden müsse, was mittel- oder langfristig angelegte Erhebungen erschwert (vgl. Blome/Manthe 2014, S. 4; Glaser 2007, S. 72). Eine Sekundäranalyse von Evaluationen verschiedener Bundesprogramme, die sich (auch) der Rechtsextremismusprävention verschrieben haben, bemängelt entsprechend das dortige Fehlen von Methoden wie längerfristig angelegten qualitativen Feldforschungen (vgl. Simon 2014). Ein Umstand, der sich aus der Logik einer befristeten Förderung ergibt, die schnelle Erfolge verlangt. Für den frühkindlichen Bereich gilt außerdem, dass

dieser per se von einer „dramatischen Unterfinanzierung“ (Giel et al. 2011, S. 46) betroffen ist, die eine besonders große Hürde für Nachhaltigkeit etwa in der Fachkräftequalifizierung darstellt. Die finanzielle Lage außerschulischer Pädagogik kann außerdem dazu führen, Evaluationen wohlwollend ausfallen zu lassen, da „(...) jede Kritik (...) in der Gefahr steht, weitere Kürzungen und Streichungen zu legitimieren“ (Scherr 2014, S. 12). So werde Evaluationsforschung oft von politischen Vorgaben geprägt, die auch dazu führen könnten, ursprünglich intendierte, politisch klare Zielvorstellungen von Projekten in den Hintergrund rücken zu lassen (vgl. Schmidt 2009, S. 62; Scherr 2014, S. 9).

Eine Problematik stellt in diesem Feld das Finden von geeigneten Kriterien für erfolgreiche Interventionen und von adäquaten Methoden dar. Eine Befragung von Diversity-Trainer_innen verweist auf eine Diskrepanz zwischen dem Anspruch, in Evaluationen die Wirksamkeit, d. h. die Änderung von Einstellungs- und Verhaltensaspekten zu erfassen und der Realität der Erhebungen, in denen dieser Anspruch kaum eine Rolle spielt. Angewandtes Kriterium der (Selbst-)Evaluationen ist meistens der allgemeine Punkt „Zufriedenheit der Teilnehmenden“ oder es wird eine Erfolgseinschätzung durch die Teilnehmenden selbst vorgenommen. Einstellungs- und Verhaltensänderungen changieren als Evaluationskriterien zwischen den Polen „selten“ und „gelegentlich“ (vgl. Rohmann/Mazziotta/Piper 2013, S. 25ff.). Insbesondere Programme, deren Ziel explizit die Reduktion rechtsextremen Verhaltens ist, weisen außerdem häufig unrealistische Wirkannahmen auf. So war etwa die Debatte um das Bundesprogramm CIVITAS von der Vorstellung geprägt, dass die geförderten Projekte keine Wirkung zeigten, da neonazistische Übergriffe weiter anstiegen und da die NPD trotz der Programmaktivitäten in den Landtag von Mecklenburg-Vorpommern einziehen konnte (vgl. Palloks 2007, S. 16f.).

Weitere Einwände werden an die Evaluation von Programmen hergetragen, welche die Themen Vorurteile und Diskriminierung im Kontext der Pädagogik der frühen Kindheit behandeln. Viele Projekte vereinen die lediglich oberflächliche Erforschung ihrer andauernden Resultate. Entwicklungsprozesse würden häufig unsystematisch erfasst und Evaluationen beschränkten sich meist auf die Untersuchung laufender Projektphasen. Dies erschwere eine Wirksamkeitseinordnung verschiedener Konzepte (vgl. Rieker 2009, S. 42ff.). Die mangelnde Überprüfung frühkindlicher Präventionsprogramme wird auch international kritisiert (vgl. Mac Naughton 2006, S. 6).

Damit zusammenhängende Kritik bezieht sich weiterhin auf den unzureichenden aktiven Einbezug von Kindern in der Bildungsforschung, die oft noch als „unschuldig“ begriffen werden und denen zu Unrecht ein sehr niedriges Erinnerungsvermögen zugesprochen wird (vgl. Diehm/Kuhn 2005; Parschau 2004). Mit dem Bild des unschuldigen Kindes kann die Vorstellung verbunden sein, dass junge Kinder Vorurteile von Erwachsenen zwar imitie-

ren, aber nicht übernehmen können, und daher „immun“ gegen solche Einflüsse sind. Gleichzeitig und in einem paradoxen Verhältnis hierzu seien Kinder demnach allerdings dennoch generell durch pädagogische Maßnahmen wie entsprechende Programme in einem präventiv erfolgreichen Sinne adressierbar (vgl. Diehm/Kuhn 2006). Der Verzicht auf eine Befragung von Kindern aufgrund solcher theoretischen Annahmen schränkt die Möglichkeiten evaluativer Vorgehensweisen stark ein. Hinzu kommt der Mangel an Zeit- und anderen Ressourcen, der Kinder in Begleitforschungen häufig außen vor lässt. Für gewöhnlich werden, um Daten über die Programmwirkung auf Kinder zu erhalten, Bezugspersonen im Umfeld wie Eltern oder Erzieher_innen befragt und deren Aussagen zur Wirkeinschätzung analysiert (vgl. z.B. Gomolla 2007; Gomolla 2010). Ein Vorgehen, das spätestens dann an seine Grenzen gerät, wenn etwa Fachkräfte mittelfristige Wirkungen von Programmen auf Kinder einschätzen sollen, zu denen sie gar keinen Kontakt mehr haben, da diese die Betreuungseinrichtung bereits verlassen haben.

Insgesamt zeigt sich, dass eine Bewertung frühkindlicher pädagogischer Programme gegen Vorurteile und Diskriminierung von vielen Herausforderungen geprägt ist. Insbesondere bei pädagogisch-persuasiven Maßnahmen mit Modellcharakter sind eindeutige Nachweise der Wirksamkeit aus den aufgeführten Gründen kaum zu erbringen (vgl. Palloks 2007, S. 28).

2.2.3 Hilfsmittel

Für die genannten Schwierigkeiten gibt es keine einfachen Lösungen. Eine Strategie, um mit der Komplexität sozialer Handlungsfelder umzugehen, ist es, sich die Grenzen der evaluativen Aussagen bewusst zu machen und Erfolgsmaßstäbe zu entwickeln, die realistischerweise handhabbar sind (vgl. Palloks 2007, S. 29). Passend zu dieser Strategie kann eine qualitative Vorgehensweise sein, die geeignet scheint, um sich einer Antwort auf die Wirkungsfrage zu nähern (vgl. Glaser/Schuster 2007, S. 7f.). Die Effekte in angemessener „Breite“ zu erfassen scheint angebracht, da über die konkrete Wirkungsweise der verschiedenen Projektstrategien wenig bekannt ist. Der Analyseblick richtet sich in qualitativen Verfahren in einem starken Maß auf die Rekonstruktion etwa kindlicher Einstellungen und Verhaltensweisen. Dies scheint auch ex negativo erfolgversprechend, da eine ertragreiche Anwendung von quantitativen Messdaten im Kontext von Evaluationen persuasiver pädagogischer Programme von manchen Seiten generell angezweifelt wird (vgl. Glaser 2007, S. 70). Qualitative Evaluationsforschung hat einen entdeckenden Charakter. Sie ist zwar populär, weiß aber weiterhin „(...) wenig über sich selbst, ihre Voraussetzungen, ihre Möglichkeiten und Grenzen“ (Lüders/Haubrich 2003, S. 326). Umso bedeutender ist die Begründung der konkreten qualitativen Erhebungs- und Auswertungsmethoden in Kapitel 3.

Aussagen über die tatsächliche Wirkung von Projekten sollten eher als Ideal angesehen werden. Dementsprechend wurden während Diskussionen der bereits erwähnten DeGEval-Tagung von verschiedenen Seiten deutliche Zweifel formuliert, ob Evaluationen in sozialen Dienstleistungen leichtfertig mit einem Wirkungsbegriff operieren oder nicht eher Wahrscheinlichkeiten formulieren bzw. alternative Begriffe wie „unterschiedliche Beziehungsqualität“ verwenden sollten.⁹ Gleichzeitig ist das Anstreben von Wirkungen zentral für pädagogische Projekte und eine Formulierung derselben nicht nur für z.B. eine Antragsstellung bedeutend.¹⁰ Die Idee, mit bestimmten Maßnahmen ein klar definiertes Ziel zu erreichen, ist zumindest die Wunschvorstellung pädagogischer Arbeit. Eine Pädagogik ohne Wirkungsannahmen, die letztlich auch in irgendeiner Form überprüft werden müssen, erscheint beliebig. In dieser Arbeit wird sich mit dieser Zielvorstellung auseinandergesetzt. Die Studie soll, soweit dies möglich ist und unter Berücksichtigung möglichst vieler Nebeneinflüsse, zumindest Hinweise liefern, die auf eine Projekt- bzw. Strategiewirkung verweisen.

Ein klassisches Prä-Post-Design erscheint für die Beantwortung der Forschungsfrage eher wenig geeignet. Mittelfristige Folgen, die im Zentrum der Analysen stehen, lassen sich mit diesem Vorgehen im Rahmen einer Dissertationsarbeit nur schwer erfassen. Eine Prä-Post-Studie könnte aufgrund zeitlicher Beschränkungen wiederum (wenn überhaupt) lediglich jene kurzfristigen Effekte auf die Kinder, Fachkräfte und Einrichtungen rekonstruieren, die bereits in anderen Evaluationsstudien festgestellt wurden. Eine Überprüfung der in den Projektbeschreibungen proklamierten lang andauernden Erfolge stünde weiter aus. Um diese Effekte weitgehend eindeutig in den Blick zu nehmen ist ein Langzeitvorgehen notwendig, das im Rahmen der zeitlichen und forschungspraktischen Möglichkeiten dieser Arbeit nicht realisiert werden kann. In den durchgeführten Maßnahmen besteht gegenüber Settings ohne entsprechende Programme der implizite Anspruch, nicht nur bei älteren Kindern, welche die Kita bereits verlassen haben, sondern bereits bei jenen einen Unterschied evident werden zu lassen, die einen gewissen Zeitraum in der Einrichtung verbracht haben. Eine praktikable Alternative bietet daher ein Post-FollowUp-Design mit Fokus auf die älteren Kinder, das Rückschlüsse auf vergangene Programmeffekte zulässt und diese zu zwei verschiedenen Erhebungszeiten untersucht. Dadurch kann überprüft werden, ob sich etwa

9 Die Tagung mit dem Titel „Methodische Herausforderungen der Wirkungsanalyse bei knappen Ressourcen“ stellte die Frühjahrstagung des Arbeitskreises Soziale Dienstleistungen in der DeGEval dar und fand am 24.04.2015 in Wolfsburg statt. Diskussionen über den Wirkungsbegriff wurden u.a. in der Arbeitsgruppe „Methodische Herausforderungen bei der Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden“ geführt.

10 Der erfolgreichen Antragsstellung von Projekten durch eine adäquate Formulierung von Wirkungsannahmen widmet sich etwa eine komplette Broschüre (vgl. Werther/Schudy/Rosen 2015). Dort werden ebenfalls wiederholt Zweifel an einer eindeutigen Messbarkeit von Wirkungen formuliert.

Projekterwartungen erfüllt haben und sich zu unterschiedlichen Zeitpunkten in einer im Kontrast zu einer Vergleichseinrichtung anderen Praxis widerspiegeln. Vergleichbar ist dieses Vorgehen mit Erhebungen nach einer Maßnahme zur Prävention rechtsextremer Einstellungen bei Budde/Offen/Schmidt (2014). Hier wurde der Schwerpunkt auf Befragungen nach der Intervention gelegt und auf eine „Prä“-Erhebung verzichtet, da die Programm-Aspekte untersucht werden sollten, die für die an der Maßnahme Beteiligten relevant sind und somit auch über längere Zeit erinnerbar bleiben (vgl. Budde/Offen/Schmidt 2014, S. 225f.). Ein ähnliches Vorgehen erscheint der Untersuchung von frühpräventiven Maßnahmen angemessen, die sich kohortenübergreifende Wirkungen erhoffen. In mittelfristigem zeitlichen Abstand zum Projektende sollten erfolgreiche Programme bestimmte Strukturen und Abläufe in der Kita geändert haben, die auf die Kinder rückwirken (sogar dann, wenn es nicht jene waren, die im ursprünglichen Projektzeitraum an der Maßnahme beteiligt waren). Durch zwei unterschiedliche „Post“-Zeiträume kann außerdem eine Beständigkeit der Einstellungen und Verhaltensweisen überprüft werden, die es überhaupt erst erlaubt, von Handlungsmustern und Orientierungen zu sprechen, welche die Zeit überdauern (vgl. Kapitel 2.1).

Die genannten Vorteile dieses grundlegenden Vorgehens überwiegen den Nachteil, dass die einzelnen Wirkmechanismen der Projekte dadurch weitestgehend im Verborgenen bleiben. Um diese zu entschlüsseln bräuchte es ein begleitendes, kein bilanzierendes Evaluationsdesign. Es lässt sich außerdem nicht leugnen, dass bereits an der Stelle dieser Vorfeldüberlegungen feststeht, dass Zweifel an einer klaren Zuordnung von Ursache-Wirkungs-Beziehungen letztlich nicht ausgeräumt werden können. Dies gilt jedoch nicht nur für diese Arbeit, sondern vermutlich für jedes Forschungsdesign in pädagogischen Praxiskontexten. Daher ist dies ein Punkt, der nicht gegen die Anlage der Studie sprechen sollte, sondern vielmehr Anlass zur Kritik an linearen Wirkungsvorstellungen von Pädagogik bietet. Die Rückführung von Phänomenen auf eine oder mehrere Ursachen bleibt, auch in stark „kontrollierten“ Designs, immer streitbar. Vieles muss, und dies gilt auch für diese Arbeit, im Bereich der begründeten Vermutungen bleiben.¹¹

Der Komplexität von pädagogischen Settings wird weiterhin durch den Einbezug unterschiedlicher Randbedingungen in die Analyse Rechnung getragen (vgl. Kapitel 3.3). Dadurch wird versucht, den Einfluss verschiedener Nebenfaktoren auf die Programmwirkung zu berücksichtigen sowie einen Vergleich zwischen einer Projekt- und einer Kontrastgruppe zu ermöglichen.

Im Kontext (früh-)kindlicher Pädagogik sind methodische Instrumente häufig mit theoretischen Implikationen der „Neuen Kindheitsforschung“ verbunden. Diese bildet ein Netz aus sich in verschiedenen Strömungen entwi-

11 Eine bilanzierende Auseinandersetzung mit der Frage, inwieweit die Beobachtungen einer Projektwirkung zugerechnet werden können, erfolgt nach dem empirischen Teil im Zuge der Beantwortung der Forschungsfrage in Kapitel 8.1.1.

ckelnden Theorieangeboten und Praxisforschung, die der Anspruch eint, Kinder als Akteur_innen ernst zu nehmen. Die „Neue Kindheitsforschung“ entwickelte sich ab Mitte der 1980er Jahre und bemüht sich in zunehmenden Maße, Studien voranzutreiben, welche die Sicht der Kinder fokussieren und diese als aktiv handelnd begreifen (vgl. Mey 2003, S. 4). Dadurch gerät das Generationenverhältnis zwischen Kind und Erwachsenen sowie die Rolle von Forschenden in diesem Verhältnis in den Blick: Problematisiert wird die häufig defizitäre Wahrnehmung von Kindern aus einer Erwachsenenperspektive heraus sowie der Vergleich zwischen eigenen Kindheitserinnerungen und gegenwärtiger Kindheit (vgl. ebd., S. 22f.). Diese Betrachtungen markieren zugleich Grenzen für eine Forschung aus kindlicher Perspektive:

„Anstelle einer naiv realistischen Haltung, die unterstellt, dass wir – die erwachsenen Forschenden – ‚wirklich‘ die Perspektive von Kindern einnehmen, mit den ‚Augen der Kinder‘ deren Welt betrachten und mit der ‚Stimme der Kinder‘ sprechen könnten, ist viel mehr als bisher kenntlich zu machen, ‚wer spricht‘. Nur unter dieser Voraussetzung kann auch aufrechterhalten werden, dass Forschende den Kindern eine Stimme geben – nicht mehr, aber auch nicht weniger“ (Mey 2003, S. 23).

Ein dieser Logik folgender konkreter Ansatzpunkt, dem in dieser Arbeit nachgegangen wird, ist es, Kinder als Akteure in ihrem Alltagshandeln zu beobachten und dies etwa methodisch durch Videoaufnahmen, Gruppendiskussionen oder Teilnehmende Beobachtungen abzubilden (vgl. Heinzel 2012a, S. 25). Die „Neue Kindheitsforschung“ kann somit auch Evaluationen, die die Wechselwirkung von Kindern und pädagogischen Angeboten fokussieren, zu zuverlässigen Ergebnissen verhelfen. Die Fachkräfte geraten dadurch nicht aus dem Blickfeld, stehen aber auch nicht im Zentrum. Die Erwachsenen-Kind-Interaktionen bilden die Hintergrundfolie für die Kontextualisierung der kindlichen Aussagen und Handlungen.

Abgesehen von den Instrumenten ist es für eine wissenschaftliche Beurteilung notwendig, bestimmte Standards einzuhalten (vgl. Gasteiger-Klicpera 2011, S. 10f.). Ein Vorschlag hierzu, der die Bereiche Methodik, Inhalt und Ethik abdeckt, wurde von der American Evaluation Association (AEA) (2018) entwickelt. In den Leitprinzipien wird die Bedeutung einer systematischen Befragung und Untersuchung hervorgehoben, und weiterhin die Anforderungen Kompetenz, Integrität und Ehrenhaftigkeit, Respekt Menschen gegenüber sowie Verantwortung für die Allgemeinheit und das Gemeinwohl an die den Evaluator_in herangetragen. Eine deutschsprachige Variante dieser Standards setzt teilweise andere Schwerpunkte und betont die Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit von Evaluationen (vgl. DeGEval 2016). Diese eher formalisierten und weniger an ethische Prinzipien gerichteten Maßstäbe finden hier ebenso wie die originalen AEA-Standards Berücksichtigung. Im Zuge dessen ist auch eine angemessene Anonymisierung bzw. Pseudonymisierung bestimmter Daten bedeutend. In Orientierung an diesbezügliche Empfehlungen wurden in dieser Arbeit personenbezogene und per-

sonenbeziehbare Merkmale, Projektnamen¹² und Ortsangaben in Text und Bild verfremdet bzw. ausgelassen (vgl. Meyermann/Porzelt 2014). Die Namen der Kinder und Fachkräfte wurden durch Pseudonyme ersetzt, die eine gewisse Vergleichbarkeit erlauben. Hierzu wurden die Originalnamen durch solche der gleichen Herkunft ersetzt, die aktuell ähnlich beliebt bei Eltern sind. Eine Pseudonymisierung erfolgte außerdem bei weiteren Daten, die in ihrem Bedeutungsgehalt nicht abgeschwächt werden sollten (so können z.B. in Gruppennamen bereits Strukturmerkmale impliziert sein). Spezifische Informationen, wie z.B. Altersangaben von Fachkräften, wurden, wenn aufgrund einer Relevanzsetzung nicht auf sie verzichtet werden konnte, aggregiert, d. h. durch größere Kategorien ersetzt.

Im folgenden Kapitel wird im Detail darauf eingegangen, *was* in dieser Arbeit evaluiert und fokussiert werden soll. Es wird also die Frage nach den Inhalten der Präventionsangebote und deren Auswahl gestellt.

2.3 Präventionsmaßnahmen von Vorurteilen und Diskriminierung in der Elementarpädagogik

Aufgrund des eruierten Entstehungszeitpunkts von Vorurteilen und Diskriminierung erscheint es angebracht, Präventionsprogramme früh anzusetzen (vgl. Kapitel 2.1). Es stellt sich die Frage, inwieweit eine entsprechende Einflussnahme in der frühen Kindheit entwicklungspsychologisch sinnvoll ist, da Erziehung in dieser Altersstufe stark von biologischen und dispositionellen Bedingungen abhängt (vgl. Ziegenhain 2008, S. 165; Weinert 1998). Analog der in Kapitel 2.2.2 erwähnten Grenzen spricht Dollase hier von auf Charakteristika des „Zöglings“ zurückgehende pädagogische Wirkungsgrenzen (vgl. Dollase 2006, S. 90). Allerdings sind Einstellungen ebenso wie Verhaltensweisen durch pädagogische Maßnahmen adressierbar, wenn die wechselseitigen Interaktionen von Entwicklungs- und Erziehungsprozessen angemessen berücksichtigt werden (vgl. Ziegenhain 2008, S. 166f.).

Präventionsmaßnahmen können von unterschiedlichen theoretischen Annahmen ausgehen. Eine Systematisierung verschiedener Theorieangebote und davon abgeleiteter Präventionsgedanken und -strategien verbunden mit der Suche nach dem geeignetsten Vorgehen erfolgte in der Diplomarbeit des Autors mittels einer Literaturliteraturauswertung (vgl. Stärck 2011). Die Ergebnisse sollen hier zusammenfassend wiedergegeben werden, da sie Voraussetzung für die Beantwortung der Forschungsfrage sind.

12 Hinsichtlich der Darstellung der Projekte ist dies durchaus dilemmatisch, da einerseits auf eine angemessene Anonymisierung geachtet werden muss, andererseits die Angabe nachvollziehbarer Quellen erforderlich ist, in denen die Projektnamen selbstverständlich stehen.

In der Tradition der Lerntheorie nach Allport wird die kindliche Einstellungsentwicklung vor allem auf Identifikationsprozesse mit Bezugspersonen und damit verbundene Lernvorgänge wie das Lernen am Modell und die Imitation zurückgeführt. Kinder erlernten Vorurteile aufgrund erwarteter positiver Folgen wie Aufmerksamkeit (vgl. Allport 1954; Raabe/Beelmann 2009, S. 117). Lerntheoretischen Ansätzen wird oft vorgeworfen, der Komplexität der Entstehungsbedingungen von Vorurteilen nicht gerecht zu werden (vgl. Lüddecke 2004, S. 65). Allport formulierte auch die Kontakthypothese, nach der der Kontakt zwischen Angehörigen verschiedener Gruppen durch die damit verbundene Informationsvermittlung Vorurteile reduziert und damit Diskriminierung verhindert. Von zentraler Bedeutung sind dabei die Kontextbedingungen, unter denen dies geschieht.¹³ In einer Meta-Analyse, die 516 international durchgeführte Studien zur Kontakthypothese auswertet, kommen Pettigrew und Tropp zu dem Ergebnis, dass Intergruppenkontakt – oft sogar unter suboptimalen Bedingungen – Vorurteile reduziert (vgl. Wagner/Farhan 2008, S. 277). Allerdings ist es als problematisch anzusehen, wenn sich Präventionsmaßnahmen in ihrem theoretischen Hintergrund ausschließlich auf die Kontakthypothese beschränken, da in diesen Fällen die Gefahr einer Abstraktion von gesellschaftlichen Bedingungen besteht (vgl. Stürmer 2008, S. 288ff.). Die Kontakthypothese spielt (häufig implizit) in vielen präventiven Programmen eine Rolle (vgl. Zick 1997, S. 117).

Sozial-kognitive Theorien führen die Entstehung von Vorurteilen sowie das Auftreten von Diskriminierung vor allem auf begrenzte kognitive Kapazitäten und die damit einhergehende soziale Kategorisierung zurück. Die größte Bedeutung für diesen Wissenschaftszweig erlangte die kognitive Entwicklungstheorie nach Piaget, der den geistigen Fortschritt des Menschen in verschiedene Stufen unterteilte. In der frühen Kindheit sei ein „Egozentrismus“ (die Unfähigkeit, andere Perspektiven einzunehmen) prägend, während in späteren Phasen abstraktere Prozesse möglich seien, die eine Vorurteilsentstehung ab sechs oder sieben Jahren begünstigten (vgl. Zimbardo/Gerrig 2004, S. 453ff.; Sindelar 2007, S. 11). Neuere Forschungen postulieren etwa in Bezug auf Nationalitätsvorstellungen eine frühere Genese kognitiver Konzepte (vgl. Krause 2010, S. 95f.). In einer Weiterentwicklung von Piagets Gedanken kommt Aboud zu dem Schluss, dass sich vorurteilvolles Denken bereits früh entwickelt (vgl. Kapitel 2.1). Ein sich stetig verbesserndes Verständnis von Kategorien und Gruppenzugehörigkeiten führe bei Kindern ab sechs bis sieben Jahren zu einem Rückgang von Vorurteilen (vgl. Aboud 1988; Raabe 2010, S. 26ff.). Nach (sozial-)kognitiven Theorien sind individuelle Kompetenztrainings ein erfolgversprechender Ansatz, um Vorurteilen

13 Bedeutende Voraussetzungen sind die Statusähnlichkeit beider Gruppen, die Attributunterschiedlichkeit der Mitglieder der diskriminierten Gruppe zu stereotypen Darstellungen, eine Situation, die von einer interdependenten Beziehung, Vertrautheit, Gleichheit und einem Freundschaftspotenzial geprägt ist sowie eine Unterstützung durch Autoritäten (vgl. Stürmer 2008, S. 283ff.; Zick 1997, S. 115).

und Diskriminierung entgegenzuwirken. Präventionsmaßnahmen sollten Reziprozität fördern, etwa durch Übungen zur Verbesserung kognitiver Fertigkeiten und der Perspektivenübernahme (vgl. Beelmann/Heinemann/Saur 2009, S. 441 ff.).

Vorurteile, die zu Diskriminierungen führen, werden nach psychoanalytischen Konzepten vor allem mit Prozessen der Verdrängung und der Sublimierung eigener Ängste erklärt. „Fremde“ werden nach Freud zu Projektionsflächen von in der frühen Kindheit abgewehrten Anteilen des Selbst und deshalb als unähnlich wahrgenommen (vgl. Zick 1997, S. 234). Hierauf basieren zwei bedeutende Entstehungstheorien: Die Frustrations-Aggressions-Hypothese, formuliert von Dollard, besagt, dass aggressive Verhaltensweisen wie Diskriminierung eine Folge von Frustration sind. Demnach kann es zu einer Verschiebung aggressiver Impulse auf „Sündenböcke“ aus verschiedenen Gründen, wie der Übermächtigkeit oder der Nichterreichbarkeit der eigentlichen Frustrationsquelle, kommen (vgl. ebd., S. 82f.). Zum Präventionsziel wird dann der adäquate Umgang mit Frustrationsgefühlen (vgl. Lüddecke 2004, S. 154). Eine bedeutende Konzeptualisierung der „Frankfurter Schule“ ist die Theorie der Autoritären Persönlichkeit. Die Forschungsgruppe um Adorno entwickelte mehrere Fragebögen, die u.a. antisemitische und faschistoide Charakterstrukturen erfassen, die sich in einer „Authoritarian Personality“ zeigten. Der Ursprung dieses Persönlichkeitsmusters liege in einem maßregelnden und autoritären Erziehungsstil der Eltern, bei dem Kinder keine Möglichkeit fänden, ihre natürlichen Aggressionen auszuleben (vgl. Petersen 2008b, S. 164). Diese Erziehung sei immer stark von ökonomischen und sozialen Faktoren beeinflusst (vgl. Adorno et al. 1973, S. 65f.). Abgeleitete präventive Ansätze sollen dementsprechend sowohl individuumszentriert arbeiten als auch (soweit möglich) auf gesellschaftlicher Ebene ansetzen (vgl. Adorno 1971, S. 386). Eine Weiterentwicklung erfuhr das Autoritarismus-Konzept in der empirisch gut gesicherten „Right-Wing Authoritarianism Scale“ (RWA) nach Altemeyer (vgl. Kapitel 3.3.1).

(Inter-)Gruppale Ansätze beschäftigen sich vor allem mit Faktoren, die im Zuge der Identifikation mit einer Gruppe bedeutend sind (vgl. Raabe 2010, S. 37). In der Theorie des realistischen Gruppenkonflikts werden Auseinandersetzungen über knappe Ressourcen wie Macht oder über Werte, die zu einer wahrgenommenen realistischen Bedrohung durch eine andere Gruppe führen, zur Erklärung der Vorurteils- und Diskriminierungsentstehung herangezogen. Die Theorie steht in engem Zusammenhang mit den Feldstudien von Sherif. In Sommerferienlagern wurden elf- bis zwölfjährige Weiße¹⁴ Jungen der oberen Mittelschicht nach zufälligen Kategorien in zwei Gruppen sepa-

14 Die Großschreibung der Begriffe „Schwarze“ und „Weiße“ verweist darauf, dass die Schreibweisen im politischen Sinn verwendet werden – einerseits für Menschen, die aufgrund ihrer Hautfarbe Rassismus ausgesetzt sind, andererseits für Menschen der dominanten Mehrheit, die nicht rassistisch behandelt werden, allerdings auch Diskriminierung ausgesetzt sein können (vgl. Gaine/Van Keulen 2000, S. 69).

riert und entwickelten nach kurzer Zeit Gruppenstrukturen, gruppenspezifische Werte und Normen und eine Favorisierung der „Eigengruppe“. Eine Zusammenführung der Gruppen unter Wettbewerbs- und Frustrationsbedingungen sorgte für aggressive Konflikte, die durch übergeordnete Ziele wie einen gemeinsamen Gegner etwas entschärft werden konnten. Tajfel und Turner sahen nicht erst den Konflikt, sondern schon die Kategorisierung der Jungen in Gruppen als Ursache der Bildung einer sozialen Identität und der Entstehung von Vorurteilen an. Prozesse der Diskriminierung werden hier mit dem Drang nach sozialer Überlegenheit und positiver sozialer Identität erklärt (vgl. Zick 1997, S. 105ff.; Petersen 2008c, S. 227). Eine Weiterführung dieser Gedanken, die Theorie der Selbstkategorisierung von Turner, behandelt die Frage, wann und wie sich Menschen als Gruppenmitglieder betrachten. Dabei wird eine kontextabhängige Kategorisierung auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus (z.B. Kindergartenkind, Weißes Kind, Mensch) proklamiert (vgl. Wenzel/Waldzus 2008). Verschiedene Präventionsmodelle fußen auf diesen Kategorisierungstheorien. Dekategorisierungsprozesse sollen die Unterscheidung von Menschen auf Basis ihrer Gruppenmitgliedschaft durch eine Auflösung von Kategorien oder die Anerkennung komplexer Identitäten verhindern. Ziel ist die Wahrnehmung von anderen Personen als Individuen, nicht als Repräsentanten einer homogenen Gruppe. Eine Re kategorisierung hat den Einschluss der Fremdgruppe in ein neues übergeordnetes „Wir“ (z.B. in die Kategorie „Mensch“) zum Ziel. In wechselseitigen Differenzierungsprozessen soll die Feststellung von Unterschieden mit einer Wertschätzung verbunden werden. Daher wird in diesem Modell Verschiedenheit eher betont und versucht, eine positive Interdependenzsituation im Sinne einer „bereichernden Vielfalt“ herzustellen (vgl. Otten/Matschke 2008). Die genannten Prozesse sollen oft in „klassischen“ interkulturellen Ansätzen nutzbar gemacht werden, bspw. durch die Vermittlung von Informationen über Mitglieder verschiedener sozialer Gruppen oder durch die Propagierung allgemeiner Menschenrechte (vgl. Beelmann/Heinemann/Saur 2009, S. 439).

Verschiedene Forschungsansätze, etwa aus postkolonialistischen, poststrukturalistischen oder antirassistischen Spektren betonen die Bedeutung institutionell und ideologisch festgeschriebener Diskriminierung und dahinterstehender Vorurteile. In entsprechenden Überlegungen wird die Vorstellung infrage gestellt, dass nur eine kleine Gruppe von Menschen vorurteilsbehaftet ist. Dem wird eine stärkere Berücksichtigung der verschiedenen gesellschaftsstrukturellen Ebenen entgegengehalten, auf denen sich Diskriminierung zeigt und auch ohne Vorurteile Einzelner funktioniert. So wird etwa in dem Ansatz der Institutionellen Diskriminierung nach Gomolla und Radtke eine Diskriminierung durch gesetzliche Vorschriften und eine alltägliche Ungleichbehandlung in Organisationen konstatiert (vgl. Gomolla/Radtke 2007, S. 19). Inspiriert von entsprechenden Ansätzen ist auch die Theorie der sozialen Dominanz und der aus ihr hervorgegangene Test zur „Social Dominance

Orientation“ nach Sidanius (vgl. Kapitel 3.3.1). Präventive Maßnahmen zielen demzufolge auf die Änderung von Mechanismen und Arrangements, etwa in organisationalen Abläufen in der Kita.

Die Theorien lassen sich fünf verschiedenen auf den Umgang mit Differenz bezogenen frühpädagogischen Denkschulen zuordnen, die bei Mac Naughton erwähnt werden und von Wagner ins Deutsche übersetzt wurden (vgl. Mac Naughton 2006, S. 29ff.; Wagner 2010, S. 20ff.). Die meisten mit diesen Denkschulen verbundenen Strategien haben den Anspruch, alle Theorien zu integrieren, greifen aber tendenziell auf bestimmte Aspekte zurück:

- 1) In einem „laissez-faire“-Vorgehen werden Unterschiede negiert und dadurch – so die Kritik – die dominante Kultur zur Norm erhoben und Ungleichheit verstärkt. Bei dieser Strategie lassen sich kaum theoretische Bezüge nachweisen, obgleich sie im Kita-Alltag weit verbreitet sei.
- 2) Eine „special provisions“-Schule will, basierend auf westlichen Maßstäben der Entwicklungspsychologie, Mängel bei förderbedürftigen Kindern durch spezifische Unterstützung mildern. Dieses Vorgehen impliziere die Gefahr, durch die Separierungen auch Segregationsprozesse anzustoßen.
- 3) Die „cultural understandings“-Schule greift stark auf den Gedanken der Kontakthypothese zurück, fußt aber auch auf kognitiven Ansätzen und ist mit „traditioneller“ interkultureller Pädagogik verbunden. Durch kulturelle Zusammenkünfte sollen (vor allem Kindern der Mehrheitsgesellschaft) spezifische Erfahrungen ermöglicht werden. Diese Praxis wird als „Pseudo-Vielfalt“ kritisiert, da eine Betonung von Unterschieden Vorurteile und Stereotype eher verstärke, anstatt sie abzubauen.
- 4) Gerechtigkeit durch gleiche Möglichkeiten und Zugänge für Alle herzustellen versucht die „equal opportunities“-Strategie. An diesem lerntheoretisch inspirierten und oft deterministischen Vorgehen wird eine mangelnde Thematisierung von Diskriminierung in Strukturen und unter Kindern kritisiert. Allein gleiche Chancen schafften noch keinen Abbau von Benachteiligungen.
- 5) Eine „anti-discrimination“-Strategie will Vielfalt anerkennen und (institutionelle) Diskriminierung thematisieren. Hintergründe sind daher gesellschaftstheoretische Ansätze, aber auch intergrupale und – zumindest teilweise – psychodynamische Überlegungen. Ausgangspunkt ist ein Bild des Kindes als aktiver und nicht „unschuldiger“ Konstrukteur seiner Entwicklung. Daher ist dieser Ansatz auch von Ideen der „Neuen Kindheitsforschung“ geprägt (vgl. Kapitel 2.2.3). Kritisiert wird die mangelnde Beurteilung der (Langzeit-)Wirkung entsprechender Maßnahmen und der relativ hohe Ressourcenaufwand.

Eine Variante der „anti-discrimination“-Strategie stellt der Anti-Bias-Ansatz dar, auf den aufgrund seiner Popularität nun näher eingegangen wird. Mit diesem Konzept sollen in verschiedenen pädagogischen Kontexten Vorurteile

und Diskriminierung möglichst umfassend und aktiv bearbeitet werden. Maßgeblich entwickelt wurde der Ansatz Mitte der 1980er Jahre in den USA von Louise Derman-Sparks für die Frühpädagogik und nicht nur dort, sondern im weiteren Verlauf auch in Südafrika für die Erwachsenenbildung nutzbar gemacht (vgl. Gramelt 2010, S. 101ff.). In Reflexionsprozessen und daraus folgenden Konsequenzen wie z.B. der Umgestaltung von Räumen sollen sich Pädagog_innen mit den Themen Differenzierungen, Macht und Diskriminierung beschäftigen (vgl. Schmidt 2009). Die Zielstellung des Konzepts wurde in Deutschland mit dem Begriff „Vorurteilsbewusstes Verhalten“ formuliert (vgl. Kübler/Mamutovič 2014). Bearbeitet werden sollen in einem solchen Vorgehen bereits „Vor-Vorurteile“ von Kindern, eine Übersetzung des in Kapitel 2.1 erwähnten, von Derman-Sparks proklamierten, Konzepts der „pre-prejudice“. Vor-Vorurteile seien der Ausdruck jener „(...) eigensinnigen Schlussfolgerungen (...), die Kinder (...) aus Erfahrungen mit ihrem Körper und aus Beobachtungen ihrer sozialen und materiellen Umgebung ziehen“ (Wagner 2004, S. 63).

Dass eine umfassende Anti-Diskriminierungs-Strategie, wie sie etwa mit dem Anti-Bias-Ansatz verfolgt wird, im Gegensatz zu einer unterkomplexen Beschäftigung mit Vorurteilen, etwa in einem „laissez-faire“-Vorgehen, einen gewissen Präventionserfolg verspricht, ist unmittelbar einleuchtend. Dennoch ist dies bislang empirisch nur unzureichend untermauert: Die wenigen Studien, die den mittel- und langfristigen Einfluss früher pädagogischer Programme gegen Vorurteile und Diskriminierung im englischsprachigen Raum bislang untersuchten, verweisen auf teilweise positive Wirkungen, sprechen aber durchaus von gemischten Ergebnissen (vgl. Aboud et al. 2012; Van Ausdale/Feagin 2001, S. 199). Elementarpädagogische Fachkräfte, die nach einem Anti-Bias-Ansatz weitergebildet wurden, seien durchaus kompetent darin, die Differenzkategorie Geschlecht zu adressieren, hätten aber Probleme mit dem Einbezug von „racial diversity“ und Rassismus (vgl. übereinstimmend: Bullock 1996; Farago 2017). Eine wissenschaftliche Begleitung eines Anti-Bias-Vorgehens in Deutschland nahm Gomolla in zwei Evaluationen vor: Die erste qualitative Untersuchung im Zeitraum Januar bis Oktober 2005 bezog sich auf die Umsetzung eines Fortbildungskonzepts in drei Bundesländern. Expert_inneninterviews deuteten auf insgesamt positive Effekte hinsichtlich der Bearbeitung von Vorurteilen und Diskriminierung auf verschiedenen Ebenen hin. Kritisiert wurden hauptsächlich die nicht ausreichende Umsetzungszeit und inhaltliche Vermittlungsschwierigkeiten (vgl. Gomolla 2007). In dem zweiten Bericht wurde eine 2008 durchgeführte Fragebogenuntersuchung mit einem Schwerpunkt auf Trägerorganisationen ausgewertet. Deren Vertreterinnen konstatierten eine hohe individuelle und eine mäßige Wirkung auf institutioneller Ebene (vgl. Gomolla 2010, S. 44ff.). Insgesamt fiel auch diese Evaluation positiv aus. Die befragten Kita-Mitarbeiter_innen erklärten deutlich, es sei bereits eine Wirkung bei den Kindern hinsichtlich

einer Sensibilisierung für (Zustimmung: 93,6 %) und einem Eintreten gegen Diskriminierung (Zustimmung: 91,1 %) erkennbar (vgl. ebd., S. 57f.). Allerdings beinhalteten die Evaluationen keine Befragung der an dem Projekt teilnehmenden Kinder, sodass eine direkte Wirkungsfeststellung bei dieser Zielgruppe nicht möglich ist. Darüber hinaus wurden mehrere interne Selbstevaluationen durchgeführt (vgl. ebd., S. 107ff.).

Wie in diesem Kapitel dargestellt wurde, gibt es zahlreiche Annahmen und Strategien für einen optimalen Umgang mit Differenz und Vorurteilen, gleichzeitig aber den Bedarf einer empirischen Überprüfung. Im Folgenden wird die Auswahl der Projekte und damit verbundener Strategien im Rahmen dieser Arbeit spezifiziert.

2.4 Sampling und Projektübersicht

Näher in den Blick genommen werden die Effekte von drei Projekten. Die Maßnahmen wurden aufgrund von theoretischen Konzeptionen und sonstigen Projektmaterialien bereits im Vorfeld bestimmten Strategien zugeordnet, für die sie stellvertretend stehen. Das Vorgehen entspricht daher einem Sampling nach bestimmten, vorab festgelegten Kriterien (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 182ff.). Dabei war die Annahme hoher positiver Auswirkungen im Sinne der Fragestellung keine Bedingung der Integration in das Sample. So ist im Gegenteil die Auswahl von Projekten, die nach Durchsicht vorhandener Materialien einen eher geringen Erfolg erwarten lassen, zu begrüßen. Solche Maßnahmen können nach einer Vorgehensweise der „Annäherung durch Ausschluss“ (vgl. Glaser 2007, S. 81f.) bzw. nach dem „Prinzip des maximalen Kontrasts“ von Glaser und Strauss für die Analyse bedeutend sein.

Grundgesamtheit der Auswahl waren Projekte im mittleren dreistelligen Bereich, die aus zwei Quellenbeständen zusammengetragen wurden. Da die meisten der hier relevanten Maßnahmen als Bundesmodellprojekte gefördert wurden, stellten die staatlichen Programme „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ (N=89; Laufzeit: 2007 – 2010; folgend: Phase 1) und „TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“ (N=52; Laufzeit: 2011 – 2014; folgend: Phase 2) einen bedeutenden Pool dar. In eine engere Auswahl kamen die für den Bereich der Kindheit relevanten Projekte, d. h. aus Phase 1 die Projekte im Cluster „Früh ansetzende Prävention“ (N=22 [ursprgl.:23]), aus Phase 2 das Cluster „Umgang mit Vielfalt und Differenz im Elementar- und Primarbereich“ (N=12). 15 dieser 34 Projekte erfüllten die Grundvoraussetzung des Ansetzens im Elementarbereich, sodass sich hier eine weitere Dokumentenanalyse anbot. Dabei wurde vor allem die Frage beantwortet, ob Vorurteile und Diskriminierung eine (zentrale) Rolle in der Konzeption einnehmen. Dies war bei 12 Projekten der Fall.

Die zweite Quelle der Auswahl bildete eine Onlinerecherche, die sich vor allem auf den umfangreichen Bestand an Projektdokumentationen und Medien des Verleiheangebots „Migration Online“ des DGB Bildungswerk Bund bezog (N=2399) (vgl. http://migration-online.de/biblio_all_X19pbml0P [Zugriff: 05.05.2015]). „Migration Online“ sammelt kontinuierlich Materialien, die als Projektergebnisse im Rahmen von interkulturellen und der Prävention von menschenfeindlichen Einstellungen dienenden Maßnahmen erscheinen, die u.a. von der Europäischen Union und der Bundesrepublik gefördert werden (vgl. ebd.). Mittels der Durchsicht des Gesamtbestands und einer Ausleihe von Materialien bei „Migration Online“ konnten Informationen zu den relevanten Bundesmodellprojekten ergänzt und die Auswahl um weitere Programme erweitert werden. Projekte, die vor Ablauf der Bundesprogrammphase I endeten, wurden, um eine Analogie zum ersten Auswahlsschritt zu wahren und aufgrund des großen zeitlichen Abstands, nicht berücksichtigt. Als Ergebnis dieser Recherche wurden fünf Projekte als bedeutend im Sinne der Fragestellung eingestuft.¹⁵ Weitere drei Projekte waren aus darüber hinausgehender Onlinerecherche und aufgrund eigener Beteiligung an dem pädagogischen Feld bekannt, sodass im gesamten 20 Projekte zur möglichen empirischen Überprüfung identifiziert werden konnten.

Aus verschiedenen Gründen ist in den untersuchten Projekten nicht jede der fünf strategischen Denkschulen formal repräsentiert.

Die Eigenlogik eines „laissez-faire“-Vorgehens steht der Etablierung präventiver Maßnahmen entgegen (vgl. Mac Naughton 2006, S. 31). Eine Verneinung von Diskriminierung braucht keine Strategien, um dagegen vorzugehen, weshalb keine Projekte mit dieser Ausrichtung untersucht werden können.

Auch wenn ein Inklusionsgedanke unter Einbezug verschiedener Heterogenitätsdimensionen im frühkindlichen Bereich anerkannt ist, schließt dieser trotzdem spezielle Fördermaßnahmen für bestimmte Gruppen nicht aus (vgl. Prengel 2012, S. 22f.). Daher wäre ein Vorgehen nach einer „special provisions“-Strategie denkbar. Es kann allerdings vermutet werden, dass im Bereich von Programmen, die Vorurteile und Diskriminierung bearbeiten, separierende Maßnahmen nach bestimmten Kindergruppen nicht gebräuchlich sind und daher keine Projekte nach diesem Ansatz gefunden wurden. Da sich potentiell bei allen Kindern Vorurteile entwickeln können, wäre eine solche Verfahrensweise stark begründungsbedürftig.

Auch ein „equal opportunities“-Ansatz ist in den Beschreibungen der geförderten Projekte nicht weit verbreitet. Lediglich eine Maßnahme bezieht sich in ihren Projektmaterialien auf ein solches Vorgehen. Es kann nur ver-

15 Die Fortbildung »AUGEN-BLICK mal! – Training für pädagogische Berufsgruppen« im Rahmen des Projekts „Lola für Ludwigslust“ ist zwar für den frühkindlichen Bereich und die Themenfelder Vorurteile und Diskriminierung relevant, setzt ihren Fokus allerdings auf den Umgang mit Rechtsextremismus im Umfeld von Kitas und wird daher nicht der Forschungsfrage zugeordnet (vgl. Wergin 2011).

mutet werden, dass die mangelnde Popularität dieser Strategie mit ihren eher deterministischen Implikationen zusammenhängt, die im Kontext politischer Inklusionsbestrebungen als anachronistisch gelten könnten.

Es erscheint zweckmäßig, Projekte nach einem „anti-discrimination“-Vorgehen tiefergehend zu untersuchen, da sich zum einen die meisten der gefundenen Maßnahmen auf einen solchen Modus Procedendi berufen und zum anderen hier zwar relativ gute Erfolgsaussichten prognostiziert werden, allerdings eine unzureichende Wirkungsbeurteilung konstatiert wird (vgl. Mac Naughton 2006, S. 44). Programme nach dieser Strategie lassen sich recht eindeutig in solche unterscheiden, die eine Wirkung vorwiegend über punktuelle Fortbildungsmaßnahmen für Fachkräfte erzielen wollen (kurz: F für Fortbildung; N=7) und jene, die meist weitergehende Ebenen wie Institutionen oder Träger adressieren und mitunter direkt mit Kindern arbeiten (kurz: I für Intensiv; N=6). Der Unterschied zwischen den beiden Strategien liegt nicht zwangsläufig in verschiedenen Zielgruppen oder Formaten, sondern eher in der Intensität der Maßnahmen. Ein Kontrast hierzu bilden Projekte nach einem „cultural understandings“-Ansatz (N=4), die aufgrund ihrer relativen Popularität ebenfalls in die Untersuchung einbezogen wurden. Für eine Übersicht der relevanten Maßnahmen mit einer Kurzbeschreibung ihres Inhalts und Belegen für ihre strategische Implikationen vgl. Anhang „Zuordnung relevanter Projekte zu strategischen Denkschulen“. Bei zwei Projekten war aus den Materialien keine eindeutige Zuordnung ableitbar (vgl. ebd., Tabelle 9).

Die drei für die weitere Analyse ausgewählten Projekte stehen zum einen für ein im Sinne der jeweiligen Strategie idealtypisches Vorgehen (vgl. Weber 1922), zum anderen sind sie umfangreich angelegt bezüglich ihrer inhaltlichen Gestaltung und Dauer. Sie haben außerdem einen auf langfristige und nachhaltige Wirkeffekte zielenden Anspruch. Dieser wird in den meisten Materialien der Fördermittelgeber_innen und den entsprechenden Evaluationen formuliert (vgl. beispielhaft Giel et al. 2011, S. 10). Von den theoretischen Konzeptionen ausgehend sollte demnach zu erwarten sein, dass sich bestimmte Elemente der Präventionsstrategie auch nach Projektabschluss im Denken und Handeln der Kinder, vermittelt über die Fachkräfte, finden lassen. Das Streben nach längerfristiger Arbeit zeigt sich auch in den einzelnen mündlichen und schriftlichen Beschreibungen der Projektverantwortlichen, die folgend auf ihre Darstellung von Projektinhalten, -zielen und evaluativen Aussagen befragt werden.

2.4.1 Projekt A: „cultural understandings“

Das ausgewählte Projekt forcierte mit interkulturellen, begegnungspädagogischen Mitteln den Austausch zwischen ostdeutschen und tschechischen Einrichtungen in dem entsprechenden Grenzgebiet. Es beinhaltete zwei Förder-

perioden: An den ersten Zeitraum zwischen 2009 und 2012 schloss sich direkt eine zweite Phase von 2012 bis Herbst 2014 an. Der frühkindliche Bereich wurde vor allem in der zweiten Periode bearbeitet (Projektverantwortliche_r, Audioaufnahme vom 22.07.2015, 4:34-4:51).¹⁶ Als Projektpartner agierten auf deutscher Seite ein Dachverband sowie ein freier Träger der Jugendhilfe gemeinsam mit einem Trägerverein aus Tschechien.

Als allgemein formuliertes Ziel wird häufig, z.B. auf der mittlerweile abgeschalteten Projekt-Homepage¹⁷, der Abbau und die Prävention von Vorurteilen genannt. Eine Präzision erfährt diese Formulierung in einer Projektpublikation, in der (für den elementarpädagogischen Bereich) die Zielvorstellungen „Partizipation der Kinder“ sowie „interkulturelle Zusammenarbeit“ erwähnt werden (vgl. Niese/Lindenlaub 2014, S. 14). Die Online-Präsentation der Ziele beginnt mit dem Verweis auf die Bedeutung eines Kennenlernens. Denn: „Nur so werden Vorurteile abgebaut, damit aus dem *sich Kennen* ein *sich Verstehen* wird“ (Projekt-Homepage [16.02.2015], Kursiv im Orig.). Vorurteile und Diskriminierung seien „auf alle Fälle“ bedeutendes Projektthema gewesen (Projektverantwortliche_r, Audioaufnahme vom 22.07.2015, 6:08-6:52). Durch gemeinsame Kontakte sollten Verständigungsprozesse angeregt werden, die zu einem Informationsaustausch über kulturelle Besonderheiten der jeweils anderen Länder führen. Ein entsprechendes Informationsdefizit sei ein häufiger Entstehungsgrund für Vorurteile. Betont wird, adressiert an pädagogische Fachkräfte, die Notwendigkeit einer Reaktion auf diskriminierende Äußerungen. Wenn diese Intervention unterlassen wird, bestünde die Gefahr, selbst diskriminiert zu werden und es könnten Konflikte entstehen. Das Projekt hatte den Anspruch, sowohl pädagogische Fachkräfte, als auch Kinder, Jugendliche und Eltern in die Arbeit einzubeziehen.

Ein Austauschprozess wurde auch mit unterschiedlichen Zielgruppen in die Wege geleitet. Der Schwerpunkt lag im Bereich der Kindertagesstätten, aber auch die offene Kinder- und Jugendarbeit, Fachkräftebegegnung und -weiterbildung sowie Elternbildung war Projektinhalt. Wirkstätten waren neben Kitas Schulen, Jugendclubs sowie Orte, an denen Familienbegegnungen stattfanden (Projektverantwortliche_r, Audioaufnahme vom 22.07.2015, 2:43-4:15). Im Vorschulbereich¹⁸ wurden während der Projektlaufzeit drei Kooperationen zwischen je einer deutschen und einer tschechischen Kindertagesstätte eingegangen. Diese Kooperationen haben einen langfristigen Anspruch und bilden mit dem Austausch für Fachkräfte und der Organisation von Begegnungscamps und -tagen die drei Säulen des Projekts (vgl. Projekt-Homepage [16.02.2015]). Im Zentrum des Gesamtprojekts standen gemeinsame Aktivitäten, die chronologisch nach dem Schema „Zwergenworkshops“ -

16 Zur Erhebung und Auswertung der in diese Darstellung einfließenden Vorabgespräche vgl. Kapitel 3.2.4.

17 Die Inhalte der Projektseite wurden am 16.02.2015 gesichert.

18 Alle weiteren Ausführungen beziehen sich auf den hier relevanten elementarpädagogischen Bereich.

„Zwergentage“ - „Zwergencamps“ durchgeführt wurden. An den zwei „Zwergenworkshops“ nahmen die Fachkräfte beider Länder teil und klärten Erwartungen und Ziele. Anschließend erfolgten gegenseitige Besuche der beteiligten Kitas in unterschiedlicher Anzahl im Rahmen der „Zwergentage“ (eintägig) und „Zwergencamps“ (zweitägig, mit Übernachtung). Bei diesen Aktivitäten präsentierte die „gastgebende“ Kita etwa Lieder und Theaterstücke. Weiterhin tauschten die Einrichtungen (bereits im Vorfeld der Veranstaltungen) Fotos der Kinder aus (vgl. Niese/Lindenlaub 2014, S. 14ff.). Workshops mit einer externen, das Projekt begleitenden Expert_innenunterstützung bereiteten die Erzieher_innen auf die Veranstaltungen vor (Projektverantwortliche_r, Audioaufnahme vom 22.07.2015, 5:30-5:59). Im Rahmen des Projekts wurde außerdem eine Fachtagung zur Erzieher_innenweiterbildung ausgerichtet und es entstanden mehrere zweisprachige Publikationen.

Das Projekt verfolgt eine klare „cultural understandings“-Strategie. Externe Evaluationen des Projekts sind nicht bekannt, allerdings wurde ein selbstevaluativer Ansatz verfolgt, der eine Nachbereitungsphase mit den Fachkräften über gegenseitiges Feedback und eine (symbolische) Befragung mit den beteiligten Kindern beinhaltete (vgl. Niese/Lindenlaub 2014, S. 22f.). Im Zuge dessen entstand eine unveröffentlicht gebliebene, dem Autor vorliegende projektbegleitende Bachelorarbeit, die sich mit der Frage beschäftigt, ob die Projektziele erreicht wurden. Etwas ernüchternd heißt es dort:

„Beim Thema *interkulturelles Lernen* fand der Grundgedanke des dynamischen Kulturverständnisses (...) keinen Anklang bei den teilnehmenden Erzieherinnen. Diese hingen auch nach den vorbereitenden Workshops dem statischen Kulturverständnis an. Mit diesem vermittelten sie den teilnehmenden Kindern in vorbereitenden Maßnahmen ihre Kenntnisse und Sichtweisen auf das Nachbarland. Zudem behandelte keines der Teams (...) die Kindergartengruppen als eine gemeinsame Gruppe. Stattdessen teilten sie diese in Gast- und Gastgeber- Rollen auf und sprachen von *Deutschen* und *Tschechen*. Bei den Kindern waren diese nach der Nationalität eingeteilten Kategorien im späteren Verlauf des Projektes noch wahrnehmbar“ (Niese 2014, S. 55, Kursiv im Orig.).

Die damalige projektverantwortliche Person einer der beteiligten Trägerorganisationen äußert im Gespräch (abweichend von den in den Projektpublikationen formulierten Ansprüchen) durchaus Zweifel an der Realisierung und Feststellbarkeit langfristiger Wirkungen. Wirkindikatoren seien allerdings Rückmeldungen der pädagogischen Fachkräfte, die auf eine gegenseitige Anerkennung der Kinder verschiedener Nationen trotz Sprachbarrieren verwiesen hätten. So habe teilweise bereits ein Besuchstag ausgereicht, um etwa gemeinsame Spiele zwischen den Kindern der verschiedenen Einrichtungen zu initiieren. Eine hohe Nachhaltigkeit zeige sich davon abgesehen in den Familienbegegnungen, an denen auch Vorschulkinder beteiligt waren und die zur Etablierung von Freundschaften geführt hätten, die teilweise von 2010/11 bis in die Gegenwart bestünden (Projektverantwortliche_r, Audioaufnahme vom 22.07.2015, 7:32-10:45).

2.4.2 Projekt B: „anti-discrimination F“

Das zweite ausgewählte Projekt widmete sich in einem ostdeutschen Bundesland vor allem mittels der Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften der Förderung eines souveränen Umgangs mit Heterogenität im frühkindlichen Bereich. Es existierte von Herbst 2007 bis Ende 2010. Unter dem Projektnamen wurden aber auch nachfolgend Aktivitäten durchgeführt, etwa ein internationaler Fachkräfteaustausch. Träger ist ein Verein, der pädagogische und politische Ziele verfolgt.

Das Thema Vorurteile ist für das Projekt zentral, und auch darüber hinaus Querschnittsthema des Trägers. Theoretische Basis des Projekts war eine Auseinandersetzung mit den Begriffen Transkulturalität und Rechtsextremismus sowie mit der Vorurteilsbewussten Erziehung und dem Anti-Bias-Ansatz, wie er ebenfalls in Projekt C (vgl. Kapitel 2.4.3) verfolgt wird. Mit deren Initiator_innen stand der Trägerverein in Kontakt (Geschäftsführer_in Trägerverein, Audioaufnahme vom 09.12.2013, 7:37-9:25).

Das Projekt beschäftigte sich mit frühen Präventionsmaßnahmen und fußte auf drei Säulen: Neben der Qualifizierung von Erzieher_innen durch Fortbildungsmodule in drei Modelleinrichtungen wurde ein Elternprojekt initiiert sowie eine Kampagne vorangetrieben, die sich an alle Träger von Kindertageseinrichtungen des Bundeslands richtete. Die Fortbildungen wiesen verschiedene Schwerpunkte wie Umgang mit Konflikten, Interkulturelle Vielfalt und Umgang mit Rechtsextremismus in der Kita auf und wurden im Anschluss an Teilnehmende Beobachtungen der Projektmitarbeitenden gemeinsam mit den Fachkräften in der jeweiligen Kita entwickelt. Sie werden bis in die Gegenwart als „In-House“-Fortbildungen für andere Einrichtungen angeboten (Geschäftsführer_in Trägerverein, Audioaufnahme vom 09.12.2013, 0:28-2:16). Die drei schwerpunktmäßig betreuten Kindertageseinrichtungen wurden gezielt mit Blick auf bestimmte Unterscheidungsmerkmale wie Träger, Größe, Migrationsanteil und sozialer Hintergrund der Eltern ausgewählt (Geschäftsführer_in Trägerverein, Audioaufnahme vom 09.12.2013, 5:12-6:36). Dies geschah vermutlich, um die Kompatibilität der entwickelten Angebote in verschiedenen Umgebungen zu testen. Eine Elterngruppe aus unterschiedlichen Kitas entwickelte darüber hinaus mithilfe der Projektinitiator_innen ein auf einem Kinderbuch zum Thema „Vielfalt/Andersheit“ basierendes Seminarangebot, das sich mit Heterogenität befasst. Die ehrenamtliche Gruppe existiert unabhängig vom ursprünglichen Projektträger weiterhin und offeriert ihren Besuch interessierten Kitas (Geschäftsführer_in Trägerverein, Audioaufnahme vom 09.12.2013, 3:28-4:09). Die das Projekt begleitende Kampagne umschloss zwei je einjährige Durchläufe. Kitas des Bundeslands wurden dazu aufgerufen, in ihren Einrichtungen Aktivitäten zu den Themen „Frühe Rassismusprävention“ (Durchgang 1) und „Demokratie in der Kita“ (Durchgang 2) anzubieten. Die engagiertesten Kleinprojekte erhielten eine

Auszeichnung des Projektträgers, der im Nachgang eine Kampagnendokumentation erarbeitete (Geschäftsführer_in Trägerverein, Audioaufnahme vom 09.12.2013, 2:27-3:25). Die Projektsteuerung übernahm ein Beirat, der sich neben Projektmitarbeitenden aus Kita- und Träger-Vertretungen zusammensetzte. Nach Projektabschluss existierte diese Gruppe weiter und trifft sich bis heute regelmäßig als „Stammtisch“. Aus diesem Zusammenhang ist mittlerweile eine Art Nachfolgeprojekt mit anders gelagertem Schwerpunkt im Entstehen begriffen (Gedächtnisprotokoll Telefonat Projektmitarbeiter_in vom 02.09.2015).

Das Projekt verfolgt eine „anti-discrimination“-Strategie. Es steht (trotz der unterschiedlichen Ansatzpunkte) exemplarisch für ein Vorgehen, das Wirkung primär über Fortbildungen entfalten will. Eine durchgeführte interne Projektevaluation liegt nicht vor. Laut Aussagen der Geschäftsführung des Trägervereins wurde dieser Bericht vor allem zu Abrechnungszwecken erstellt und ist unveröffentlicht geblieben. Nach Ansicht des Projektträgers ist eine Wirkung weniger bei den Kindern als vielmehr bei den Hauptzielgruppen, den Fachkräften, sowie den Kitaträgern feststellbar. Indikatoren dafür seien viele „Aha-Effekte“ unter den Erzieher_innen im Rahmen der Fortbildungen sowie die Weiterentwicklung der Konzeptionen und pädagogischen Materialien auf Trägerebene (z.B. hinsichtlich der Frage: „Haben wir nur weiße Puppen?“). Die Wirkung des Projekts halte weiterhin an (Geschäftsführer_in Trägerverein, Audioaufnahme vom 09.12.2013, 9:58-13:30).

2.4.3 *Projekt C: „anti-discrimination I“*

Das dritte Projekt arbeitete mit unterschiedlichen Maßnahmen und Methoden nach dem Anti-Bias-Ansatz und nutzte diesen vor allem für den frühkindlichen Bereich unter dem Stichwort „Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung“. Es konstituiert sich aus einem in unterschiedlichen Phasen seit langem bestehenden Arbeitszusammenhang, der als Projekt über einen Zeitraum von zehn Jahren gefördert wurde und seitdem kontinuierlich als Beratungs- und Weiterbildungsangebot mit wissenschaftlicher Anbindung agiert (vgl. Projekt-Homepage [13.04.2017]).

Vier aufeinander aufbauende Ziele wurden mit der Projektarbeit verfolgt: Zunächst sollte die Identität aller Kinder durch Anerkennung gestärkt werden. In dem folgenden Schritt geht es darum, den Kindern die Möglichkeit zu aktiven Vielfaltserfahrungen zu bieten. Die Anregung kritischen Denkens über Diskriminierung und Vorurteile sollte im vierten Ziel münden, der Unterstützung von Kindern, sich diesen Einseitigkeiten zu widersetzen (vgl. Richter 2016, S. 8f.). Die Prävention von Vorurteilen und Diskriminierung war das zentrale Thema des Projekts. Hierzu wurden verschiedenste Differenzlinien wie sozialer Status, Herkunft, Geschlecht, Behinderung/Beein-

trächtigkeit und Sprache thematisiert und eine Positionierung gegen Ideologien wie Rassismus und Sexismus angestrebt (vgl. Projekt-Homepage [13.04.2017]). Orientierungspunkt bildete das bereits erwähnte Konzept der „pre-prejudices“ bzw. der „Vor-Vorurteile“ (vgl. Kapitel 2.1; Kapitel 2.3). Diese versteht eine projektverantwortliche Person als Bewertungen und Kategorisierungen im Zuge einer Entwicklung kognitiver Fähigkeiten. In diesen Suchbewegungen würden Mechanismen der Erwachsenen von Kindern ausprobiert. Aufgabe der Erwachsenen sei es dann, empathisch darauf zu reagieren und die entscheidende Frage sei, was die Kita für einen Resonanzraum darstelle. Zentral für das Projekt sei es gewesen, in diesem Zusammenhang gesellschaftliche Diskriminierung zu thematisieren i.S. einer Hinterfragung von frühen Botschaften (Gedächtnisprotokoll Telefonat Projektverantwortliche_r vom 16.09.2015).

Um die Projektziele voranzutreiben, stand die Selbstreflexion der pädagogischen Fachkräfte im Zentrum der Projektarbeit. Adressiert wurden darüber hinaus weitere Ebenen wie die Kinder selbst, die Institution Kindergarten, Eltern, die Kita-Träger und die Gesamtgesellschaft. Der Projektfokus lag auf der Entwicklung und Anwendung eines Fortbildungsprogramms, das diese verschiedenen Zielgruppen und Organisationsebenen bspw. durch die Anregung der Umgestaltung von Räumen in Richtung einer Repräsentation der familiären Hintergründe und Vielfaltsaspekte der Kinder berücksichtigt. Der Wirkraum des Projekts wurde im Verlauf stark ausgedehnt. Ausgangspunkt waren wenige Pilotkitas, folgend in mehreren ost- und westdeutschen Bundesländern Kitas im mittleren zweistelligen Bereich und in der letzten Phase neben Kitas auch weitere pädagogische Institutionen und Ausbildungsstätten in verschiedenen Regionen. Die Einrichtungen wurden über mehrere Jahre begleitet (vgl. Projekt-Homepage [13.04.2017]). Eine wesentliche Methode, die in den Fortbildungen vermittelt wurde, ist die Arbeit mit spezifischen Handpuppen. Dabei handelt es sich um mit individuellen Biographien versehene Puppen, mit deren Hilfe Erzieher_innen in Gruppengesprächen Vorurteile und Diskriminierung aufgreifen und bearbeiten sollen, ohne einzelne Kinder zu entblößen (vgl. Beutel 2012). Zur Erreichung der Ziele kamen darüber hinaus weitere Methoden zum Einsatz wie spezielle Malstifte, welche dabei helfen sollen, die Vielfalt menschlicher Hautfarben abzubilden.

Das Projekt geht – deutlicher ausgeprägt und intensiver als Projekt B – nach einer „anti-discrimination“-Strategie vor. Eine Beantwortung der Wirkungsfrage ist nach Ansicht der projektverantwortlichen Person eine schwierige Aufgabe, da es zu wenig Wissen darüber gebe, wie „Mainstream“-Kitas wirken, um tatsächlich von der Wirkung der Projektkitas sprechen zu können. In dem umfangreichen Projekt sei die Wirkung auch immer von den einzelnen Kita-Teams abhängig. So sei zwar die angestrebte Strategie für das ganze Team und auch den Träger gleich, der Umsetzungsprozess unterscheide sich jedoch in den einzelnen Einrichtungen voneinander. Trotz dessen, dass es

keine „geradlinige“ Entwicklung gebe, würden sich bestimmte Beispiele finden lassen, die auf eine Wirkung hindeuten, wie etwa „Aha-Effekte“ (Gedächtnisprotokoll Telefonat Projektverantwortliche_r vom 16.09.2015).

3 Methodenwahl

3.1 Methodischer Rahmen

Wie in Kapitel 2.2 ausgeführt braucht es bei der Beurteilung früher Präventionsmaßnahmen ein Erhebungs- und Auswertungsverfahren, das die zahlreich vorhandenen Stolpersteine berücksichtigt. Dieses Verfahren soll nun Schritt für Schritt konkretisiert werden. Hierzu ist es zunächst notwendig, abgeleitet von dem bereits genannten Erkenntnisinteresse die Bedingungen zu spezifizieren, welche eine geeignete Methodik erfüllen sollte: Instrumente, die im frühpädagogischen Feld Einstellungen und Verhaltensweisen erheben wollen, müssen sich den sich noch entwickelnden sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten und der stark körperbetonten, spielerischen Ausdrucksweise von jungen Kindern in flexibler und spontaner Art anpassen können. Sie sollten darüber hinaus das Wechselspiel zwischen Kind, Fachkräften, Institution und Gesamtgesellschaft in Alltagssituationen beachten können, ohne an dieser Multifaktorialität zu „verzweifeln“. Die Fragestellung dieser Arbeit zielt auf Forschungsgegenstände, zu denen, wie in Kapitel 2.1 und 2.3 erläutert wurde, bislang eher wenig bekannt ist. Da die Konzeptualisierung der Konstrukte Vorurteile und Diskriminierung bei Kindern im Vorschulbereich lediglich ansatzweise erforscht ist, sollten die Erhebungsinstrumente dem kindlichen Denken möglichst viel Raum bieten, um nicht nur vorhandene Annahmen überprüfen zu können, sondern auch die Möglichkeit zu haben, noch nicht berücksichtigte Wissensbestände und Relevanzsetzungen der Kinder zu erfassen.

Das Ziel qualitativer Methoden in der Kindheit ist es, „(...) die Wirklichkeit von Kindern aus deren Sicht zu rekonstruieren“ (Heinzel 2012a, S. 22). Insbesondere soziale Prozesse zwischen Kindern können qualitativ erfasst werden (vgl. ebd.). Für die Fokussierung einer möglicherweise diskriminierenden Interaktionspraxis zwischen Kindern scheint ein solcher Rahmen demnach äußerst passend zu sein. Im Gegensatz dazu wird ein quantitatives Design lediglich für bereits breit erforschte Felder empfohlen, in denen es sich anbietet vorab formulierte Hypothesen zu überprüfen. Rahmenbedingungen lassen sich dabei nur bedingt einbeziehen (vgl. Grunert/Krüger 2012, S. 37). Bilanzierend bestätigen sich in dieser kurzen, allgemein formulierten theoretischen Herleitung die bereits in Kapitel 2.2 angedeuteten Schwierigkeiten mit standardisierten Vorgehensweisen und die Vorteile einer qualitativen Methodik in dem skizzierten Forschungsfeld.

Eine konkretisierende Auswahl der Erhebungsinstrumente unter Einbezug der genannten Voraussetzungen, etwa dem adäquaten Berücksichtigen und Erfassen körperlicher Ausdrucksweisen, wird in Kapitel 3.2 getroffen. Zunächst stellt sich jedoch die Frage, welcher methodische Rahmen in dem sich stetig erweiternden Spektrum qualitativer Erhebungs- und Auswertungsarten als „Klammer“ der einzelnen Instrumente gewählt werden sollte.

3.1.1 Die dokumentarische Methode

Die dokumentarische Methode ist weniger eine Erhebungs- denn eine Auswertungsstrategie (vgl. Alexi/Fürstenau 2012, S. 205). Um zu begründen, warum sie als integrierendes und kongruentes Analyseverfahren der verschiedenen Erhebungsweisen genutzt werden kann, ist es notwendig, auf ihre Spezifika und ihre Bezüge zum Erkenntnisinteresse dieser Arbeit einzugehen.

Die von Karl Mannheim entwickelte dokumentarische Methode ist schon seit ihrer Verbreitung durch Ralf Bohnsack in den 1980ern eng mit dem Gruppendiskussionsverfahren verbunden, aber auch mit triangulativen Vorgehen wie einer Kombination mit Teilnehmender Beobachtung verknüpft. Ein klassisches Anwendungsfeld stellt die Kindheitsforschung dar. In jüngster Zeit wird die dokumentarische Methode auch zur Evaluationsforschung genutzt (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 277ff.). So wurden mit ihr bspw. die Auswirkungen einer Maßnahme der Rechtsextremismusprävention untersucht (vgl. Fritzsche/Bohnsack 2007). Eine dokumentarische Evaluationsforschung zielt auf kollektive Orientierungen. Bohnsack und Nentwig-Gesemann empfehlen daher als passende Erhebungsmethoden insbesondere Gruppendiskussionen und Gesprächsanalysen, die von weiteren Verfahren begleitet werden können (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2010, S. 273f.). In der Kindheitsforschung spielt die dokumentarische Methode eine große Rolle in Bezug auf die Auswertung von videographischen Erhebungen (vgl. Alexi/Fürstenau 2012, S. 207). Sie diene ebenfalls bereits der Interpretation von Gruppendiskussionen, die kindliche Einstellungen und deren Aushandlung fokussierten (vgl. Billmann-Mahecha 2001).

Die dokumentarische Methode nimmt eine verbindende Position zwischen einem subjektivistischen Zugang und einem objektivistischen Vorgehen ein. Zentral ist die Unterscheidung zwischen der konjunktiven Ebene, d. h. dem handlungspraktischen, impliziten Wissen und der kommunikativ-generalisierenden Ebene, d. h. dem begrifflich explizierten Wissen. Der für die Auswertung bedeutende dokumentarische Sinngehalt ist dadurch gekennzeichnet, dass er mit soziokulturellen Entstehungsprozessen verknüpft ist. Im Gegensatz dazu lässt sich immanenter Sinn unabhängig von seinen Entstehungsprozessen analysieren (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 280ff.). Es ist davon auszugehen, dass unter Kindern ein begrifflich präzisiertes Spre-

chen über Diskriminierung selten erfolgt. Das implizite Wissen, das Handlungen bestimmt, kann daher für die Analyse von Phänomenen wie Diskriminierung eine große Rolle spielen. Da die Herausbildung von Einstellungen und Verhalten geprüft wird ist die Untersuchung des dokumentarischen Sinngehalts bedeutend.

Vorurteile weisen stets soziale Bezüge auf. Mit der dokumentarischen Methode kann die Art und Weise ihres Auftretens in dem – um in der methodologischen Sprache zu bleiben – konjunktiven, strategietypischen Erfahrungsraum der jeweiligen Projektkita herausgearbeitet werden. Somit liegt ein Fokus auf diesem Erfahrungsraum, der je nach Einrichtung im Gegensatz zu Erfahrungsräumen, die eine bestimmte Generationen- oder Institutionentypik abbilden, unterschiedlich strukturiert ist. Ziel der Auswertungen ist es, in der reflektierenden Interpretation den der jeweiligen Gruppe gemeinsamen Umgang mit Vorurteilen und Diskriminierung zu rekonstruieren. Dieser Umgang zeigt sich in Handlungsorientierungen, die definiert werden können als „(...) Prozessstrukturen, die sich in homologer Weise in unterschiedlichen Handlungen, also auch in Sprechhandlungen und Darstellungen, reproduzieren“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 295).¹⁹ In Ausnahmefällen, vorstellbar wäre hier etwa der Habitus eines diskriminierten Kindes in einer Einrichtung, können mit der dokumentarischen Methode die genannten Homologien nicht nur auf kollektiver Ebene, sondern auch in Bezug auf Einzelne herausgearbeitet werden. Von der Suche nach diesen „individuellen Orientierungsrahmen“ (vgl. Kramer et al. 2009) wird Gebrauch gemacht, wenn ein deutlicher Unterschied zwischen einem einzelnen Kind und der übrigen Gruppe zutage tritt. Generell interessiert in der Analyse, wie Werte hergestellt werden und was das Erfahrungswissen ausmacht, an dem sich die Handlungspraxis der untersuchten Gruppen orientiert. Dabei wird die Frage ausgeklammert, ob die Äußerungen faktisch „wahr“ oder „richtig“ sind (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2010, S. 271). Dies bedeutet allerdings nicht, dass Evaluationen mit der dokumentarischen Methode ihren eigentlichen Zweck, die Bewertung, verlieren. Im Gegenteil eröffne ein solches Vorgehen „(...) besondere Chancen für eine Sozialforschung, die auf eine Auseinandersetzung mit und auch auf eine Bewertung dieser Handlungspraxis gerichtet ist – namentlich für die Evaluationsforschung“ (Bohnsack/ Przyborski/Schäffer 2010, S. 11). Denn die dokumentarische Methode bietet nicht nur die Möglichkeit, die Genese von handlungsleitendem Wissen zu rekonstruieren, sondern kann dieses Wissen auch in ein Verhältnis zu den – begrifflich explizierten – Projektzie-

19 Durch die Bestimmung von Vorurteilen als negative Orientierungen (vgl. Kapitel 2.1) ist bereits in der Basisdefinition dieser Arbeit eine Verbindung zur dokumentarischen Methode angelegt. Das Konzept von Orientierungen, die zu Handlungen führen ist dabei der Idee von Einstellungen, die mit Verhaltensweisen verknüpft sind, sehr ähnlich. Dem Wirkanspruch der Programme folgend wird also mithilfe der dokumentarischen Methode geprüft, ob die Orientierungen und Handlungen der Kinder als Vorurteile und Diskriminierung begriffen werden können.

len setzen (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2010, S. 269). Gerade in der Forschung mit Kindern kann die dokumentarische Methode für eine solche Relationierung von Akteuren (z.B. Kindern in einer Kita) und Strukturen/Konzeptionen (z.B. dem Programmanspruch, Vorurteilen und Diskriminierung präventiv zu begegnen) genutzt werden (vgl. Alexi/Fürstenau 2012, S. 219). Ihre Anwendung bietet sich daher an, um die mittelfristige Programmwirkung auf Kinder zu untersuchen.

Die letzte, die Interpretation bestimmende, Phase einer Auswertung nach der dokumentarischen Methode ist die komparative Analyse. Hier werden empirisch auftretende Fälle systematisch miteinander verglichen, wodurch theoretische Abstraktionen möglich sind. Ziel dieses Vorgehens ist die Gewinnung einer aus dem Erkenntnisinteresse abgeleiteten Basistypik (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 282ff.).

In der sinngenetischen Typenbildung kann die kindliche Logik im Umgang mit Vorurteilen und Diskriminierung im Kontext verschiedener pädagogischer Programme dargestellt werden. Den Abschluss der komparativen Analyse bildet die soziogenetische Typenbildung. In diesem Schritt soll die Genese von Orientierungen durch eine Trennung der Basistypik, d. h. der Gemeinsamkeiten, von anderen Typiken in den Blick genommen werden: „Eine Typik ist umso valider, je genauer sie sich von anderen Typiken abgrenzen lässt“ (ebd., S. 304). Es zeigt sich hier einerseits die Bedeutung einer Vergleichsgruppe, die eine Komparation, die über Gedankenexperimente hinausgeht, und eine Abgrenzung zur Feststellung der Programmwirkung erst ermöglicht (vgl. Kapitel 3.4.1). Andererseits lassen sich durch diesen Schritt auch die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Effekte der drei verschiedenen Programmatiken herausarbeiten. In dieser Phase wird danach gefragt, welche Erfahrungen zu den kindlichen Orientierungen führen. Die Soziogenese lässt sich über den Vergleich zwischen Projekt- und Vergleichsgruppe rekonstruieren. Ausgehend von der Basistypik kann das jeweilige, auf eine Strategie verweisende, Wirkmodell des Programms erarbeitet werden, sodass in der soziogenetischen Typenbildung gezielt verschiedene Wirkmodelle als Projektstrategietypik ermittelt werden können.²⁰ Ziel der komparativen Analyse ist also die Modellierung von Typen von mittelfristigen Wirkungsmustern präventiver Maßnahmen in der frühen Kindheit. Hierzu dient der zunächst fallinterne, dann fallübergreifende Vergleich der kindlichen Orientierungsrahmen und -muster und die Untersuchung ihrer Genese mittels der verschiedenen Erhebungsmethoden (vgl. Kapitel 3.2). In einem darauf folgenden Schritt können durch den Vergleich der unterschiedlichen Wirkungsmuster Bedingungen für erfolgreiche Präventionsstrategien generalisiert werden.

20 Zum konkreten Ablauf der komparativen Analyse vgl. Kapitel 3.6.3.

3.1.2 *Fokussierte Ethnographie*

Methodische Anleihen in den Erhebungsformen finden sich in ethnographischen Vorgehensweisen, insbesondere in dem relativ neuen Feld der fokussierten Ethnographie (vgl. Knoblauch 2001).

Die Ethnographie entstand im Umfeld von Soziolog_innen der sogenannten „Chicago School“ wie Robert E. Park und William E. Thomas, die im Gegensatz zu dem klassisch ethnologischen Vorgehen eines Entdeckens „fremder Kulturen“ das Fremde der eigenen (Mehrheits-)Kultur erforschen wollten. Dementsprechend wird auch Kindheit als Forschungsgebiet mit eigenen kulturellen Ordnungen, Akteuren und Logiken gesehen, die Erwachsenen zunächst fremd sind. Die angewandten Erhebungsverfahren können aus dieser Annahme heraus nicht im Vorfeld bestimmt werden. Häufig liegt allerdings ein Schwerpunkt auf ausgedehnten Teilnehmenden Beobachtungen in natürlicher Umgebung, also etwa der Kita, die mit weiteren methodischen Instrumenten verbunden werden. In jüngster Zeit wird in ethnographischer Kindheitsforschung der Blick auf Differenzherstellungen im Alltag gerichtet (vgl. Lange/Wiesemann 2012, S. 263ff.).

Ein ethnographisches Forschungsverständnis weist in einigen Punkten deutliche Parallelen zu der „Neuen Kindheitsforschung“ (vgl. Kapitel 2.2.3) auf. Die (kulturellen) Eigenheiten von Kindern stehen hier wie dort im Mittelpunkt des Interesses und sollen ernst genommen werden. Für diese Arbeit ist dies insofern relevant, als dass die kindheitskulturelle Praxis der Herstellung von Vorurteilen und Diskriminierung in ihren Besonderheiten und möglichen Unterschieden zu Vorurteilen bei Erwachsenen zentral ist und mit Methoden erfasst werden sollte, die den Kindern als eigenständigen Akteuren angemessen sind. Allerdings wurde das Feld keineswegs „unbedarft“ und ohne Vorannahmen betreten. Ausgangspunkt bildeten Definitionen der zu untersuchenden Phänomene, die auf ihre Relevanz in früher Kindheit und im Kontext von speziellen Programmen untersucht werden. Das methodische Vorgehen wurde dabei im Vorfeld relativ eindeutig festgelegt und die Dauer der Feldaufenthalte – wie in Kapitel 3.2.2 und 3.5 ausgeführt wird – klar begrenzt. Insofern lassen sich Anleihen eher in der sogenannten „fokussierten Ethnographie“, einer Ausdifferenzierung, finden. Knoblauch stellt die Differenzen zwischen fokussierter und konventioneller Ethnographie in einem kontrastiven Vergleich dar:

Tabelle 1: Kontrastiver Vergleich konventioneller und fokussierter Ethnographie

Konventionelle Ethnographien	Fokussierte Ethnographien
langfristige Feldaufenthalte	kurzfristige Feldaufenthalte
erfahrungsintensiv	datenintensiv/analyseintensiv
zeitextensiv	zeitintensiv
Impressionen schreiben	technische Aufzeichnungen aufzeichnen
solitäre Erhebung und Auswertung	Einbezug von Forscher_innengruppen
offen	fokussiert
soziale Felder	kommunikative Aktivitäten
Erfahrungen	Kommunikationen
Teilnehmer_innenrolle	Feld-Beobachtungsrolle
Erfassung des Insider_innenwissens	Erfassung des Hintergrundwissens
subjektiv verarbeiten	konservieren
Notizen	Transkriptionen und Notizen
kodieren	kodieren und Analyse (Sequenz-, Gattungs-, ethnosemantische, linguistische, hermeneutische)

Quelle: Knoblauch 2001, S. 129

Wall spricht analog zu diesem Vergleich davon, dass sich die fokussierte Ethnographie im Gegensatz zu „klassischen“ ethnographischen Ansätzen durch kurze Feldaufenthalte, spezifische Forschungsfragen, ein bestimmtes Vorwissen der/des Forscher_in und datenintensive Erhebungsmethoden wie Videoaufnahmen auszeichnet (vgl. Wall 2015, S. 4). Eine solche Erhebungsweise entspricht dem Vorgehen dieser Studie.

Zwar formuliert eine methodologische Kritik Zweifel daran, ob man bei einer allzu frühen Fokussierung noch von einem ethnographischen Vorgehen sprechen kann (vgl. Breidenstein/Hirschauer 2002), allerdings lässt sich konstatieren, dass sich die Zielvorstellungen von fokussierter Ethnographie und ihrer methodischen Herkunft nicht unterscheiden: Die Absicht des ethnographischen Designs und insofern auch den Anleihen, die diese Arbeit daran nimmt, ist es weiterhin, Kultur zu verstehen und zu beschreiben. Dabei wird mittlerweile von einem statischen zugunsten eines dynamischen und pluralen Kulturbegriffs Abstand genommen (vgl. Wall 2015, S. 2ff.).²¹

Bestimmte kulturelle Phänomene, die im Forschungsinteresse stehen, können nun genauer in den Blick genommen werden. Den charakteristischen „Blickwinkel“ der dokumentarischen Methode, nicht das „Was“ (Was bedeu-

21 Nichtsdestotrotz wird durch die Annahme voneinander abgrenzbarer Kulturen eine Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen im Vorfeld konstruiert. Kultur wird erst durch den Vergleich mit dem Eigenen erkennbar und ist so ein „beobachterabhängiger Differenzbegriff“ (Diehm/Radtke 1999, S. 65). Mit den in Kapitel 2.1 dargelegten Erkenntnissen zur altersabhängigen Entwicklung der Relevanz von Differenz und Vorurteilen kann die Unterscheidung jedoch gerechtfertigt werden. Zur Diskussion um die Konstruktion von Kindheit durch eine erwachsene „Forscher_innenbrille“ vgl. Fangmeyer/Mierendorff 2017.

tet eine Handlung?), sondern das „Wie“ (Wie wird die Bedeutung konstruiert?) ins Zentrum zu stellen, hat die fokussierte Ethnographie bzw. allgemein videographische Vorgehensweisen dabei von Bohnsacks methodologischen Vorstellungen übernommen (vgl. Wagner-Willi 2010, S. 43f.). Durch eine Fokussierung auf kulturelle Begebenheiten – in dieser Arbeit Einstellungs- und Handlungsmuster – können diese danach befragt werden, ob sie als typisch für „etwas“, z.B. für die Wirkungsweise einer bestimmten Programmstrategie stehen (vgl. Knoblauch 2001, S. 137). Hier zeigt sich eine weitere Kompatibilität der fokussierten Ethnographie mit der dokumentarischen Methode, mit der in der komparativen Analyse sehr ähnliche Typisierungen vorgenommen werden können. Auch die fokussierte Ethnographie sucht Orientierungsmuster und andere Gemeinsamkeiten, die bestimmte Menschen miteinander teilen. In diesem Zusammenhang wird auch von einer gemeinsamen kulturellen Perspektive gesprochen (vgl. Wall 2015, S. 3f.). Die fokussierte Ethnographie zielt ebenso wie ein „klassisches“ ethnographisches Vorgehen und ähnlich wie die dokumentarische Methode auf das Offenlegen gemeinsamer kultureller Elemente wie geteilte Werte und Überzeugungen (vgl. ebd., S. 12). Diese werden in der vorliegenden Arbeit bei Kindern im Kontext frühpädagogischer Einrichtungen mit sich unterscheidenden Präventionsstrategien gesucht. Da das Ziel der Erhebungen jedoch in letzter Instanz nicht „nur“ in dem Ermitteln gemeinsamer Werte, sondern in dem Erfassen von Einstellungs- und Verhaltensmustern liegt, sind für den spezifischen Forschungskontext adaptierte Instrumente notwendig, die diese Voraussetzungen erfüllen, und im nächsten Kapitel hergeleitet werden.

3.2 Erhebungsinstrumente

3.2.1 Erfassung von Vorurteilen: Gruppendiskussion mit Kindern

Gruppendiskussionen zur Erhebung von Einstellungen

Die Erhebung der Vorurteilsausprägungen erfolgte mittels Gruppendiskussionen, mit deren Hilfe Einstellungen und Entwicklungsprozesse von Kindern auf einer kollektiven Ebene und in einer hohen Natürlichkeit erfasst werden können, insbesondere wenn es gelingt, eine möglichst große Selbstläufigkeit herzustellen (vgl. Heinzel 2012b; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 103). Da der Kontext der Programmanwendungen ein sozialer und gruppenförmig organisierter ist, bietet es sich an, den Erfolg in Gruppendiskussionen zu überprüfen (vgl. Giel et al. 2011, S. 18).

Ein Einwand gegen die Ermittlung von Einstellungen in Gruppengesprächen wird unter Bezugnahme auf die Feldstudien von Sherif und den Asch-Effekt dahingehend formuliert, dass in Gruppen Prozesse der sozialen Beeinflussung wirkmächtig sind, die zu Unterschieden zwischen Gruppen- und individuellen Meinungen führen. Dem kann entgegengehalten werden, dass Einstellungen sich generell im sozialen Kontext entwickeln und durch eine ständige Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft einen Prozesscharakter aufweisen. Wenn Gruppendiskussionen in Realgruppen und mit einem adäquaten, d. h. für die Teilnehmenden relevanten und alltagsbezogenen Anfangsimpuls durchgeführt werden, bilden sie alltägliche Interaktionen der Einstellungsgenese ab. Ausgewertet werden kann dann etwa mit der dokumentarischen Methode eine gemeinschaftlich hergestellte Gruppenmeinung. Beeinflussungsversuche einzelner „Meinungsführer_innen“ müssen dabei berücksichtigt werden. Es ist allerdings davon auszugehen, dass diese in „natürlichen“ Situationen weniger stark ausgeprägt sind als in experimentellen Settings, die genau diese Prozesse untersuchen (vgl. Billmann-Mahecha 2001, S. 12ff.). Ein Vorteil von Gruppengesprächen etwa im Unterschied zu Einzelinterviews liegt außerdem darin begründet, dass durch die zahlenmäßige Überlegenheit von Kindern in diesen Situationen Hierarchien zu Erwachsenen verringert werden, was dazu führt, dass sich die Kinder ungezwungener äußern und das Maß der sozialen Erwünschtheit als sehr gering angesehen werden kann (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 102).

Kinder präsentieren ihr implizites Wissen in Gruppendiskussionen häufig performativ. Eine videographische Aufzeichnung erleichtert daher nicht nur die Analyse, sondern bietet den Kindern auch die Möglichkeit, sich nicht nur sprachlich äußern zu müssen (vgl. ebd., S. 102f. und Kapitel 3.2.3).

Eine Gruppendiskussion im eigentlichen Sinne als Austausch von Argumenten mit einer bestimmten Rollendifferenzierung ist unter den Kindern im Vorschulalter aufgrund von entwicklungspsychologischen Bedingungen kaum realisierbar. Die Situation kann aber dennoch durch eine gewisse Strukturierung der Moderation in eine solche Richtung gelenkt werden (vgl. Vogl 2015, S. 65ff.).²²

Das Bilderbuch „Der Biber von Anderswo“ als Anfangsimpuls

Anfangsimpuls der Diskussion war das Bilderbuch „Der Biber von Anderswo“ (Nahar/Verstegen 2008). Beim Betrachten von Bildern verknüpfen Menschen ihre eigenen Erfahrungen mit diesen Bildern. Kinder können dadurch in Bilderbüchern Identifikationsmöglichkeiten finden (vgl. Bittl/Schleiß/Wittmann 2004, S. 12ff.). Bittl, Schleiß und Wittmann sprechen in diesem Zusammenhang von „magischen Bedürfnissen“, die durch Bilderbücher ange-

²² Aus diesem Grund werden die Begriffe Gruppendiskussion und Gruppengespräch in dieser Arbeit synonym verwendet.

sprochen werden: „[Kinder] verlieren sich [in der Magie] und vergessen, was um sie herum geschieht. Sie greifen die Ideen auf und variieren diese dann im Spiel oder in der kindlichen Wiedergabe mit eigenen Bildern“ (Bittl/Schleiß/Wittmann 2004, S. 15). Grundsätzlich werden Bildergeschichten als Hilfsmittel in Gruppendiskussionen mit Kindern zur Verbesserung der kindlichen Motivation und zur Kommunikationsunterstützung empfohlen (vgl. Vogl 2015, S. 68).

Die genutzte Geschichte handelt von einem Biber, der sich in einer neuen Umgebung niederlassen will, aber mit den Vorurteilen der autochthonen (Tier-)Bevölkerung umgehen muss.²³ Metaphorischer Gehalt der Geschichte sind also ethnische Vorurteile.

Die Erzählung eignet sich nicht nur aufgrund einer Relevanz der Ethnizitätskategorie in früher Kindheit (vgl. Kapitel 2.1) als Anfangsimpuls. Die verschiedenen Programme lassen sich ausgehend von dieser Kategorie am besten vergleichen, da alle Projekte, wie aus den Beschreibungen in Kapitel 2.4.1-2.4.3 ersichtlich, ethnische Vorurteile bearbeiten möchten, die Bedeutung weiterer Vorurteilsarten (neben dem Ziel einer Prävention generalisierter Vorurteile) allerdings speziell bei Projekt A nicht eindeutig formuliert ist. Außerdem bildete die Geschichte lediglich den Ausgangspunkt der Gruppendiskussion, die folgend auf die Thematisierung generalisierter Vorurteile zielte.²⁴ Das Buch wurde weiterhin als adäquat erachtet, da es bereits in elementarpädagogischen und schulischen Kontexten etabliert ist und zur Auseinandersetzung mit Vorurteilen verwendet wird (vgl. Schönherr 2014; Erdmann et al. 2013, S. 165).

23 Auszug: „„Werter Herr“, sagte der Elefant, „darf ich sie fragen, was sie hier tun?“ Verdutzt schaute ihn der Biber an und sagte: „Der Fluss, an dem ich einmal wohnte, ist vor langer Zeit ausgetrocknet.“ „Und?“ „fragte der Elefant ungeduldig. „Und deshalb“, antwortete der Biber eifrig, „baue ich nun mein Haus am Ufer dieses schönen Flusses.“ „Aber das geht doch nicht einfach so“, sagte der Elefant und zupfte seine Fliege zurecht. „An diesem Flussufer wohnen schon wir – das Schwein und ich.“ „Und du gehörst nicht hierher“, fügte das Schwein hinzu. „Warum gehöre ich nicht hierher?“ „fragte der Biber verwundert und legte seinen Hammer auf die Erde. „Weil wir dich nicht kennen“, sagte der Elefant“ (Nahar/Verstegen 2008, S. 6ff.).

24 Einem grundsätzlichen, in Vorabdiskussionen geäußerten Einwand folgend sei bereits das Setzen des Anfangsimpulses eines (Bilder-)Buchs eine unzulässige Einflussnahme auf die Kinder. Deren Gespräch sei dann lediglich eine Reaktion auf dieses Medium und die Verbindung zu Vorurteilen nicht gegeben. Dieser Einwand lässt sich sicherlich nicht vollständig entkräften. So stellt letztendlich jede Forschung ein Eingreifen in das Feld dar, dessen Folgen nie vollständig berücksichtigt werden können. Das Gespräch der Kinder ist in jedem Fall eine Reaktion auf die Bilderbuchgeschichte, genau dies ist ja der Nutzen des Anfangsimpulses. Durch eine überlegte Auswahl des Buches, in dem explizit Vorurteile thematisiert werden, wurde allerdings angenommen, einen adäquaten Einstieg in ein Gespräch gefunden zu haben, das sich im weiteren Verlauf von den Inhalten der Geschichte löst, was durch entsprechende Fragen begünstigt wird. Ein gleicher Anfang schafft außerdem vergleichbare Bedingungen für die verschiedenen Gruppengespräche.

Praktische Durchführung

Eine Andockmöglichkeit an Situationen mit hoher Natürlichkeit sind im kindheitspädagogischen Bereich ohnehin stattfindende Kreisgespräche, die im Sinne von Gruppendiskussionen genutzt werden können. Mey empfiehlt bei einem solchen Vorgehen die Durchführung in Realgruppen mit maximal zehn Kindern (vgl. Mey 2003, S. 12f.). Diese Vorgabe wurde im Rahmen der Erhebungen größtenteils erfüllt. Aus entwicklungs- und kognitionspsychologischen Gründen wurden in die Gruppendiskussionen lediglich Kinder ab vier Jahren einbezogen, was als Altersuntergrenze für qualitative Befragungen mit Kindern gelten kann (vgl. Vogl 2015, S. 56). Diese Altersgrenze ist nicht nur aufgrund der Entwicklung von kommunikativen Kompetenzen und der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel angebracht, sondern auch sinnig im Zusammenhang mit der in Kapitel 2.1 erläuterten allmählichen Relevantwerdung verschiedener Differenzlinien.²⁵ Durch diese Beschränkung wird zwar der Rahmen einer „realen“, auch jenseits der Studie bestehenden Gruppe verlassen. Es kann jedoch annähernd von Realgruppen gesprochen werden, da die Kinder einer Gruppendiskussion aus der gleichen Kitagruppe stammen. Außerdem wurden sie dazu angehalten, über die Zusammensetzung der Gruppe (abgesehen von der Altersbeschränkung) selbst zu bestimmen. Dadurch kann vermutet werden, dass sich Kinder zusammenfinden, die bereits durch Gemeinsamkeiten wie Freundschaftsbeziehungen miteinander verbunden sind, was die Wahrscheinlichkeit einer selbstläufigen Diskussion erhöht (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 95ff.). In größeren Gruppen wurden mehrere Gruppendiskussionen durchgeführt (vgl. Kapitel 4.2.2; Kapitel 5.1.2). Das Gruppengespräch fand am Ende der ersten Beobachtungswoche statt (vgl. Kapitel 3.5). Dadurch konnten sich die Kinder bereits einige Tage an den Forscher gewöhnen. Dieser konnte sich im Vorfeld mit dem „üblichen“ Ablauf von Kreisgesprächen in der Einrichtung vertraut machen und die Rahmenbedingungen der Diskussion ähnlich gestalten.

Konkrete Gesprächsimpulse

Die einzelnen Impulse mit ihren Bezügen zu den verschiedenen Vorurteilsaspekten sind in Tabelle 2 aufgeführt.

25 In eines der Gruppengespräche wurden auch jüngere Kinder einbezogen. Zur Begründung vgl. Kapitel 4.2.2.

Tabelle 2: Impulse des Gruppengesprächs

Impuls	Vorurteilsaspekt
Vorlesen des Anfangsteils „Der Biber von Anderswo“ (Ein als fremd kategorisierter Biber will sein Haus bei den eingewohnten Tieren Schwein und Elefant bauen)	konativ
Fragen: Was ist da gerade passiert? Wie würdet ihr entscheiden? (Möglichkeit zur Performativität)	
Frage: Wie findet ihr den Biber?	affektiv I
Vorlesen des Mittelteils „Der Biber von Anderswo“ (Schwein und Elefant weigern sich und schicken den Biber in den Wald, weil er fremd sei)	
Frage: Wie findet ihr das, wenn der Biber weggeschickt wird, weil er fremd ist?	
Fragen: In der Geschichte geht es um einen Biber, ein Schwein und einen Elefanten, also unterschiedliche Tiere. Was würdet ihr sagen: Gibt es unterschiedliche Menschen? Wie unterscheiden sich Menschen? Was ist der Unterschied zwischen ... und ...?	kognitiv
Fragen: Wie findet ihr die Unterschiede zwischen ... und ...? Habt ihr schon einmal hier in der Gruppe/Kita erlebt, dass jemand wegen Unterschieden etwas nicht machen durfte (z.B. mitspielen) / etwas ähnliches erlebt wie das, was in der Geschichte passiert ist? Wie fandet ihr das?	affektiv II
Abschluss: Vorlesen des Schlussteils „Der Biber von Anderswo“ (Schwein und Elefant ändern ihre Meinung und bauen gemeinsam mit dem Biber das Haus)	-

Quelle: Eigene Darstellung

Um an rekonstruierbare Begründungsmuster zu gelangen, sollte ein „(...) selbstläufiger, durch die untersuchten Kinder selbst strukturierter Diskurs (...)“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 106) geschaffen werden, der gut dadurch entstehen kann, dass man sich von Kindern als erstes eine bestimmte Praxis zeigen lässt und danach in eine Diskussion einsteigt. Ausgehend von der Lesung des Beginn der Geschichte wurden die Kinder daher zu einer performativen Darstellung in Form eines Nachspiels und einer Fortführung der zuvor gehörten Rahmenhandlung angeregt. Dadurch ist es möglich, auf die „Relevanzsetzungen“ der Kinder einzugehen (vgl. ebd., S. 108). Durch die gemeinsame Fortführung von Geschichten können Verbindungen zu Einstellungsmustern von Kindern erfasst werden (vgl. Billmann-Mahecha 2001, S. 16f.). Ein solches Vorgehen wird als Ergänzungstechnik bezeichnet und bietet sich vor allem für Gespräche mit Vorschulkindern an (vgl. Vogl 2015, S. 73). Eine verhaltensorientierte Darstellungsweise entspricht gemäß dem Dreikomponentenmodell der konativen Vorurteilsvariante. Dieser erste Teil des Gruppengesprächs sollte den Kindern allerdings vor allem einen Einstieg in die Geschichte ermöglichen. Der konative Aspekt wurde dabei in der Auswertung dann berücksichtigt, wenn er einen interpretativen „Mehrwert“ versprach. Stellenweise zeigte sich dieser Aspekt allerdings auch in anderen Teilen des Gesprächs. In den Fällen, in denen eine Videoaufzeichnung (vgl. Ka-

pitel 3.2.3) aufgrund von mangelnden positiven Einverständniserklärungen nicht möglich war, konnte er nicht in die Analyse einfließen (vgl. Kapitel 4.2.2; Kapitel 6.2.2). Es zeigte sich in einer Art „Pre-test“²⁶, dass es sinnig ist, den Kindern keinen allzu großen Teil der Geschichte vorzulesen, bevor ihnen die Möglichkeit zum Nach- und Weiterspielen gegeben wird. Ein ursprünglich angedachtes und getestetes Vorlesen bis zum Mittelteil der Geschichte führte bei den Kindern, vermutlich aufgrund des zu umfangreichen „Inputs“, in der praktischen „Performance“ zu Konfusion über den Ablauf der Erzählung.

Die Einstellungsmuster können den übrigen Vorurteilskomponenten durch Fragen zugeordnet werden, die sich an das Vorlesen eines weiteren Parts der Geschichte anschlossen. Der Diskussionsteil wurde durch den Hinweis eingeleitet, dass es um die Erzählungen und Meinungen der Kinder geht und dass das Ziel die Herstellung eines Gesprächs zwischen den Kindern ist (auch um einen möglicherweise bestehenden Unterschied zu den den Kindern bekannten Kreisgesprächen zu verdeutlichen). Bei der Formulierung der Fragen und der Durchführung der Gruppendiskussion wurde sich an den Prinzipien von Przyborski und Wohlrab-Sahr orientiert, wie z.B. Interventionen immer an die ganze Gruppe zu richten und Themen so allgemein einzubringen, dass diese nicht bereits durch einen themenbezogenen Orientierungsrahmen vorstrukturiert sind (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 96ff.). Gleichwohl wurde berücksichtigt, dass im Unterschied zu Gruppendiskussionen mit Erwachsenen ein direkteres und strukturierenderes Eingreifen erforderlich ist, und zwar in umso größerem Maße, je jünger die Kinder sind (vgl. Vogl 2005, S. 51; Vogl 2015, S. 66).

Die Einstiegsfrage zielt auf eine (affektive) Bewertung der Geschichte. Der Ausdruck von Gefühlen in Bezug auf den Biber wurde, wiederum aufgrund von Erfahrungen des „Pre-tests“, bei dem sich eine solche Dopplung als spannend bezüglich des Forschungsthemas erwies, zunächst mit einer offenen Frage und anschließend in Bezug auf den Komplex „Fremdheit“ ange-regt.

Mittels weiterer Fragen wurde eine Analogie zur „Menschenwelt“ hergestellt. Auf diese Weise sollten ausgehend von der fiktiven Geschichte kognitive Wissensbestände in der Realität ermittelt werden. Die Leitfragen orientieren sich an diesem Punkt an US-Forschungen zum Verständnis von „race“ und „Ethnizität“ bei Vorschulkindern (vgl. Holmes 1995, insbes. S. 111ff.).²⁷

26 Am 09.10.2015, kurz vor Beginn der Erhebungen, konnte das Gruppengespräch mit Kindern einer Kita in einer ostdeutschen Großstadt durchgeführt werden. Neben dem Autor und einer Fachkraft waren in der Kitagruppe elf im Schnitt viereinhalbjährige Kinder im Rahmen eines täglich stattfindenden Themenkreises anwesend, in dem die Kinder anhand von Geschichten und Liedern gleichberechtigte Kommunikation und gegenseitiges Zuhören lernen sollen. Die Einrichtung ist darüber hinaus nicht in diese Arbeit involviert.

27 Holmes konstatierte als Fazit ihrer Teilnehmenden Beobachtungen und Gespräche im Gegensatz zu anderen Forschungen nicht nur eine nachrangige, sondern lediglich eine unterge-

Sie sollten allerdings nicht nur zu einem Gespräch über die Bedeutung von „Ethnizität“ anregen, sondern allgemein die Thematisierung der Herstellung und Relevanz von Differenzlinien in früher Kindheit ermöglichen. Um einer künstlichen Hervorbringung und Reifizierung von Differenzlinien vorzubeugen und dem Ausdruck der kindlichen Einstellungen Raum zu geben, wurden die einzelnen Unterscheidungskategorien nicht aufgrund von gedachten Annahmen vorformuliert. Einer Konkretisierung der Differenzlinien im Vorfeld widersprechen die qualitativen Forschungsprinzipien Offenheit und Zirkularität. Die Aufmerksamkeitsrichtung, also das Vorverständnis der Vorurteils- und Diskriminierungsdefinitionen bzw. der möglichen Differenzen sollte lediglich den Ausgangspunkt der Erhebungen bilden, von dem aus ein Blick auf das konkrete Denken der Kinder geworfen wird (vgl. Diehm/Kuhn/Machold 2010, S. 87f.).

Die Bewertung der von den Kindern genannten Differenzen deckt erneut affektives Wissen ab. Durch die wiederholte Aufforderung zur Bewertung des zuvor Gesagten – einerseits der Differenzierungen im (metaphorischen) Tierreich, andererseits der Differenz zwischen Menschen – kann geprüft werden, ob die Analogien in der Gedanken- und Gefühlswelt der Kinder Bestand haben. Bevor die Geschichte abschließend verlesen wurde, wurde ein direkter Bezug zum Alltag der Kinder in der Kita und etwaigen Erfahrungen mit Ausgrenzungen und Diskriminierung hergestellt. Die Durchführung am Ende der Beobachtungswoche wurde auch gewählt, um möglicherweise relevante Informationen, z.B. zu den sozialen Beziehungen zwischen den Kindern, als Hintergrundwissen verfügbar zu haben und zur Gesprächsanregung nutzen zu können.

Der Verlauf des Gruppengesprächs lässt sich auch in seiner Verbindung zu den Wissensbeständen gemäß der dokumentarischen Methode erfassen. Dies ist vor allem für die Auswertung bedeutend. Nentwig-Gesemann schlägt für eine Gruppendiskussion im Rahmen dokumentarischer Evaluationsforschung einen Ablauf vor, bei dem auf einen ersten, möglichst freien und selbstläufigen Teil, in dem die Teilnehmenden sich aufeinander einstellen und ihr handlungsleitendes Wissen deutlich wird, ein zweiter, evaluativer Teil folgt, in dem Fragen die Teilnehmenden zur (kollektiven) Theoretisierung, Argumentation, Erklärung und Bewertung auffordern (vgl. Nentwig-Gesemann 2010, S. 66ff.). In ähnlicher Weise unterscheidet Kubisch die zu Beginn fokussierte konjunktive Ebene als Herstellungsweise einer bestimmten Praxis wie soziale Differenz von der im Gruppengespräch später adressierten kommunikativen Ebene als dem Sprechen über dieses Thema (vgl. Kubisch 2010, S. 259ff.). Diesem Verständnis folgend wurden in den Parts, die auf den affektiven und kognitiven Vorurteilsaspekt zielen, vor allem theoretische, kommunikative

ordnete Relevanz der Kategorie „race“ bei fünfjährigen Kindern, beobachtete allerdings einen häufigen Gebrauch von Geschlecht als Differenzlinie (vgl. zum Überblick auch Diehm/Kuhn 2005).

Wissensbestände erwartet. Dennoch kann auch hier in der Auswertung ein Fokus auf implizites Wissen gelegt werden. Denn aus theoretischen Textsorten „(...) kann man auch die Herstellungs- bzw. Konstruktionsweise der Argumentationen rekonstruieren und auf diese Weise herausarbeiten, *wie* jemand seine Handlungsweisen rechtfertigt bzw. bewertet“ (Nohl 2009, S. 50, Kursiv im Orig.). So sind theoretische Wissensbestände zwar nicht jene, die für die dokumentarische Methode am „interessantesten“ sind, werden aber vor allem dann relevant, wenn sie sich mit anderen in Relation setzen lassen. Dies wird besonders für die komparative Analyse bedeutend (vgl. Nentwig-Gesemann 2010, S. 68). Einstellungen sind eben auch handlungsleitende Orientierungen, die in Beziehung zu Praxisbeobachtungen von ungesteuerten Alltagssituationen gesetzt werden können. Diese müssen selbstverständlich methodisch anders gerahmt werden. Hierauf geht das nächste Kapitel ein.

3.2.2 Erfassung von Diskriminierung: Teilnehmende Beobachtung

In den Kitagruppen, in denen das Gruppengespräch stattfand, wurden ebenfalls Teilnehmende Beobachtungen durchgeführt. Somit liegt also auch dort ein besonderes Augenmerk auf den „älteren“ Kindern ab vier Jahren. Speziell die Kinder der Vorschulgruppen sind nicht nur aufgrund der in Kapitel 2.1 erwähnten entwicklungspsychologischen Befunde für diese Arbeit relevant, sondern auch, da sie die Kinder sind, die am längsten unter einem etwaigen Projekteinfluss standen.

Im Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz wurde eher beobachtend als teilnehmend agiert, um die Interaktionen zwischen den Kindern erfassen zu können. Dies kann mit Wagner-Willi als passive Teilnahme bezeichnet werden (vgl. Wagner-Willi 2005, S. 62). Potentielle Diskriminierungshandlungen der Kinder wurden über fokussierte Beobachtungen registriert. Die Methode eignete sich hierzu, da die Teilnehmende Beobachtung „(...) die Bedeutung von Handlungen zwischen den handelnden Personen für diese Personen [beobachtet]“ (Scholz 2012, S. 117). Das Erfassen dieser Bedeutungen erfolgte in natürlichen Situationen, aber zugleich zielgerichtet (vgl. Giel et al. 2011, S. 15). Die Überkomplexität von Alltagssituationen lässt sich im Rahmen Teilnehmender Beobachtungen mit spezifischen Forschungsfragen reduzieren (vgl. Scholz 2012, S. 119). Eine Fokussierung ist daher legitim (vgl. Kapitel 3.1). Die Fragestellung entscheidet dabei über das Maß und die Art der Protokollierungen (vgl. Mey 2003, S. 17). Die Eindrücke, die mit Blick auf das im Fokus stehende Phänomen festgehalten wurden, wurden vor allem video- und photographisch aufgenommen (vgl. Kapitel 3.2.3). In Einrichtungen, in denen dies aufgrund einer zu geringen positiven Rücklaufquote an Einverständniserklärungen nicht machbar war, wurden Audioaufnahmen durchgeführt. Feldnotizen ergänzen die Aufzeichnungen und erweitern diese

um im Sinne der Fragestellung als relevant erachtete Situationen, in denen eine technisch unterstützte Protokollierung aufgrund der Schnelligkeit der Praxis (oder wegen des erwähnten Filmverbots) nicht möglich war.

Interessant waren besonders jene Konstellationen, in denen Diskriminierungen mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit auftreten können wie etwa Gruppenbildungen im Vorfeld von gemeinsamen Spielen sowie in alltäglichen Konflikt- und Ausschlussprozessen, die von machtvollen Handlungen bestimmt sind und zu einer Herstellung hierarchischer Positionen führen können. Ein Hinweis auf solche Situationen boten Ressourcenprobleme aufgrund von begehrten Gütern, die nur beschränkt verfügbar sind (z.B. Beteiligungsmöglichkeiten in einem Spiel; bestimmte für mehrere Kinder attraktive Spielgegenstände). Es sind aber durchaus auch Situationen relevant, in denen es nicht zu einem Ausbruch eines Konflikts kommt, sondern Differenzkategorien auf verschiedenste Weise verhandelt werden. In jedem Fall werden für die Kinder selbstverständliche, alltägliche Praxen interessant, die für den Betrachter zunächst nicht vollständig begreifbar sind, weil sie jenseits des eigenen Erfahrungshorizonts liegen und erst rekonstruiert werden müssen. In solchen Situationen wird der *modus operandi* und damit konjunktive Wissensbestände der Kinder deutlich, auf deren Rekonstruktion die dokumentarische Methode zielt.²⁸ Auch die räumliche Anordnung von Situationen ist für die Frage der Fokussierung relevant. Hier erfuhren „Bühnenränder“ eine besondere Bedeutung (vgl. Kapitel 3.2.3).

Ob ein Ausschluss im Einzelfall als Diskriminierung, also Benachteiligung aufgrund einer Merkmalszuschreibung, bezeichnet werden kann, ist Interpretation (vgl. Kapitel 3.4.2). Daher war es von Belang, die relevanten Situationen umfassend festzuhalten und – soweit ersichtlich – auf die von den Kindern benutzten Artikulationsweisen und Begründungsmuster zu achten. Interessant für die Auswertung ist auch, ob sich hier, wie in etablierten „Regeln“, dem Vokabular und den Umgangsformen in der jeweiligen Einrichtung Hinweise auf Bestandteile der Programme finden lassen. Durch ein rekursives Vorgehen mit zwei Beobachtungszeiträumen konnten erste Interpretationsideen und Fokussierungsüberlegungen aus der ersten Phase während des zweiten Zeitraums berücksichtigt werden. Außerdem ließ sich dadurch eine Dauerhaftigkeit von Handlungsmustern überprüfen (vgl. Kapitel 2.2.3).

Die Teilnehmende Beobachtung fand im Bewusstsein darüber statt, dass aufgrund des Altersunterschieds keine Gleichberechtigung zwischen Forscher und Beforschten erreicht werden kann. Es ist daher wichtig, auf bestimmte soziale Prozesse zu achten, wie den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses

28 Demgegenüber ist in arrangierten Settings, in denen z.B. künstlich ein Ressourcenproblem erzeugt wird, die Wahrscheinlichkeit höher, dass die Teilnehmenden auf kommunikative Muster zurückfallen und weniger konjunktives Wissen eingeben. Da kommunikatives, explizites Wissen nicht im Zentrum einer dokumentarischen Analyse steht und bereits in der Gruppendiskussion eine Rolle spielt, wurde von einem ursprünglich geplanten Quasi-Experiment Abstand genommen.

und die Klärung des Rollenverständnisses zu den Kindern sowie die Vermeidung von Vereinnahmungsversuchen der Erziehenden oder der Kinder (vgl. Mey 2003, S. 16). Die Beobachtungen folgten diesen Empfehlungen.

Mithilfe der Teilnehmenden Beobachtung können Kontextbedingungen erfasst werden, die auch eine Basis für Interpretationen mittels anderer Methoden erhobener Daten bilden. So sind Informationen über die Bedeutung von Kreisgesprächen in der Einrichtung eine wichtige Quelle für die Durchführung und Auswertung der Gruppendiskussion (vgl. Kapitel 3.2.1). Außerdem können im Bezug zu den Vergleichsgruppen etwaige auf das Programm zurückführbare Unterschiede in institutionellen Abläufen oder Interaktionsmustern festgestellt werden. Beobachtungen des Verhaltens der Fachkräfte sowie institutioneller Gegebenheiten fließen als Randbedingungen in die Analyse ein (vgl. Kapitel 3.3). Die Teilnehmende Beobachtung erfährt so ihre Relevanz als Erhebungsinstrument einer „Rahmung der Situation“ (Scholz 2012, S. 132).

3.2.3 Videographie

Erhebungen und Auswertungen, die sich auf videographisches Material stützen, bergen viele Chancen, aber auch einige Fallstricke. Auch mit einer Videokamera wird nicht einfach die „soziale Realität“ aufgezeichnet, es kommt zu Verzerrungen von Farben und Formen, Reduktionen des Raums und etwa Gerüche werden gar nicht erfasst. Die Daten stehen nicht einfach „für sich“, sie müssen wie andere Befunde weiterhin interpretiert werden bzw. sind etwa durch die Kameraposition bereits selbst Interpretation (vgl. Mey 2003, S. 15; Wagner-Willi 2010, S. 44). Ein zentraler Vorteil ist allerdings die Möglichkeit der wiederholten Abrufbarkeit. Die Aufnahmen sind sowohl den Erhebenden als auch anderen im Prinzip gleich zugänglich. Dadurch wird ein hohes Maß an Intersubjektivität erzeugt, welches sogar das Gütekriterium der Validität erfüllt (vgl. Knoblauch 2001, S. 131ff.). Die aufgenommenen sozialen Situationen können – etwa im Gegensatz zu Feldprotokollen der Teilnehmenden Beobachtung – in ihrer Simultanstruktur, also den gleichzeitig ablaufenden Handlungen, interpretiert werden. Somit kann nicht nur die Sequenzialität, sondern auch die im Kitabereich erwartbar hohe Simultanität der Interaktionen methodisch kontrolliert werden (vgl. Wagner-Willi 2010, S. 44ff.).

Huhn et al. schlagen für Videographien in Kitas eine Reihenfolge von Schritten vor, die in dieser Arbeit für die Aufzeichnungen der Beobachtungen und Gruppendiskussionen übernommen wurde (vgl. Huhn et al. 2012, S. 142ff.):²⁹

29 Die dargestellten Überlegungen strukturieren den Ablauf der videographischen *Erhebungen*. Zum Umgang mit dem auf diese Art gewonnenen Material vgl. Kapitel 3.6.

1) Erarbeitung der Fragestellung und Begründung für die gewählte Art der Arbeit mit Video

Die mit videographischen Erhebungen verbundenen Hoffnungen beziehen sich insgesamt auf ein besseres Verständnis der Gesamtsituation, vor allem durch die Berücksichtigung weiterer Teile des kindlichen Ausdrucks.

Eine Videoaufnahme der Teilnehmenden Beobachtung bezweckt die Erfassung von Interaktionssequenzen mitsamt ihren nonverbalen Handlungsaspekten. Da diese Situationen relativ unvorhersehbar sind, können sich Fokussierungsschwierigkeiten ergeben. Daher wurde keine feststehende Kamera verwendet. In den Blick genommen wurde nicht nur das Zentrum des Geschehens, etwa in Situationen des gemeinschaftlichen Spielens, sondern in besonderer Weise der „Bühnenrand“. Denn gerade in Übergangssituationen wie etwa an dem Rand einer Puppenecke oder einer Schaukel kann es zu Entscheidungen über In- und Ausschluss und möglicherweise damit verbundenen Diskriminierungen kommen (vgl. Huhn et al. 2012, S. 147f.).³⁰

Auch die Aufzeichnung der Gruppendiskussionen erfolgte videographisch. Hier diente die Beobachtung mit der Kamera einerseits dem Festhalten bedeutender Aspekte der Mimik und Gestik sowie der verhaltensorientierten Darstellung, andererseits erleichtert die videographische Methode das Zuordnen von Gesprächspassagen zu den jeweiligen Kindern. Die feststehende Kamera erfasste in den Gruppendiskussionen die Totale und sollte durch ein unauffälliges Platzieren eine möglichst geringe Sichtbarkeit und daraus resultierende Relevanz für die Kinder erlangen.

2) Recherche im Feld vor dem Einsatz von Video

Eine Vorrecherche klärt hauptsächlich die zu untersuchenden Situationen (vgl. Huhn et al. 2012, S. 144). Obwohl die Relevanzen bereits vor Beginn festgelegt waren, war eine Vorbegehung mittels einer Teilnehmenden Beobachtung dennoch belangvoll. Sie lieferte wichtige Hinweise für die Arbeit mit der Kamera, etwa über die räumlichen Gegebenheiten der Kita, die Lichtverhältnisse und die zeitliche Strukturierung des Tagesablaufs. So konnten bereits an dieser Stelle Arbeitshypothesen zur Eignung bestimmter Drehorte gebildet werden.

3) Recherche und Datenerhebung mit Video

Bevor die eigentliche Datenerhebung begann, wurde jeweils ein „Testlauf“ durchgeführt. Dies diente der Minimierung von Validitätsschwierigkeiten. So konnte sich der Forschende selbst auf die technischen Anforderungen einstellen und methodische Vorüberlegungen testen. Vor allem aber konnten sich mittels einer ersten Videorecherche die beteiligten Kin-

³⁰ Huhn et al. nehmen in ihrem Artikel zwar nicht explizit darauf Bezug, der Begriff der „Bühne“ ist aber vermutlich an Goffman angelehnt, der für soziale Interaktionen von der „offiziellen“ Vorder- und der „inoffiziellen“ Hinterbühne spricht (vgl. Goffman 1969).

der mit der Kamera vertraut machen. Bereits in der Erhebungsphase ist ein technischer und inhaltlicher Austausch sowie eine Reflexion zur Sicherung der späteren Objektivierung in der Interpretation bedeutend (vgl. Huhn et al. 2012, S. 144f.). Ein solcher Austausch wurde daher an diesem Punkt und bereits bei Fragen der Ausleihe von Videokamera und Ton-technik forciert.³¹

3.2.4 Vorabgespräche

Vorabgespräche mit den Projektleitenden dienten hauptsächlich der Herstellung des Kontakts zu den beteiligten Kitas. Diese Dialoge befassten sich zwar auch mit der Konzeption und der Implementierung sowie mit der Wirksamkeitswahrnehmung der Programme. Die Formulierung „Vorabgespräche“ soll allerdings schon darauf hinweisen, dass es sich nicht um eine Interviewsituation wie etwa in Expert_inneninterviews handelte. Da die Wirkung und adäquate Wirkungseinschätzung eher bei den Menschen vermutet werden kann, die die Maßnahme betrifft und nicht bei jenen, die sie entwickelt haben, erfolgt keine detaillierte Auswertung etwa mit Blick auf implizite Wissensbestände. Das explizierte Wissen wurde vielmehr wie ein (weiteres) Konzeptpapier des Projekts behandelt und einzelne Gesprächsteile wurden bei Bedarf inhaltlich leicht gestrafft zur Erklärung der inneren Programmlogik herangezogen (vgl. Kapitel 2.4.1-2.4.3). Eine Begründung für diese reduzierte Analyse ist auch der fehlende Zugang der Trägervereine zur Handlungspraxis in den Kitas. So können die auf dieser Ebene am Projekt Beteiligten zwar ihre Zielabsichten formulieren, für die Projektpraxis sind ihre Einstellungen und Handlungsorientierungen jedoch nicht von wesentlicher Bedeutung.

Das erste Gespräch wurde persönlich geführt und über Tonbänder aufgenommen. Da aufgrund der oben genannten Punkte kein Bedarf an einer Face-to-Face-Kommunikation festgestellt werden konnte, erfolgten die weiteren Gespräche mit zwei projektverantwortlichen Personen telefonisch, eines davon durfte digital aufgezeichnet werden. Darüber hinaus flossen Informationen aus einem Telefonat mit einer projektdurchführenden Person in die Darstellung. Dieses Gespräch diente wie die übrigen hauptsächlich der Kontaktherstellung zu einer am Projekt beteiligten Einrichtung und behandelte „nebenbei“ noch weitere für diese Arbeit relevanten Themen.

Durch die Operationalisierung der Erhebungsinstrumente konnte dargestellt werden, welche Aspekte wie fokussiert werden sollten. Für die Forschungsfrage sind allerdings noch weitere Bedingungen bedeutend, die im folgenden Kapitel ausgeführt werden.

31 Hilfreich hierzu waren Kontakte zu einem Verein für mediengestützte Bildungsarbeit, dem Landesfilmdienst Sachsen für Jugend- und Erwachsenenbildung e.V., und einem Kamertechniker. Eine Arbeiterleichterung stellten zudem eigene Erfahrungen mit Videoaufnahme und -bearbeitung dar.

3.3 Randbedingungen

Die Genese von kindlichen Vorurteilen und Diskriminierung hängt nicht nur von frühpädagogischen Projekten ab. Bereits in vorschulischen Evaluationsstudien der 1970er Jahre zeigten sich im Vergleich verschiedener Kitas Unterschiede, welche einen wesentlichen Einfluss auf die Förderung kindlicher Entwicklung entfalteten und nicht in pädagogischen Konzepten zu finden sind. Diese Unterschiede liegen vor allem in den Kompetenzen der Erzieher_innen und der Qualität der Institution begründet (vgl. Gasteiger-Klicpera/Knapp/Kucharz 2010, S. 9f.). Auch die sozioökonomische Umgebung der jeweiligen Einrichtung und der kindlichen Herkunftsfamilie ist in diesem Zusammenhang bedeutend. In Bezug auf die Thematik Vorurteile und Diskriminierung galt es daher, sowohl institutionelle und darüber hinausgehende sozioökonomische Rahmenbedingungen als auch Persönlichkeitsaspekte der pädagogischen Fachkräfte in den Teilnehmenden Beobachtungen zu registrieren, die die Wirkung der Programme beeinflussen. Die Berücksichtigung der Randbedingungen erleichtert die Beantwortung der Ausgangsfrage und ermöglicht wichtige Vergleiche zwischen den unterschiedlichen Einrichtungen, die in Kapitel 7.1 zusammengeführt werden. Im Fokus der Arbeit bleiben allerdings die Kinder als Hauptzielgruppe der Projekte.

3.3.1 *Erzieher_innenpersönlichkeit*

Eine relevante Randbedingung sind grundlegende Persönlichkeitsmerkmale der Erzieher_innen, die „hinter“ den Variablen Vorurteile und Diskriminierung liegen. Gleichzeitig sollte der Einfluss, den diese Eigenschaften auf die Einstellungs- und Verhaltensmerkmale Vorurteile und Diskriminierung ausüben, so weit als möglich belegt sein. Ein gebräuchliches Instrument zum Erfassen basaler Persönlichkeitsaspekte ist das „Big-Five-Inventory“ (BFI). Mit diesem Test lässt sich die individuelle Ausprägung der fünf Merkmale Offenheit für Erfahrungen, Gewissenhaftigkeit, Extraversion, Verträglichkeit und Neurotizismus feststellen (im Original: Openness, Conscientiousness, Extraversion, Agreeableness und Neuroticism). Das BFI erweist sich sowohl in seiner englischsprachigen Originalversion als auch in der deutschen Variante nach Lang, Lüdtke und Asendorpf als „(...) kurze[s] und effiziente[s] Verfahren zur breiten Erfassung der fünf Persönlichkeitskonstrukte“ (Lang/Lüdtke/Asendorpf 2001, S. 121).

Die Zusammenhänge zwischen den BFI-Konstrukten und Vorurteilen/Diskriminierung werden in den entsprechenden Untersuchungen durch zwei weitere Tests hergestellt: der „Right-Wing Authoritarianism Scale“ (RWA) nach Altemeyer und einem Test zur „Social Dominance Orientation“/„Soziale Dominanzorientierung“ (SDO) nach Sidanius. Menschen mit hoher RWA-

Ausprägung neigen dazu, konservative Werte und rechtspolitische Ideologien zu favorisieren sowie sich aggressiv gegenüber „Fremdgruppen“ zu verhalten. Eine starke soziale Dominanzorientierung weist dagegen auf die Befürwortung sozialer Hierarchien entlang gruppenbezogener Differenzlinien hin. Beide Tests sagen damit generalisierte Vorurteile und Diskriminierungsintentionen vorher, hängen allerdings wenig miteinander zusammen. Sie messen jeweils unterschiedliche Aspekte (vgl. Heaven/Bucci 2001, S. 50).

Verschiedene Studien stellten nun über die Messung der RWA- und SDO-Werte einen starken negativen Zusammenhang zwischen der Ausprägung von Vorurteilen und den Merkmalen Offenheit für Erfahrungen und Verträglichkeit fest (vgl. Ekehammar et al. 2004; Heaven/Bucci 2001; Schrangl 2012, S. 74; Six 2008). Ein mittlerer positiver Zusammenhang konnte für die Beziehung von Gewissenhaftigkeit und Extraversion zu Vorurteilen gefunden werden (vgl. Ekehammar et al. 2004; Heaven/Bucci 2001 für Gewissenhaftigkeit; Schrangl 2012, S. 74 für Extraversion). Zwischen dem Persönlichkeitsmerkmal Neurotizismus und Vorurteilen konnte keine Korrelation ermittelt werden (vgl. Ekehammar et al. 2004; Heaven/Bucci 2001; Schrangl 2012, S. 74). Eine Studie, die die direkte Beziehung von generalisierten Vorurteilen zu den BFI-Konstrukten prüfte, bestätigte die gefundenen Zusammenhänge zu Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Neurotizismus (vgl. Ekehammar/Akrami 2003). Bilanzierend bedeutet dies, eine hoch vorurteilsvolle Persönlichkeit erreicht in dem BFI-Test wahrscheinlich sehr niedrige Werte in den Kategorien Offenheit und Verträglichkeit sowie eher hohe Werte in den Kategorien Gewissenhaftigkeit und Extraversion.

Eine quantitative Messung dieser Persönlichkeitsaspekte geht über die methodische Anlage dieser Arbeit hinaus. Das Wissen um die Korrelation dieser Merkmale mit einer Prädisposition für Vorurteile und Diskriminierungsbereitschaft bildete allerdings einen theoretischen Hintergrund der Beobachtungen und sollte dann relevant werden, wenn Persönlichkeitsaspekte der Fachkräfte offen zu Tage treten. Darüber hinaus sind weitere Aspekte der Erzieher_innen bedeutend, z.B. wie sie mit Fortbildungen generell umgehen und welches Verständnis sie von Teamarbeit haben. Dies sollte in Gesprächen am Rande der Beobachtungen – etwa in den Projektgruppen zur Wirkeinschätzung des jeweiligen Programms – berücksichtigt werden.

3.3.2 Institutionelle Rahmenbedingungen

Auch die Rahmenbedingungen der einzelnen Einrichtungen üben einen Einfluss auf die Programmwirkung aus. So stehen insbesondere durch einen in der Praxis nahezu durchgängig verbreiteten ungünstigen Personalschlüssel wenige Ressourcen zur Umsetzung von Projekten und der Qualifizierung bzw. Reflexion von Fachkräften zur Verfügung, die als wesentliche Gelin-

gensbedingung einer rassismuskritischen Frühpädagogik gelten kann (vgl. Giel et al. 2011, S. 46; Juhran et al. 2015, S. 34ff.; Wagner/Sulzer 2009, S. 220f.). Durch Praxisbeobachtungen und Gespräche mit Leitung sowie Fachkräften sollten Faktoren wie etwa Kinderanzahl, Personalschlüssel oder Arbeitsstunden der Mitarbeitenden berücksichtigt werden.

Die Unterschiede zwischen den Kindern hinsichtlich gesellschaftlich und entwicklungspsychologisch (vgl. Kapitel 2.1) relevanter Differenzkategorien könnten für die Analyse bedeutend sein. So könnte gemäß der Kontakthypothese (vgl. Kapitel 2.3) z.B. der Anteil von Kindern mit familiärer Migrationsgeschichte ein einflussreicher Faktor für die Entstehung von Vorurteilen sein. Vorurteile, die Sprachen, Hautfarben oder „Ethnizität“ relevant machen, könnten demnach, zumindest tendenziell, unwahrscheinlicher werden, je stärker die migrationsbezogene Diversität der Kinder ist. Gleichzeitig hätte etwa die Erhebung eines „Migrationshintergrundes“ der Kinder zahlreiche Schwierigkeiten aufgeworfen, die nicht nur darin begründet liegen, dass eine Migrationserfahrung nicht mit Sprache oder Hautfarbe verbunden ist. „Mensch mit Migrationshintergrund“ oder „Ausländer_in“ sind eher abstrakte Kategorien, die zwar eine homogene Gruppe konstruieren, aber uneinheitlich verwendet werden (vgl. Ding 2011, S. 14ff.). Zudem ist die Kategorie „Migrationshintergrund“ von unterschiedlichen Logiken durchzogen und bildet verschiedene Erfahrungsebenen und Voraussetzungen zur sozialen Teilhabe ab (vgl. Wenning 2015; Für weitere Kritik vgl. Stošić 2017). Aus diesen Gründen wurden Angaben über eine Migrationserfahrung der Kinder oder der Familie der Kinder nicht „abgefragt“, werden aber dann genannt, wenn sie von der Leitung der Einrichtung oder den Fachkräften als institutionelle Bedingung relevant gemacht wurden.³² Die Altersverhältnisse der Beobachtungsgruppe sind aus entwicklungspsychologischen Gründen, u.a. für die Gestaltung des Gruppengesprächs (vgl. Kapitel 3.2.1), und für einen Vergleich zwischen den Gruppen relevant, und werden deshalb genannt. Die Mehrheits- und Minderheitsverhältnisse hinsichtlich der Kategorie Geschlecht könnten für die sozialen Interaktionen der Kinder relevant sein. Da die Relation von männlich und weiblich zuordenbaren Namen ohnehin an den Einverständniserklärungen abgelesen werden kann, wird dieses Verhältnis ebenfalls in die Beschreibungen aufgenommen. Weitere Differenzkategorien oder -verhältnisse werden dann genannt, wenn sie von Fachkräften als institutionelle „Besonderheit“ markiert wurden.

32 In der Praxis zeigte sich, dass in jeder Einrichtung von den dort Beschäftigten Begriffe wie „Migrantenkinder“ verwendet wurden und eine ungefähre Angabe über die Anzahl dieser Kinder in der Kita gemacht wurde. Daher wurde aus Gründen des Vergleichs entschieden, diese Daten mit zu verwenden. Sie sind aus den genannten Gründen unbedingt lediglich als ungenauer Hinweis zu verstehen. Ob die Fachkräfte (um nur ein Beispiel zu nennen) etwa Kinder, bei denen ein Elternteil aus einem europäischen Land nach Deutschland eingewandert ist, als „Migrantenkinder“ sehen, könnte je nach Einrichtung unterschiedlich sein.

Die Bedingungen werden in Unterkapiteln direkt vor den Ergebnisdarstellungen ausgeführt (vgl. Kapitel 4.1.1; 4.2.1; 5.1.1; 5.2.1; 6.1.1; 6.2.1). Dort finden ebenfalls weitere Auffälligkeiten Erwähnung, die mit dem institutionellen Setting zu tun haben, etwa sichtbare Elemente, die auf ein durchgeführtes Präventionsprojekt verweisen.

3.3.3 *Sozioökonomische Umgebung*

Die Ausprägung von Vorurteilen und Diskriminierungsbereitschaft in der Sozialisationsinstanz Familie stellt eine wichtige Bedingung für die Entwicklung dieser Phänomene unter den Kindern dar. Vorurteile und diskriminierende Handlungen zeigen sich umso häufiger, „[je] niedriger die soziale Schicht und je niedriger das formale Bildungsniveau einer Person ist (...)“ (Zick 1997, S. 187). Dieses „Poor-White-Racism-Phänomen“ ist in zahlreichen Einstellungsstudien für die Bereiche Rassismus, Antisemitismus, Rechtsextremismus, Autoritarismus und Nationalismus nachgewiesen worden. Es lässt sich auch anhand von Verhaltensindikatoren wie einer Präferenz und Unterstützung neonazistischer Parteien sowie Gewaltbereitschaft validieren (vgl. ebd., S. 187ff.; Decker/Kiess/Brähler 2016, S. 38ff.).³³

Familiäre Bedingungen wie etwa die Persönlichkeitsstruktur der Eltern konnten im Rahmen der Erhebungen leider nicht erschöpfend erfasst werden, da deren Integration aufwändige Beobachtungen in weiteren Forschungsfeldern (z.B. Interviews in der Familie) notwendig macht, die nicht im Fokus der Forschungsfrage stehen. Hinweise auf den Sozialraum der Einrichtung boten allerdings Publikationen der jeweiligen Städte und/oder Aussagen der Leitung. Während der Teilnehmenden Beobachtung wurde eine Erfassung des elterlichen Verhaltens außerdem dort angestrebt, wo dies möglich war (z.B. in Abhol- und Bringsituationen). Informationen zu dem Verhalten der Eltern und zur weiteren sozioökonomischen Umgebung fließen in die der Ergebnispräsentation vorangestellten Unterkapitel ein. Darüber hinaus wurde sich darum bemüht, eine Ähnlichkeit in den Milieus der Eltern zwischen den einzelnen Projekt- und Vergleichskita- „Tandems“ sicherzustellen.

Auf die Bedeutung dieser Tandempaare wird im folgenden Kapitel näher eingegangen.

33 Kritik an der Validität des Phänomens kann dahingehend formuliert werden, dass mit diesem recht simplen Zusammenhang weitere Phänomene außer Acht gelassen werden, wie etwa ein Elitenrassismus, der in einer breit rezipierten Studie anlässlich der „Pegida“-Demonstrationen nachgewiesen wurde. Diese Erhebung weist allerdings wiederum – so die methodische Kritik, die bereits in der Studie formuliert wird – Verzerrungen aufgrund einer geringen Rücklaufquote auf (vgl. Vorländer/Herold/Schäller 2015, S. 31ff.).

3.4 Der Vergleich

3.4.1 Vergleichsgruppen

In der Kindheit ereignen sich große Entwicklungs- und Veränderungsprozesse „(...) in regelhafter Weise als Funktion des Lebensalters“ (Weinert 1998, S. 8). Um die Wirkungen der Programme von diesen „ohnehin“ stattfindenden kindlichen Entwicklungen zu unterscheiden ist die Einbeziehung von Vergleichsgruppen in Evaluationsstudien unerlässlich (vgl. Beelmann/Heinemann/Saur 2009, S. 448). Außerdem dienen in einem dokumentarischen Vorgehen Vergleiche zu anderen Gruppen insbesondere der soziogenetischen Typenbildung (vgl. Kapitel 3.1.1).

Die Gruppen sollten eine möglichst große Analogie hinsichtlich verschiedener Bedingungen aufweisen, um eine Vergleichbarkeit gewährleisten zu können. Allerdings zeigte sich in ähnlichen Arbeiten, dass eine Parallelisierung vieler Merkmale im evaluativen Kontext pädagogischer frühkindlicher Programme schwer realisierbar ist (vgl. Roos/Polotzek/Schöler 2010). Abgesehen davon, dass eine solche Maßnahme ohnehin dem qualitativen „Natürlichkeits“-Paradigma widersprechen würde, ist dies bei einer relativ kleinen Stichprobe umso schwieriger durchzuführen. In Anerkennung der frühpädagogischen Praxis, die von experimentellen Laborbedingungen weit entfernt ist, formuliert Gasteiger-Klicpera eine Mindestbedingung für Evaluationen in diesem Feld: „Geht es insbesondere um die Effekte von Programmen oder Interventionen, sollte zumindest ein Vergleich zwischen einer bestimmten Handhabung mit Personen und einer Gruppe von Personen ohne diese Behandlung ermöglicht werden“ (Gasteiger-Klicpera 2011, S. 14f.). Im Sinne der erwähnten Mindestvoraussetzung wurden nur Vergleichskitas einbezogen, die in ihrer Konzeption keinen Schwerpunkt auf den Bereich Vorurteils- und Diskriminierungsprävention legen. Diese Bedingung wurde um das Bemühen erweitert, eine möglichst große Ähnlichkeit zwischen Projekt- und Vergleichskitas im Bereich Sozialraum und Personalschlüssel sicherzustellen. Dies wurde vor allem durch Vorabgespräche mit Mitarbeitenden der Projektkitas und eigenen (Online)Recherchen hinsichtlich dieser beiden Punkte und erst daraufhin erfolgreicher Auswahl der Vergleichseinrichtungen angestrebt. Die Vergleichskitas wurden ebenfalls auf ihre soziale Umgebung und Praxisbedingungen befragt, soweit dies im Vorfeld der Erhebungen machbar war. Etwaige noch bestehende Unterschiede zwischen Projekt- und Vergleichsgruppe werden als Randbedingungen erfasst (vgl. Kapitel 3.3).

3.4.2 Vergleichsmaßstäbe

Um die Wirkung eines Programms beurteilen und in Relation zu Effekten anderer Projekte setzen zu können, braucht es gemeinsame Vergleichsmaßstäbe. Aus den kognitiven, affektiven und konativen Komponenten sowie ablehnendem Verhalten lassen sich Indikatoren bestimmen, die eine positive Programmwirkung anzeigen. Diese werden in unten stehender Tabelle ex negativo aus der verwendeten Vorurteils- und Diskriminierungsdefinition abgeleitet. Eine verbindende Voraussetzung dieser Phänomene ist die Konstruktion bzw. Verfügbarkeit von Gruppenmitgliedschaften. Die verschiedenen Differenzlinien, die für diese Konstruktion von Bedeutung sind, werden nicht vorgegeben, um den Aussagen und dem Handeln der Kinder offen zu begegnen und eine Reifizierung möglichst zu vermeiden (vgl. Kapitel 3.2.1).

Tabelle 3: Indikatoren für eine positive Projektwirkung

Methode	Erhebungsziel	Erhebungsart	Positive Wirkungsindikatoren
Gruppen- diskussion	Vorurteile	Videographie	Eine den Biber inkludierende (performative) Nach-/Weitererzählung der Geschichte; Unterscheidung von Menschen, die andere Gruppen nicht abwertet und ihnen keine negativen Eigenschaften und negativen Empfindungen zuschreibt
Teilnehmende Beobachtung	Diskriminierung, Randbedingungen	Videographie, Feldnotizen	Keine diskriminierende Praxis (und Begründungsmuster) in Gruppenbildungs-, Konflikt- und Ausschlusssituationen
Inhaltsanalyse	Projektinformationen, Randbedingungen	Auswertung von Projektdokumenten und Vorabgesprächen, Feldnotizen	Positive Wirkungswahrnehmung der Projektträger und -konzeptionen

Quelle: Eigene Darstellung

Die angegebenen Wirkungsindikatoren verbleiben auf einer eher allgemeinen Ebene. Für eine detaillierte Interpretation sind vor allem empirische Vergleichshorizonte bedeutend, die allerdings erst aus dem Vergleich mit anderen Fällen entwickelt werden (vgl. Asbrand 2010, S. 88; Kapitel 3.5).

Ergänzend zu der Tabelle soll an dieser Stelle auf die Maßstäbe eingegangen werden, die eine Deutung der beobachtbaren Handlungen als diskriminierend oder nicht-diskriminierend ermöglichen. Hier hilft die verwendete Diskriminierungsdefinition „Benachteiligung aufgrund der Zuschreibung eines Merkmals“. Eine nicht-diskriminierende Praxis kann demgegenüber als wertschätzender Umgang mit Differenzlinien verstanden werden, der auf die

Herstellung von Gleichwertigkeit bzw. von „Gleichheit im Kontext von Gerechtigkeit“ (Diehm 2000, S. 252) zielt. Die Einordnung, ob eine kindliche Entscheidung auf Freundschaft³⁴, Gerechtigkeitsempfinden oder etwa Altersdiskriminierung beruht, kann daher nachvollziehbar begründet werden. Eine Hilfe ist die Möglichkeit des Einbezugs von Wissen über Freundschaftsbeziehungen, das in über die einzelne Situation hinausgehenden Feldbeobachtungen erworben wurde.

Die konkreten von den Kindern formulierten Begründungsmuster konnten allerdings nicht im Vorfeld bestimmt werden. Sie werden im empirischen Fallvergleich ausgewertet und versucht zu typisieren (vgl. Kapitel 3.5). Bedeutend dafür ist, dass die gefundenen Strukturelemente sich systematisch über einzelne Fälle hinaus zeigen. Dieses Prinzip des Nachweises der Reproduktionsgesetzlichkeit der Fallstruktur sorgt in rekonstruktiven Verfahren neben der Rekonstruktion der alltäglichen Standards der Verständigung für die Reliabilität. Wenn eine Struktur, bspw. ein wertschätzender Umgang mit der Differenzlinie Geschlecht innerhalb einer bestimmten Kita, sich bei den Kindern an unterschiedlichen Stellen in ähnlicher Weise rekonstruieren lässt, wurden Homologien gefunden (vgl. hierzu Kapitel 3.6) und eine Reliabilität erreicht. Eine Operationalisierung und Standardisierung wie in quantitativen Verfahren erfolgt nicht (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 24ff.).

Abschließend für die Darstellung der Überlegungen zur Erhebung wird im nächsten Kapitel kurz der konkrete Ablauf der Hospitationen und deren Vorarbeiten dargestellt, bevor im darauf folgenden Kapitel ausführlich auf die einzelnen Schritte der Auswertung eingegangen wird.

3.5 Ablauf der Erhebungen

Die Erhebungen in den Projekt- und Vergleichsgruppen dauerten pro Durchgang jeweils eine Woche (und pro Tag so viele Stunden wie möglich), da angenommen wurde, dass sich bereits in diesem relativ kurzen Zeitraum in der Teilnehmenden Beobachtung viele Situationen finden lassen, die auf ihren Diskriminierungsgehalt hin überprüft werden können (vgl. Kapitel 3.2.2). Hinzu kamen Vorfeldbegehungen und -kontakte.

Die Projektgruppen wurden vor allem durch eigene, onlinebasierte Suche identifiziert und angefragt. Teilweise fungierten die Gespräche mit den Projektleitungen hierbei als „Türöffner“. Zudem war deren Mithilfe in den Fäl-

34 Die Kategorie „Freundschaft“ wird in dieser Arbeit nicht als relevante Differenzlinie aufgefasst, da sich entlang entsprechender Vorstellungen zwar Trennungen vollziehen, diese aber eher individuelle denn gesellschaftliche Dimension besitzen (vgl. Kapitel 2.1). Gleichwohl können mit Freundschaften verbundene Sympathien oder Antipathien selbstverständlich Ausdruck von bedeutend werdenden Differenzierungen oder Diskriminierungen sein.

len vonnöten, in denen die Projektteilnahme der Einrichtung nicht öffentlich gemacht wurde. Ein Vorabgespräch mit der jeweiligen Projektkita wirkte unterstützend beim Finden einer geeigneten Vergleichskita. Darüber hinaus wurden geeignete, vergleichbare, Einrichtungen durch eigene Recherchen ermittelt. Neben den Einverständniserklärungen setzten Informationsschreiben sowohl Fachkräfte als auch Eltern über die Anwesenheit und die Ziele des Forschers in Kenntnis. In den Dokumenten wurde, um das „natürliche“ Feld nicht zu sehr zu verändern, eher allgemein darauf verwiesen, dass das Ziel der Arbeit darin besteht, Konfliktverhalten unter Kindern und mögliche Diskriminierungen zu beobachten und zu diesem Zweck Videoaufzeichnungen durchgeführt werden sollen. Da den Projekteinrichtungen ohnehin bekannt war, dass sie aufgrund ihrer Projektteilnahme ausgewählt wurden, wurde dies in die entsprechenden Informationsschreiben aufgenommen. Die Auswahl der Vergleichskitas wurde mit Bezugnahme auf den Sozialraum begründet.

Den Kindern wurde während der Erhebungen über das Erkenntnisinteresse des Forschers mitgeteilt, dass dieser an einer Universität arbeitet, die als „Schule für ganz Große“ eingeführt wurde, und sich dort damit beschäftigt, wie Kinder miteinander spielen und auch streiten. Die Notwendigkeit von Videoaufnahmen wurde damit erklärt, dass die Aufzeichnungen dazu dienen, dass der Forscher die Handlungen der Kinder nicht vergisst.

Der Inhalt und chronologische Ablauf der einzelnen Aktivitäten ist in folgender Tabelle aufgeführt:

Tabelle 4: Ablauf der Erhebungen

Aktivität	Inhalt Projektgruppe	Inhalt Vergleichsgruppe
Vorabgespräch (Projektleitung)	Rekonstruktion der Programmlogik und Hinweise auf geeignete Projektkita	-
Eigene Recherche	Finden geeigneter Projektkita	-
Vorabgespräch (Projektkita)	Institutioneller Rahmen und Finden geeigneter Vergleichskita	-
Eigene Recherche	-	Finden geeigneter Vergleichskita
Vorabgespräch (Vergleichskita)	-	Institutioneller Rahmen
Materialiensendung	Verschicken von Einverständniserklärungen und Informationsschreiben	
Vorabhospitation	Recherche vor dem Videoeinsatz: Kennenlernen und Finden geeigneter Drehorte	
Hospitation Tag 1	Videographische Teilnehmende Beobachtung (Recherche mit Video)	
Hospitation Tag 2-4	Videographische Teilnehmende Beobachtung	
Hospitation Tag 5	Gruppendiskussion/Videographische Teilnehmende Beobachtung	
<i>Sechs Monate Pause</i>		
Hospitation Woche 2	Videographische Teilnehmende Beobachtung	

Quelle: Eigene Darstellung

Der Zeitraum zwischen den Erhebungen in den Projekt- und zugehörigen Vergleichsgruppen wurde so gering wie möglich gehalten, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Es fanden aus der genannten Absicht der Überprüfung einer Langlebigkeit von kindlichem Denken und Verhalten sowie anderen Vorteilen der Rekursivität (vgl. Kapitel 2.2.3; Kapitel 3.2.2) pro Gruppe zwei Durchläufe mit einem halbjährigen Abstand zwischen den Phasen statt.

3.6 Ablauf der Auswertungen

3.6.1 *Auswertung der Gruppengespräche*

Um eine vorläufige Übersicht zu bedeutenden Abschnitten im Gesprächsverlauf zu erhalten, wurde in einem ersten Schritt der thematische Verlauf der Diskussion notiert (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 292f.).³⁵ Hierzu wurden in chronologischer Reihenfolge die einzelnen Passagen genannt, also die jeweilige Behandlung eines Themas (mit Anfangs- und Endzeit der Aufnahme). Bereits an dieser Stelle wurde außerdem festgehalten, ob es sich um besonders „dichte“ Stellen auf interaktiver Ebene handelt und ob Themenwechsel selbstläufig oder auf Basis von Interventionen des Gesprächsleiters erfolgten. Eine praktische Umsetzungshilfe für diesen und weitere Schritte bot hier ein Fußpedal und die Software „easytranscript“, mit der im gleichen Fenster ein Text- und ein Videobearbeitungsprogramm geöffnet werden kann. Die Verlaufsbeschreibung bildete die Grundlage für die Auswahl von relevanten Passagen, die im Detail interpretiert wurden. Um eine solche Selektion konkret vorzunehmen werden in der dokumentarischen Methode formale und inhaltliche Kriterien angewandt: Formal eignen sich demnach besonders möglichst selbstläufige Anfangspassagen, also für diese Arbeit die ersten Reaktionen der Kinder auf die einzelnen Fragen, sowie die bedeutenden „Fokussierungsmetaphern“, womit Stellen gemeint sind, die sich von der übrigen Diskussion dadurch unterscheiden, dass sie etwa durch eine hohe Gesprächsintensität und schnelle Sprecher_innenwechsel eine große „Dichte“ aufweisen. Inhaltlich wurden jene Passagen ausgewählt, die für die Forschungsfrage besonders relevant sind. Hier erschien es sinnvoll, sich an den unterschiedlichen Vorurteilsaspekten zu orientieren, die bereits für die Erstellung des Leitfadens konstitutiv waren (vgl. Kapitel 3.2.1).

35 Diese Verlaufsbeschreibungen fließen nicht ausführlich in die Darstellung ein, wurden aber mitunter dazu genutzt, kurz Anfang und Ende der Diskussion darzulegen oder die einzelnen Szenen miteinander zu „verbinden“ und dadurch das Gruppengespräch in seiner Gesamtheit erkennbar zu machen.

Jene auf diese Art ermittelten Passagen wurden nun transkribiert. Dabei wurde nach dem auf Bohnsack und Przyborski zurückgehenden Transkriptionssystem „Talk in Qualitative Social Research“ (TiQ) gearbeitet (vgl. Bohnsack 2009, S. 241ff.; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 167ff.; Transkriptionslegende im Anhang). Um Aspekte der Körperlichkeit einbeziehen zu können, wurde in den Transkripten ein besonderes Augenmerk auf die doppelten Klammern gelegt. Die Texttranskripte der videographierten Gruppengespräche legen in diesen Klammern zentrale Elemente der Körperpositionierung und -bewegung sowie der Gestik, Mimik und Expressivität dar (vgl. Wagner-Willi 2005, S. 278). Die Abbildung eines Standbilds der Videoaufnahme zu Beginn des Gruppengesprächs und bei bedeutenden Änderungen, etwa in der Sitzordnung, erfolgte zusätzlich, damit diese Faktoren noch genauer erfasst werden können. Diese Standbilder wurden mitunter in die Interpretation einbezogen, sie wurden aus forschungsökonomischen Gründen jedoch nicht einzeln bildanalytisch ausgewertet.

Um den Kontext der Situation in die Interpretation einfließen lassen zu können, wurden Beschreibungen, die sich auf das Setting beziehen, d. h. die Beobachtungssituation, beteiligte Kinder und vorhandene Materialien, der eigene Standort in der Situation sowie optional vorangegangene Gesprächsinhalte, dem Beobachtungsprotokoll in aller Kürze vorangestellt. In den Beschreibungen wurde, soweit dies bekannt ist, das Alter der Kinder genannt, da dies entwicklungspsychologische Relevanz hat. In zwei Fällen, in denen keine Videoaufnahme angefertigt wurde, wurde außerdem auf im Gespräch relevante weitere Merkmale hingewiesen, und zwar einmal auf unterschiedliche Hautfarben der Kinder und zweimal auf das Verhältnis von männlich und weiblich gelesenen Kindern (vgl. Kapitel 4.2.2; Kapitel 6.2.2).

Mit den transkribierten Stellen wurde gemäß den Vorgaben der dokumentarischen Methode sequenzanalytisch gearbeitet. Die Beschreibung des Settings wurde dabei, wenn sie einer umfassenderen Interpretation bedurfte, wie eine eigene Sequenz behandelt. In dem Schritt der formulierenden Interpretation wird als erstes untersucht, *was* das Thema der entsprechenden Passage ist, also ihr kommunikativ-generalisierender Sinngehalt dargelegt, auch um die intersubjektive Überprüfbarkeit der Interpretation zu gewährleisten (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013, S. 15f.; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 293ff.). Die inhaltliche Darstellung erfolgt durch Nennung von Oberthemen (OT) und Unterthemen (UT) und wird bei Äußerungen, deren Sinn zunächst unklar bleibt, auch anhand von wörtlichen Zitaten vorgenommen. Im zweiten und für die Interpretation zentralen Schritt sollen nun Handlungsorientierungen nachvollzogen werden. Hierzu wird die Frage nach dem *Wie* gestellt, also: In welchem Orientierungsrahmen wird das Thema behandelt? Eine Frage, um sich diesen Rahmen zu erschließen, wäre: „Welches Prinzip kann mir verschiedene (thematisch) unterschiedliche Äußerungen als Ausdruck desselben ihnen zugrunde liegenden Sinnes verständlich machen?“

(Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 295). Diesem Vorgehen folgend wurden Homologien im Text gesucht. Eine formale Hilfe, an der sich orientiert wurde, ist bei der dokumentarischen Methode zum einen die Unterscheidung nach Textsorten, die spezifische Hinweise auf Orientierungen geben können und zum anderen die Untersuchung der Organisation des Diskurses, d. h. der einzelnen Bestandteile, die Diskursbewegungen genannt werden (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 296ff.). Bedeutende Diskursbewegungen sind Propositionen (Bestandteile von oder ganze Orientierungen werden zum ersten Mal sichtbar), Elaborationen (Weiter- oder Ausführungen einer Orientierung), Validierungen (Bestätigung einer Orientierung) und Oppositionen (eine widersprüchliche Orientierung wird zum ersten Mal sichtbar). In der Analyse können positive und negative Gegenhorizonte erkennbar werden, welche die Grenzen des Orientierungsrahmens in die eine (Idealvorstellung) oder andere Richtung (Beschränkungen, negatives Ideal) markieren. Die Herausarbeitung von Handlungsorientierungen wird auch mitunter ähnlich wie in der objektiven Hermeneutik mithilfe von Vergleichshorizonten vorgenommen, die gedankenexperimentell konstruiert werden (da an dieser Stelle noch keine empirischen Vergleichshorizonte verfügbar sind).

Auch bei der reflektierenden Interpretation wurde sich darum bemüht, die verschiedenen Vorurteilsaspekte im Blick zu behalten und den Orientierungsrahmen im Sinne der Fragestellung auf seinen „Vorurteilsgehalt“ zu prüfen.

3.6.2 *Auswertung des ethnographischen Materials*

Ein etwas anderes Vorgehen als bei der Auswertung der Gruppengespräche wurde bei der Interpretation der übrigen Daten vorgenommen, da es sich hier um andere Wissensbestände handelt, die zusätzlich in anderer „Form“ vorliegen, meist als Beobachtungsprotokolle. Diese sind unter den Zwängen des Zeitdrucks im Kita-Alltag als Feldnotizen oft stichpunktartig vorformuliert worden. Später am gleichen Beobachtungstag wurden sie handschriftlich ausformuliert und folgend digitalisiert.

Die Transkription erfolgte inspiriert von Wagner-Willi „sauber“, d. h. nach nachvollziehbaren Kriterien (vgl. Wagner-Willi 2005, S. 278): Da eine Herausarbeitung der kindlichen Praxis im Zentrum der Darstellungen steht, wurden Handlungs- und Interaktionsabläufe, vor allem (analog zu den doppelten Klammern der Gruppengespräche) bezüglich Körperpositionierung und -bewegung sowie Gestik, Mimik und Expressivität beschrieben. In den Beschreibungen sind möglicherweise relevante Verbalisierungen von Kindern oder Fachkräften enthalten, die den Ursprungsnotizen entnommen wurden.³⁶ Weitere Merkmale der Kinder oder anderer Beteiligter, wie Alter oder

36 Trotz dieser Operationalisierungen können eigens geschriebenen Feldprotokollen Auslassungen, Verdichtungen oder zwangsläufige „Vor-Interpretationen“ der sozialen Realität

etwaiger Migrationshintergrund, wurden dann notiert, wenn sie bekannt waren und es möglich schien, dass sie für die Interpretation im Sinne einer Differenzverhandlung zwischen den Kindern bedeutend werden (so besteht z.B. keine Notwendigkeit, in einer altershomogenen Gruppe bei jeder Passage das Alter jedes Kindes aufzuführen). Um einer Reifizierungsgefahr zu begegnen, wurde sich darum bemüht, die Nennung von Merkmalen im Vorfeld möglichst zu begrenzen. Es konnte allerdings, gerade in Szenen, zu denen keine Standbilder vorliegen, nicht (immer) völlig darauf verzichtet werden. Als Begründung hierfür sei auf Emmerich und Hormel verwiesen: „Erst wenn sich zeigen lässt, *wer* ungleich behandelt wird, kann beobachtet werden, *dass* überhaupt eine Ungleichbehandlung als Sachverhalt vorliegt“ (Emmerich/Hormel 2017, S. 114, Kursiv im Orig.; vgl. auch Budde 2014).

Sofern Bild- oder Videoaufnahmen der entsprechenden Sequenz existieren, wurden diese mittels einer Kennnummer der verschriftlichten Beobachtung zugeordnet, um eine spätere ergänzende Interpretation verschiedener Materialformen der gleichen Passage zu ermöglichen.

Die Feldprotokolle wurden in das Programm „QDA Miner Lite“ übertragen. Die erste grobe Sortierung erfolgte dadurch, dass die Beobachtungen in einer Einrichtung als ein „Fall“ behandelt wurden, es hier also sechs verschiedene „Cases“ gibt. Den einzelnen Fällen konnten dann verschiedene Dokumente zugeordnet werden. In ein erstes Dokument wurden jeweils die Beobachtungen der ersten Erhebungsphase, in ein zweites jene der folgenden Phase kopiert. Das weitere vorhandene Material floss nun auf zwei Wegen in diese technische Systematisierung ein: Bild- und Videoaufnahmen innerhalb der Beobachtungszeiträume wurden in die vorhandenen Dokumente eingegliedert. Hierzu musste ähnlich wie bei den Gruppengesprächen zunächst der thematische Verlauf der Videos und eine Beschreibung der Bilder erfolgen. Die Materialien stellen neue Beobachtungen dar, ergänzen aber auch teilweise die Feldprotokolle und können zeitlich und von ihrem „Gehalt“ her über das abgebildete Wissen der Protokolle hinausgehen. An Stellen, an denen verschiedene Materialformen zur gleichen Passage vorliegen, wurden diese zusammengehörig notiert, wobei die Herkunft des Materials, also die unterschiedlichen Formen, erkennbar bleiben. Darüber hinaus existiert weiteres Feld- und Kontextwissen in Form von in ihrem thematischen Verlauf dokumentierten Vorabgesprächen und Telefonaten mit den Einrichtungen und Trägern (vgl. Kapitel 3.2.4). Diese Materialien wurden nicht in die Dokumente der Erhebungsphasen integriert, sondern durch eine neue Dokumentkategorie „Sonstiges“ den einzelnen Fällen zugeordnet.

vorgeworfen werden. Diese in der Ethnographie breit diskutierten Verzerrungen müssen hier in Kauf genommen werden. Eine „Abmilderung“ verschaffte die Reflexion des eigenen Standpunkts in der Interpretation sowie die Diskussion der Protokollformulierungen im Vergleich zu anderen Projekten in Gruppenzusammenhängen wie Forschungswerkstätten. Insbesondere dieser komparative Austausch kann einem „Fremdwerden“ eigener Protokolle zuträglich sein (vgl. Streck/Unterkofler/Reinecke-Terner 2013).

An dieser Stelle waren alle ethnographischen Daten in die Software integriert und derart aufbereitet, dass sie einer Codierung und der daraus resultierenden Auswahl zur Detailanalyse zugänglich gemacht werden konnten. Das „Codebook“ in „QDA Miner Lite“ erlaubt eine Differenzierung nach übergreifenden Codekategorien, denen verschiedene Einzelcodes zugeteilt werden können. Die bei der Codierung angelegten Kriterien waren gemäß der dokumentarischen Methode die gleichen wie bei der Auswahl der relevanten Passagen aus den Gruppengesprächen.

Somit wurde zunächst eine Codekategorie nach dem formalen Kriterium für jene Passagen vergeben, die als Fokussierungsmetaphern bzw. – wie es Nentwig-Gesemann für entsprechende körperliche Handlungsstellen formuliert – als Fokussierungsakte identifiziert wurden (vgl. Nentwig-Gesemann 2006). Das formale Auswahlkriterium nach Anfangspassagen entfällt bei den einzelnen Beobachtungsepisoden. Eine inhaltliche Auswahl gemäß dem Forschungsinteresse wurde durch die Vergabe weiterer Codekategorien getroffen: Da die kindlichen Differenzvorstellungen den Ausgangspunkt möglicher Diskriminierungen bilden, sind sie für die weitere Analyse sehr relevant. Die Codekategorie „Differenzlinie“ diente hier der Markierung entsprechender Unterscheidungsformen, bspw. mit Bezug zur Kategorie Geschlecht. Zur vorläufigen Beantwortung der Frage, ob es sich bei den Differenzierungen um Diskriminierung handeln könnte, diente eine weitere Codekategorie. Ausgehend von der Definition „Benachteiligung aufgrund einer Merkmalszuschreibung“ wurden in der Codekategorie „Diskriminierungsrelevanz“ Codes für kindliche Handlungen vergeben, die sich benachteiligend oder einschließend gestalten und/oder die einen Gruppenbezug oder Hinweise auf Merkmalszuschreibungen umfassen. Die Codekategorie „Randbedingungen“ sollte dabei helfen, die in Kapitel 3.3 formulierten Faktoren zu erfassen und beinhaltet dementsprechend die Codes Erzieher_innenpersönlichkeit, Sozioökonomische Umgebung (vor allem familiäre Hintergründe) und Institutioneller Rahmen. Im Prozess der Codierung wurden darüber hinaus weitere Auffälligkeiten im Material erkennbar, denen in der Codekategorie „Sonstiges“ die Codes „Verweis Gruppengespräch“, „Direkte Thematisierung Projekt“ und „Methodenreflexive Memos“ zugeordnet wurden.

Auf Grundlage der Systematisierung wurden Passagen ausgewählt, die im Sinne einer fokussierten Differenzbearbeitung mit Bezügen zu Diskriminierung bzw. einem wertschätzenden, einschließenden Verhalten besonders ertragreich erschienen. Diese Passagen wurden nun analog zu dem Vorgehen bei den Gruppengesprächen sequenzanalytisch interpretiert und dabei auf Homologien hin untersucht, speziell bezüglich des Umgangs der Kinder miteinander. Der Schritt der formulierenden Interpretation entfiel hierbei allerdings, da bereits das Beobachtungsprotokoll auf Ebene dieser Deskriptionsstufe angesiedelt ist (vgl. Nentwig-Gesemann/Nicolai 2014, S. 53; Wagner-Willi 2005). Ähnlich wie bei den Gruppengesprächen geht eine kurze Beschrei-

bung des Settings, verstanden als Darlegung der Situation und des eigenen Standorts, sowie der beteiligten Kinder und vorhandenen Materialien, dem Beobachtungsprotokoll voran. Als Ergänzung und Unterstützung der intersubjektiven Überprüfbarkeit sowie zum möglichen Einbezug bei der Interpretation wurde aus Passagen, zu denen videographiertes Material vorhanden ist, eine Abbildung des Beginns und bei zentralen Änderungen optional weitere Standbilder extrahiert und an die Stelle vor die Feinanalyse eingefügt.

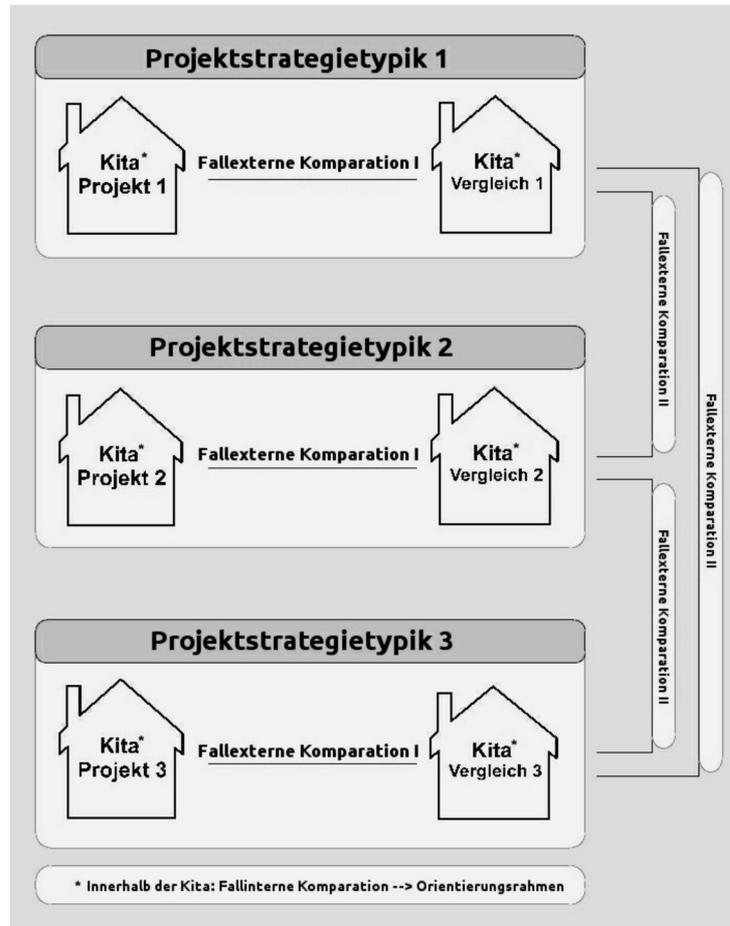
Codierte Stellen, die wertvolle Hinweise auf Randbedingungen, Gruppengespräch oder Projekt liefern, fließen in die entsprechenden Kapitel zum institutionellen Rahmen und dem Gruppengespräch ein. Die Darstellung der methodenreflexiven Memos erfolgt gebündelt in einem Exkurs unter Kapitel 8.1.

3.6.3 *Komparative Analyse*

Ziel des Arbeitsschrittes der sinngenetischen Typenbildung ist es zunächst, eine Basistypik zu entwickeln (vgl. Kapitel 3.1.1). Diese verbleibt innerhalb eines Falles, wobei ein „Fall“ hier wie bereits bei der Codierung eine Einrichtung meint. Auf fallinterner Ebene wird diese Typik dadurch gebildet, dass die interpretierten Passagen nun miteinander verglichen werden, wodurch bereits identifizierte Orientierungsrahmen als Geltungsmaßstab der gesamten Gruppe bestätigt oder verworfen werden und neue Orientierungsrahmen gefunden werden können. An diesem Vorgehen wurde sich orientiert. Soweit dies möglich und sinnvoll schien, wurden die Auswertungen der verschiedenen Erhebungsformen miteinander verbunden und in Beziehung gesetzt, was durch eine Auswahl von thematisch ähnlichen Passagen nach dem Prinzip des minimalen Kontrasts erfolgte (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 302f.). Dabei wurde sich an der Leitfrage orientiert, auf welche (gemeinsamen oder konträren) Orientierungsrahmen die Homologien innerhalb der Gruppengespräche und innerhalb der Beobachtungen verweisen und wie sich diese zueinander verhalten. Angestrebt wurde so die Herausarbeitung von Orientierungsmustern (vgl. Bohnsack 2012). Für einen Vergleich mit den Praxisbeobachtungen eigneten sich insbesondere jene Aspekte aus dem Gruppengespräch, die ähnlich wie diese implizite Wissensbestände beinhalteten. Aber auch das kommunikative Wissen des Gruppengesprächs konnte daraufhin befragt werden, ob es sich durch die Teilnehmenden Beobachtungen validiert (vgl. Kapitel 3.2.1). Analytisch wurde währenddessen darauf geachtet, dass es sich bei den inhaltlich erfassten Aspekten um die unterschiedlichen Konzepte „Vorurteile“ sowie „Diskriminierung“ handelt, die nicht gleichgesetzt werden können.

Die soziogenetische Typenbildung umfasst den letztlich entscheidenden Abstraktionsschritt: Durch einen Vergleich der Orientierungsrahmen verschiedener Fälle kann es möglich werden, Orientierungsmuster als „Projektstrategietypik“ zu entwickeln. In dieser Arbeit spielt dabei die fallexterne Komparation zwischen Projekt- und entsprechender Vergleichsgruppe die entscheidende Rolle, da sich dadurch die Auswirkungen der Programme entschlüsseln lassen sollten. Hintergrund für die Folgerungen ist weiterhin die Basistypik, die zunächst zwischen den einzelnen Paaren der Projekt- und Vergleichseinrichtungen erarbeitet werden musste, sich dann aber als „(...) allen Fällen gemeinsame *Erfahrungsdimension* oder die *Überlagerung mehrerer Erfahrungsdimensionen*“ (Amling/Hoffmann 2013, S. 192, Kursiv im Orig.) zeigen soll. Die Basistypik des Samples wurde also auf eine etwaige Überlappung durch Projektstrategietypiken befragt. Simpel formuliert geht es dann nicht mehr um die basistypischen Gemeinsamkeiten, sondern es wird die Frage beantwortet: Welche Unterschiede gibt es zwischen den Gruppen und lassen sich anhand der Unterschiede Zusammenhänge zu dem strategischen Projektvorgehen feststellen? In einer zweiten fallexternen Komparation sollte es anschließend möglich gemacht werden, etwaige auf ein Projekt rückführbare Besonderheiten miteinander in Beziehung zu setzen und dadurch erfolgreiche von weniger erfolgreichen Präventionsstrategien zu unterscheiden (vgl. Kapitel 3.1.1). In einem letzten Schritt wurde angestrebt, daraus generalisierend Bedingungen für erfolgversprechende Präventionsmaßnahmen abzuleiten. Die einzelnen Komparationsvorgänge werden in Abbildung 1 dargestellt.

Abbildung 1: Komparatives Auswertungsvorgehen



Quelle: Eigene Darstellung

4 Projektstrategie „cultural understandings“

4.1 Die Projektgruppe

4.1.1 *Institutioneller Rahmen und sozioökonomische Umgebung*

Die Kita liegt genau wie die Vergleichseinrichtung in einer ostdeutschen Großstadt. Der zugehörige Sozialraum wird vom Jugendamt der Stadt als ein Gebiet kategorisiert, in dem Kinder und Familien gehäuft vor sozialen Problemen stehen. In der Einrichtung gibt es zehn verschiedene Betreuungsgruppen, die von nur wenigen Kindern mit familiärer Migrationsgeschichte besucht werden. In der Beobachtungsgruppe „1a“ werden etwas über 15 Kinder unter Einhaltung eines ungünstig hohen Betreuungsschlüssels begleitet. Die schon viele Jahre in der Kita beschäftigte Erzieherin und Ansprechperson Vicky ist häufig die einzige Fachkraft der Gruppe, nur unregelmäßig ist eine zweite Erzieherin anwesend. Vicky ist augenscheinlich genau wie alle anderen Fachkräfte in der Einrichtung (zu denen ein Kontakt besteht) eher älter. In der Beobachtungsgruppe sind die meisten Kinder fünf oder sechs Jahre alt, einige wenige vier. Die Mehrheit der Kinder trägt einen weiblich konnotierten Namen. Kinder ab fünf Jahren dürfen im großen Außenbereich an allen vorhandenen Geräten spielen, jüngeren Kindern ist dies an manchen Vorrichtungen wie einer Hängeleiter untersagt. Zum Mittagessen werden die Kinder der Gruppe an drei Tischen gemäß ihres Lebensalters getrennt. Direkt neben dem relativ kleinen Gruppenraum befindet sich jener der Gruppe „1b“, in dem ebenfalls (wie in sonst keiner der Gruppen) Vorschulkinder betreut werden. Die beiden Gruppen teilen sich einen Flur und bilden gemeinsam einen „Flügel“ des großen Gebäudes, der mit einem eigenen Hauseingang ausgestattet ist. Die Kinder der Gruppen 1a und 1b begegnen sich im Alltag recht häufig, etwa in gemeinsamen Freispielphasen im Außenbereich. Auch wegen der räumlichen Nähe, und einer Durchgangstür zwischen den Gruppen, interagieren die Fachkräfte häufig über die Gruppengrenzen hinweg miteinander. Dadurch kommt es zu Kooperationsabsprachen wie etwa der, dass Kinder der Gruppe 1a als Strafe eine gewisse Zeit in der Gruppe 1b verbringen müssen.

Die Einrichtung ist diejenige der drei an dem Projekt beteiligten Kitas (vgl. Kapitel 2.4.1), die an den meisten Projektaktivitäten teilgenommen hat. In den Räumen ist kein Verweis auf die Projektinhalte zu erkennen. Die Leitung der Einrichtung äußerte sich skeptisch zur Frage, ob weiterhin eine Wirkung des Projekts festzustellen sei.

4.1.2 Auswertung des Gruppengesprächs

Passage: Kognitiver Vorurteilsaspekt
Datum: 12.11.2015
Timecode: 14:39 bis 15:22
Dauer: 0 min 43 sek

Abbildung 2³⁷: Z. 4



Abbildung 3: Z. 28



Abbildung 4: Z. 42



Beschreibung des Settings: Das Gruppengespräch findet mit acht Kindern in dem Nachbargruppenraum statt, in dem sich zu diesem Zeitpunkt keine anderen Kinder oder Erwachsenen befinden. Die Durchgangstür zum Gruppenraum wurde geschlossen. Die Kinder wählten sich selbst aus. Das Gruppengespräch ist zu diesem Zeitpunkt schon recht weit fortgeschritten, die Kinder haben bereits den Anfangs- und Mittelteil der Geschichte gehört und zeigten ein großes Interesse an dem Nachspielen. Direkt vor dem Ausschnitt bejahten

37 Sofern keine anderen Quellen angegeben sind, sind die folgenden Abbildungen aus Video- bzw. Fotoaufzeichnungen des Autors entnommen.

die Kinder die Frage nach der Unterschiedlichkeit von Menschen und nannten als Unterschiede Häuser, Farben und Figuren, Bärte, Schmuck, Brillen, Hautfarben und Haarfarben. Die Frage, ob sich Menschen mit verschiedenen Hautfarben auch unterschiedlich verhalten, wurde bejaht, aber die Antwort nicht weiter begründet. Zu Beginn des Ausschnitts knien Dana und Nils, die anderen Kinder sitzen.

1 Steffi: Manche können auch klein sein und manche groß Na (.) hm
 2 I: [Klein was? [Ach
 3 so klein sein und groß stimmt des auch n Unterschied ne
 4 Dana: [((setzt sich))
 5 Nils: [Oder dick sein und
 6 dünn
 7 I: [Oder dick und dünn; Wie is zum Beispiel zwischen Kleinen und Gro:ßen;
 8 Sind die anders? Sind die Kleinen anders als die Großen?
 9 Sandra: [Hm::: [Ja:::
 10 Nils: [Ja:::
 11 Steffi: [°Ja°
 12 I: [Ja?
 13 Wie sind die denn anders? Wie sind die Kleinen? °Und wie die Großen?°
 14 Sandra: [Hm:::
 15 Nils: [L
 16 Äh die sind ungefähr so klein ((hält seine Hand waagerecht ca. 30 cm über dem
 17 Boden))
 18 Steffi: [((dreht ihren Kopf zu Nils)) ((dreht ihren Kopf zu Nora)) @(..)@
 19 Svenja: [((dreht ihren Kopf zu Nils))
 20 Sandra: [((dreht sich zu Nils))
 21 I: [Und was
 22 m-; Machen die auch andere Sachen als die Großen?
 23 Sandra: [Nein so klein ((hält ihre
 24 Hand waagerecht ca. 50 cm über dem Boden))
 25 Nils: [Ja:::; Die machen ((richtet sich auf)) **Unfug**
 26 Steffi: [Ja
 27 Sandra: [Kum-
 28 ma die machen ((krabbelt auf allen Vieren von links nach rechts)) krabbeln wie
 29 Baby
 30 Nils:[((dreht sich))
 31 Steffi: [F::: ((dreht sich grinsend zu Nora))
 32 I: [Die krabbeln wie Babys. Und
 33 die Großen?
 34 Nora:[((fasst Sandra an den Oberschenkel))
 35 Nils: [Nicht

36 Sandra: [((blickt Nora an)) Aua pass doch mal
37 au:::f
38 I: [Die Großen nicht
39 Nora: [((blickt Sandra an)) Du bist auch ()
40 Matthias: [((geht in einen Vierfüßler-Stand und bewegt seine Arme abwech-
41 selnd nach oben)) Die machen so
42 Svenja: [((dreht sich grinsend zu Matthias))
43 I: [Die Kleinen?
44 Sandra: [((krabbelt hinter den Kindern in Richtung
45 ihres ursprünglichen Platzes zurück))
46 Nils: [Nee anders; So ((richtet sich auf))
47 Dana: [((steht auf))
48 Steffi: [((umarmt Nora))
49 I: [Ok. So

Formulierende Interpretation

Thema der Passage: Kleine und Große als unterschiedliche Gruppen

1-11 OT: Kategorien

1-7 UT: Unterschiede

Es wird zwischen Kleinen/Großen und Dicken/Dünnen unterschieden

7-11 UT: Andersheit

Die Frage nach der Andersheit von Kleinen im Vergleich zu Großen wird be-
jaht

12-49 OT: Konkrete Unterschiede Kleine/Große

12-20, 23/24 UT: Größe

Die Größe der Kleinen wird verhandelt

21/22, 25-32,

40-49 UT: Verhalten der Kleinen

Die Kleinen machen „Unfug“ und „krabbeln wie Baby“; Das Gesagte wird
korporiert begleitet

32-39 UT: Verhalten der Großen

Die Großen machen dies nicht

Reflektierende Interpretation

1-7 Proposition Steffi; Nachfrage I; Elaboration Nils

Da es bereits zuvor im Gesprächsverlauf (wie in der Beschreibung des Set-
tings erläutert wurde) um Unterschiede zwischen Menschen ging, ist es sehr
wahrscheinlich, dass dies weiterhin verhandelt wird und sich Steffi in ihrem
Beitrag auf dieses zuvor gesetzte „Metathema“ bezieht. Sie unterscheidet dar-

in wertfrei kleine von großen Menschen. Der Interviewer³⁸ stellt ihr eine Verständnisanfrage, auf die sie offenbar keine Antwort weiß. Die Frage beantwortet er sich allerdings anschließend in einem validierenden Statement selbst. Dana könnte mit ihrem direkt darauf folgenden Hinsetzen Gesprächsinteresse signalisieren. Nils ist nun der Einzige in der Runde, der nicht sitzt, was aber in seinem Fall nicht Ungeduld oder Desinteresse bedeuten muss, da er vielmehr in einem höheren Kniestand von seiner Position aus die Diskussion gut „überblicken“ kann (vgl. Abbildung 2) und die Möglichkeit zur Partizipation hat. Diese nutzt er in Z. 5/6 und nennt eine weitere Unterscheidung, wahrscheinlich jene zwischen dicken und dünnen Menschen, die vom Interviewer ratifiziert wird.

Gemäß des Ablaufplans des Gruppengesprächs fragte der Interviewer, wie in der Settingsbeschreibung dargestellt, bereits nach den Bewertungen einer von den Kindern hervorgebrachten Unterscheidung (Menschen verschiedener Hautfarben), die allerdings nur einsilbig beantwortet wurde. Nachdem nun sozusagen nachträglich neue Kategorien genannt wurden, hat der Interviewer die Möglichkeit, seine Bewertungsfrage bezüglich einer dieser Unterscheidungen zu wiederholen, um möglicherweise Weiteres von den Kindern zu erfahren. Er könnte allerdings auch weiter „nach Plan“ vor- und damit zum nächsten Thema, der affektiven Bewertung, übergehen. Außerdem besteht für die Kinder die Möglichkeit, weitere Akzente zu setzen, etwa indem sie nochmals neue Unterscheidungen in das Gespräch einbringen.

7-11 Nachfrage mit propositionalem Gehalt I; Kollektive Validierung

Der Interviewer nimmt nun eine Themensetzung vor. Er übernimmt Steffis in Z. 1 genannte Unterscheidung und stellt die unspezifische Frage „Sind die anders?“, bei der nicht bestimmbar ist, auf welche der beiden Gruppen er sich bezieht, d. h. auch aus welcher Position er selbst spricht und ob dies die gleiche der Kinder ist. Nahe liegt, dass bei dem Thema Kleine/Große die Generationen- oder zumindest die Größendifferenz zwischen dem Interviewer und den Kindern Relevanz erlangt. Es wurden zwar zwei Gruppen genannt, wer von den bei dem Gruppengespräch Anwesenden sich in welcher verortet und wer im Umkehrschluss dazu „die“ sind, ist allerdings nicht geklärt. Dementsprechend kann Sandra, obwohl sie ein Interesse am Antworten anzeigt, sich auch nicht zu einem Statement durchringen. Jedoch spezifiziert der Interviewer seine Frage noch einmal und stellt die Andersheit der (weiterhin unbestimmten) Kleinen ins Zentrum, womit allerdings noch nicht unbedingt festgelegt ist, dass alle an der Situation Beteiligten die Großen sind, wie es

38 Der Forscher und Autor dieser Arbeit wird in den Interpretationen vorwiegend in seiner Rolle benannt. In den Gruppengesprächen, in denen er meist aktiv und strukturierend eingreift, tritt er daher häufig als „Interviewer“ auf, in den Teilnehmenden Beobachtungen dagegen als „Beobachter“. Um die subjektive Färbung der Beobachtungsprotokolle zu unterstreichen, sind diese in der Ich-Form verfasst.

bei der Frage „Sind die Kleinen anders als ihr“ gewesen wäre. Auf die Neuformulierung kann Sandra reagieren, was sie mit einer Validierung macht, wie sie sogar schon kurz vor ihrem Beitrag betont von Nils ausgeht (hier deutet die Ähnlichkeit in der Lautdehnung auf geteilte Wissensbestände hin) und auch von Steffi erfolgt.

12-20, 23/24 Nachfrage mit propositionalem Gehalt I; Proposition Nils; Differenzierung Sandra

Nun wiederholt sich in Z. 12-14 leicht verändert das Muster aus Z. 7-9. Nach einer kurzen Ratifikation des Interviewers (in der allerdings aufgrund der Intonation Skepsis mitschwingt) stellt dieser eine Frage, die scheinbar zu unbestimmt zum Beantworten ist, da Sandra erneut Interesse signalisiert, aber keine Antwort formulieren kann, obwohl im Gegensatz zu dem Beginn von Z. 8 nun feststeht, dass die Kleinen die zu Beschreibenden sind. Nach einer Explizierung der Frage in zwei Teile, die deren Fokus potenziell wieder auf die Großen ausdehnt, reagiert Nils mit Bezug auf die erstgenannte Umformulierung, also auf die Frage, woran sich die Andersheit der Kleinen festmachen lässt.

In seiner Antwort dokumentiert sich eine aus der unklaren Bestimmung der beiden Gruppen resultierende Unsicherheit über die Kleinen. Um weitere Unterschiede nennen zu können, müssen die Kleinen zunächst klar definiert werden und hierfür muss eine Grenze gegenüber den Großen als Voraussetzung der Gruppendifferenzierung gezogen werden. Eine exakte Grenzziehung kann Nils zwar nicht vornehmen, was in der Verwendung des Adverbs „ungefähr“ ersichtlich wird, allerdings scheint es mindestens bestimmbar zu sein, dass man mit einer feststehenden Größe zur Gruppe der Kleinen gehört. Ob er mit seiner Bemerkung deskriptiv einen angenommenen Mittelwert oder eine beliebige, zufällige Größe im „Feld“ der Kleinen markiert, wird allerdings in seinem Beitrag nicht ersichtlich. Seine Darstellung stößt auf das Interesse von drei Kindern, von denen eine, Steffi, gegenüber einem vierten Kind korporiert kommentiert, dass sie vermutlich amüsiert über das Gesagte ist. Obwohl Nils bereits klar gemacht hat, dass seine Angabe nur eine ungefähre ist, pocht Sandra in Z. 23/24 darauf, dass sie eine andere Antwort hat, die seine ausschließt. Zumindest sie selbst könnte demnach von einem angenommenen Mittelwert ausgehen.

Es herrscht eine gewisse Unklarheit über den zu bestimmenden Gegenstand. Was in den Beiträgen von Nils und Sandra jedoch klar wird, ist, dass sich die am Gespräch Beteiligten nicht als die Kleinen verstehen, da diese offenbar deutlich kleiner als sie selbst sind. Die Kleinen wurden nicht bewertet, verhandelt wird bislang lediglich, wie sich diese Gruppe über ihre Größe definieren lässt, und zwar ausschließlich über dieses Merkmal. In diesem Sinne haben die Kinder in Z. 9-11 ihre Unterstellung einer Andersheit vermutlich rein deskriptiv verstanden, da zumindest zwei der drei Validierenden über eine bestimmbare Größe und nicht über Verhaltensunterschiede sprechen.

21/22, 25-32 Nachfrage mit propositionalem Gehalt I; Validierung und Exemplifizierung Nils; Validierung Steffi; Exemplifizierung Sandra; Ratifikation I

Der Interviewer fragt explizit nach etwaigen Unterschieden im Verhalten der Kleinen in Bezug auf die Gruppe der Großen. Die Frage ist nicht mehr so offen formuliert wie jene in Z. 13, jedoch offen genug, um den Kindern Raum zu lassen, verschiedenste Dinge nennen zu können, die ihnen zum Thema „andere Sachen machen“ einfallen. Nachdem Sandra ihr Statement zum vorherigen Thema eingebracht hat (vgl. oben) validieren zunächst Nils und Steffi die Frage nach Verhaltensunterschieden. Nils begründet seine Antwort mit der Aussage „Die machen Unfug“, die er korporiert, sprachlich betont und laut als bedeutungsvoll markiert. Assoziativ klingt das Statement nach dem Urteil eines Erwachsenen über Kinder, da das Wort „Unfug“ eher an einen Erwachsenen-Sprachgebrauch erinnert und eine Albernheit häufig Kindern zugesprochen wird. An dieser Stelle wird eine Verbindung des Merkmals „Größe“ mit „Alter“ plausibel denkbar. Der Beitrag wirkt außerdem abgrenzend i.S.v. „Die machen Unfug im Gegensatz zu uns“ und bezieht sich mit einer gewissen Totalität auf die Gruppe, ähnlich der Aussage „Die machen alle immer Unfug.“

Sandra validiert in Z. 28/29 die aufgeworfene Frage implizit durch das Nennen einer Begründung. „Krabbeln wie Baby“ ist in diesem Zusammenhang eine ungewöhnliche Formulierung, da man erwarten würde, dass die Kleinen, sofern ihre Größe als körperlicher Entwicklungsstand in Zusammenhang mit einem bestimmten Lebensalter verstanden wird (worauf die Praxis des Krabbelns als Beispiel eines Verhaltens für junge Kinder stark verweist), aus Sicht der Kitakinder eben genau Babys sind und sich nicht *ähnlich* wie Babys verhalten. Wenn man bei der Interpretation nicht von grammatikalischen Ungenauigkeiten ausgeht, sind die einzigen Kinder, die „kleiner“ i.S.v. jünger als die Vorschulkinder sind, aber keinen Säuglings-/Babystatus haben, die jüngeren Kinder im Kitabereich, die noch nicht „Vorschüler“ sind. Sandra unterstützt ihre Aussage durch große Körperlichkeit (vgl. Abbildung 3). Sie spielt das Krabbeln der Kleinen vor, was erneut für Amüsement bei Steffi sorgt, die dies wie in Z. 18 an Nora kommuniziert. Die Drehung von Nils in Z. 30 scheint von Sandras Krabbeln beeinflusst, da sie direkt im Anschluss daran erfolgt. Inhaltlich wird allerdings kein Bezug zum Thema „Verhalten der Kleinen“ deutlich, das der Interviewer durch eine Ratifikation von Sandras Beitrag abschließt.

In diesem Gesprächsteil wurden zwei Beispiele genannt, die beide veranschaulichen sollen, was die Kleinen „machen“. Indem sowohl Nils als auch Sandra sogar das Wort „machen“ benutzen, bleiben sie nah bei der Sprache des Interviewers. „Unfug machen“ und „Krabbeln wie Baby“ qualifizieren die Kleinen, wenn auch unkonkret, im Kontext von Alter und sind definitiv keine positiv besetzten Bewertungen.

32-39 Nachfrage mit propositionalem Gehalt I; Differenzierung Nils; Ratifikation I

Innerhalb des Rahmens Kleine/Große legt erneut der Interviewer ein Thema fest, auf das hier lediglich Nils in Z. 35 Bezug nimmt. Dieser verdeutlicht die bereits zuvor implizit verhandelte Abgrenzung: Die Großen lassen sich dadurch bestimmen, dass sie sich nicht wie die Kleinen verhalten. Wenn die Kinder wie angenommen sich selbst als die Großen verstehen, ist es nur sinnig, dass sie wenig zur Bestimmung der Großen beitragen können. Denn diese Gruppe ist demnach die Norm und das Zentrum, von dem aus gesprochen wird und über das nur selten reflektiert wird, während die Kleinen als „Abweichung“ mit ihren (vermeintlichen) Merkmalen deutlicher hervortreten. Das Statement von Nils wird vom Interviewer in Z. 38 ratifiziert. In den übrigen Zeilen dieses Teils interagieren Nora und Sandra in Form eines schwach ausgeprägten Streitgesprächs, das seinen Ursprung darin zu haben scheint, dass Sandra mit ihrer „Performance“ Nora zu nahe gekommen ist.

40-49 Differenzierung Matthias; Validierung Svenja; Nachfrage I; Differenzierung Nils; Konklusion I

Matthias, der sich in der Passage bislang nicht äußerte, führt nun eine Bewegung aus, die an Sandras Vorspielen des Krabbelns in Z. 28 erinnert, da er wie sie in einen Vierfüßler-Stand wechselt, allerdings auf seiner Stelle bleibt und seine Arme im Wechsel stark nach oben bewegt (vgl. Abbildung 4). Seine Darstellung amüsiert Svenja, die ähnlich wie zuvor Steffi in Z. 18 und Z. 31 mit ihrem Grinsen auch etwas von dem Bedeutungsgehalt seiner Aussage validiert. Der Interviewer fragt in Z. 43 nach, ob sich Matthias auf die Kleinen bezieht, woran sein körperbetonter Beitrag erinnert, oder die Gruppe der Großen nachahmen möchte, die zuletzt zumindest kurz im vorherigen Gesprächsteil thematisiert wurde und damit den „aktuelleren“ Gegenstand darstellt. Die Frage des Interviewers bleibt unbeantwortet, allerdings erscheint ein Zusammenhang zu der Gruppe der Kleinen aufgrund der in der „Performance“ enthaltenen starken Bezüge zu Sandras „Krabbelpraxis“ wahrscheinlicher. Dieser Lesart folgend wäre die Darstellung von Matthias vor allem eine Wiederholung von Sandras Aufführung mit geringen, nicht sinnvoll zu interpretierenden Bedeutungsunterschieden. Für Nils scheint eindeutig festzustehen, auf welche Gruppe sich Matthias bezieht, da er ihn in seiner Darstellung korrigieren will. Dass Nils seinen Beitrag nicht wie geplant einbringen kann, wirkt nicht unplausibel. Sein Aufrichten mutet nicht wie ein Bewegungsablauf an, der dem Krabbeln von Matthias oder Sandra ähnlich oder mit diesem vergleichbar ist. Da nahezu gleichzeitig mit Nils weitere Kinder körperliche „Aktionen“ vollziehen, die keinen inhaltlichen Bezug zueinander oder zu den zuvor verhandelten Themen zu haben scheinen, entsteht eine allgemeine Unruhe in der Gesprächssituation, die es Nils schwer macht, an der inhaltlichen Kontinuität festzuhalten. Das weitere Krabbeln von Sandra, das

Aufstehen von Dana und die Umarmung zwischen Steffi und Nora lassen die anfangs noch sprachbetonte Passage nun nahezu vollständig in inhaltlich schwer fassbare Korporation aufgehen. Den thematischen Abschluss erkennend wirkt der Beitrag des Interviewers in Z. 49 als letzte Konklusion, vor allem das „Ok“ scheint einen thematischen Schlusstrich darzustellen.

Im Ganzen ist der Interviewer in der Themensetzung dominant und die beteiligten Kinder scheinen mit zunehmendem Fortgang der Passage – vermutlich auch bedingt durch die insgesamt lange Dauer des Gruppengesprächs – nicht mehr völlig konzentriert bei den Gesprächsinhalten zu sein. Manche Fragen beantworten sie unterstützt von oder ausschließlich in korporiertem Ausdruck. In ihren Bezügen zueinander wird ein kollektiver Rahmen sichtbar: Es stehen keine „Einzelmeinungen“ nebeneinander, sondern es kommt zu einer Vielzahl von sprachlichen und körperbetonten Validierungen.

Inhaltlich sind Schwierigkeiten erkennbar, die Gruppe der Kleinen klar zu bestimmen. Dennoch wird die Konstruktion einer Andersheit deutlich, die auch generalisierend verwendet wird und als sicheres Wissen formuliert ist. Die ausschlaggebenden Bestimmungscharakteristika „Unfug machen“ sowie „Krabbeln wie Baby“ können auf der kognitiven Ebene durchaus als Zuschreibung negativer Eigenschaften aufgrund einer Gruppenzugehörigkeit und damit als Vorurteil im Sinne der verwendeten offenen Definition aufgefasst werden. Die korporierten Aspekte in der Passage werden eher zur „Illustration“ der kognitiven Ebene gebraucht, und nicht (was auch denkbar gewesen wäre), um einen Bezug zu einschließendem oder ablehnendem Verhalten herzustellen, d. h. um den konativen Vorurteilsbestandteil zu betonen.³⁹

Passage: Affektiver Vorurteilsaspekt

Datum: 12.11.2015

Timecode: 15:32 bis 16:08

Dauer: 0 min 36 sek

Abbildung 5: Z. 1



Abbildung 6: Z. 13

39 Dieser Aspekt zeigte sich auch anderen Stellen des Gesprächs nicht und muss daher in den Praxisbeobachtungen gesucht werden (vgl. Kapitel 4.1.3).

Beschreibung des Settings: Direkt nach der Passage „Kognitiver Vorurteilsaspekt“ raufen Matthias und Nils sowie Sandra, Steffi und Nora miteinander. Der Interviewer kündigte an, noch eine Frage zu stellen und dann die Geschichte weiter vorzulesen. Daraufhin wendeten sich Matthias und Nils wieder dem Interviewer zu, Nils richtete sich auf und Matthias stellte sich in einen Vierfüßler-Stand. Die Dreiergruppe der Mädchen blieb weiter einander zugewandt, Nora kuschelte sich an Steffi und umfasste gleichzeitig mit ihrer rechten Hand Sandras linken Arm. Dana steht und schaut aus dem Gesprächskreis heraus.

- 1 I: Manchmal dürfen ja auch manche Kinder nicht mitspielen nee?
 2 Sandra: [Lass es jetzt
 3 Nils: [Ja
 4 Sandra: ((dreht ihren Kopf zu I))
 5 I: [Weil die anders sind als andere Habt ihr des schonmal
 6 Nora: [((lässt ihre rechte Hand sinken))
 7 Nils: [Ja:::
 8 Sandra: [((dreht ihren Kopf zu Nora))
 9 I: sowas erlebt?
 10 Nils: [Und manche s-
 11 Matthias: [((richtet sich auf))Ja:: Der Ben durfte bei uns nicht mitspielen;
 12 Weil er immer haut und spuckt
 13 Sandra: [((dreht ihren Kopf zu I))
 14 I: [Weil er immer haut und spuckt
 15 Sandra: [((dreht ihren
 16 Kopf zu Nora, kämpft mir ihr))
 17 Nils: [Und beißt.
 18 ((hält sich die rechte Faust vor den Mund)) Der hat mich mal gebissen. U:::nd
 19 ((hält sich die rechte Hand vor das rechte Auge)) in Auge
 20 Dana: [Der hat mich schonma;
 21 ((dreht sich zu I, stellt sich in den Kreis)) Der hat schonma; auf mein; auf mein
 22 Nils: [beißen
 23 Hals gebissen
 24 I: [Der hat schonma gebissen
 25 Matthias: [Und der hat; ((steht auf)) Der hat
 26 Dana: [((setzt sich))
 27 mich schonma ((haut sich auf sein Bein)) so gehaut
 28 [((Steffi und Nora kämpfen miteinander))
 29 Sandra: [((dreht sich zu I)) Wer Was?
 30 °Wer was?°
 31 I: [Und was
 32 Nils: [Und manche sind; Manche sind böse manche sind lieb

33 Sandra: [((dreht ihren Kopf zu Nils))
 34 I: Manche sind böse manche lieb
 35 Nils: [Und manchmal sind se böse und manchmal
 36 Sandra: [((dreht sich zu I)) Nur der Ben hat
 37 Nils: sind se immer lieb
 38 Sandra: mich immer gehauen

Formulierende Interpretation

Thema der Passage: Ben

1-38 OT: Ben

1-9 UT: Frage nach Nicht-Mitspielen

Der Interviewer formuliert die Frage nach dem Erleben eines Nicht-Mitspielen-Lassens anderer Kinder

10-30; 36; 38 UT: Nicht-Mitspielen von Ben

Ben durfte nicht mitspielen, weil er haut und spuckt und beißt; Einzelne Erlebnisse mit Ben werden erzählt

31-35; 37 UT: Böse/Lieb

Manche sind (manchmal) böse/lieb

Reflektierende Interpretation

1-9 Proposition I; Ratifikation Nils

Wie in der Beschreibung des Settings dargelegt, ist vermutlich die Hälfte der Kinder im Raum (Sandra, Steffi, Nora und Dana) nicht auf das Gespräch fokussiert (vgl. auch Abbildung 5). Der Interviewer stellt dennoch seine Frage, mit der er den thematischen Schwerpunkt auf den Ausschluss von Kindern aus einem Spiel aufgrund einer Andersheit legt. Mit der in Z. 5 und 9 formulierten Frage nach dem Erleben dieses Prozesses lässt er offen, in welcher Rolle die Kinder dabei waren und wie sie die Ausschlüsse bewerten sollen. Sofern sie die erzählgenerierende Frage bejahen, könnten sie als Ausgeschlossene oder als Ausschließende reagieren und dementsprechend unterschiedliche Geschichten erzählen. Im Kontext des zuvor fast bis zum Ende verlesenen Buches liegt es allerdings nahe, dass sie auf einen erlebten Vorgang eines für sie ungerechten Ausschlusses referieren.

Lediglich Nils signalisiert in Z. 3 und 7, dass er den Anfangsimpuls „aufgenommen“ hat, was eine Reaktion darauf wahrscheinlich macht. Sandra wechselt mit ihrer Aufmerksamkeit hin und her: Mit ihrer Bemerkung in Z. 2 bezieht sie sich sehr wahrscheinlich auf Nora, wendet sich folgend dem Interviewer zu und schon in Z. 8 wieder von ihm ab und hin zu Nora und Steffi. Es könnte nun durchaus passieren, dass sich die Situation zu einem Gespräch zwischen dem Interviewer und Nils entwickelt oder sogar wieder völlig in themenunspezifischer Korporation aufgeht. Dass außer Nils noch weitere Kinder auf die Frage reagieren möchten, ist allerdings auch nicht ausge-

geschlossen. Sandra signalisiert zumindest, dass sie dem nicht völlig abgeneigt ist und auch andere könnten sich auf den Impuls einlassen, ohne dies gesondert anzuzeigen.

10-30; 36; 38 Validierung und Differenzierung Matthias; Exemplifizierung Nils; Exemplifizierung Dana; Exemplifizierung Matthias; Exemplifizierung Sandra

Nils setzt zu einer Antwort an, bei der er das Wort „manche“ aus der Formulierung des Interviewers in Z. 1 übernimmt. Er könnte sich aber auch an die vorherige Praxis der Einbringung von Unterscheidungen anlehnen, die ebenfalls mit dem Pronomen vollzogen wurde (vgl. Passage: „Kognitiver Vorurteilsaspekt“, Z. 1). Dafür, dass er nicht direkt auf die Frage antworten möchte, sondern eine neue Unterscheidung, möglicherweise mit Bezug zur Frage, in das Gespräch einbringen will, spricht auch die Verwendung des Ergänzungswortes „Und“. Er kann seinen Beitrag allerdings nicht ausformulieren, da Matthias sich in Z. 11 deutlich durch sprachliche Betonung und Korporation (vgl. Abbildung 6) in das Gespräch einbringt. Dieser bezieht sich direkt auf die propositionale Setzung des Interviewers und nennt den Namen eines konkreten Kindes, das beim Spiel ausgeschlossen wurde. Interessant ist, dass er prompt eine Begründung für den Ausschluss angibt (ständiges Hauen und Spucken), die diesen vermutlich legitimieren soll. Ein Ausschluss aufgrund eines gewalttätigen Verhaltens scheint demnach legitim und moralisch nicht verwerflich zu sein, andernfalls hätte Matthias ihn entweder nicht genannt oder alternative Begründungen benutzt (wie z.B.: „Der Ben durfte bei uns nicht mitspielen, weil die Erzieherin das verboten hat“). Offen bleibt, wer das „uns“ ist, bei dem Ben nicht mitspielen durfte – die ganze Kitagruppe oder nur eine etwa situativ bestehende Spielgruppe. Weiterhin ist nicht festgelegt, ob der Ausschluss durch Erwachsene oder durch die Kinder selbst vollzogen wurde.

In Z. 17 lässt Nils von seinem zuvor beabsichtigten Beitrag ab und ergänzt Matthias. Neben Hauen und Spucken nennt er Beißen als Handlung von Ben, die dessen Ausschluss legitimierte. Von körperlichen Zeigegeesten unterstützt erzählt er anschließend nicht mehr nur davon, welche gewalttätigen Verhaltensweisen Ben im Allgemeinen zeigt, sondern wie er selbst in einer konkreten Situation Opfer von ihm wurde, indem Ben ihn ins Gesicht, sogar in sein Auge, gebissen habe. Dadurch werden die von Matthias zunächst behaupteten Eigenschaften von Ben anhand eines bestimmten Ereignisses veranschaulicht und bestätigt. Hier kann nun Dana anschließen, die seit dem Ende der letzten Passage (vgl. Passage: „Kognitiver Vorurteilsaspekt“, Z. 47) nicht mehr dem Gesprächskreis zugewandt war. Die direkte Bezugnahme scheint ihr sehr wichtig zu sein, da sie ihr Statement noch in der körperlichen Abwendung und während Nils weiterhin spricht beginnt und sich erst darauf folgend während des Sprechens der Diskussion zuwendet und ihren Beitrag beendet. Sie erzählt inhaltlich eine ganz ähnliche Geschichte wie Nils, mit

der sie Ben für einen Biss in ihren Hals verantwortlich macht, und orientiert sich auch sprachlich an ihrem Vorredner (vgl. Z. 20/21, 23 mit Z. 18/19, 22). Nun steigt auch Matthias in die Erzählungen von Erlebnissen mit Ben ein. Während er sich bereits in Z. 11 aufrichtete, steigert er diese korporierte Interessenssignalisierung jetzt noch durch sein Aufstehen in Z. 25. Matthias berichtet davon, dass Ben ihn gehauen habe und illustriert dies dadurch, dass er sich selbst auf sein Bein schlägt. Sandra springt wie bereits zuvor in ihrer Aufmerksamkeit: In Z. 13 ist sie wieder dem Gespräch zugewandt, ab Z. 15/16 schon nicht mehr. Da sie mit Nora kämpft, scheint sie ab diesem Zeitpunkt dem Gesprächsverlauf nicht mehr folgen zu können. Erst nachdem sich die Dreiergruppe der Mädchen in Z. 28 zu einer Zweiergruppe wandelt, an der sie nicht mehr partizipiert, steigt sie wieder in das Gespräch ein und signalisiert, dass sie den Anschluss verpasst hat. Etwas überraschend scheint sie dennoch den thematischen Bezug zu erkennen und platziert einen ähnlichen Beitrag wie die anderen Kinder, allerdings etwas zeitverzögert in Z. 36 und 38 und gleichzeitig mit Nils, der bereits bei einem anderen Punkt angeht. Sandra erzählt nicht von einem konkreten Erlebnis, sondern spricht davon, dass Ben sie „immer gehauen“ (Z. 38) habe, was vordergründig zwar einen Unterschied macht, da die anderen Kinder von einmaligen Erlebnissen sprechen, allerdings im Gesamtzusammenhang mit einer sehr ähnlichen Bedeutung versehen ist. Alle genannten Exemplifizierungen sind Untermauerungen für Matthias Statement aus Z. 11/12, mit dem dieser proklamierte, dass Ben sich ständig gewalttätig verhalten hat. Der Interviewer setzt in diesem Teil keine Themen fest, er wiederholt und ratifiziert lediglich die Aussagen der Kinder in Z. 14 und 24.

Matthias hat einen Beitrag eingebracht, der von vielen Kindern in seinem Orientierungsgehalt geteilt und durch Erzählpassagen bestätigt wurde: Ben wurde zwar ausgeschlossen, dieser Ausschluss wird allerdings aufgrund seiner offenbar unbegründeten und zahlreichen Gewaltausbrüche als legitim angesehen.⁴⁰

31-35; 37 Konklusion Nils

Auch in diesem letzten Part verhält sich der Interviewer nicht propositional. Er setzt zwar in Z. 31 zur Formulierung einer Frage an, wird darin allerdings von Nils unterbrochen und beschränkt sich danach auf eine Ratifikation in Z. 34. Nils bringt jetzt möglicherweise den Beitrag ein, den er bereits in Z. 10 formulieren wollte, da er sein Statement mit dem gleichen Satzanfang beginnt. Dennoch stellt die Aussage einen thematischen Bezug zu den inzwischen formulierten Erzählungen und deren Bedeutungsgehalt einer Legitimität eines Ausschlusses aufgrund eines bestimmten Verhaltens her. Durch das

⁴⁰ Die mehrfachen Schilderungen stärken die Annahme, dass Ben ein Kind der Kitagruppe war und in diesem Zusammenhang – nicht nur in einer situativ bestehenden Spielgruppe – in der Vergangenheit negativ auffiel. Er wurde allerdings an keiner anderen Stelle während der Beobachtungszeiträume erwähnt, weder von den Kindern, noch von den Fachkräften.

Einbringen zu diesem Zeitpunkt erhält die Aussage nicht nur einen generalisierenden und fast induktiven, sondern auch einen konkludierenden Charakter.

Obgleich eine Verbindung nicht explizit genannt wird, liegt es aufgrund des vorher thematisierten Kindes Ben sehr nahe, dass dieser im Sinne der in Z. 32 getroffenen Unterscheidung als „böses Kind“ qualifiziert wird. Die Trennung wirkt hier total, allerdings folgt in Z. 35 und 37 eine relativierende Ergänzung. Die Formulierung „Und manchmal sind se böse und manchmal sind se immer lieb“ wirkt grammatikalisch unstimmig, was mit der widersprüchlichen Verwendung von Häufigkeitsangaben zusammenhängt. Diese hätten aufgrund von entwicklungspsychologischen Bedingungen bei Kindern unter sieben Jahren generell eine geringe Reliabilität (vgl. Vogl 2015, S. 28). Trotz dieser Uneindeutigkeiten wird der Nachsatz in seiner Bedeutung erkennbar: Es gibt zwar zwei Gruppen von Menschen, diese scheinen aber nicht grundsätzlich auf ihre Charaktereigenschaften festgelegt zu sein, sondern haben auch die Fähigkeit zur Modifikation. Es wird allerdings nicht eindeutig klar, ob diese (eher an kognitives denn an affektives Wissen anknüpfende) Orientierung von anderen Kindern geteilt wird, da dem – eine verlässliche Verwendung von Häufigkeitsangaben vorausgesetzt – die Aussagen von Matthias in Z. 11/12 und jene von Sandra in Z. 36 und 38 entgegenstehen.

Nach der Formulierung des Anfangsimpulses kann sich der Interviewer in diesem Auszug zurückhalten, da die Kinder sich trotz der erschwerten Ausgangssituation der weit fortgeschrittenen Gesprächsdauer und der damit verbundenen Aufmerksamkeitsverschiebungen selbstläufig in die Situation einbringen. Sie entwerfen ein Bild von Ben, in dem implizit ihre Gefühle eine Rolle spielen, weshalb der Interviewer die vorgesehene Frage zur Explizierung der affektiven Komponente (vgl. Kapitel 3.2.1) gar nicht stellen muss.

Ben wird negativ bewertet und dessen Ausschluss aufgrund seines konkret benannten Verhaltens durch Erzählungen kollektiv legitimiert. Somit scheinen negative Empfindungen zwar auf, diese stehen allerdings nicht im Begründungszusammenhang mit vorherigen Gruppenbildungsprozessen. Zwar erfolgt eine Abstraktion in der Unterscheidung böse/liebe Kinder, die Trennung der beiden Gruppen wirkt allerdings (zumindest nach einer Einzelmeinung) nicht sehr scharf.

Wie sich in dem Gruppengespräch zeigte, scheint es in den Köpfen der Kinder relevante Unterscheidungen zwischen Kleinen und Großen zu geben, die durchaus an Vorurteile erinnern. Weitere Beiträge verwiesen auf Ausschlussprozesse in der Vergangenheit, die aufgrund von konkretem Verhalten erfolgten, daher nicht als Diskriminierung gefasst werden und auch nicht mit vorurteilvollen Begründungen dargestellt werden.

Das vorläufige Fazit muss daher ambivalent bleiben, weshalb es spannend ist, zu erfahren, wie Ein- oder Ausschlüsse konkret in der Alltagspraxis der Kinder vollzogen werden und welche Muster dort vorherrschend sind.

4.1.3 Auswertung der Teilnehmenden Beobachtung

Beobachtungsprotokoll und Videosequenz

Passage: Flur

Datum: 18.05.2016

Video Timecode: 00:00 bis 00:08

Video Dauer: 0 min 8 sek

Abbildung 7: Z. 10-15

Abbildung 8: Z. 20/21



Beschreibung des Settings: Die Erzieherin Vicky wies die Kinder der Gruppe 1a (die sich bislang alle im Gruppenraum aufhielten) an, Jacken und feste Schuhe anzuziehen, um in den Außenbereich der Kita gehen zu können. Daraufhin wechselten die ersten Kinder sowie die Fachkraft selbst von ihrem Gruppenraum in den Flur, der sowohl von der Gruppe 1a als auch von der Gruppe 1b als Umkleieraum genutzt wird. Die meisten Kinder blieben im Gruppenraum. In dem Flur befinden sich an einer Seite die Eingänge zu den Gruppenräumen, an beiden Seiten stehen Jacken- und Schuhständer. Ich gehe vom Gruppenraum in den Flur, dort stehen Dana und Peter sowie die Erzieherin Vicky.

1 Dana zeigt auf das Bild eines Kindes, das neben anderen Bildern von Kindern
2 an einer Leiste über den einzelnen Kleiderhaken befestigt ist und sagt in die
3 Runde, dass es einen neuen Jungen gäbe. Vicky bestätigt das und sagt, dass
4 es einen neuen Jungen namens Fabian in der Gruppe 1b gibt. Daniel steht nun
5 am Übergang von Gruppenraum und Flur und geht langsam in Richtung Flur.
6 Währenddessen blickt Dana zu Daniel und sagt: „Der neue Junge heißt Fabi-
7 an.“ Daniel betritt nun den Flur/Umkleieraum und sagt: „Ich heiß doch nicht Fa-
8 bian.“ Dana sagt daraufhin: „Nein, der neue Junge heißt so“ und zeigt erneut
9 auf das Bild, dann kniet sie sich nach unten. Vicky geht in den Gruppenraum.
10 Nun setzt die Videoaufnahme ein. Daniel steht ausgerichtet zum Ende des
11 Flurs. Er blickt an die Seitenwand, von der aus die Gruppenräume abgehen, zu
12 einer Leiste über den Jacken, an der Bilder von Kindern befestigt sind und hat
13 die Arme hinter seinem Rücken verschränkt. Peter steht links neben ihm, trägt
14 in jeder Hand einen Schuh und ist direkt der Seite der Jacken zugewandt. Links

15 neben Peter kniet Dana, die auf den Boden blickt. Daniel dreht sich nun zu Pe-
16 ter, schaut ihn an und sagt: „Der is n Baby.“ Dana dreht sich abrupt zu Daniel
17 und lächelt ihn nett an. Peter grinst und schaut in die Kamera. Er weicht etwa
18 einen Meter zurück, blickt weiter direkt in die Kamera und sagt: „Das ist doch
19 kein Baby.“ Dana blickt wieder in Richtung des Bodens, hebt kurz ein Paar
20 Schuhe aus dem Regal an und richtet sich dann auf. Daniel schaut nun eben-
21 falls in die Kamera, sagt: „Doch“ und läuft langsam nach vorne und rechts an
22 der Kamera vorbei aus dem Bild. Peter ruft „Nö nö – nö nö“ und springt Daniel
23 währenddessen hinterher. Dana nimmt eine Jacke von einem Kleiderhaken.

Reflektierende Interpretation

1-3 Proposition Dana

Bevor auf Danas Handlung eingegangen wird, soll auf den Kontext verwiesen werden, der diesen Interaktionszug ermöglicht, da hierin Informationen über implizite Bedingungen des kindlichen Handelns liegen können. Über den Kleiderhaken der Kinder hängen Bilder, die prinzipiell dazu dienen, die einzelnen Haken als „Eigentum“ und Privatheit der abgebildeten Kinder zu markieren. Es ist davon auszugehen, dass diese Bilder auch eine spezifische Funktion für die Kinder haben sollen, andernfalls könnten an der Stelle (wie bspw. bei Spinden im Profisport) lediglich die Namen verzeichnet sein. Anhand der Bilder können auch Kinder erkennen, zu welchem Haken sie gehen dürfen und zu welchen anderen nicht. Auch unaufwändigere Symbole über den einzelnen Haken, die bei Kinderwechsel dauerhaft dort bleiben könnten, wären denkbar (und werden in vielen Einrichtungen benutzt). Ein Bild des Kindes ist demgegenüber personalisiert und könnte darauf verweisen, dass die Einrichtung Wert auf die Repräsentation der einzelnen Kinder legt, möglicherweise hier verbunden mit dem Gedanken, dass sich die Kinder der beiden Vorschulgruppen, die gemeinsam den Flur nutzen, untereinander zumindest über Fotos kennen. Dabei kann sich in den Bildern neben dem Informationswert, durch den Änderungen in den Gruppenstrukturen auch den Kindern erkennbar werden, auch die Individualität der Kinder und ihrer Herkunftsfamilien zeigen, die die Bilder auswählen.

Dana bemerkt nun ein neues Gesicht. Dies könnte zufällig passieren, etwa, weil sich das neue Bild neben „ihrem“ Kleiderhaken befindet, oder aber darauf verweisen, dass sie die Kinder der Gruppe, die sie besucht, sowie jene der Nachbargruppe, sehr genau kennt und ihr Änderungen sofort auffallen. In jedem Fall wird die Identifikation eines neuen Jungen anhand eines Bildes vollzogen und dieser nicht als anwesende Person vorgestellt. Seine Präsenz wird über eine bildliche Repräsentation thematisiert. Das Erkennen ist Dana dabei mitteilenswert. Die Information eines neuen Jungen kann weitergegeben werden und ist es auch wert, angekündigt zu werden. Dies könnte auch in speziellen Umständen begründet sein, da die Sequenz im Mai stattfindet, also zu einem Zeitpunkt, in dem sich für gewöhnlich keine Ände-

rungen in Gruppenstrukturen von Kitas ergeben (was umso mehr für die älteren Kinder und Vorschulkinder gilt, die bald in die Schule entlassen werden). Danas erstes, noch wenig elaboriertes Aufwerfen eines Orientierungsgehalts erfordert nun eine Reaktion anderer.

3-4 Validierung und Differenzierung Vicky

Der Modus des Erkennens von neuen Gruppenmitgliedern (der Nachbargruppe) scheint niemanden der Anwesenden irritiert zu haben. Der neue Junge erhält nun einen Namen und eine Gruppenzugehörigkeit, verlaublich durch die anwesende Erzieherin. Die Antwort der Fachkraft wirkt relativ gewohnt, schlicht und auch so, als ob sie kaum daran interessiert sei, viele Informationen über das neue Kind zu verbreiten. Sie hätte die Situation auch „einzigartiger“ rahmen können, etwa indem sie Fabian ausführlich vorgestellt oder versucht hätte, Interesse bei den Kindern zu wecken und eine Kontakttherstellung mit einer Bemerkung wie etwa „Vielleicht lernt ihr ihn gleich beim Spielen kennen“ zu forcieren. Auch hätte sie den Jungen allen Kindern der Gruppe 1a vorstellen können. Stattdessen informierte sie nur auf Nachfrage und lediglich zwei Kinder darüber, dass es Fabian in der Nachbargruppe „gibt“. Nun stellt sich die Frage, ob diese spärliche Information den Kindern ausreicht oder ob sie möglicherweise Daten wie Alter, Wohnort oder Angaben zur Familie des neuen Jungen erfahren möchten.

4-7 Weitergabe von Informationen und implizite Ratifikation Dana

Es kommt zu einer Änderung in der Konstellation: Daniel betritt die „Bühne“ des Flurs und wird über den neuen Jungen in Kenntnis gesetzt, was den Informationswert der Mitteilung und die Bedeutung der „eigenen Gruppe“ (die auch die Nachbargruppe einschließt) für die Kinder unterstreicht. Aus der Art, wie dies geschieht, lassen sich zwei mögliche Schlüsse ziehen: Entweder haben Daniel und Dana bereits über den neuen Jungen geredet und Dana knüpft nun an diesen Diskurs an. Oder Dana konfrontiert Daniel in einer Weise, die auf ihn ziemlich überraschend wirken muss, mit einer neuen Tatsache. Dabei übernimmt sie die Rolle einer Übersetzerin. Nicht nur die Erzieherin ist dafür zuständig, die Kinder auf den gleichen Wissensstand zu setzen, sondern auch Dana erfüllt diese soziale Funktion. Dies macht sie auch als Konsequenz daraus, dass die Fachkraft nur einmal über das Kind informiert hat. Gesprächsthema ist Fabian als „Neuheit“, über die jedes in das Setting kommende Kind nach einem „Flüsterpost-Prinzip“ in Kenntnis gesetzt werden muss. Die Fachkraft ist zwar noch anwesend, scheint aber nicht mehr an der kommunikativen Situation teilzunehmen, die dadurch zu einem Peer-Gespräch geworden ist. Denkbare Anchlüsse wären, da nun alle Anwesenden informiert sind, ein Themenwechsel bzw. die Fokussierung auf die „eigentliche“ Aufgabe des Umkleidens oder weitere Nachfragen an die Erzieherin oder eine neue Informationsweitergabe an hinzukommende Kinder.

Daniel reagiert nun mit einer überraschenden Bemerkung, die verschiedene Lesarten zulässt. Eine Möglichkeit wäre ein Beobachtereffekt: Daniel könnte davon ausgehen, dem Beobachter von Dana fälschlicherweise als Fabian vorgestellt worden zu sein und möchte dies nun korrigieren. Dies ist zwar theoretisch plausibel, irritierend wäre allerdings bei einer angenommenen Kommunikation an den Beobachter der Blick von Dana zu Daniel in Z. 6. Außerdem hält sich der Beobachter bislang stark im Hintergrund und benutzt auch keine Videokamera, sodass er Fabian möglicherweise gar nicht aufgefallen ist. Darüber hinaus bleibt Daniels Kommentar etwas „schief“, da er wissen muss, dass die anderen Kinder seinen Namen kennen und eine falsche Vorstellung daher unwahrscheinlich ist. Alternativ könnte Daniel von dem Wunsch, sich zu behaupten, motiviert sein, etwa weil er in der Gruppe wenig Anerkennung erfährt und ein neuer Junge für ihn vorrangig Konkurrenz bedeutet. Auf jeden Fall bringt er sich mit seiner Bemerkung in das Zentrum. Selbst bei Zutreffen der erstgenannten Lesart impliziert sein Kommentar mehr als die Korrektur einer falschen Vorstellung, die er mit einer Formulierung wie „Nein, ich heiße Daniel“ erreichen würde. Er grenzt sich nicht nur zu anderen Namen ab, sondern stellt zugleich die Frage „Wer bin ich?“ Sein Verhalten passt damit in die Rolle eines „Gruppenclowns“, der Themen über die Strategie einer Unbeholfenheit und einer ironischen bzw. scherzhaften Übertreibung zu sich selbst lenken will. Das Vorgehen, etwas richtigzustellen, das es „eigentlich“ gar nicht richtigzustellen gilt, diene damit der Erlangung von Aufmerksamkeit. Mit seinem Beitrag hat Daniel das Gesprächsthema „umgelenkt“. Er schloss nicht an die vorgeschlagene Thematik des Anderen, also des neuen Jungen, an, sondern opponierte, sodass es nun um das Alte, eben ihn selbst geht. Seine Bemerkung, die von den Anwesenden als Fehler oder Scherz wahrgenommen werden muss, erfordert eine Reaktion.

Dana nimmt nun auch eine verbale Richtigstellung vor und wiederholt ihre Zeigepraxis aus Z. 1. Sie behandelt Daniels Bemerkung dabei wie eine Faktenfrage und ignoriert damit dessen Lapsus und seine kommunikative Strategie, sich in das Zentrum zu rücken. Dies könnte daran liegen, dass sie an ein solches Vorgehen und Daniels Rolle als Clown gewohnt ist und ihn nicht in seinem Scherz bestärken möchte. Die Bezugnahme auf den bloßen Inhalt von Daniels Bemerkung und die Ignoranz der impliziten „Schiefheit“ würde damit an eine belehrende, nahezu pädagogische Strategie erinnern, unerwünschtes Verhalten durch Ignoranz reduzieren zu wollen. Eine andere Möglichkeit wäre eine (Dana bekannte) kognitive Beeinträchtigung von Daniel, die eine wiederholte Erklärung nötig macht.

Dana bleibt bei dem Thema des neuen Jungen und wirft es erneut auf, obwohl bereits die Fachkraft nur in einem geringen Maß darauf eingegangen ist und Daniel möglicherweise eine Torpedierung vornehmen wollte. Allerdings begrenzt sie sich auch darauf, die Informationen zu verlautbaren. An dem

Punkt, an dem die Neuigkeiten weitergetragen wurden und sie darauf hoffen kann, dass diese inhaltlich verstanden sind, endet Danas „Funktion“. Sie steigt aus dem Diskurs aus und zeigt das auch in einer korporierten Schließung. Die Fachkraft, die bereits zuvor nicht mehr an dem Gespräch teilgenommen hat, verlässt die Szene nun endgültig, sodass die Kinder im Folgenden von der Anwesenheit des Beobachters abgesehen „unter sich“ sind.

10-16 Elaboration Daniel

Daniel steigt zunächst auf Danas Hinweis ein und blickt zu dem Bild des „Neuen“. Mit seiner darauffolgenden Bemerkung nimmt er mittels einer Altersmarkierung eine Ausgrenzung von Fabian vor. „Der is n Baby“ meint implizit „Wir sind die Großen“ und daraus resultierend „Der gehört nicht zu uns.“ Der nicht anwesende Fabian ist nun bereits doppelt gekennzeichnet: zum einen als der Neue, der noch nicht zur Gruppe gehört und zum anderen als das Baby, das nicht zur Gruppe (der Vorschulkinder) gehören kann. Auch erfolgte bereits ein zweifacher Ausschluss durch Daniel: Zunächst lenkte dieser die Thematisierung von Fabians Namen zu sich selbst, nun nimmt er eine verbal direktere Exklusion vor. Theoretisch besteht die Möglichkeit, dass über dem Kleiderhaken ein Baby abgebildet ist, dies erscheint aber nicht nur unrealistisch (dass die Eltern eines Vorschuljungen ein Babyfoto ihres Kindes zur Eigentumsmarkierung zur Verfügung stellen wirkt wenig plausibel), sondern passt auch nicht völlig zu der Art, wie Daniels Kommentar formuliert ist.⁴¹ Vermutlich geht es ihm nicht darum, die Nähe zu einem „babyhaften“ Aussehen zu beschreiben, denn in einem solchen Fall hätte er sagen können: „Der sieht aus wie n Baby.“ Stattdessen nimmt er zur Beschreibung eines Neuankommings eine als sicheres Wissen formulierte und damit umso drastischer wirkende Ausgrenzung und auch Abwertung vor. Das Verhältnis zwischen Daniel und Fabian trägt deutliche Züge einer „Etablierten-Außen-seiter-Figuration“ (Elias/Scotson 2002; für den Kindheitsbereich vgl. Eckermann/Heinzel 2013). Daniel und mit ihm die anderen anwesenden Kinder sind dazu in der Lage, die neu Hinzukommenden als Ausgeschlossene zu etikettieren, indem sie ihnen machtvoll solche Eigenschaften zuschreiben können (hier: ein Baby sein), die auch in der eigenen Gruppe (hier: in der Kita) vorkommen, dort aber als schlecht markiert sind (vgl. Elias/Scotson 2002, S. 13). Dabei wird nicht die Neuheit an sich thematisiert, sondern das Jung-Sein als soziales Stigma (vgl. Goffman 1967) verwendet. Durch Daniels Stigmatisierung soll Fabian zu einem Baby degradiert werden, das nicht gut mit Vorschulkindern kommunizieren oder spielen kann, nicht ernstgenommen werden muss und allgemein geringere Fähigkeiten als diese aufweist.

41 Die entsprechenden Videoaufnahmen erlauben an dieser Stelle nur grobpixelige Einblicke, die allerdings eher zu einem älteren Kind als zu einem Baby zu passen scheinen.

Daniel spricht seinen Beitrag als Junge zu einem anderen Jungen, was sich zufällig aus dem Setting der gerade anwesenden Kinder ergeben haben könnte, aber dennoch den Anschein einer versuchten impliziten Solidarisierung zwischen Jungen macht. Für die Relevanz einer Geschlechtsdifferenzierung spricht auch Daniels Körperstellung und -haltung, die in Abbildung 7 gut ersichtlich ist. Sein aufrechter, breitbeiniger Stand wirkt in Kombination mit den hinter dem Rücken verschränkten Händen provokativ, bestimmend und wie die Nachahmung eines Erwachsenen-Habitus, speziell der Rolle eines männlichen „Machos“ (im Kontrast zu dem neben ihm stehenden, feixenden Peter).

Für eine kollektiv „erfolgreich“ ausgrenzende Handlung sollte sich eine Gruppe gegen das Abweichende schließen. Daher ist es nun (auch im Sinne der Fragestellung dieser Arbeit) relevant, zu erfahren, ob Daniels abwertende Orientierung von anderen bestätigt oder verneint wird. Eine Opposition könnte von Dana erwartet werden, die sich durch ihre Informationsweitergabe sozial präsentiert hat und Daniel in Z. 8 schon einmal korrigierte.

16-19 Körperliche Validierung Dana; Widerspruch Peter

Dana widerspricht Daniel nicht, sie sendet ihm ein Zeichen der Anerkennung in Form eines Lächelns. Damit wird er – von der anwesenden weiblichen Person – für seine „Platzbehauptung“ belohnt.

Peters Widerspruch hingegen zeigt zwar eine gewisse sprachlich-inhaltliche Vehemenz, diese muss aber relativiert werden durch die körperlich-habituelle Ebene. Er macht klar, dass er Daniels Fauxpas erkannt hat und gewillt ist, diesen zu korrigieren, drückt allerdings vor der ablehnenden Formulierung durch sein Grinsen eine „heimliche Zustimmung“, eine Bestätigung auch im Sinne einer Vergemeinschaftung zweier Jungen aus. Er verhält sich damit ähnlich wie Dana, die in Z. 8 Daniel auf einer Inhaltsebene widersprochen hat, aber die Implikationen seiner Aussage unkommentiert ließ. Außerdem reagiert Peter auf Daniels Urteil, dass „der“, also der spezielle Junge Fabian, ein Baby sei, mit der Stellungnahme: „Das ist doch kein Baby“, was verstanden werden kann als: „Das ist doch kein Bild von einem Baby.“ Damit entfernt er sich von dem persönlichen Bezug auf das neue Kind, objektiviert diesen und löst so den beleidigenden Gehalt von Daniels Statement nicht unbedingt auf. Durch die Bezugnahme auf das Bild widerspricht er Daniel nicht völlig, da dieser (oder andere Kinder) weiterhin die Option hat, eine abwertende Aussage wie: „Aber der benimmt sich wie ein Baby“ zu treffen, ohne dass dies einem gemeinsamen Orientierungsrahmen entgegensteht.

Peters Mitteilung erfolgt im Kontext einer Reaktanzreaktion (vgl. Welling 2014, S. 457). Mit dem direkten Blick zur Kamera bzw. der Autorität hinter der Kamera öffnet sich Peter der Beobachtungssituation und verweist darauf, dass noch jemand im Raum ist. Möglicherweise wartet er sogar vor der Formulierung seiner Worte auf ein Eingreifen der Autorität. Aufgrund der Anwesenheit des Erwachsenen, der potentiell dazu in der Lage ist, auf die Ein-

haltung sozialer Konventionen zu drängen (oder die Nichteinhaltung der Fachkraft anzuzeigen) äußert sich Peter möglicherweise nicht so, wie er es in einem reinen Kindergespräch getan hätte und schwächt seine Aussage ab. Der anhaltende Blick in die Kamera kann außerdem als Warnhinweis an Daniel darauf verstanden werden, dass dieser auf seine Wortwahl achten sollte. In ähnlicher Weise verdeutlicht Peters Zurückweichen das Bewusstmachen des Erwachsenen, aber auch eine zumindest vordergründige Distanzierung vor dem dominanten Daniel. Somit wird, möglicherweise wegen der Kamera, ein Disput zwischen Daniel und Peter räumlich hergestellt. Folgend kann eine Konklusion der beiden Positionen erwartet werden. Dana, die das Thema des neuen Jungen aufgebracht hat, wäre zu einer Richtigstellung aufgefordert, könnte aber auch Daniel bzw. dem „Jungsgespräch“ das Feld überlassen.

19-23 Bekräftigung der Elaboration Daniel; Bekräftigung des Widerspruchs Peter; Konklusion Dana

Ähnlich wie in Z. 9 zeigt Dana durch ihr Verhalten, dass sie nicht mehr aktiver Teil des Diskurses ist. Allerdings bleibt sie dennoch an einer Konklusion der Thematik interessiert. Denn sie nimmt nicht die eigentlichen Vorgaben der Fachkraft und des Raumes an, sich nun umzukleiden, sondern hebt Schuhe an, die sie danach wieder an deren Platz zurückstellt. Dana ist hier also nicht an dem Prozess des Umkleidens orientiert, verbleibt aber dennoch in dem Umkleideraum und verfolgt eine Verzögerungstaktik.

Die beiden Jungen hingegen nehmen weiter ihre zuvor genannten Positionen ein und damit für sich eine Definitionsgewalt in Anspruch. Eigenartig ist, dass sie so tun, als sei die Frage, ob der neue Junge ein Baby ist, ein Sachverhalt, über den man unterschiedlicher Meinung sein kann, obwohl eigentlich klar feststellbar ist, dass Fabian kein Baby ist (allein schon aufgrund seiner Zuteilung in die Kitagruppe der älteren Kinder). Dies verweist darauf, dass nicht Jungsein an sich thematisiert, sondern Baby als Stigma verwendet wird. Möglicherweise geht es den beiden nun gar nicht mehr um den Jungen, sondern nur noch darum, wer den Wortwechsel für sich entscheidet, da sie nicht argumentieren, sondern lediglich mit den Worten „Doch“ und „Nö“ quasi inhaltsleer auf verschiedenen Standpunkten beharren. Diese unterscheiden sich in ihrer Bestimmtheit voneinander: Während „Doch“ ein klares Statement ist, bleibt „Nö nö – nö nö“ im Gegensatz zu einem „Nein“ weniger entschieden. Peters Springen vermindert die Eindeutigkeit seiner Aussage zusätzlich. Möglicherweise warten Daniel und Peter auf eine Anerkennungsreaktion einer der beiden Positionen vonseiten des Beobachters, da beide in die Kamera schauen (vgl. Abbildung 8) und ihre Standpunkte offen lassen. Die Kamera/Autorität stellt jedenfalls für Daniel keinen Grund dar, seine Aussage zurückzunehmen. Mehr noch: In vollem Wissen um den Erwachsenenblick bekräftigt er seine These. Dennoch entzieht er sich im weiteren Verlauf der Videoaufzeichnung, möglicherweise, um einer evozierten Rüge zu entgehen.

Zu einer Synthese der beiden Statements kommt es nicht. Daniel bleibt bei seiner Meinung und Peter kann diese – zumindest unter den gegebenen Umständen der Kamerabeobachtung – nicht validieren bzw. seinen Widerspruch zurücknehmen. In gewisser Weise konkludiert nun Dana, die die Szene eröffnete, diese auch wieder (nachdem freilich die eigentliche Situation schon durch den Weggang von zwei der drei beteiligten Kinder aufgelöst wurde). Sie markiert einen Endpunkt durch ihre körperliche Aktivität, da sie ihre Aufmerksamkeit nun (tatsächlich) auf Handlungen richtet, die mit dem Umkleiden verbunden sind.

Die Passage bietet einen interessanten Einblick in kindliche Machtverhältnisse und den Umgang mit „Alter“ als Differenzlinie, die auch im Disput eingesetzt werden kann. Die Konstruktionen der Kinder sind dabei auch eine Reaktion auf die nur basalen Informationen der Fachkraft bezüglich eines neuen Jungen. Obwohl dieser Junge in der Szene selbst gar nicht anwesend ist, erfährt er von Daniel eine Benachteiligung aufgrund der Zuschreibung des (in der Realität nicht auf ihn zutreffenden) Merkmals „Baby“, das als Stigma verwendet wird. Daher kann bei Daniels Handeln von einer Diskriminierung gesprochen werden. Die anderen anwesenden Kinder validieren dies zwar nicht explizit verbal, drücken aber korporiert eine mehr oder weniger heimliche Zustimmung aus. Auch hinsichtlich einer Geschlechtstypik ist die Szene interessant, da sich in ihr gesellschaftliche Stereotype einer intelligenten, aber zurückhaltenden Frau und eines streitsüchtigen Mannes widerspiegeln. Dana wirft zwar das Thema auf und behauptet sich anfangs mit Wissen und mit einer Korrektur, ab Z. 9 werden ihre Informationen allerdings für einen habituellen Machtkampf unter Jungen genutzt, an dem sie nicht teilnimmt.

Die hier vorkommenden Kinder der Gruppe 1a haben Fabian zwar noch nicht gesehen, stehen ihm aber sozial distanziert gegenüber. Möglicherweise ist dies mitbedingt durch die bislang vorhandene räumliche Distanz. Bourdieu hat darauf hingewiesen, dass es hier starke Zusammenhänge gibt (vgl. Bourdieu 1997). Daher ist es spannend zu erfahren, wie sich die Kinder verhalten, wenn sie direkt auf den neuen Jungen treffen.

Beobachtungsprotokoll

Passage: Fabian Außenbereich 1

Datum: 18.05.2016

Beschreibung des Settings: Die Kinder der Gruppe 1a sind gemeinsam mit der Erzieherin Vicky in den großen Außenbereich der Kita gegangen. Dort halten sich bereits Kinder der Gruppe 1b unter Aufsicht einer Gruppenerzieherin auf. Unter diesen Kindern ist Fabian, ein Junge, den ich zuvor noch nicht gesehen habe. Die Kinder der Gruppe 1a schlossen sich in verschiedenen Spielgruppen zusammen, ich richte meine Aufmerksamkeit auf eine dieser Gruppen.

1 Einige Kinder der Gruppe 1a beginnen ein Fangspiel zu spielen. Fabian läuft
 2 diesen Kindern kurz hinterher, dann kehrt er wieder zu seiner ursprünglichen
 3 Position zurück. Ein Junge blickt zu Fabian und sagt zu einem anderen Kind:
 4 „Das ist ein Neuer. Der ist anders.“
 5 Nun bildet sich aus der Kindergruppe eine kleinere Gruppe heraus, die sich aus
 6 Dana, Marie, Sandra und Emilie konstituiert. Die Mädchen laufen gemeinsam
 7 im Außengelände herum und sprechen über Fabian. Eines der Mädchen sagt:
 8 „Der spricht so: brickel brackel.“ Dann läuft Fabian an der Gruppe vorbei Rich-
 9 tung Sandkasten, den er betritt. Die Mädchen schauen ihm hinterher und la-
 10 chen. Sie bleiben auf einer Anhöhe neben dem Sandkasten stehen, blicken in
 11 Richtung des Sandkastens und unterhalten sich weiter. Eins der Mädchen sagt:
 12 „Die Emilie will Fabian heiraten.“ Ein anderes Kind der Gruppe sagt: „Fabian ist
 13 dort unten“ und lacht.

Reflektierende Interpretation

1-4 Kollektive Proposition; Anschlussversuch Fabian; Anschlussproposition Junge

Die Kinder der „Fanggruppe“ legen korporiert das Spielthema fest und zeigen bereits zuvor mit den anderen Kindern der Gruppe 1a durch die Aufteilung der Großgruppe, dass es „normal“ zu sein scheint, dass die beiden Gruppen der älteren Kinder nicht gemeinsam miteinander spielen.

Fabian wagt nun offensichtlich den Versuch, sich an dem Spiel einer der Untergruppen zu beteiligen, da er die für ein Fangspiel typische Handlung vollzieht, anderen Kindern hinterherzulaufen. Dies bricht er allerdings bald wieder ab und gibt damit den Anschluss auf. Der misslungene Anschluss könnte auf die gebräuchliche Spielgruppenhomogenität der Kinder aus Gruppe 1a zurückzuführen sein, die Fabian aus der Gruppe 1b zu unterlaufen versucht. Möglicherweise kann er sich noch nicht an den unter den Kindern geltenden sozialen Normen orientieren und merkt erst nach kurzer Zeit, dass er sich der „falschen“ Gruppe angeschlossen hat. Oder er war bei dem Versuch erfolglos, im Wissen um die Standards der Spielvoraussetzungen die Gruppen zu überschreiten. So oder so lenkt er seine Handlungen aus sich selbst heraus. Ohne dass andere Kinder ihn ermahnen, ist er nach einem kurzen Bemühen um Anschluss offenbar irritiert, nimmt seine Bewegung im Raum zurück und geht wieder „auf Null“.

Mit der Bemerkung über Fabian nimmt ein Junge nach einer werturteilsfreien Information („Das ist ein Neuer“) eine inhaltliche Qualifikation und Kategorisierung vor. Um einen Anderen als „anders“ bestimmen zu können, muss von Menschen ausgegangen werden, die in bestimmter Hinsicht gleich sind. Offensichtlich soll Fabian kategorisiert werden als jemand, der nicht nur „ein Neuer“ ist, sondern noch hinsichtlich weiterer (zugeschriebener) Merkmale „anders“ im Verhältnis zu einer Kindergruppe.

Fraglich bleibt zunächst, worin diese „Andersartigkeit“ bestehen soll. Eine Möglichkeit besteht darin, dass Fabian durch seinen ungewöhnlichen Umgang mit den Gruppenzugehörigkeiten beim Spielen aufgefallen ist und dies der Anlass für die Bemerkung war. „Der ist anders“ klingt dabei wie ein von Erwachsenen gelehrter Ausdruck, mit dem diskriminierende Äußerungen durch eine „quasi-neutrale“ Formulierung vermieden werden sollen. Es ist eine neutralisierende Anmerkung, die zwar bis hin zu einer Ausgrenzung eine Markierung von Menschen außerhalb eines bestimmten Gemeinsamkeitskonsenses vornimmt, allerdings jemanden nicht inhaltlich abwertend qualifiziert. Dadurch wird eine Diskreditierung vermieden, gleichzeitig aber ein Wissen um den Unterschied kenntlich gemacht. Durch den Bezug auf eine anerkannte und als positiv bewertete „Mehrheitsorientierung“, die der so Bezeichnete nicht hat, ist das „Anders“ auch immer nach „unten“ gerichtet. Eine solche Bemerkung würde außerdem nicht bei offensichtlichen „Abweichungen“ von der Mehrheitsgesellschaft gesagt werden, da bspw. auf Unterschiede bei Hautfarben oder größere Altersunterschiede aufgrund ihrer Offenkundigkeit nicht gesondert verwiesen werden muss. Dagegen wäre der Ausdruck vorstellbar etwa in Bezug auf Menschen mit Behinderungen/Einschränkungen oder Homosexuelle, da er sich dazu eignet, ein „anderes“ Verhalten oder Kompetenzabweichungen anzuzeigen.

Ein Bezug zur vorherigen Interaktion wäre daher gut vorstellbar: Diejenigen, die nicht „anders“ sind, verständigen sich darauf, dass Fabian „anders“ ist, weil er bestimmte Normen/Spielregeln nicht kennt oder nicht versteht, da er kognitiv dazu nicht in der Lage ist.

5-8 Kollektive Anschlussproposition; Elaboration in Form einer Differenzierung Mädchen

In der erneuten Kleingruppenbildung bestätigt sich zunächst die Homogenität der Spielgruppen, nun auch in Bezug auf Geschlecht. Dass in der – zufällig und nicht aufgrund ihres Gesprächsthemas ausgewählten – Gruppe, wie bereits bei anderen Kindern beobachtet, wieder über Fabian gesprochen wird, verweist auf die Relevanz seiner Thematisierung: Irgendetwas an Fabian ist für die anderen Kinder besonders und erwähnenswert.

In Z. 7/8 wird nun die angenommene „Andersheit“ konkreter. Fabian spräche „brickel brackel“, was ein für die Ohren der Mehrheit unverständliches Sprechen in irgendeiner Form meinen muss. Die Formulierung klingt nach der Beschreibung einer „gestückelten“ Artikulationsweise in unvollständigen Sätzen und könnte sich auf eine Sprachstörung wie Stottern, eine undeutliche Aussprache, ein „fehlerhaftes“ Deutsch, etwa bedingt durch einen starken Dialekt/Akzent, oder das generelle Sprechen einer nichtdeutschen Sprache beziehen. Während die Äußerung in Z. 4 einen relativ großen interpretativen Spielraum bezüglich des „anderen“ Merkmals ließ, wird jetzt eine Handlung „beschrieben“, die nah an dem ist, was Fabian aus Sicht der Mädchen „macht“, und durch was er zum „Anderen“ gemacht wird. „Brickel bra-

ckel“ fungiert als klare Grenzziehung zu etwas Unverständlichem mit einem abwertenden Beiklang. Da es eine unübliche und nicht geläufige Bezeichnung ist, könnte es auch lautmalerisch formuliert sein. In jedem Fall ist es als Wortkonstruktion zu sehen, bei der – ähnlich wie dies Machold für den Ausdruck „Krickelakrack“ herausgearbeitet hat (vgl. Machold 2015a, S. 120ff.) – ein Defizit formuliert wird. Positiv ausgedrückt nennt das Mädchen nun das Handlungsproblem, das sie mit Fabian hat. Und diese Hürde wird im Gegensatz zu dem Ausspruch in Z. 4 ohne innere „Zensur“ vorgetragen, bei der bereits davon ausgegangen wird, dass an Fabian andere Erwartungen als an die „Gleichen“ herangetragen werden. „Brickel brackel“ formuliert direkter, dass ein konkretes Verständigungsproblem vorliegt, das möglicherweise etwa durch ein „Einhören“ gelöst werden kann. Der Ausspruch, wie jener in Z. 4 als sicheres Wissen formuliert, verweist auf eine starke Normalitätsvorstellung, aber auch auf einen Kontext, der in irgendeiner Art integrativ sein muss, denn in einer Einrichtung, in der die „Gleichen“ unter sich sind, braucht es eine solche Thematisierung gar nicht.

An das, was von den anderen Kindern an Fabian als „anders“ wahrgenommen wird, kann sich nun weiter herangepirscht werden. Ein innerdeutscher oder nationenübergreifender Migrationshintergrund wird aufgrund der Aussage in Z. 8 wahrscheinlicher, da dies plausibel zu der Bemerkung passt. Hierzu würde auch passen, dass der Junge so kurz vor dem Schuleintritt im laufenden Jahr neu in die Einrichtung aufgenommen wurde. Weiterhin ist allerdings auch ein anderer Dialekt oder eine Behinderung denkbar. Außerdem wäre es bemerkenswert, wenn ein Kind mit Migrationshintergrund wie in Z. 4 geschehen in einer Sprache qualifiziert wird, die gleichzeitig für die Hervorhebung von einschränkenden Merkmalen im Bereich Gesundheit und für sexuelle Orientierungen benutzt werden kann.

Die Thematisierung von „Besonderheiten“ ist ein Stück weit unvermeidbar, interessant ist hier die Frage, auf welche Art dies geschieht. Wenn davon ausgegangen wird, dass Fabian eine nichtdeutsche Sprache spricht und dies der Anlass für die Bemerkung in Z. 8 ist, würde die Praxis an eine Form des „Hänselns“ erinnern, die mindestens eine separierende Komponente aufweist. Petra Wagner hielt für solche (Sprech-)Handlungen fest: „Werden Kinder gehänselt, weil sie nicht gut Deutsch können, so geht es um den Vormachtanspruch von Einsprachigkeit im Allgemeinen und des Deutschen im Besonderen – und nicht um Unsicherheit wegen Nicht-Verstehens (Wagner 2015, S. 44).“

8-11 Divergenz Fabian; Kollektive Elaboration

Während Fabians Praktik in den ersten drei Zeilen als ungewöhnlich für die Kindergruppen gelten kann, vollzieht er nun eine völlig „normale“ Handlung für ein Kindergartenkind in der Freispielzeit (die jedoch aufgrund der Reaktion der anderen Kinder als Divergenz klassifiziert werden muss): Er geht zu einem Sandkasten, woraufhin die Mädchen lachen, was keine typische An-

schlussreaktion ist und damit erklärungsbedürftig wird. Mögliche Gründe für das Lachen könnten in einem Gespräch zwischen den Mädchen liegen, das sich gar nicht auf Fabian bezieht. Dies wirkt allerdings wenig wahrscheinlich, da sie permanent ihre Blicke auf ihn richten. Eventuell sehen sie es doch als ungewöhnlich an, wenn ein Kind alleine zu einem Sandkasten geht, da Kinder meistens gemeinsam in Gruppen spielen. Allerdings wird Fabian ja in und aufgrund seiner angenommenen Andersheit zum Thema gemacht und nicht (nur), weil er irgendwo alleine spielt. Er könnte sich auch während des Laufens auffällig verhalten, was aber nicht im Protokoll markiert wurde und daher ebenfalls als wenig plausibel angesehen werden muss. Weiterhin denkbar ist ein Lachen aus einer Unsicherheit heraus. Dagegen spricht, dass ein unsicheres Lachen in Interaktion als, eher von einem einzelnen Kind erwartbare, Reaktion auf etwas entsteht und ein gemeinschaftliches verunsichertes Lachen daher eher unwahrscheinlich erscheint. Ein gemeinsames Lachen scheint auf die Gruppe und nicht auf den Einzelnen bezogen und erinnert damit an eine (kollektive) rituelle Konklusion.

Ein Auslachen von Fabian mit Bezug auf die bereits erfolgte Thematisierung von ihm ist eine weitere mögliche Ursache, die aufgrund von vorangegangenen und folgenden Interaktionszügen plausibel erscheint. Die Mädchengruppe wirkt wie eine Diskursgemeinschaft, die bereits über jemanden geredet hat, diese Person anschließend beobachtet, dann über ihn lacht und folgend räumlich erhaben auf einer Anhöhe stehen bleibt und sich weiter über ihn unterhält. Das Auslachen ist demnach eine Form von Verobjektivierung von jemandem, der bereits doppelt (in Z. 4 und Z. 8) als Außenstehender markiert wurde. Die Mädchen können sich so über das Lachen über jemand anderen vergemeinschaften und damit eine (möglicherweise auch nur situative) Form von informeller Macht ausüben.

Unter Rückgriff auf die Passage „Flur“, in der Fabian als Baby markiert wurde, stellt sich die Frage, ob nicht auch in dieser Anschlusszene eine zugeschriebene Altersdifferenz eine Rolle spielt. Der Sandkasten könnte damit als „altersangemessenes“ Spielobjekt für ihn angesehen werden und Fabian durch den alleinigen Gang dorthin für die Mädchen in seinem „Baby-Status“ bestätigt werden, da er nun das tut, was man von ihm erwartet (und sie daher über ihn lachen). Demzufolge könnte die „brickel brackel“-Äußerung in Z.8 auch als Babysprache verstanden werden.

11-13 Anschlussproposition Mädchen; Anschlussproposition Mädchen

Unter den Mädchen scheinen nun Geschlechtervorstellungen zumindest insofern eine Rolle zu spielen, als dass Fabian (sozusagen „heteronormativ“) als ein Junge wahrgenommen wird, den man heiraten kann. Die Bemerkung wirkt aufgrund des Gesprächskontexts nicht „ernst gemeint“, also nicht wie eine Bezugnahme auf eine entsprechende Äußerung von Emilie, in der sie ihre Heiratsabsicht bekundet hat. Es scheint eher so, als ob Emilie geärgert

oder beleidigt werden soll, etwa weil sie Fabian in Schutz genommen hat (denkbar wäre hier auch eine nur leichte Verteidigung wie „Ich kenne den doch gar nicht“). Sie wird sprachlich in die Nähe von jemanden gebracht, den die Mädchen vorher ausgeschlossen haben. Damit ist Emilie auch in Gefahr, diesem Ausgeschlossenen zugeordnet zu werden. Nach einer weiteren Lesart wäre die Bemerkung ein unsicherer Versuch, mit Fabian Kontakt aufzunehmen, da die Mädchen prinzipiell riskieren, von Fabian gehört zu werden. Relativierend hierzu ist anzumerken, dass zwar über Fabian, aber nicht zu ihm gesprochen wird. Jedenfalls liegt es nahe, dass Emilie die Bemerkung zurückweist, da verlobt und verheiratet sein für die Kinder (mindestens in Bezug auf den ausgeschlossenen Fabian) eine gewisse Peinlichkeit implizieren muss.

Die Äußerung in Z. 12/13 schließt an die Gesamtstimmung des Diskurses an. Es wird wieder über jemanden gelacht, wobei es nun so wirkt, als sei Emilie diejenige, die davon betroffen ist. Wenn sich das Gesagte auf die vorherige Bemerkung bezieht, würde damit der Sinn verknüpft sein, Emilie nun sprachlich dorthin zu schicken, wo sie Fabian heiraten kann.

Nachdem nach der Passage „Flur“ noch offen war, ob die Kinder den von Daniel initiierten Ausschluss Fabians teilen, wenn sie direkt auf ihn treffen, muss diese Frage nun bejaht werden. Angefangen bei Fabians „Selbstausschluss“ wurde er mit der Bemerkung „Das ist ein Neuer. Der ist anders.“ sowie „Der spricht so: brickel brackel.“ weiter besondert. Die letzten Protokollzeilen verweisen darauf, dass ein Mädchen, dem eine zu große Nähe zu Fabian attestiert wird, beinahe mit ausgeschlossen wird.

In diesen Praktiken geschieht Diskriminierendes. Am offenkundigsten wird dies bei der Mädchengruppe, die Fabian aufgrund der vorangegangenen Zuschreibung eines „brickel brackel“-Sprechens auslacht und damit benachteiligt. Nach wie vor ist allerdings nicht eindeutig zu bestimmen, was die Kinder dazu veranlasst, Fabian als „besonders“ und „anders“ zu beurteilen.

Videsequenz und Beobachtungsprotokoll

Passage: Fabian Außenbereich 2

Datum: 18.05.2016

Timecode Video: 00:00 bis 00:44

Dauer: 0 min 44 sek

Abbildung 9: Z. 2



Abbildung 10: Z. 13



Beschreibung des Settings: Kurze Zeit nach der Passage „Fabian Außenbereich 1“ spaltete sich die Kindergruppe: Dana und Emilie verließen die Situation, Marie und Sandra liefen zum Sandkasten, in dem Fabian steht und einen großen Holzbalken in beiden Händen trägt. Ich fokussiere diese Kinder, stelle mich wenige Meter neben den Sandkasten und richte die Kamera auf sie. Marie hat den Sandkasten bereits betreten.

1 Sandra läuft von links in den Sandkasten zu Marie, stellt sich neben sie und
2 flüstert ihr etwas ins Ohr. Daraufhin schaut Sandra nach rechts, in die Richtung,
3 in der Fabian steht. Marie schaut nach vorne in Richtung der Kamera. Sandra
4 kniet sich hin, weiterhin nach rechts schauend. Marie sagt: „Ach, jetzt weiß ich,
5 was ich sagen (kniet sich ebenfalls, dreht den Kopf im Uhrzeigersinn zu San-
6 dra) wollte.“ Sie schaut kurz direkt in die Kamera, lächelt, beugt sich dann zu
7 Sandras linkem Ohr und flüstert etwas. Sandra stützt sich mit ihrem rechten
8 Arm ab, blickt weiter nach rechts und ruft: „Ah süß, ihr beide seid verliebt?“
9 Marie wendet ihren Blick nun ebenfalls nach rechts und grinst. Nun sagt Fabian,
10 der nicht im Bild zu sehen ist: „Nein.“ Marie dreht grinsend ihren Kopf im Uhrzei-
11 gersinn zu Sandra und sagt: „Der hat Nein gesagt.“ Man sieht einen Teil von Fa-
12 bians Körper rechts neben den Mädchen stehen, ihnen abgewandt. Sandra
13 dreht ihren Kopf zu Marie, lacht, blickt dann wieder nach rechts und sagt: „Du
14 siehst aus wie das Baby.“ Marie schaut nun zunächst nach rechts, dann beugt
15 sie sich zu Sandra und sagt: „Der hat Nein gesagt.“
16 Danach bleiben die Mädchen noch kurz an ihren vorherigen Positionen, nach
17 der Videoaufnahme rennen sie aus dem Sandkasten und stellen sich auf eine
18 Anhöhe neben dem Sandkasten. Eines der beiden Mädchen kehrt noch einmal
19 zurück und fragt in Fabians Richtung: „Fabian, bist du sechs?“ Anschließend
20 laufen beide Mädchen weg von dem Sandkasten und jede von beiden ruft wäh-
21 rend des Laufens einmal: „Der ist sechs.“

Reflektierende Interpretation

1-4 Kollektive Proposition; Anschlussproposition Sandra

Die beiden Mädchen gehen in sehr kurzem zeitlichen Abstand zueinander in den Sandkasten und wagen damit den Kontakt zu Fabian, der in der Passage „Fabian Außenbereich 1“ noch verpönt wurde. Sie wenden sich ihm allerdings nicht direkt zu, sondern verständigen sich zunächst untereinander (vgl. Abbildung 9). Durch die Praktik des Ins-Ohr-Flüsterns können sie ein für andere verbogenes Geheimnis teilen. Das Flüstern könnte für die Mädchen wegen Fabian notwendig geworden sein (etwa weil sie zwar den Kontakt suchen, sich aber noch keine direkte Ansprache zutrauen) und/oder durch den Kameraeinsatz begründet sein, der ab Z. 1 beginnt. Sie scheinen sich in jedem Fall in ihrem Handeln auf Fabian zu beziehen, allein schon aufgrund der vorherigen Passage und des Anschlusses, dass sie in seine Nähe gelaufen sind und Sandra permanent in seine Richtung schaut. Marie scheint auf die Kamera zu reagieren, die Sandra möglicherweise gar nicht bemerkt hat. Folgend kniet sich Sandra und zeigt damit eine Verweilabsicht an. Durch den anhaltenden Blick zu Fabian wird der Zusammenhang zu ihm in ihrem Flüsterbeitrag unterstrichen. Sie könnte dadurch auch Marie dazu bewegen wollen, ebenfalls dorthin zu schauen. Als Sprechinhalt wäre vieles denkbar, sowohl abwertende als auch rein informative oder wertschätzende Beiträge. Allerdings erscheint eine respektierende oder „positive“ Äußerung wie „Ich finde den Fabian eigentlich ganz nett“ aufgrund des Verhaltens der Mädchengruppe in der vorherigen Passage weniger wahrscheinlich, aber eben nicht undenkbar. Gut vorstellbar wäre ein Inhalt wie „Schau mal, was Fabian spielt.“ oder „Schau dir mal an, wie Fabian aussieht.“ Aufgrund der nicht rekonstruierbaren Bemerkung kann an dieser Stelle auch nur wenig über die Motivation der Mädchen gesagt werden. Sie könnten ihre abwertende Orientierung weiter und nun auch direkt an Fabian gerichtet ausführen wollen, schlicht an ihm interessiert sein oder auch beabsichtigen, die Handlungen der Vierergruppe zu relativieren oder zu entschuldigen.

4-9 Proposition Marie; Elaboration Sandra; Körperliche Validierung Marie

Marie ist nun an einer Kommunikation mit Sandra interessiert und drückt dieses Interesse gemeinsam mit einer Verweilabsicht körperlich aus. Ihr Sprechbeitrag wirkt so, als würde sie auf die vorherige Äußerung von Sandra nicht reagieren (wollen?) und nun ein neues Thema eröffnen, das sie, vermutlich aufgrund der Anwesenheit des Beobachters, wie sich in ihrem entschuldigenden Lächeln in die Kamera dokumentiert, Sandra zuflüstert. Bis zu dieser Stelle kann außer den beiden niemand von ihren genauen Gesprächsinhalten wissen. Es lässt sich nur vermuten, dass es darin um Fabian geht. Die einzig offen hervorgebrachte Äußerung war lediglich die Ankündigung, nun einen neuen Beitrag einzubringen.

Sandra wechselt nun ab Z. 7 in eine dauerhaftere Position, will sich also weiter im Sandkasten aufhalten, und formuliert dann laut einen Beitrag, mit dem sie gleichzeitig Marie und Fabian anspricht. Inhaltlich geht es wieder ganz ähnlich wie in der vorherigen Passage in Z. 11/12 darum, ein Mädchen in die Nähe zu Fabian zu rücken. Nun kann vermutet werden, dass Marie (wie bereits für Emilie angenommen) Fabian mit ihrer Äußerung verteidigt hat, die vielleicht auch eine vorsichtige Antithese zu dem impliziten (nicht direkt inhaltlichen) Gehalt war, den Sandra mit ihrer Aussage in Z. 2 formulierte. Auch eine nicht stark in Schutz nehmende, aber zumindest wertneutrale Bemerkung wäre vorstellbar. Denkbar wäre ein Gesprächsverlauf wie: Sandra: „Schau mal, wie Fabian aussieht.“, Marie: „Ach, jetzt weiß ich, was ich sagen wollte. Der hat vorhin zu mir geschaut.“, Sandra: „Ah süß, ihr beide seid verliebt?“ Obwohl Fabian vermutlich von einem der Mädchen zumindest indirekt verteidigt wurde, steht er weiterhin in einem negativen Bezugsrahmen, der allerdings nicht sehr deutlich zutage tritt. Die Mädchen bauen Kontakt zu ihm auf und eine der beiden adressiert ihn erstmals direkt, zwar mit einer unterstellenden Frage, auf die er aber – auch verneinend – Bezug nehmen kann.

Auf Sandras Äußerung reagiert ihre Gefährtin nun in Z. 9 nicht oppositionell, wie es hinsichtlich des bereits mehrfach ausgeschlossenen Jungen, dem eine Liebesbeziehung mit Marie unterstellt wird, zu erwarten gewesen wäre. Stattdessen zeigt sie ihm ein Lächeln und damit Zuwendung, was nicht unbedingt auf das zugeschriebene Verliebtsein, aber zumindest auf eine Sympathie für Fabian und ein Kontaktinteresse verweist. Die Ansichten der Mädchen über Fabian scheinen etwas auseinanderzugehen, aber vor allem in Marias Verhalten dokumentiert sich eine unsichere Annäherungsstrategie.

9-15 Opposition Fabian; Ratifikation Marie; Proposition Sandra;
Wiederholung der Ratifikation Marie

In Z. 9/10 äußert sich Fabian nun zum für die anderen Kinder und den Beobachter wahrgenommenen ersten Mal. Er verneint die Zuschreibung, mit der er zuvor belegt wurde und scheint in seiner schlichten Reaktion nicht nur darauf, sondern implizit auch auf den Annäherungsprozess der Mädchen (und möglicherweise sogar auf die in der vorherigen Passage vorgenommenen Handlungen) ablehnend Bezug zu nehmen. Dies könnte auf für ihn relevante „Geschlechtsgrenzen“ und die Peinlichkeit von Verliebtsein verweisen, aber auch ein Hinweis auf eine noch akute Nachwirkung der vorausgegangenen Besonderungen wie des Auslachens sein. Darüber hinaus zeigt die Äußerung, dass sich weiter nicht erkennen lässt, worin Fabians „Besonderheit“ liegen soll, da er die (hörbaren) Aussagen der Mädchen offenkundig kognitiv verstanden hat und nun in deutscher Sprache darauf reagiert.

Marie geht anschließend körperlich wieder „zurück“ in die (vermutlich als schützend empfundene) Zweiergemeinschaft mit Sandra. In ihrer Äußerung zeigt sich eine Ungläubigkeit und Überraschung darüber, dass Fabian

den Mädchen geantwortet hat (und nicht etwa nur, wie in der vorherigen Passage unterstellt, „brickel brackel“ redet). In Z. 11/12 bzw. in Abbildung 10 wird sichtbar, dass nicht nur die Mädchen ihre körperliche Hinwendung zu Fabian teilweise wieder zurückgenommen haben, sondern auch er selbst ihnen abgewandt ist.⁴² Die Möglichkeit eines im Sinne einer Reduktion von Vorbehalten erfolgreichen Kontakts scheint damit unwahrscheinlich geworden zu sein. Ohnehin bleibt fraglich, ob es diese Chance zuvor gegeben hat. Die Bedingungen der Kontakthypothese wie ein ähnlicher Status der Aufeinandertreffenden und eine soziale Norm der Gleichheit (vgl. Kapitel 2.3) waren bereits im Vorfeld der Situation aufgrund der zuvor erfolgten „Ungleichmachungen“ nicht gegeben und zumindest ohne regulierenden Eingriff von Fachkräften scheinen diese nun auch schwer realisierbar zu sein.

Ab Z. 12 validiert Sandra zunächst Maries Ungläubigkeit und proponiert dann, einem zunehmenden Abgrenzungsprozess der Mädchen folgend, eine Orientierung, die für die hörbaren Teile dieser Passage neu ist, aber nicht für die vergangenen Sequenzen. Sie sagt mit Blick zu Fabian: „Du siehst aus wie das Baby.“ Zum Verständnis der Aussage muss auf die Passage „Flur“ rekurriert werden, in der Daniel die Abbildung von Fabian mit den Worten „Der ist n Baby“ kommentierte. Sandra scheint dies über einen Weg, der nicht rekonstruiert werden kann, als Mitteilung erfahren zu haben, obwohl sie in der Passage nicht anwesend war, was auf starke kollektive Wissensbestände der Kindergruppe verweist. Ihre Äußerung kann vordergründig in ihrer Bedeutung als „Du siehst aus wie das Bild des Babys“ verstanden werden. Dies scheint allerdings wenig Sinn zu machen, da Peter in der besagten Passage bereits die Abbildung eines Babys auf dem Foto über dem Kleiderhaken verneint hat. Möglich wäre, dass Sandra das Foto gar nicht gesehen hat und mit ihrer Anmerkung Wissen wiedergibt, das ihr zugetragen wurde. Zumindest implizit scheint sie mit ihrer „Feststellung“ und der direkten Ansprache Fabian gegenüber deutlich machen zu wollen, dass dieser als das Kind anzusehen ist, welches als Baby bezeichnet werden darf, und zwar aufgrund des Gewohnheitsrechts einer zuvor erfolgten Bezeichnungspraxis einer machtvollen Mehrheit. Marie wiederholt im Anschluss ihre ungläubige Reaktion aus Z. 10/11 und schließt nicht etwa an Sandras Äußerung an. Damit verbleibt sie gegenüber Fabian auf einer eher neutralen Ebene und grenzt ihn nicht aus, ist allerdings auch nicht an einem gleichwertigen Gespräch mit ihm interessiert. Durch ihre starke Zuwendung zu Sandra zeigt sie vielmehr, dass sie ihr körperlich hervorgebrachtes Kontaktinteresse aus Z. 9 zumindest insoweit zurückgezogen hat, als dass eine aktive Kontaktaufnahme von ihr nicht mehr zu erwarten ist.

42 Der nur teilweise Einbezug von Fabian auf den Videoaufnahmen unter Auslassung seines Gesichts war notwendig, da auch für den Beobachter Fabian ein „neuer Junge“ war, für den keine positive Einverständniserklärung vorlag. Aufgrund der Sorge darum, dass Fabian erkennbar auf den Aufnahmen zu sehen sein könnte, wurde die Kamera häufiger aus- oder gar nicht erst angemacht, was den recht häufigen Wechsel zwischen Feldnotizen und Videosequenzen in den Passagen des 18.05.2016 erklärt.

16-21 Kollektive körperliche Elaboration; Kollektive Konklusion

Der Kontakt zu Fabian ist nun definitiv abgebrochen worden. Die Mädchen grenzen sich weiter von ihm ab und treten jetzt auch den räumlichen Rückzug an. Sie positionieren sich neu an einer Stelle, an der sie bereits gemeinsam mit zwei anderen Mädchen in der vorangegangenen Passage über Fabian gesprochen haben. Doch bevor es zu einem solchen Gespräch kommen kann, läuft eines der Mädchen noch einmal zu Fabian zurück. Sie formuliert eine Frage, die ohne Berücksichtigung des Kontextes rein informativen Charakter hat und damit ein erneuter Kontaktversuch sein könnte. Diese Lesart muss allerdings verworfen werden, da sich die Mädchen zum einen seit Z. 10 in einem sich steigernden Abgrenzungsprozess zu Fabian befinden und zum anderen ein Bezug zu der in dieser und den vorigen Passagen sehr prominenten negativen Thematisierung einer zugeschriebenen Altersdifferenz deutlich näherliegt. Während die Frage aus Z. 8 zwar eine Unterstellung beinhaltet, aber noch verschiedene Reaktionsmöglichkeiten zuließ, handelt es sich nun um eine Frage, die Fabian nur „falsch“ beantworten kann. Sowohl eine Bejahung als auch eine Verneinung könnte dazu führen, dass sich die Mädchen lustig über ihn machen; In einem Fall darüber, dass er schon so alt ist, sich aber vermeintlich wie ein Baby verhält, in dem anderen Fall darüber, dass er tatsächlich ein Baby ist. Möglicherweise reagiert Fabian so leise auf die Frage, dass dies für den Beobachter nicht zu verstehen ist. Auch könnte er sich einer Antwort verweigern, da ihm die dilemmatische Situation bewusst ist. Die Mädchen jedenfalls reagieren so, als ob er die vorgegebene Altersangabe übernommen hätte. Sie führen als Konklusion ihre im Verlauf der Passage etwas voneinander abweichenden Ansichten über Fabian in einer Aussage zusammen, die sie beide nacheinander formulieren. Mit „Der ist sechs“ kann sowohl Marie ihre Ungläubigkeit über Fabian erneuern als auch Sandra die „Baby“-Thematik erneut aufgreifen. Die beiden Mädchen öffnen sich nun zu anderen Kindern und geben ihr Wissen weiter. Dass sie dies im Laufen machen, verweist darauf, dass sie eine Verbreitung als äußerst dringlich ansehen.

Auch wenn einige kindliche Aussagen in dieser Passage unverständlich bleiben, wird deutlich, dass sich die Mädchen letztlich an einer Abgrenzung zu Fabian orientieren und damit wieder bei aus den vorherigen Passagen bekannten Sprech- und Verhaltensweisen angelangt sind. Dieser Prozess beginnt allerdings erst mit Fabians Beitrag in Z. 9/10. Bis zu diesem Zeitpunkt kann teilweise von einer Annäherung an ihn gesprochen werden. Möglicherweise waren die Mädchen überrascht und damit einhergehend verärgert darüber, dass Fabian offensichtlich eine handlungsfähige Person ist, die auch Zuschreibungen und Objektivierungen verneinen kann.

Während weiter unklar bleibt, ob die Differenzkonstruktionen der Kinder etwas (und wenn ja was) mit Fabians tatsächlich vorhandenen Merkmalen zu tun haben, stellt sich die Frage, ob nach diesem gescheiterten Kontaktversuch noch eine auf Gleichwertigkeit zielende Annäherung der anderen Kinder an Fabian erfolgen kann. Aufgrund der vorigen Situationen sind daran berechnigte Zweifel angebracht.

Videsequenz und Beobachtungsprotokoll
Passage: Fabian Außenbereich 3
Datum: 18.05.2016
Timecode Video: 00:00 bis 00:11 (bis Z. 8)
Dauer: 0 min 11 sek (bis Z. 8)

Abbildung 11: Z. 1/2



Abbildung 12: Z. 7



Abbildung 13: Z. 25/26



Beschreibung des Settings: Fünf Minuten nach der Passage „Fabian Außenbereich 2“ steht Fabian weiterhin an gleicher Stelle im Sandkasten, umgreift einen aufgestellten Holzbalken und blickt häufig auf den Boden. Neben ihm sitzt nun Daniel in einem Reifen. Die beiden sind einander zugewandt, ich erkenne allerdings nicht, ob sie miteinander kommunizieren. Dann betreten vier weitere Kinder den Sandkasten und positionieren sich dort.

1 Nils, Peter, Kevin und Jessica haben sich einander zugewandt und in einiger
2 Entfernung links von Fabian angeordnet. Die Vierergruppe tut in einem Als-ob-
3 Spiel so, als seien sie Dinosaurier. Kevin sagt: „Ich bin jetzt der Spinosaurus,
4 der hat ganz große Füße.“, stampft nach rechts und macht bei jedem Schritt ein
5 „Pff“-Geräusch. Nils sagt: „Ich auch“ und rennt ebenfalls nach rechts. Von dort
6 kommt Fabian stampfend auf die beiden zu. Peter und Jessica folgen Kevin
7 und Nils. Die Vierergruppe und Fabian stehen sich kurze Zeit gegenüber. Dann
8 endet das Video.
9 Nils, Peter, Kevin und Jessica kehren zu ihrer vorherigen Position zurück. Auch
10 Fabian läuft wieder zu seinem ursprünglichen Platz, trägt nun Baumstümpfe
11 umher und schiebt diese zu einem Gebilde zusammen. Daniel sitzt wie zuvor in
12 einem Reifen in der Nähe von Fabian und schaut mal zu Fabian, mal zu den
13 anderen Kindern. Zwischen der weiter miteinander spielenden Vierergruppe
14 und Fabian oder Daniel findet keine Kommunikation statt.
15 Nach kurzer Zeit geht Peter zu Fabian, nimmt ihm einen Baumstumpf aus des-
16 sen Hand, trägt diesen vom Sandkasten weg und legt ihn einige Meter entfernt
17 auf den Boden. Fabian geht zu dem Baumstumpf und trägt ihn wieder zum In-
18 nern des Sandkastens zurück. Anschließend setzt sich Peter auf den Boden
19 des Sandkastens und verschränkt die Arme. Kevin fragt ihn, was los sei, und
20 Peter antwortet: „Oh, dieser neue Fabian...“. Kurz danach geht Kevin zu Fabian
21 und boxt ihn auf die Schulter. Fabian sagt nun etwas zu Kevin in einer nicht
22 deutschen Sprache, woraufhin Kevin antwortet: „Das versteh ich nicht.“
23 Kurze Zeit später verlässt Fabian den Sandkasten. Die Vierergruppe breitet ihr
24 Spiel daraufhin auf weite Teile des Sandkastens aus und lässt Daniel in das
25 Spiel mit einsteigen. Die fünf Kinder spielen über eine längere Zeit gemeinsam
26 miteinander.⁴³

Reflektierende Interpretation

1-2 Kollektive Proposition

Die vier Kinder, die den Sandkasten betreten haben, positionierten sich in einer bedeutungsvollen Anordnung (vgl. Abbildung 11). Sie sind stark einander zugewandt und damit sowohl innerhalb ihrer Gruppe miteinander verbunden als auch nach außen hin abgegrenzt. Möglicherweise befinden sie sich noch in einem Konstituierungsprozess und nehmen folgend weitere Kinder in ihre Gemeinschaft auf. Jedoch wirkt die aktuelle Formation, die etwa zur Absprache innerhalb der Vierergruppe genutzt werden könnte, geschlossen.

⁴³ Zu dem Spiel existiert weiteres Videomaterial, aus dem Abbildung 13 entnommen ist.

2-8 Kollektive Elaboration; Proposition Fabian

Ohne sich zuvor mit den anderen abzustimmen löst sich Kevin als erstes aus der Formation, indem er zunächst sein Spielvorhaben ankündigt, dieses aber nahezu gleichzeitig umsetzt. Seine performative Aussage kann als Hinweis an die übrigen Kinder der Gruppe gelesen werden, da ihnen damit die Möglichkeit gegeben wird, ebenfalls in das Spiel einzusteigen. Nils macht dies auch augenblicklich, gleichermaßen begleitet von einer performativen Ankündigung. Der Spielinitiation folgen nachgeordnet auch die restlichen beiden Kinder der Gemeinschaft.

Der Wunsch, Dinosaurier zu sein, kann ein Bedürfnis nach Stärke und Macht ausdrücken. Allerdings scheint es im Verlauf des Einstiegs der anderen Kinder in das Geschehen zunehmend weniger darum zu gehen, Dinosaurierbewegungen zu imaginieren und zu imitieren, sondern vielmehr darum, sich kollektiv in die Richtung zu bewegen, in der Fabian steht. Dies wird schon bei Nils deutlich, der zwar proklamiert, es Kevin gleichzutun, daraufhin aber nicht wie dieser von Geräuschen begleitet stampft, sondern schlicht in die gleiche Richtung rennt. Die restlichen Kinder machen dies ebenfalls, nun ganz ohne Spielankündigung.

Mit ihrer Praxis müssen die Gruppenmitglieder zwangsläufig Fabian begegnen. Möglicherweise ist dies beabsichtigt und das Spiel ist von vornherein nur zum Zwecke der Konfrontation gedacht. Ein Zeichen hierfür ist die geringere Relevanz, die die anderen Kinder offensichtlich der „adäquaten“ Ausführung beimessen. Möglich wäre allerdings auch ein Ignorieren von Fabian (etwa aus einer nur zufälligen Begegnung der Kinder heraus) oder seine Aufnahme in das Spiel, die aufgrund der vorherigen Passagen allerdings unwahrscheinlich erscheint.

Auch Fabians Verhalten kann unterschiedlich motiviert sein – von dem Wunsch, am Spiel zu partizipieren bis hin zu einer verdeckten Konfrontationsabsicht. Da er allerdings im Gegensatz zu den anderen Kindern tatsächlich Kevins Stampfen imitiert, scheint er stärker als diese an einem Mitspielen orientiert zu sein. Das Gegenüberstehen der Kinder drängt zur Entscheidung (vgl. Abbildung 12). Nun wäre der Zeitpunkt für sie gekommen, ihre Intentionen auszudrücken. Da die Vierergruppe offenbar das Gespräch mit Fabian meidet und ihr Spiel pausieren lässt, sobald sie direkt auf ihn trifft, kann die Absicht, ihn mitspielen zu lassen, ausgeschlossen werden. Was die Kinder stattdessen vorhaben, bleibt an dieser Stelle unklar.

9-14 Kollektive Elaboration; Elaboration Fabian; Proposition Daniel

Die Situation wird in einem Rückzug aufgelöst. Die Kinder der Vierergruppe sind also definitiv nicht an einem Zugehen auf Fabian interessiert, suchen allerdings auch nicht den direkten Streit. Die Konfrontation könnte jedoch durch das vermeidende Verhalten nur aufgeschoben sein, etwa aufgrund des

Wissens der Kinder um soziale Normen. Eine plausible Lesart ist die, dass sich die Kinder zu Beginn der Szene nicht planvoll konfrontativ zu Fabian positionieren wollten und dieser ihnen eher zufällig bei ihrem Spielbeginn „in die Quere“ kam. Da sie allerdings auch nicht mit ihm reden und ihn schon gar nicht integrieren möchten, hindert seine Anwesenheit sie nun daran, ihr Spiel weiter räumlich auszudehnen.

Fabian imitiert wie zuvor das Verhalten der vier Kinder und nimmt einen Rückzug vor, der an die ersten Zeilen der Passage „Fabian Außenbereich 1“ erinnert. Vermutlich ist er weiterhin an einem gemeinsamem Spiel interessiert, versucht sich aber auch, durch ein „spiegelndes“ Verhalten den anderen Kindern anzupassen. Ihm scheinen die sozialen Positionsunterschiede gegenwärtig zu sein, die dazu führen, dass er von den alteingesessenen Kindern aufgenommen werden muss und über seinen Einschluss nicht selbst bestimmen kann. Da er sich in Z. 10/11 wieder den Holzmaterialien zuwendet und diese in einem Einzelspiel verschiebt, könnte er auch bereits die Hoffnung auf ein Spiel mit den anderen Kindern aufgegeben haben und eher resignativ handeln.

Daniel ist offensichtlich genauso wenig wie Fabian in die Spielgruppe der anderen Kinder integriert, was den Eindruck aus der Passage „Flur“ bestätigt, in der er sich abwertend gegenüber Fabian geäußert hat und es Hinweise auf eine Rolle als Clown gab, der zugleich „Exot“ ist und damit auch von einem Ausschluss bedroht sein kann. Das Etablierten-Außenseiter-Schema bietet sich daher erneut als Interpretationsfolie an, da darin davon ausgegangen wird, dass sich in dieser Figuration besonders jene Etablierte stark gegen die „Neuen“ zur Wehr setzen, die unter den „Alteingesessenen“ einen niedrigen Rang einnehmen. Dies ließ sich bereits empirisch für Grundschul Kinder nachweisen (vgl. Eckermann/Heinzel 2013, S. 206). Allerdings verhält sich Daniel nun im Gegensatz zu der angesprochenen Passage nicht abwertend, sondern – eventuell auf eine für ihn günstige Interaktionsmöglichkeit wartend – beobachtend im Hintergrund.

15-18 Proposition Peter; Differenzierung und Opposition Fabian

Jetzt wird offensichtlich, was bereits zuvor vermutet wurde: Die Kinder der Vierergruppe (zumindest Peter als deren Repräsentant) sind nicht damit einverstanden, dass sie neben Fabian in dem Sandkastengelände spielen müssen. Peter greift direkt in Fabians Spiel ein und hält diesen symbolisch durch eine Einflussnahme auf die Raumkonstellation zu einem Verlassen des Sandkastens an. Die Kinder haben zwar bereits zuvor das Gespräch mit Fabian vermieden. Dennoch wirkt es unüblich, dass ihre Handlung mit ihrem starken Aufforderungscharakter nicht verbal begleitet wird. Trotz dessen, dass Fabian in der vorherigen Passage mit anderen Kindern kommuniziert hat, scheint es bereits vermutete und zumindest von den anderen Kindern supponierte Sprachschwierigkeiten oder -auffälligkeiten zu geben. Dass gerade Peter den Übergriffsakt vollzieht, unterstreicht die angenommene Lesart, dass dessen

Einspruch in der Passage „Flur“ gegen Daniels abwertende Zuschreibungen nur vordergründig erfolgte und von einer heimlichen Zustimmung untersetzt war.

Fabian kommt Peters impliziter Aufforderung nicht nach und hält weiter an seinem Spiel fest. Allerdings reagiert er nicht etwa mit einem verärgerten Kommentar oder mit Gewalt, sondern trägt lediglich sein Spielgerät zurück, was an aus politischen Bewegungen bekannte „gewaltfreie Aktionen“ erinnert. Hierdurch konkretisiert er sein Interesse, weiterhin im Sandkasten zu verbleiben und im Idealfall an dem Spiel der anderen Kinder zu partizipieren. Damit steht er nun allerdings, was zuvor nicht deutlich wurde, in Opposition zu den anderen Kindern (obwohl er dies vermutlich vermeiden möchte).

18-20 Differenzierung Peter

In direktem Anschluss an Fabians Interaktionszug drückt Peter korporiert Protest gegenüber dem Jungen aus. Kevin verdeutlicht mit seiner Nachfrage, dass er auf Peters Wohlbefinden achtet und damit auch auf den Gruppenzusammenhalt. Peter reagiert darauf nun erstmals in dem von Kevin vorgegebenen sprachlichen Modus und verbalisiert sein Unbehagen gegenüber Fabian. Offenbar reicht dabei die Bemerkung „Oh, dieser neue Fabian...“ als Begründung aus, sodass das Ende des nicht abgeschlossenen Satzes nicht ausformuliert werden muss.

Ähnlich wie in der vorherigen Passage scheint es Fabians vermeintliche Dreistigkeit zu sein, die die Kinder herausfordert. Fabian wagt als „Neuer“ und „anders“ Markierter den vorsichtigen Einspruch gegen die Etablierten, in einem Fall (Z. 9/10 in der Passage „Fabian Außenbereich 2“) sprachlich gegen eine Fremdzuschreibung, nun körperlich gegen die implizite Forderung, den Kindern den Raum zu überlassen.

Die Ansprüche, die an Fabian gestellt werden, wären in Bezug auf andere Kinder absurd: Er darf sich nicht gegen eine zugeschriebene Verliebtheit wehren, muss ein Spiel, das die übrigen Kinder nicht stört, sofort beenden, sobald andere dies verlangen und soll sich aus einem Raum entfernen, in dem Platz für viele ist. Als Junge, der zeitlich vor den anderen Kindern im Sandkasten spielte, ist situativ gesehen eigentlich Fabian der „Alteingesessene“, auf den die restlichen Kinder Rücksicht nehmen müssen, sobald sie das Spielfeld betreten. Hier wird also erneut bestätigt, dass Fabian in der Rangfolge der Kinder eine sehr niedrige Sonder- und Außenseiterstellung einnimmt, die außerdem bereits so selbstverständlich zu sein scheint, dass sie im Gespräch zwischen anderen Kindern weder begründet noch benannt werden muss.

20-22 Differenzierung Kevin; Elaboration und Opposition Fabian

Kevin vollzieht nun jene Handlung, die für die Kinder eine logische Konsequenz aus den vorherigen Interaktionen sein muss. Fabian ist Peters bereits gewaltvoller Aufforderung nicht nachgekommen, was diesen verärgerte. Als

Strafe für das Widersetzen gegen die Vorstellungen und Normen der anderen Kinder und zur Bekräftigung der Ausschlussforderung wird Fabian nun direkt körperlich angegriffen. Kevin entwickelt damit einen schon vorhandenen propositionalen Gehalt fort. Mit seiner Handlung validiert er Peters Orientierung, was erneut auf den kollektiven Gruppenzusammenhang verweist.

Durch Fabians Reaktion wird nun erstmals deutlich, was die Differenz zwischen ihm und den anderen Kindern ausmacht, die für diese offenbar so groß erscheint. Obwohl er sich in der vorherigen Passage auf Deutsch ausdrückte spricht Fabian zumindest *auch* eine weitere, an dieser Stelle nicht näher benannte Sprache, was offenbar seinen „Besonderungsanlass“ darstellt. Hierzu passt die bereits bei der Interpretation zur „brickel brackel“-Äußerung (in der Passage „Fabian Außenbereich 1“) formulierte Hypothese einer Migration von Fabian und seiner Familie nach Deutschland, die kurze Zeit vor dessen Anmeldung in der Kita stattgefunden hat. Fabians Sprechbeitrag muss interpretationsoffen bleiben, allerdings zeigt sich in der neutralen Protokollformulierung „sagt (...) etwas“, dass dieser nicht deutlich aggressiv vorgetragen wird. Auch aufgrund des Umstands, dass Fabian nicht mit Gegengewalt reagiert, sondern an einem, wenn auch sprachlich herausfordernden, Dialog orientiert ist, wird sein weiterhin vorhandenes Interesse an einem positiven Kontakt zu den anderen Kindern deutlich. Dieser scheint nun allerdings noch unwahrscheinlicher als zuvor, weshalb Fabian wiederum in unbeabsichtigte Opposition zu den anderen Kindern geht.

Viele Kinder gehen offenbar davon aus, dass Fabian ausschließlich eine nichtdeutsche Sprache spricht, was neben der „brickel brackel“-Äußerung die Überraschung der Mädchen in der vorherigen Passage über seine auf Deutsch formulierte Antwort sowie die Vermeidung einer direkten Ansprache in dieser Passage mit erklären kann. Interessant ist, dass Kevin seine Antwort im Anschluss an Fabians Aussage nun doch sprachlich, auf Deutsch, hervorbringt, auch wenn er nur sein Unverständnis ausdrückt. Es kann hier davon ausgegangen werden, dass seine unbestimmt formulierte Bemerkung im Gegensatz zu einer ebenfalls denkbaren Reaktion wie „Ich versteh dich nicht“ mehr an die anderen Kinder als an Fabian gerichtet ist.

23-26 Rituelle Konklusion Fabian; Kollektive Transposition

Fabian zieht sich nun komplett aus der Situation zurück, möglicherweise, da er gemerkt hat, dass die anderen definitiv nicht an einem gemeinsamen Spiel mit ihm interessiert sind. Die Ursachen dafür scheinen weniger die offenbar in irgendeiner Form vorhandenen sprachlichen Hürden zu sein, sondern mehr die ausschließenden Absichten der Kinder.⁴⁴ Mit dem Weggehen konkludiert Fabian den Konflikt und bleibt bei seinem nicht aggressiven Verhalten.

⁴⁴ Hierzu passend wird in einer aktuellen Studie detailliert herausgearbeitet, wie Verstehen und Verständigung zwischen Kindern in Kitas trotz Sprachbarrieren bei gegenseitiger Sympathie und Freundschaft, etwa über stimmliche und paraverbale Mittel, hergestellt wird (vgl. Epping 2016).

Durch das Ausbreiten des Spiels nimmt die übrige Kindergruppe einen großen Raum ein (vgl. Abbildung 13), was möglicherweise auch dem Schutz vor erneuten „Eindringversuchen“ dienen soll. Im Zuge dessen kommt es zu einer Inklusion von Daniel, der bis dahin in der Passage „außen vor“ blieb. Er darf nun mitspielen, und zwar „über eine längere Zeit“ (Z. 25). Offenbar hat sich sein abwartendes, nicht in den Konflikt eingreifendes Verhalten für ihn gelohnt. Dieses Abwarten verwundert, da sich Daniel in der Passage „Flur“ im Gegensatz zu dem nun tatsächlich übergriffig gewordenen Peter explizit abwertend gegenüber dem symbolisch repräsentierten Fabian geäußert hat. Möglicherweise hat ein kleiner Wandel bei Daniel stattgefunden, der ihn zwar (etwa aufgrund der Gefahr, selbst zurückgewiesen zu werden) nicht dazu motiviert hat, für Fabian Stellung zu beziehen, aber ihn auch davor bewahrte, in das konfrontative Geschehen einzusteigen. Grund dafür könnte auch ein vor der Passage erfolgter positiver Kontakt mit Fabian gewesen sein.

Daniels Inklusion konnte vor dem Hintergrund des zuvor verhandelten Themas „Ausschluss von Fabian“ vollzogen werden. Der Einschluss zeigte, dass die Integration anderer Kinder in das Spielgeschehen – den entsprechenden Willen vorausgesetzt – reibungslos funktionieren kann.

Mit der von der Kindergruppe ausgehenden direkten Konfrontation ist gewissermaßen der „Gipfel“ der sich in dem Verlauf der Passagen des 18.05.2016 steigernden Abwertungen erreicht. Zu Beginn der Passage bleibt die Entwicklung der kollektiven Gruppenprozesse und die Intention der kindlichen Praxen noch unklar. Ab Z. 15 werden jedoch von Peter und Kevin klare Übergriffshandlungen vollzogen. Ebenfalls zunehmend eindeutiger tritt Fabians Orientierung an einer Integration in die dominante Kindergruppe hervor, aber auch deren schwaches Enaktierungspotential (vgl. Bohnsack 1989), d.h. die geringe Möglichkeit der Umsetzung. Die Kinder der Vierergruppe behandeln Fabian klar schlechter als andere, was im Vergleich zum Umgang mit Daniel deutlich wird. Dieser ist direkt neben Fabian positioniert, als die Kinder den Sandkasten betreten, stellt aber offenbar kein Hindernis für ihr Spiel dar. Daniel wird über weite Teile der Passage von den anderen Kindern ignoriert und am Ende in ihr Spiel einbezogen, obwohl er sich zuvor passiv verhielt und kein Interesse am kollektiven Zusammenhang anzeigte.⁴⁵ Fabian werden, wie sich bereits in vorherigen Passagen zeigte, diverse „Andersartigkeiten“ zugeschrieben, die nun nicht einmal näher benannt werden müssen. Dass seine Ungleichbehandlung aufgrund dieser Zuschreibungen erfolgt und daher Diskriminierungen vollzogen werden, erscheint – auch weil er als neues Kind gar nicht die Möglichkeit hatte, sich im Gefüge der Kinder mit seinen Fähigkeiten und seinem Charakter darzustellen – sehr wahrscheinlich.

45 Der unterschiedliche Umgang mit den beiden Kindern ist sicherlich auch von einer Bevorzugung der Kinder der eigenen Kitagruppe geprägt. Dass Fabian „Neuer“ in der *Nachbargruppe* ist, könnte den negativen Impetus der anderen Kinder verstärken, was allerdings nichts an den Bedeutungen der Interpretationen ändert.

Der Umgang der anderen Kinder mit Fabian wurde, wenn auch nicht erschöpfend, so doch insoweit dargelegt, als dass gemeinsame Muster erkennbar wurden. Eine Erweiterung dieser Perspektive stellt die Sicht der Fachkräfte dar, die, wie bereits dargelegt, nicht im Zentrum dieser Arbeit stehen, aber als Randbedingung berücksichtigt werden können, wenn sich eine thematische Relevanz und eine Anschlussmöglichkeit ergibt. Dies ist bei der folgenden Passage der Fall, weshalb diese Situation mit in die Analyse fließt, obwohl hier keine handelnden Kinder im Blickfeld des Forschers stehen.

Beobachtungsprotokoll

Passage: Erzieherinnen Fabian

Datum: 20.05.2016

Beschreibung des Settings: Heute bin ich zum letzten Mal in der Kita anwesend. Die Kinder der zwei Vorschulgruppen spielen gleichzeitig unter Aufsicht der beiden Gruppenerzieherinnen im Außenbereich. Ich beobachte einige Kinder beim Spielen, und höre zufällig, dass sich die zwei Fachkräfte in meiner Nähe miteinander unterhalten, verstehe aber nicht, worüber sie reden.

1 Die Erzieherin der Gruppe 1b ruft mich zu sich. Ich gehe zu der Fachkraft, die
2 neben Vicky steht. Die Erzieherin stellt mir allgemeine Fragen zu meiner Arbeit,
3 die ich ihr beantworte. Sie fragt mich, nach welchen Kriterien ich die Kitas
4 ausgesucht habe und ich erwähne unter anderem den Sozialraum. Sie sagt
5 daraufhin, dass es in Bezug auf den Sozialraum und das Milieu auch Einrich-
6 tungen mit schwierigeren Bedingungen gebe und dass sie es gut finde, dass
7 diese Kita einen so großen Außenbereich hat und die Fachkräfte dort auch die
8 Kinder in Ruhe spielen lassen. Die Erzieherin sagt mir, dass es, wenn mich der
9 Sozialraum interessiert, bestimmt auch spannend gewesen wäre, wenn ich
10 mehr Migrantenkinder beobachtet hätte. Ich sage ihr, dass ich ja kurz die Mög-
11 lichkeit hatte, Fabian zu beobachten. Die Erzieherin sagt, dass Fabians Eltern
12 aus Tschechien kommen, er kein Deutsch spreche und auch kein Deutsch ver-
13 stehe. Die Familie lebe seit einem Jahr in Deutschland und hätte ihrer Ansicht
14 nach besser dafür sorgen sollen, dass Fabian Deutsch lernt, vor allem, da er in
15 zweieinhalb Monaten in die Schule komme. Fabians Eltern hätten vorge-
16 schlagen, ein Deutsch-Tschechisch-Wörterbuch mit in die Kita zu bringen, was
17 die Erzieherin aber nicht gut finde. Sie sagt, dies würde vielleicht bei jüngeren
18 Kindern Sinn machen, aber nicht bei so alten, die bald in die Schule kommen.
19 Insgesamt sehe sie die Situation mit Fabian sehr kritisch. Demgegenüber stellt
20 sie die Geschichte von Marie und Dana. An dieser Stelle schaltet sich auch
21 Vicky ein und ich erfahre von den beiden Fachkräften, dass Marie und Dana
22 Schwestern sind und aus England stammten, aber eine deutsche Mutter hätten.
23 Vicky sagt, dass die beiden sich gut integriert haben und ihr Englisch schnell
24 abgelegt haben. Die Erzieherin der Gruppe 1b sagt, dass manche Eltern in Be-
25 zug auf das Erlernen der deutschen Sprache keine große Hilfe sein können.
26 Vicky ergänzt: „Oder wollen“.

Reflektierende Interpretation

1-8 Proposition Erzieherin 1b; Proposition I; Differenzierung Erzieherin 1b

Der Name der Erzieherin aus der Gruppe 1b ist dem Beobachter unbekannt, was auf einen geringen Kontakt zwischen den beiden während der Beobachtungszeiträume verweist und nicht sonderlich verwundert, da es sich um die Fachkraft einer Gruppe handelt, die mit dem Forschungsprojekt im eigentlichen Sinne nichts zu tun hat. Der Dialog zwischen Beobachter und Fachkraft wirkt in den ersten Zeilen weniger wie ein lockeres Gespräch, als vielmehr wie ein Frage-und-Antwort-Spiel, bei dem die Fachkraft möglichst genaue Informationen zur Absicht des Forschungsprojekts erfahren möchte. Durch das Herbeirufen des Beobachters wird deutlich, wie unsicher vermeintlich eindeutige Feldpositionen sind (hier die des „neutralen Beobachters“, dessen Funktion – zumal an dessen letztem Hospitationstag – allen Beteiligten klar ist) und dass diese permanent auf dem Spiel stehen (vgl. Jergus/Thompson 2017, S. 18). Möglicherweise weiß die Fachkraft um das nahe Ende der Beobachteranwesenheit und nutzt nun den für sie letzten Zeitpunkt, um Informationen einzuholen. In diesem Zusammenhang könnte sie sich auch zuvor mit der neben ihr stehenden Gruppenerzieherin Vicky über den Beobachter unterhalten und Informationen erhalten haben, die ihr noch nicht ausreichen.

Nachdem der Beobachter einige Auswahlkriterien für die im Fokus stehenden Einrichtungen nennt, sucht sich die Fachkraft aus diesen das Thema „Sozialraum“ aus und stellt nun keine weiteren Fragen mehr an den Beobachter, sondern bewertet das soziale Umfeld der Kita. Diese Bewertung fällt eher positiv aus, allerdings lediglich im Vergleich zu anderen „Einrichtungen mit schwierigeren Bedingungen“ (Z. 5/6). Auf welche Bedingungen sie sich hier genau bezieht, bleibt unklar, allerdings scheint es für sie externe Faktoren zu geben, die sich negativ auf den Alltag in der Kita auswirken können. In direktem Anschluss dazu hebt sie den großen Außenbereich der Einrichtung hervor, den sie in einen positiven Horizont stellt.

Da die drängenden Fragen der Erzieherin offenbar beantwortet wurden, wäre nun eine Beendigung des Gesprächs von ihrer Seite aus denkbar oder sie könnte weitere Anmerkungen bezüglich der Einrichtung machen. Auch hätte der Beobachter die Möglichkeit, nun Fragen zu stellen, was allerdings einen Bruch in dem Frage-und-Antwort-Schema bedeuten würde und der Fachkraft die Rolle der Gesprächsbestimmerin entziehen würde.

8-11 Differenzierung Erzieherin 1b; Differenzierung I

Die Erzieherin kommt nun noch einmal zurück auf das Thema „Sozialraum“, nutzt dieses allerdings transpositiv für einen Wechsel zu dem Thema „Migrantenkinder.“ Die beiden Punkte werden außerdem in einen unklaren Zusammenhang zueinander gestellt. So könnte die Fachkraft etwa davon ausgehen, dass Kinder mit Migrationshintergrund entsprechend ihrem Anteil im

Sozialraum in der Kita oder der Hospitationsgruppe zu gering vertreten sind. Dann wäre die Beobachtung einer größeren Anzahl dieser Kinder allerdings nicht „spannend“ (Z. 9), sondern eher notwendig, um eine gewisse Repräsentativität herzustellen. Spannend können Kinder dann sein, wenn sie etwas interessantes oder außergewöhnliches machen. Dementsprechend könnte die Fachkraft „Migrantenkinder“ per se als interessant hinsichtlich eines nicht näher erläuterten Themenfeldes betrachten, das mit einer Sozialraumanalyse in Verbindung gebracht werden kann. Hier wäre auch ein Zusammenhang zu den zuvor von ihr erwähnten Einrichtungen denkbar, die herausfordernde Bedingungen aufweisen, möglicherweise gerade weil sie mehr „Migrantenkinder“ als diese Kita aufgenommen haben und das Spannende etwa die Hürden sind, die mit migrantisch geprägten Milieus in Verbindung gebracht werden könnten. Dieser Lesart folgend würde sie dem Beobachter an dieser Stelle sowie in Z. 4-6 implizit unterstellen, in der falschen Einrichtung zu hospitieren.

Der Beobachter fragt nicht nach, um die Unklarheiten des Statements aufzulösen oder darzulegen, dass eine Sozialraumanalyse mit dieser Arbeit nicht beabsichtigt wird, sondern lässt sich auf den Gedanken ein, dass die Beobachtung von „Migrantenkindern“ spannend ist, möglicherweise, weil er von dem bisherigen Gesprächsverlauf geprägt ist, indem er bislang eine defensive Rolle eingenommen hat. Er weist Fabian die Rolle eines „Migrantenkinds“ zu und fokussiert damit das Gespräch auf ein bestimmtes Kind, das die Gruppe besucht, für die die Fachkraft hauptverantwortlich ist. Ausgehend von einer impliziten Unterstellung der Fachkraft würde der Beobachter nun indirekt darauf reagieren und sich dafür rechtfertigen, doch in der „richtigen“ Einrichtung zu sein.

11-19 Differenzierung Erzieherin 1b

Die Erzieherin lässt sich jetzt auf die Themensetzung des Beobachters ein und validiert damit implizit die Kategorisierung von Fabian als „Migrantenkind.“ Sie erzählt nun über ihn und seine Migrationsgeschichte, zunächst (bis Z. 13) relativ wertfrei. Allerdings widerspricht ihre pauschale Äußerung in Z. 12/13, dass Fabian keine deutschen Sprachkenntnisse und kein entsprechendes Sprachverständnis habe, der empirischen Beobachtung der Interaktionen in der Passage „Fabian Außenbereich 2.“ Die Angabe der Dauer, die Fabians Familie in Deutschland lebe, ist zwar darstellend im Sinne einer Auflistung von Fakten, die für die Erzählung des „Migrantenkinds“ bedeutsam sind, enthält aber auch – wiederum implizit – Kritik. Denn die Mitteilung erfolgt direkt nach der Nennung von Fabians Sprachdefiziten. Dadurch wird ein anklagender Zusammenhang zwischen diesen Punkten aufgemacht i.S. einer Beschwerde darüber, dass trotz dieser Zeit kein Deutschspracherwerb erfolgte. Diese Kritik wird in Z. 13/14 direkt formuliert und eine explizite Bewertung der Leistungen von Fabians Familie vorgenommen, eingeführt durch die Formel „ihrer Ansicht nach.“ Die Defizite der Familie werden insbeson-

dere im Kontext von Fabians nahendem Schulbesuch kritisch gesehen und Deutschkenntnisse in diesem Zusammenhang als bedeutend, möglicherweise sogar elementar eingestuft. Das Alter des Kindes wird dadurch von der Erzieherin explizit durch die Trennung in jüngere und alte Kinder relevant gemacht. Interessanterweise berichtet die Erzieherin direkt danach von einem Hilfsversuch zur Sprachvermittlung in Form eines Wörterbuchs, der von Fabians Eltern gestartet, aber mutmaßlich von der Erzieherin selbst abgelehnt wurde. In ihrer Begründung hierfür verweist sie wiederum auf den baldigen Schuleintritt Fabians. Zumindest bei Vorschulkindern soll der Deutschspracherwerb offenbar in alleiniger Verantwortung der Eltern außerhalb von frühkindlichen Institutionen erfolgen bzw. erfolgt sein, bevor diese den Status des Vorschulkind erreichen. Die Erzieherin antizipiert hier schulische Bedingungen eines einsprachigen Selbstverständnisses, das Gogolin mit dem Schlagwort „monolingualer Habitus“ bezeichnet (vgl. Gogolin 2008). Insofern scheint hier bereits der Übergangsbereich von entsprechenden Sozialformen und Denkweisen geprägt zu sein, was jüngere qualitative Studien bereits proklamierten (vgl. Diehm et al. 2013b; Machold 2015b; Panagiotopoulou 2017).

Das diesen Part abschließende Statement der Fachkraft in Z. 19 verdeutlicht, dass „die Situation mit Fabian“ völlig von dessen Sprachkenntnissen abhängig zu sein scheint. Die Erzieherin berichtet mit einem Defizitblick ausschließlich hiervon, und kommt in der Erzählung seiner „Geschichte“ nicht auf dessen Verhalten oder sonstige Kompetenzen zu sprechen. Der Beobachter tritt in diesem Monolog, in dem Hintergrundinformationen an ihn weitergegeben werden, sprachlich nicht in Erscheinung, er ist offenbar ganz Zuhörer geworden.

19-24 Differenzierung Erzieherin 1b, Vicky

Nachdem zuvor Fabians Eltern in einen negativen Horizont gestellt wurden, wird nun mit der „Geschichte von Marie und Dana“ ein eindeutig positives Gegenbeispiel ausgeführt. Dass dies nicht von der Gruppenerzieherin, sondern von der Fachkraft der Nachbargruppe eingebracht wird, zeigt, dass die Pädagoginnen hinsichtlich der Kinder beider Gruppen über einen recht umfassenden Wissensbestand verfügen und die Gruppen zumindest auf der Ebene der Fachkräfte relativ stark miteinander verbunden sind. Der Gesprächseinstieg von Vicky als „Zuständige“ für Marie und Dana ist an diesem Punkt beinahe unausweichlich, was die Darstellung in eine kollektive Erzählung transformiert. Diese beginnt ähnlich wie jene über Fabian mit der zeitigen Nennung des Herkunftslandes der migrierten Familie, dem damit eine gewisse Bedeutung verliehen wird. Auch wenn dies nicht explizit gesagt wird, so erscheint die Herkunft aus England damit positiver als jene aus Tschechien, da die Nennungen von entsprechend positiv bzw. bei Fabians Familie negativ besetzten Attributen begleitet sind. Vicky beschreibt mit ihrem bewertenden Kommentar in Z. 23/24 einen Zusammenhang zwischen „guter Integration“

und dem Ablegen der Herkunftssprache im Fall der beiden Kinder Marie und Dana. Ihr Integrationsbegriff ist somit ein stark assimilatorischer, mit dem eine monolinguale Kita als bedeutend erachtet und Mehrsprachigkeit als Nachteil begriffen wird.

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass im Vergleich zu Fabians Geschichte nun gerade *nicht* mehr erwähnt wird, wie lange die Kinder schon in Deutschland leben, obwohl dies für den Spracherwerb elementar bedeutend ist.⁴⁶ Die beiden dargestellten Familien könnten sogar abgesehen von der Gemeinsamkeit einer Einwanderung nach Deutschland mit völlig konträren Bedingungen des Spracherwerbs konfrontiert sein. So könnte „eine deutsche Mutter“ (Z. 22) zu haben, etwa bedeuten, dass die beiden Schwestern von Geburt an zweisprachig erzogen wurden und das „Ablegen“ des Englischen (das vermutlich kein tatsächliches Ablegen, sondern eher eine Umstellung im Sprachgebrauch war) daher relativ problemlos gelang. Einige Unterschiede in den beiden Geschichten werden zwar erwähnt, diese scheinen aber in die Bewertung der gegenwärtigen Situation nicht miteinzufießen. Die Verantwortung für den erfolgreichen deutschen Spracherwerb tragen den Ausführungen zufolge und in Abstraktion sowohl von den innerfamiliären Bedingungen als auch von gesellschaftlichen Umständen allein die Eltern.

24-26 Konklusion Erzieherin 1b, Vicky

Die Fachkräfte wechseln nun in konkludierender Absicht wieder zu einem Negativbeispiel. Da die Eltern von Marie und Dana offenbar eine Hilfe beim deutschen Spracherwerb waren, können mit der Bezeichnung „manche Eltern“ nur Fabians Eltern gemeint sein. Dass diese nicht helfen können, widerspricht allerdings dem Hilfsangebot, von dem in Z. 15/16 berichtet wurde. Mit dem abschließenden Kommentar von Vicky wird den Eltern sogar ein mangelnder Wille zur Hilfe unterstellt, der damit verantwortlich für Fabians als unzureichend bewertete deutsche Sprachkenntnisse gemacht wird. Nach dem, was die Fachkräfte berichteten, wäre ein mangelnder Wille zur Hilfe allerdings am ehesten ihnen selbst zuzuschreiben, da sie das Hilfsangebot der Eltern ablehnten. In der Logik der Erzieherinnen ergibt die Bewertung dann Sinn, wenn der Deutschspracherwerb wie erwähnt bei älteren Kindern als abgekoppelt zum Aufenthalt in der Kita zu sehen ist, bzw. diesem vorgelagert in der Familie oder zumindest außerhalb der Institution erfolgen muss.

Die Fachkräfte abstrahieren in ihrem Bericht letztlich vom Einzelfall Fabian und entwerfen eine Typik von Eltern, die „in Bezug auf das Erlernen der deutschen Sprache keine große Hilfe sein können“ / „wollen“. Diese seien verantwortlich für eine äußerst negative „Situation“ (Z. 19) im Zusammenhang mit ihren Kindern, die allein durch deren Deutschsprachkenntnisse geprägt ist und im Kontext von Kindertageseinrichtungen nicht bearbeitet wer-

⁴⁶ Zumindest kann gesagt werden, dass Marie und Dana im Gegensatz zu Fabian bereits während des ersten Beobachtungszeitraums vom 09. bis 13. November 2015 Teil der Kitageinschaft waren.

den kann bzw. nur „vielleicht bei jüngeren Kindern“ (Z. 17/18). Dass eine entsprechende Typisierung ausgehend von dem genannten Positivbeispiel nicht vollzogen wird, kann darauf verweisen, dass die erfolgreiche Integrationsgeschichte von Marie und Dana für die Erzieherinnen einen einzelnen Ausnahmefall darstellt.

Die Gesprächssituation hat sich im Verlauf der Passage geändert: Während zu Beginn die bei der Konversation dominante Erzieherin der Gruppe 1b dem Beobachter Fragen stellte, konnte dieser in einer dialogischen Übergangssituation in Z. 8-11 relativ wertfrei das Thema „Fabian“ in das weiterhin von der Fachkraft bestimmte Gespräch einbringen. Hiervon ausgehend kam es ähnlich wie in einer Interviewsituation mit Anfangsimpulsen zu narrativen Parts, die zunächst monologisch von der Pädagogin, dann im Verbund mit der Erzieherin Vicky vorgetragen wurden. Der Beobachter ist zuletzt in Z. 11 an dem Gespräch beteiligt. Seine Rolle hat sich also stark gewandelt, und zwar vom Befragten hin zum Zuhörer der Fachkräfte, die sich einen Orientierungsrahmen teilen.

Inhaltlich erinnern die Urteile der Gruppenleiterinnen nicht an die Intention der Projektstrategie, die Wertschätzung einer kulturellen Verständigung zwischen deutschen und tschechischen Kindern zu verankern, sondern eher an einen pädagogischen Ethos, der von einer Denkweise bestimmt ist, die Mac Naughton als „laissez-faire“ bezeichnet hat (vgl. Kapitel 2.3). In ähnlicher Weise beschrieb Diehm eine solche „Strategie“ als Ignorieren und damit als „(...) fehlende Anerkennung solcher Differenzen, die soziale Unterschiede machen“ (Diehm 2000, S. 258). Ob sich diese Haltung erst im Projektverlauf entwickelte oder bereits zuvor bestimmend war, kann hier nicht festgestellt werden. So oder so scheinen die Bestrebungen der Projektverantwortlichen den Weg zu den umsetzenden Fachkräften wenn überhaupt nur in geringem Maße gefunden zu haben.

4.1.4 Verbindende Auswertung

Sowohl während des Gruppengesprächs als auch in den Praxisbeobachtungen zeigte sich, dass für die Kindergruppe eine „Klein/Groß“- bzw. Altersunterscheidung relevant ist. Dies wird besonders ersichtlich in dem übereinstimmenden negativen Gebrauch des Wortes „Baby“ in der Diskussion (vgl. Passage: Kognitiver Vorurteilsaspekt, Z. 28/29: „Die machen krabbeln wie Baby“) und den Beobachtungsphasen (vgl. Passage: Flur, Z. 16: „Der is n Baby“). Die Differenzlinie „Alter“ wirkt dominant und scheint als Kategorie und Muster die Gruppe zu strukturieren, was passend zu der Relevanzmachung durch institutionelle Abläufe ist (vgl. Kapitel 4.1.1). Interessanterweise unterscheidet sich der neue Junge Fabian hinsichtlich dieser Kategorie gar nicht von den anderen Kindern.

Da speziell die auf Fabian bezogenen Passagen eine große Anschlussfähigkeit an das Forschungsthema aufweisen und sich dort die Relevanz weiterer Differenzlinien zeigte, ist eine Gesamtschau der Beobachtungssequenzen bedeutend.

Mit den Passagen der Teilnehmenden Beobachtung wird eine Vorstellung davon ersichtlich, wie sich das Wissen über und der Umgang mit dem „Neuen“ in der Kindergruppe verbreitet. Über verschiedenste Situationen pirschen sich die anderen Kinder an Fabian heran: angefangen von der „Schleusensituation“ im Flur, bei der er lediglich symbolisch repräsentiert ist, über die Freispielsequenzen im Außenbereich, in denen er zwar anwesend ist, eine Kommunikation aber vorwiegend über, nicht mit ihm stattfindet, bis hin zu einem direkten Konfrontationsgeschehen. In den unterschiedlichen Sequenzen bildet sich ein kollektives Wissen über Fabian heraus, das in Form von Etikettierungen und Besonderungen immer auch ein Herrschaftswissen darstellt, an das manche Kinder andere teilhaben lassen. Im Gegensatz dazu wird fassbar, wie schwierig es für Fabian sein muss, sich zu diesen für ihn nur schwer beeinflussbaren Wissensbeständen in irgendeiner Form zu verhalten.

Die in der Praxis erkennbar gewordenen Vorverurteilungen stehen in klarem Widerspruch zu dem theoretischen, in der Gruppendiskussion explizierten Wissen einer Orientierung an einem konkreten Verhalten eines Menschen als Legitimationsbasis für Ausschlüsse, was auf eine Diskrepanz zwischen den beiden Wissensbeständen verweist.

Auffällig ist, dass die Handlungen der Kinder geschlechterstereotyp erfolgen: Das bewertende Gespräch über Fabian in der Passage „Flur“ ist vor allem eines zwischen (vordergründig) streitenden Jungen, aus dem sich das anwesende Mädchen zunehmend zurückzieht. Eine andere Gesprächsform wählen die Mädchen in den darauf folgenden zwei Passagen, die sich in der hauptsächlich Frauen zugeschriebenen Praxis des „Tratschens“ über Fabian auslassen. Schließlich spricht in der Passage „Fabian Außenbereich 3“ eine mehrheitlich männliche Gruppe fast gar nicht mit oder über Fabian, aber zwei Jungen werden ihm gegenüber körperlich übergriffig und vollziehen damit Handlungen, die gesellschaftlichen Männlichkeitsvorstellungen entsprechen.

Vor dem Hintergrund des durchgeführten Projekts, welches die Verständigung zwischen deutschen und tschechischen Kindern anstrebte, ist der sich allmählich zeigende Anlass für Fabians Besonderung und der Umgang mit ihm besonders überraschend. Gerade vor dieser Folie und auch unter Berücksichtigung der Verwurzelung der Einrichtung in einem Gebiet, in dem ein Kontakt zwischen Deutschen und Tschechen ohnehin nicht sonderlich ungewöhnlich ist, wäre ein viel natürlicherer Umgang zu erwarten gewesen und es für die Fachkraft und die Kinder naheliegend, auf Fabians tschechische Herkunft zu verweisen. Stattdessen wird über ihn gesprochen, als könnte er auch

ein behindertes Kind sein, und zwar nahezu durchgängig⁴⁷ bis zu seinem eigenen vermutlich auf tschechisch formulierten Beitrag am Ende der Passage „Fabian Außenbereich 3“, durch den sich die Frage des Merkmals, das ihn für die Kinder zu einem „Anderen“ macht, beantworten lässt.

Interessant ist, dass die Durchführung und Zielstellung des Projekts zwar wenig Widerhall bei den Fachkräften gefunden zu haben scheint, es aber während des Beobachtungszeitraums zu einer Wiederholung des Projektsettings im Kleinen kam: Der Kontakt zwischen deutschen und tschechischen Kindern, der projektstrategisch zum Abbau von Vorurteilen genutzt werden sollte, fand im Umgang mit dem neuen Jungen Fabian seine Entsprechung. Entgegen der Hoffnungen der Projektverantwortlichen kam es hier allerdings gerade nicht zu einem von Fachkräften begleiteten gleichwertigen Austausch, den die Kinder etwa in gemeinsamen Spielen produktiv vorantreiben. Das Gegenteil war der Fall: Fabian wurde, wo etwa die Anwendung von Projekthaltungen der Kontaktinitiierung zu erwarten gewesen wäre, von der Fachkraft nur sehr reduziert und vermittelt über eine Abbildung vorgestellt, im Freispiel der Kinder traten Erwachsene nicht in Erscheinung. Stattdessen drückten diese zwei Tage nach dem Kontakt ihre Geringschätzung der tschechischen Sprache gegenüber dem Beobachter aus. Die Kinder verhielten sich in der Zwischenzeit, wie in mehreren Passagen homolog sichtbar wurde, kollektiv (mit geringen Intensitätsunterschieden) diskriminierend gegenüber Fabian. Eine Diskrepanz zwischen der Projektintention einer „kulturellen Verständigung“ und den empirisch vorgefundenen Handlungs- und Bewertungsweisen zeigte sich somit sowohl bei den Fachkräften als auch bei der im Fokus stehenden Kindergruppe – bei den einen in der Ignoranz von sozialen Unterschieden, bei den anderen in der Benachteiligung aufgrund von Merkmalszuschreibungen.

4.2 Die Vergleichsgruppe

4.2.1 *Institutioneller Rahmen und sozioökonomische Umgebung*

Die Kita liegt in unmittelbarer Nähe zur Projekteinrichtung und im gleichen, ungünstigen, Sozialraum wie diese. Dort gibt es zwei Krippen- und vier altersgemischte Kindergartengruppen. Die Einrichtung besuchen nur wenige Kinder mit familiärer Migrationsgeschichte. Neben den großen Gruppenräumen befinden sich in dem Gebäude spezielle Funktionsräume, die gelegentlich zum Basteln, zum Rückzug, zum Kuschneln und für Therapiestunden ge-

⁴⁷ So könnte bereits die Baby-Bezeichnung in der Passage „Flur“ auf einen physischen Unterschied verweisen, der in der Abbildung von Fabian offensichtlich wird.

nutzt werden. Unter den mehrheitlich weiblich zuordenbaren Kindern der Beobachtungsgruppe, die zu den Kindergartengruppen zählt, herrscht ein auffälliger Altersabstand zwischen den Dreijährigen Thomas, Doris und Sina sowie den übrigen 13 Kindern, die zwischen fünf und sechs Jahre alt sind. Der Betreuungsschlüssel ist ebenso ungünstig wie jener in der Projekteinrichtung. In der Gruppe, die den Namen „Dinogruppe“ trägt, arbeitet eine junge Erzieherin und die ebenfalls junge Ansprechpartnerin des Forschers, die während der Beobachtungszeit eine Ausbildung zur Heilerziehungspflegerin absolviert. Ihrer Aussage nach verfolgt die Kita einen situativen Erziehungsansatz und fördert die Selbstständigkeit der Kinder. Die Kinder der einzelnen Gruppen treffen im Alltag aufgrund unterschiedlicher Tagesabläufe eher selten aufeinander. Allerdings kam es während des Beobachtungszeitraums zu zwei speziellen „Events“, an denen gruppenübergreifend ausschließlich Vorschulkinder partizipieren durften (ein Sportfest sowie ein Theaterbesuch).

In der Einrichtung sind aufgrund einer nur geringen Rücklaufquote an positiven Einverständniserklärungen lediglich Audio-, keine Videoaufzeichnungen möglich.

4.2.2 Auswertung des Gruppengesprächs

Erstes Gespräch

Passage: Kognitiver Vorurteilsaspekt

Datum: 04.12.2015

Timecode: 16:45 bis 17:35

Dauer: 0 min 50 sek

Beschreibung des Settings: Die Kinder wählten sich selbst aus.⁴⁸ Da viele Kinder an dem Gespräch partizipieren wollten, teilte die Fachkraft die Gruppe auf und es finden zwei Gespräche statt, die nacheinander in dem gleichen, separaten Raum, durchgeführt werden, der für gewöhnlich zum Toben genutzt werden darf. An diesem ersten Gruppengespräch nehmen fünf Kinder teil, von denen zwei, Doris und Sina, Geschwister sind und zu den jungen Kindern der Gruppe gehören. Drei der Kinder werden weiblich, zwei männlich gelesen. Die Raumauswahl und die Tatsache, dass die Kinder direkt vor dem Gespräch bei einem verpflichtenden, Aufmerksamkeit in Anspruch nehmenden Angebot in der Gruppe mitmachten, wirkt sich vermutlich negativ auf deren Konzentration aus. Zum Zeitpunkt der Sequenz dauert das Gespräch außerdem bereits relativ lange an. Die Kinder zeigten zuvor ein recht starkes Interesse am Nachspielen der Geschichte, gaben aber auch mehrmals

48 Da sich zu der Frage, wer an dem Gespräch teilnehmen will, sofort auch jüngere Kinder meldeten und es versäumt wurde, anfangs auf die Altersbeschränkung ab vier hinzuweisen (und eine nachträgliche Einführung als ungerecht angesehen wurde), fanden die Gespräche in dieser Einrichtung auch mit Dreijährigen statt.

den thematischen Faden auf und rannten im Raum umher. Sie nannten bereits Unterschiede, anfangs allerdings solche zwischen Menschen und Tieren. Auf Nachfrage sagten sie, dass es zwischen Menschen verschiedene „Typen“ gibt, und zwar Omas, Opas, Kinder, Babys, Mamas und Papas, darüber hinaus aber keine Unterschiede vorhanden sind. Nachträglich wurde dann hinzugefügt, dass Menschen „gebrochene Arme“ haben können.

- 1 I: Wisst ihr noch was; Was sind Unterschiede zwischen Menschen?
 2 Andreas: [Nö.
 3 Eliane: [°Ja°
 4 I: []
 5 ((aufrufend)) Ja?
 6 Eliane: [Das manchmal kein Arm Das man manchmal kein; Kein
 7 Andreas: [Doch.
 8 Eliane: Arm ham
 9 Andreas: [Ich kenn noch ein
 10 I: [Kein; Manche ham kein Arm ja ((aufrufend))
 11 ja? Andreas
 12 Andreas: [Die; Die Menschen könn sich drehn,
 13 I: [Die könn sich dreh::n; Aber
 14 des können ja alle Menschen ne::
 15 Andreas: [Ich kann essen; Ich kann Sport machen
 16 Sven: [Ich
 17 kann; Ich kann rennen Hm Hm
 18 I: [Joa
 19 Andreas: [Ich kann rennen; Ich ka:::nn; Ich kann spielen; Ich
 20 kann Tennis spielen Und Bücher ankukn
 21 I: [Ok; Und können des alle Me- Können des
 22 alle Menschen oder kannst des nur du; Ja? Außer
 23 Sven: [Ja::: [Ja:: Außer Ba-
 24 Andreas: [Ja::: Außer Babys
 25 Sven: bys könn des nicht we- we- wenn Babys ins Wasser gehen die und und
 26 keiner mit dabei is; Dann könn die ertrinken; Wenn die ganz weit drinne sind

Formulierende Interpretation

Thema der Passage: Einschränkungen und Fähigkeiten von Menschen

1-10 OT: „Kein Arm“

Ein Unterschied zwischen Menschen ist, „das man manchmal kein Arm ham“

10-26 OT: Fähigkeiten von Menschen

10-14 UT: Fähigkeit zum Drehen

Menschen können sich drehen

15-21 UT: Individuelle Fähigkeiten
Fähigkeiten werden aufgezählt
21-26 UT: Einschränkungen von Babys
Fähigkeiten beherrschen alle Menschen außer Babys, die ertrinken können

Reflektierende Interpretation

1-10 Nachfrage mit propositionalem Gehalt I; Differenzierung
Andreas; Differenzierung Eliane

Wie in der Beschreibung des Settings dargelegt, wurde zunächst verlautbart, dass die Frage nach Unterschieden zwischen Menschen nach der Nennung bestimmter Differenzen hinreichend beantwortet ist. Allerdings wurde nachträglich gegenläufig hierzu ein weiterer Unterschied genannt. Hierauf geht der Interviewer nun ein und fordert die Kinder dazu auf, ihre Aufzählung weiter zu ergänzen, teilt ihnen also implizit mit, dass weitere Unterschiede existieren. Dies verneint Andreas, dem wiederum gegenläufig hierzu Eliane sprachlich eindeutig, aber mit einer leisen Stimme und daher vorsichtig widerspricht. In Z. 6 beginnt Eliane mit ihrer Begründung, möglicherweise motiviert durch die aufrufende Interessensanzeige des Interviewers. Mit dem Anfang ihres Statements nimmt Andreas seinen Einwurf implizit zurück und teilt in Z. 9 mit, dass er noch einen Unterschied kennt. Sein Sprechverhalten wirkt wie eine Trotzreaktion auf Eliane. Er scheint seinen Beitrag fast widerwillig vor allem deshalb einbringen zu wollen, um bezüglich der Frequenz mit ihr zumindest gleichzuziehen.

Inhaltlich meint Eliane mit ihrem Beitrag wahrscheinlich, dass manche Menschen keinen Arm haben (was der Interviewer auch so ratifiziert), womit sie den in der Settingsbeschreibung dargestellten bereits genannten gesundheitlich-physischen Unterschied zwischen Menschen mit und ohne gebrochenen Armen in seiner Drastik steigert. Nun ist es spannend zu erfahren, welche Schwerpunktsetzung Andreas mit seinem angekündigten Statement vornimmt, dessen Ansicht zur Existenz weiterer Unterschiede ambivalent wirkt. Die Einzelmeinungen der Kinder scheinen in diesem Punkt voneinander abzuweichen und könnten im weiteren Verlauf zu Rahmeninkongruenzen führen.

10-14 Proposition Andreas; Ratifikation mit propositionalem Gehalt I

Der Interviewer greift mit einem erneuten Aufruf in den Gesprächsablauf ein, wobei an dieser Stelle Andreas vermutlich auch ohne die Zuweisung seinen Sprechbeitrag begonnen hätte. Dieser führt jetzt die Fähigkeit von Menschen aus, sich zu drehen. Da bereits auf den ersten Impuls zu kognitiven Vorstellungen Unterschiede zwischen Menschen und Tieren genannt wurden (vgl. Settingsbeschreibung) könnte sich Andreas darauf beziehen und diese Aufzählung nachträglich ergänzen. Weniger plausibel wirkt dieser Anschluss auf inhaltlicher Ebene, da sich Tiere hinsichtlich dieser Fähigkeit im Allgemei-

nen nicht von Menschen unterscheiden. Möglicherweise dominiert schlicht Andreas' Bedürfnis, Eliane nicht das Wort zu überlassen und er sagt nun etwas um des Beitrags willen, das nichts mit dem Thema Unterschiede zu tun hat (und auch nicht so sehr anschlussfähig an Elianes Aussage ist). Es könnte allerdings ebenso nicht die Trotzreaktion, sondern eine Orientierung an den Gemeinsamkeiten von Menschen die Hauptmotivation für seine Mitteilung sein. In jedem Fall muss sich Andreas durch die Wahl des Satzanfangs „Die Menschen können...“ darüber bewusst sein, dass er damit keine Unterschiede zwischen Menschen ausführen kann. Der Interviewer ratifiziert das Gesagte, klassifiziert es aber auch als nicht ganz angemessene Antwort. Sofern Andreas auf diesen Einwand eingeht, sollte er (oder andere Kinder) im Folgenden etwas nennen, das nicht alle Menschen gleichermaßen können, also am nahestehendsten weitere Unterschiede.

15-21 Proposition Andreas; Differenzierung Sven

Andreas geht auf die Bemerkung des Interviewers insofern ein, als dass er den Fokus der zu Kategorisierenden ändert. Er bezieht sich weiterhin nicht explizit auf Unterschiede, sondern zählt wie zuvor menschliche Fähigkeiten auf. Nun spricht er allerdings nicht mehr allgemein von den Menschen, sondern von sich selbst, wobei er offen lässt, ob die Kenntnisse, die er für sich in Anspruch nimmt, ihn von anderen Menschen unterscheiden. Nachdem er „essen“ und „Sport machen“ als seine Kompetenzen genannt hat, fühlt sich Sven möglicherweise herausgefordert und schaltet sich nach einer lauten Ankündigung in das Gespräch mit der Verlautbarung ein, dass er rennen kann. Die Kinder nennen nun Tätigkeiten, die sie ihrer Ansicht nach vermutlich besonders gut können. In diesem Sinne geht es schon um Unterschiede, allerdings auf einer anderen Ebene als dies ursprünglich angeregt werden sollte. Die Kinder teilen keine Gruppen von Menschen nach bestimmten Merkmalen ein, sondern nennen Fähigkeiten, die sie selbst und mit ihnen potentiell die meisten anderen Menschen der Welt aufweisen und die sich intraindividuell im Allgemeinen eher graduell unterscheiden und häufig änderbar sind. Andreas übernimmt in Z. 19 wieder das Wort und wiederholt Svens Aussage, nimmt also auch für sich in Anspruch, (schnell) rennen zu können. Die beiden Jungen sind damit untereinander sowohl an Gemeinsamkeiten als auch am gegenseitigen Wettbewerb und Überbieten orientiert. Andreas nennt nun noch drei weitere persönliche Fähigkeiten, die ähnlich wie die bereits erwähnten Kompetenzen angelegt sind, wobei „Tennis spielen“ im Gegensatz zu „spielen“ und „Bücher angucken“ sowie den vorherigen Nennungen zwar ebenfalls für viele Menschen erlernbar ist, allerdings eine sehr spezielle und individuelle Betätigung ist. Daher ist der subjektive Sinn, den die beiden ihren Aussagen zukommen lassen, nicht völlig entschlüsselt. Sie beschreiben Fähigkeiten, die sie zwar als individuelle Kompetenzen sehen, die sie aber auch zumindest teilweise als Gemeinsamkeiten eines Großteils der Menschheit verstehen könnten.

Die propositionalen Setzungen von Sven und Andreas liegen zwar auf einer anderen Ebene als Elianes Beitrag, widersprechen diesem allerdings nicht. Somit blieben die zunächst vermuteten Rahmeninkongruenzen aus, was allerdings auch damit zusammenhängt, dass Eliane keinen Beitrag mehr platzierte. Die Diskussion ist an diesem Punkt zu einem komparativen Gespräch zwischen zwei Jungen geworden, in das sich die anwesende zahlenmäßige Mehrheit der Mädchen nicht einbringt. In diesem Zusammenhang sind auch die kurzen „Hm“-Äußerungen von Sven in Z. 17 zu verstehen, die erfolgen, nachdem Andreas seine Fähigkeiten „rennen“ und „spielen“ anführt. Diese könnten akzeptierend oder skeptisch gemeint sein, auf jeden Fall werden sie in einem bewertenden Sinne verwendet und dienen damit dem gegenseitigen Vergleich.

21-24 Nachfrage mit propositionalem Gehalt I; Differenzierung Sven; Differenzierung Andreas

Um die letztlich noch unbeantwortete Frage zu klären, ob die von den beiden genannten Fähigkeiten vor allem individuell und als nur von manchen Menschen geteilt verstanden werden oder ob die Kinder diese (auch) nannten, um auf die gemeinsamen Potentiale nahezu aller Menschen aufmerksam zu machen, fragt der Interviewer explizit nach (und adressiert damit nicht mehr die gesamte Gruppe). Noch bevor die Frage ausformuliert ist, verkündet Sven und danach Andreas lautstark, dass das Zweitgenannte zutrifft, d. h. alle Menschen die Tätigkeiten potentiell ausführen können. Damit stehen wieder Gemeinsamkeiten im Vordergrund und in der sprachlichen Gleichförmigkeit zeigt sich die starke kollektive Verbundenheit der beiden Kinder. In Bezug auf den im vorherigen Teil angesprochenen Wettbewerbscharakter wirkt die Übertragung der Fähigkeiten auf alle Menschen nun zunächst etwas widersprüchlich. Diese Irritation löst sich allerdings auf, wenn die Vorstellungen i.S.v. „Ich kann das zwar besonders gut, aber die Grundtätigkeit beherrschen alle Menschen und potentiell können es alle lernen“ begriffen werden.

In Z. 24 wird nun allerdings von Andreas doch eine Einschränkung formuliert. Babys werden von der Generalisierung ausgeschlossen. Dies geschieht zunächst wertfrei und es bleibt an dieser Stelle offen, ob auf Entwicklungsprozesse verwiesen werden soll, die zur Etablierung der Fähigkeiten notwendig sind oder ob Babys abgewertet werden sollen. Allerdings liegt ersteres näher, da es im Gesprächsverlauf um die Etablierung von Tätigkeiten geht, deren Entwicklung tatsächlich vor allem altersabhängig ist, weshalb ein Verweis auf Babys sinnig ist.

23; 25/26 Konklusion Sven

Nun führt einer der beiden Jungen die Begründung für die Aussage des anderen an, was erneut deren starke gegenseitige Verbundenheit aufzeigt. Babys liefen Gefahr zu ertrinken, wenn sie ohne Begleitung von anderen Menschen schwimmen gehen, zumindest dann, „wenn die ganz weit drinne sind“ (also

vermutlich an tiefen Stellen im Wasser). Schwimmen wurde in den vorherigen Ausführungen nicht als Fähigkeit benannt und steht daher wohl exemplarisch für verschiedene Tätigkeiten.

In der Aussage steckt ein eindeutiger Bezug auf Entwicklungsprozesse und sie ist weit von Vorurteilen entfernt. Babys brauchen demnach in bestimmten Situationen, die klar definiert sind, den besonderen Schutz von anderen, vermutlich von Erwachsenen.

Die jüngeren Mädchen Doris und Sina äußern sich bis zuletzt nicht. Möglicherweise haben sie Schwierigkeiten, sich in dem Gespräch zu behaupten, was mit dem Altersunterschied und/oder mit geschlechtsbezogenen Rollen zusammenhängen könnte. Das ältere Mädchen Eliane meldete sich zwar zu Beginn des Auszugs zu Wort, ihr Beitrag blieb allerdings „abgekoppelt“ zu dem Gespräch der zwei Jungen, die danach das Feld übernahmen. Auffällig sind auch geschlechtlich differenzierte Unterschiede in der Sprecher_innenlautstärke: Eliane eröffnet ihr Statement in Z. 3 leise, Sven und Andreas werden an mehreren Stellen laut (Z. 16/17, 23/24).

In der Passage werden keine vorurteilvollen Einstellungsmuster erkennbar und generell wenig Unterschiede zwischen Menschen expliziert, es zeigt sich eher eine Orientierung an gemeinsamen Fähigkeitspotentialen. Gleichzeitig werden Beiträge vor allem aus den Positionen heraus artikuliert, die als gesellschaftliche Norm an zwei Differenzpolen gelten. Geschlecht und Alter spielen offenbar in theoretischen Konzepten keine Rolle, könnten jedoch konjunktiv als praxisrelevante Stereotype wirksam sein. Zur etwaigen Erhärtung dieses Bildes ist die Ansicht weiterer empirischer Beispiele vonnöten.

Zweites Gespräch

Passage: Affektiver Vorurteilsaspekt

Datum: 04.12.2015

Timecode: 15:42 bis 16:56

Dauer: 1 min 14 sek

Beschreibung des Settings: Das zweite Gespräch findet, nachdem die Kinder der ersten Diskussion wieder in den Gruppenraum gebracht und die neuen Teilnehmenden abgeholt wurden, direkt im Anschluss an das erste statt. Nun nehmen vier Kinder teil, davon werden drei als männlich und eins als weiblich gelesen. Thomas ist drei Jahre alt, die anderen Kinder sind zwischen fünf und sechs. Aufgrund der Erfahrung des ersten Gesprächs, dass sich die Kinder in diesem „Tob“-Raum in der Möglichkeit zur Performativität eher verlieren (und diese lediglich mit dem Tonbandgerät ohnehin kaum berücksichtigt werden kann), wurde diese Option nun nicht angeboten.

Die Kinder nannten in der Diskussion drei Unterschiede zwischen Menschen: Haarfarbe, Größe und Hautfarbe (Nick: „Die Deutschländer ham meistens helle Farbe und die Ausländer manchmal schwarze Hautfarbe“). Die

Nachfrage, ob Ausländer anders sind, wurde damit beantwortet, dass diese in einem anderen Land lebten, aber dass auch Menschen mit dunkler Haut nach Deutschland ziehen würden. Thomas sagte in diesem Zusammenhang mehrmals das Wort „Deutschland“, seine restliche Aussage war schwer verständlich.

1 I: Habt ihr eigentlich schonma erlebt dass bei euch in der Gruppe; Das jemand
2 Malte: [Ja
3 zum Beispiel nich mitspielen durfte, bei andern Ja? Wege-
4 Wibke: [°Ja°
5 Malte: [Ja Ja ich hab
6 Nick: [Ja [Ich weiß
7 es Mei- Die Li:via und de Elena ham schonma en Spiel gespielt was
8 I: [Ja:
9 Malte: [Bam bam bam bam bam bam bam; Bam bam bam; Bam
10 weiß=ich=nicht in=de=Kindervideothek oder; Im Zimmer; Und da wollte de
11 I: [//mhm//
12 Malte:[bam badedam; Bam bam; [Badam [bam bam
13 Eliane und de Vera mitspieln; Und da ham hat hat die gefragt ob die das kön-
14 Thomas: [°I wa ach Deutschland°
15 nen und da durften ses aber ni weil de Livia und de Elena nein gesagt haben
16 I: [L
17 Warum ham die nein gesagt; Ok einfach so
18 Nick: [Weil die nicht mitspieln sollten
19 ?: [()
20 Malte: [@(.)@
21 oder wa-
22 Nick: [Ja un ich durfte auch manchmal nich bei manchen Sachen mitspieln
23 Wibke: [Man Malte
24 I: [L
25 Ok du durftes-; Warum durftest du nicht mitspieln; Ham die da was-
26 Malte: [@(.)@
27 Nick: [Hm weiß ich
28 nich mehr Kann ich mich nich mehr dran erinnern
29 I: [Weißt du ni- [Ok. Aber
30 Wibke: [Oh lass es
31 ähm; Wie wie wie=findet ihr des wenn die Kinder nich mitspielen dürfen bei
32 Malte:[@(.)@
33 andern? Des is unfair
34 Nick: [Na des is ganz sch-; Des is ganz unfair [Wenn; Wenn die
35 Malte: [Hm

36 einfach so hm machen und wegwukn und einfach weiterspieln des is ganz unfair
 37 I: [
 38 Des is unfair; Was sagen die andern dazu? Wie nein?
 39 Malte: [Ne:::in [@(.)@
 40 Nick: [@(.)@
 41 Wibke: [@(.)@

Formulierende Interpretation

Thema der Passage: Nicht-Mitspielen-dürfen

1-31 OT: Beschreibung des Nicht-mitspielen-dürfens

1-7 UT: „Existenz“ des Nicht-Mitspielen-dürfens

Es durfte schon mal jemand nicht mitspielen

7-31 UT: Wer durfte wo nicht mitspielen

Eliane und Vera durften bei Livia und Elena nicht mitspielen; Nick durfte „bei manchen Sachen“ nicht mitspielen

31-41 OT: Bewertung des Nicht-Mitspielen-dürfens

Wenn Kinder nicht mitspielen dürfen ist das unfair

Reflektierende Interpretation

1-7 Proposition I; Kollektive Validierung

Zu Beginn setzt der Interviewer wie im Ablaufplan vorgesehen das neue Thema fest. Er fragt nach dem Erleben einer Praxis der Ablehnung oder Ausgrenzung von anderen Kindern im Freispiel, das kollektiv von den Teilnehmenden bis auf Thomas bejaht wird. In dem Zustimmungsverhalten zeigen sich Unterschiede zwischen den Kindern: Malte reagiert bereits, bevor die Frage gestellt ist, zeigt also ein großes Interesse an einer Beteiligung an dem Gespräch. Wibke äußert sich nach der Ausformulierung der Frage als erstes, allerdings leise und einsilbig. Kurz danach validieren Malte und Nick die Frage und machen beide deutlich, dass sie weiteres ausführen möchten. Malte zeigt dies durch einen Satzanfang, der auf eigene Erlebnisse verweist, Nick durch die Anzeige der „richtigen“ Antwort. Die beiden Jungen wirken orientiert an einem gegenseitigen Überbieten und es ist aufgrund ihrer dominanten Rolleneinnahme zu erwarten, dass im weiteren Gesprächsverlauf einer der beiden oder die beiden gemeinsam tonangebend sind.

7-15 Exemplifizierung Nick; Opposition Malte; Nachgangsproposition Thomas

Das bestätigende „Ja“ des Interviewers in Z. 8 könnte aufrufend gemeint sein, allerdings auch ein allgemeines Hörsignal auf die vorherigen Validierungen sein. Nick sieht sich nun jedenfalls in der Position, einen Beitrag platzieren zu können und erzählt in Z. 7, 10, 13 und 15 die Geschichte einer Gruppe von zwei Mädchen, die zwei andere Mädchen nicht mitspielen ließen. Es scheint sich um ein konkretes Erlebnis zu handeln, das er beobachtet

hat, wobei er sich weder an den genauen Ort des Geschehens noch an das relevante Spiel erinnern kann (vgl. Z. 10). Dennoch ist ihm der Ablauf des Ereignisses präsent: Eliane und Vera fragten Livia und Elena danach, ob sie mitspielen dürfen. Diese verneinten die Anfrage, woraufhin sich die anderen beiden der Ablehnung beugten. Nick stellt die erinnerte Situation sehr sachlich dar und bewertet sie nicht. Er schildert ein Beispiel, das eine „exakte“ Antwort auf die gestellte Frage darstellt, was vor allem durch die Übernahme der Begriffe des Interviewers verdeutlicht wird („mitspielen“ in Z. 13, „dürften“ in Z. 15). Insofern lässt sich eine Homologie zur Auffassung als „Wissensfrage“ in Z. 6/7 und der nun formulierten Antwort feststellen. Interessant ist, dass Nick in Z. 7 einen Satzanfang mit persönlichem Bezug abbricht und dann eine Situation aus einer Mädchengruppe erzählt, an der er gar nicht beteiligt war. Naheliegender wäre die Lesart, dass er um die soziale Inadäquatheit von Ausschlüssen weiß und deshalb keine Geschichte erzählen will, in der er jemanden ablehnt. Falls er zur Erzählung einer Ablehnungsgeschichte ansetzte, bei der er selbst der Betroffene gewesen ist, verwundert der Umschwung und wäre möglicherweise damit zu erklären, dass er sich nicht in einer „schwachen“ Position darstellen will. Jedenfalls nimmt er durch seine Formulierungen eine Stellvertreterposition ein, in der er „für“ bestimmte Mädchen der Kitagruppe spricht.

Nicks Ausführungen werden quasi von Beginn an durch monotone Laute gestört, die Malte artikuliert. Wahrscheinlich ist dies ein weiterer Ausdruck des Wettbewerbsverhaltens der beiden und Maltes etwas „beleidigte“ Reaktion darauf, dass Nick an seiner Stelle einen Sprechbeitrag einbringen kann. In Z. 12 pausiert Malte zwischen seinen „Störgeräuschen“ und beendet diese schließlich ganz. Entweder hat er beschlossen, Nick ausreden zu lassen oder er wendet sich etwas anderem zu, etwa einer weiteren Störung.

Auch Thomas bringt in diesen Zeilen ein, leise vorgetragenes, Statement ein. Dieses stellt einen Bezug zu dem zuvor kurz verhandelten Thema „Deutschland“ her. Während dieses Gesprächsteils brachte, wie in der Settingsbeschreibung angezeigt, Thomas bereits Beiträge ein, die schwer verständlich blieben. Diesem Muster folgt er auch jetzt. Auf Thomas geht niemand der Beteiligten ein. Nick stockt zwar ganz kurz in seinen Ausführungen in Z. 13, redet folgend allerdings weiter, während Thomas simultan dazu spricht.

16-31 Nachfrage mit propositionalem Gehalt I; Anschlussproposition und Exemplifizierung Nick; Opposition Malte, Wibke

Um die Frage beantworten zu können, ob Vorurteile in der Situation eine Rolle spielten, ist es notwendig, die Begründungsmuster der ausschließenden Kinder zu erfahren. Der Interviewer stellt daher eine entsprechende Nachfrage, die zwar potentiell auch von anderen Kindern beantwortet werden könnte, welche die beschriebene Situation kennen. Da Nick allerdings bereits zuvor die Geschichte erzählte, ist es wahrscheinlich, dass er die Nachfrage als di-

rekte Ansprache versteht. Er versieht diese erneut mit einer sachlichen Antwort, in der er lediglich das Ziel der Mädchen wiederholt und nicht die Gründe und die Motivation für deren Handeln benennt. Während sich der Interviewer im Anschluss in Z. 17 und 21 um eine Umformulierung der Frage bemüht, spricht Nick noch in die nicht ausformulierte Fragestellung einen ergänzenden „Ja, und“-Satzanfang. Damit zeigt er an, dass dieser Punkt für ihn beendet ist und er etwas anderes erzählen möchte. Nick scheint es als äußerst schwierig zu empfinden, die gewünschten Begründungen darzulegen. Interessanterweise spricht er nun doch von sich selbst und es bleibt weitestgehend unklar, weshalb er nicht bereits zuvor auf ein Ereignis verwies, an dem er direkt beteiligt war. Nick scheint sich auf mehrere, in einem bestimmten Turnus ablaufende Situationen zu beziehen, in denen ihm die Spielteilnahme von anderen verweigert wurde (vgl. die Verwendung der Worte „manchmal“ und „bei manchen Sachen“ in Z. 22). In ähnlicher Weise wie zuvor berichtet er nicht detailliert von Orten oder Spielen und beantwortet auch die neuerliche, nun eindeutig direkt an ihn gerichtete Frage in Z. 25 nach Begründungsmustern für die Ablehnung in Z. 27/28 vehement und doppelt „abschlägig“, dieses Mal mit dem Verweis auf Erinnerungslücken. Der Interviewer schließt dieses Unterthema durch sein „Ok“ in Z. 29 ab.

Unabhängig von Nicks Erzählung scheint Malte seine Aufmerksamkeit auf ein anderes Thema zu richten. Wahrscheinlich ärgert er Wibke in irgendeiner Form, da seine und ihre Beiträge in gegenseitiger Bezugnahme eingebracht werden: In Z. 20 lacht er, woraufhin in Z. 23 eine Reaktion auf seine Person durch Wibke erfolgt; das Muster wiederholt sich in Z. 26 und 30. Wie zuvor ist dies wahrscheinlich weiterhin eine Reaktion darauf, dass er im Gespräch nicht zu Wort kommt. Wibke ist nun doppelt benachteiligt. Nicht nur bleibt ihr ebenfalls trotz einer Interessensanzeige in Z. 4 die Gesprächsbeteiligung verwehrt, sie wird darüber hinaus Opfer von Maltes Frustration.

31-41 Proposition I; Anschlussproposition und Exemplifizierung
Nick; Rituelle, kollektive Konklusion

Der Interviewer öffnet das Gespräch wieder hin zur gesamten Gruppe und fragt nach Gefühlen und der bislang nicht ersichtlichen Bewertung der dargestellten oder von vergleichbaren Situationen. Malte könnte in Z. 32 noch einmal seine ärgernde Handlung wiederholt haben, zeigt dann aber in Z. 35 die Bereitschaft, sich mit der formulierten Frage auseinanderzusetzen. Allerdings kommt ihm erneut Nick mit einer Äußerung direkt im Anschluss an die Fragestellung zuvor. Ähnlich wie in Z. 7, daher möglicherweise mitbedingt durch die Absicht, als erstes zu reagieren, startet Nick mit einem Satzanfang, den er abbricht. Sein erster Bewertungsimpuls geht wahrscheinlich in Richtung des Wortes „schlimm“ oder „schlecht“, bis er alternativ das speziellere Wort „unfair“ gefunden hat. Obwohl Nick keine Begründungen für die Ablehnungen nennen konnte und damit letztlich nicht nachweisbar ist, ob er vorurteilsvolle Praxen im Blick hat, so sind „Spielverbote“ für ihn auf jeden Fall

negativ konnotiert. Auch an dieser Stelle exemplifiziert er und gibt vermutlich aus eigener Erfahrung heraus den Ablauf einer Ablehnungssituation wieder, um seine Beurteilung zu unterstreichen. Die dargelegte Erzählung unterscheidet sich von seiner ersten Geschichte, in der die Mädchen sprachlich Bezug auf die beiden Kinder genommen haben, die ihr Spielinteresse anzeigten. Daher verdeutlicht seine Antwort, wieso ihm eine Reaktion auf die Begründungsfrage so schwer fiel: Eine sprachliche Legitimation für Ausschlüsse ist offenbar in bestimmten Situationen nicht vorhanden. Stattdessen machten die Ausschließenden dort, wie er in Z. 36 beschreibt, „einfach so hm“, schauen weg und spielen weiter. Seine affektiv eindeutige Bewertung solcher Ereignisse ist ihm wichtig, da er diese nochmals wiederholt.

Im Bewusstsein darüber, dass dies zunächst eine Einzelmeinung ist, versucht der Interviewer in Z. 38 erneut, das Gespräch für die gesamte Gruppe zu öffnen bzw. schließt er dieses Mal Nick, dessen Ansichten nun bekannt sind, mit der Formulierung „Was sagen die andern dazu?“ sogar von seinem Interesse aus. Malte reagiert darauf mit einem lauten „Nein“, was eine erklärungsbedürftige Reaktion auf die offen formulierte Frage ist. Sein Verhalten kann als erneute Frustrationsreaktion auf den längeren Redeanteil von Nick gelesen werden, der möglicherweise dazu führte, dass Malte sich nun einer Antwort verweigert. Alternativ oder in Kombination mit der ersten Lesart könnte Malte die Absicht verfolgen, eine irrationale, scherzhafte Bemerkung in das Gespräch einzubauen. Dies würde erklären, weshalb es folgend als witzig empfunden wird, wenn der Interviewer in irgendeiner Form auf diese „falsche“ Antwort reagiert. Die drei Kinder, die im Verlauf des Ausschnitts durchaus oppositionell aufeinander Bezug nahmen, scheinen sich in den letzten Zeilen im gemeinsamen Lachen wieder zu verständigen und können das Thema abschließen, ohne eine Synthese der Beiträge herstellen zu müssen. Einzig Thomas scheint weiterhin nicht in das Gespräch integriert zu sein.

Die Passage ist über weite Teile als Zweiergespräch strukturiert, wofür das Insistieren des Interviewers nach einer Antwort in dessen Relevanzsystem, aber auch das auf Normen verweisende Dominanz- und Redeverhalten der Kinder verantwortlich ist. Der im Interesse stehende affektive Aspekt wird gegen Ende des Gesprächs deutlich, zuvor ist die Orientierung an einer „richtigen“ Wissensantwort vorherrschend. Ausgrenzungen werden als unfair bewertet. Dies stellt allerdings eine Einzelmeinung dar, auf die sich die anderen meist oppositionell verhaltenden Kinder nicht beziehen.

Vor allem auf impliziter Ebene zeigen sich trotz unterschiedlicher Kleingruppen einige Homologien der beiden Gesprächsauszüge, die deshalb abschließend gemeinsam dargestellt werden.

In den Gruppendiskussionen war es augenscheinlich schwierig, Antworten auf die Fragen zu erhalten, die den Interviewer besonders interessierten. Weder erfolgten detaillierte explizite Stellungnahmen zu Unterschieden zwi-

schen Menschen, noch kam es bis auf eine Aussage mit unklarem Vorurteilsbezug zu Bewertungen des Ausschlusses von anderen Kindern. In beiden Gesprächen kamen vor allem Einzelne, und weniger die gesamte Gruppe, zu Wort, was durch die Abweichung von der Vorgabe einer Gesamtadressierung durch den Interviewer begünstigt wurde (die wiederum davon motiviert war, durch einzelne Kinder Antworten im favorisierten Themenfeld zu erhalten).

Insgesamt scheinen, auch wenn sich hierzu wenig Explizites finden lässt, negative Orientierungen aufgrund von Gruppenzugehörigkeiten auf theoretischer Ebene für die Kinder keine Rolle zu spielen. Sie stellten sich als an individuellen Fähigkeitspotentialen und einer negativen Bewertung von Ausschlüssen orientiert dar. In beiden Gesprächen zeigte sich allerdings die Wirkmächtigkeit von Stereotypen und die Nutzbarmachung der gesellschaftlich relevanten Differenzlinien „Geschlecht“ und „Alter“ implizit in ähnlicher Weise. Mädchen kamen nur leise zu Wort und konnten nur einmal in Elianes Fall einen isolierten Beitrag platzieren, was Wibke trotz einer Anzeige von Interesse nicht gelang. Jüngere Kinder schafften den Gesprächseinstieg entweder gar nicht oder ebenfalls leise und in einem themenbezogenen Rahmen, der sich von dem der anderen Kinder unterschied. Dies hängt allerdings auch mit entwicklungspsychologischen Aspekten bei Unter-Vierjährigen zusammen, die einzig in dieser Kita in die Diskussionen einbezogen wurden (vgl. Kapitel 3.2.1). Dennoch ist die Auffälligkeit zu konstatieren, dass in beiden Gesprächen ältere Jungen dominant waren, und zwar jeweils in Zweierkonstellationen, die im ersten Fall (Andreas-Sven) stark gemeinschaftlich, im folgenden Gespräch gegenläufig-oppositionell agierten (Malte-Nick). Trotz dieses Unterschieds zeigten beide Zweiergruppen eine Orientierung an einem Überbieten und damit eben auch als typisch männlich geltende Verhaltensweisen. Die Verschiedenartigkeiten der gegenseitigen Bezugnahme können daher als „zwei Seiten einer Medaille“ betrachtet werden.

Nachdem diese ersten, überraschend über die beiden Gespräche hinweg sich stark ähnelnden, Muster erkannt wurden, ist eine Ergänzung der Gruppendiskussionen, in denen der Interviewer häufig lenkend eingegriffen hat, durch Beobachtungen des Freispiels notwendig. Werden sich die dargelegten Relevanzen auch in „unbeeinflussten“ kindlichen Interaktionen zeigen?

4.2.3 Auswertung der Teilnehmenden Beobachtung

Beobachtungsprotokoll
Passage: Puppenecke
Datum: 04.12.2015

Beschreibung des Settings: Die Vorschulkinder der Dinogruppe besuchen heute gemeinsam mit den Vorschulkindern aus der Bärengruppe, einer weiteren altersübergreifenden Kindergartengruppe, die Aufführung eines Theater-

stücks. Ich hospitiere daher in der Bärengruppe, in der sich die drei- bis fünf-jährigen Kinder aus beiden Gruppen sammeln. Morgens sind drei Kinder aus der Dinogruppe dort anwesend, die als Dreijährige zu den Jüngsten der Kindergartengruppen gehören: Thomas sowie die Geschwister Doris und Sina. Neben ihnen sind zehn „originäre“ Kinder der Bärengruppe im Raum, meist Vier- oder Fünfjährige, sowie zwei Fachkräfte. Manche Kinder wurden dazu angehalten, eine bereits am Vortag angefangene Aufgabe (die Gestaltung eines Glases) an einem großen Gruppentisch zu beenden. Die meisten haben dies nun erledigt und dürfen im Gruppenraum frei spielen.

1 Doris und Sina sitzen am Gruppentisch und haben Spielfiguren vor sich auf
2 dem Tisch liegen, die sie ab und zu aufstellen und wieder hinlegen. Ich be-
3 schließe, die beiden zu fokussieren, da sie mir vertraut sind und ich interessiert
4 daran bin, wie sie in einem neuen Umfeld mit den Kindern interagieren. Nach
5 kurzer Zeit stellen sie sich direkt vor den Eingang der einsehbaren Puppenecke,
6 in der mehrere im Vergleich zu ihnen ältere Mädchen die Aufführung oder die
7 Probe eines Theaterstücks spielen. Sie schauen in Richtung der Puppenecke,
8 sagen aber nichts zu den anderen Mädchen. Eines der Mädchen in der Pup-
9 penecke schaut in Richtung von Doris und Sina und ruft: „Ihr seid schon dran!“
10 Daraufhin laufen zwei Mädchen, die von der Puppenecke aus gesehen hinter
11 Doris und Sina stehen, in Richtung der Puppenecke. Diese kommen direkt an
12 Doris und Sina vorbei, nehmen allerdings keine Rücksicht auf die beiden, drän-
13 gen sie zur Seite und laufen in die Puppenecke hinein. Doris und Sina stolpern
14 im Zuge des Gedrängtwerdens über den neben der Puppenecke liegenden
15 Bauteppich, weshalb sie mit mahnenden und verärgerten Worten von mehreren
16 Jungen belegt werden, die dort miteinander spielen. Die beiden Mädchen sagen
17 nichts, stellen sich wieder an den Rand der Puppenecke und schauen hinein.
18 Nach einiger Zeit sagt Doris zu Sina: „Komm, wir gehen!“ Die beiden nehmen
19 sich einige Spielsachen aus der Puppenecke, die sie von ihrer Randposition
20 aus greifen können, ohne direkt in die Puppenecke hineinzugehen, setzen sich
21 damit an den Gruppentisch und spielen miteinander.

Reflektierende Interpretation

1-4 Proposition Doris, Sina

Die beiden Kinder Doris und Sina sind einander in gegenseitiger Interaktion zugewandt. Gleichzeitig wirkt es so, als seien sie nicht völlig von anderen Kindern isoliert, denn sie sitzen an einem Tisch, an dem sich (wie in der Settingsbeschreibung angegeben) noch weitere Kinder einer Aufgabe widmen. Möglicherweise ahmen Doris und Sina sogar diese Beschäftigung nach und sind daher auch auf andere Kinder bezogen. Die Konstellation der Gruppe ist aufgrund der in der Beschreibung des Settings angegebenen Bedingungen eine Besondere und für das Forschungsthema interessant, da Integrations- oder Ausschlussprozesse nicht unwahrscheinlich scheinen. Drei Kinder aus

einer anderen Gruppe stehen in einer „Ausnahmesituation“ einer Mehrheit von, ihnen eher fremden und zudem älteren, Kindern gegenüber. Eine Fokussierung des Blickpunkts auf ebendiese Kinder (oder einen Teil davon) scheint dem Beobachter daher lohnenswert. In den spontanen Gedanken des Beobachters dokumentiert sich die Absicht, die Methode des „Shadowing“ zu verfolgen, bei der einzelne Menschen über einen bestimmten Zeitraum hinweg beobachtet werden (und nicht etwa das Interesse bestimmten Orten bzw. Situationen gilt, wie eigentlich der Beobachtungsfokus in Kapitel 3.2.2. und 3.2.3 formuliert ist) (vgl. Weise 2012).

Die Motivation und das weitere Interesse von Doris und Sina bleibt an dieser Stelle verborgen. Da die beiden offenbar Gefallen an der gemeinsamen Tätigkeit finden, könnten sie ihre Beschäftigung weiter zu zweit verfolgen, das Anstreben einer Interaktion mit anderen Kindern ist allerdings genauso vorstellbar.

4-11 Anschlussproposition Doris, Sina; Proposition Mädchen

Die Puppenecke wird nun als ein Ort, an dem etwas passiert, für Doris und Sina interessant. Der Beobachter, der selbst erst gemeinsam mit den Mädchen in die Situation kommt, zeigt seine Unkenntnis über die Details dessen, was andere Kinder dort inszenieren, durch die Formulierung „die Aufführung oder die Probe eines Theaterstücks“ in Z. 6/7. Das Spiel in der Puppenecke könnte (ähnlich wie zuvor die Handlungen von Doris und Sina) an die Aktivitäten anderer Kinder angelehnt sein, hier jene der nicht anwesenden Vorschulkinder, die zu dieser Zeit tatsächlich die Aufführung eines Theaterstücks besuchen. Doris und Sina positionieren sich in der Situation als Zuschauernde, die es für ein Theaterstück braucht. Ob dies ihre favorisierten Rollen sind oder sie gerne aktiv mitspielen würden, wird in dem Abschnitt nicht erkennbar, da sie weder sprachlich noch körperlich direkt mit anderen Kindern interagieren. Durch ihren Gang zur Puppenecke kann lediglich konstatiert werden, dass sie irgendein Interesse an dem Spiel der anderen Mädchen haben.

Könnte man zunächst annehmen, dass das Mädchen in der Puppenecke die beiden in Z. 9 direkt zum Mitspielen auffordert, wird an der Reaktion weiterer Kinder klar, dass der Appell nicht Doris und Sina gilt. Das rufende Mädchen scheint vielmehr durch sie „hindurch“ zu schauen. Doris und Sina werden von den Spielenden, obwohl sie direkt in das Blickfeld einer Beteiligten gelangen und damit eine Reaktion geradezu herausgefordert wird, in keiner Weise oder Rolle adressiert, d. h. eben auch nicht verjagt. Die anderen Kinder scheinen ihrer Anwesenheit gleichgültig gegenüberzustehen. Die Inszenierung in der Puppenecke hat allerdings für die Beteiligten eine große Relevanz und „Ernsthaftigkeit“, da die beiden hinter Doris und Sina stehenden Mädchen mit großer Dringlichkeit gerufen werden. Diese scheinen ihre Rollen und Aufgaben bereits zu kennen und reagieren schnell und entschieden. Sofern sie auf der Strecke zur Puppenecke keinen Umweg nehmen, wird eine Interaktion der beiden mit Doris und Sina nun nahezu unvermeidlich.

11-17 Differenzierung Mädchen; Differenzierung Jungen; Differenzierung Doris, Sina

Die Mädchen bleiben sogar bei einem direkten Aufeinandertreffen mit Doris und Sina bei ihrer Setzung des Ignorierens. Statt auf irgendeine Weise mit den Kindern zu kommunizieren, schubsen die neu Hinzukommenden diese wie ein Objekt, das im Weg liegt, zur Seite. Möglicherweise verspüren sie eine so hohe Dringlichkeit, dass sie keine Zeit für ein kurzes Gespräch oder die Verlautbarung eines Achtungshinweises aufbringen wollen. Ihr Handeln stellt einen körperlich übergriffigen Akt dar, dem eine sprachliche Attacke durch eine andere Kindergruppe folgt. In diesem Abschnitt wird offenkundig, dass Doris und Sina bei keiner der beiden Spielgruppen sonderlich willkommen sind. Sie fragen zwar nicht nach einer Aufnahme, äußern sich sogar weiterhin überhaupt nicht sprachlich, allerdings wirken beide Gruppen ohnehin relativ abgeschlossen und auch voneinander isoliert. Räumlich getrennt spielen (von Doris' und Sinas Perspektive aus gesehen) hier die älteren Jungen, dort die älteren Mädchen. Dass Doris und Sina in diese Gruppen nicht eingeordnet werden können, scheint schon im Vorfeld festzustehen und muss von keinem ihrer Mitglieder expliziert werden.

Die beiden Kinder sind mehrfach in der Fremde: Sie sind nicht nur durch den Altersunterschied von den anderen separiert, sondern ebenfalls durch die bedeutungsvolle Erfahrung, mit Kindern einer relativ unbekanntes Kindergartenkonfrontiert zu sein, in der sie sich soziale Normen und Regeln nur langsam erschließen können. Ob das Alter, die Kitagruppe oder schlicht Schüchternheit dafür verantwortlich ist (oder welcher dieser Faktoren schwerer wiegt), dass die Kinder von den einen ignoriert und von den anderen ermahnt werden, bleibt unklar. In Z. 16/17 schließen Doris und Sina jedenfalls an ihre Tätigkeit aus dem vorherigen Abschnitt an und verfolgen diese weiter. Sie scheinen also durch die Übergriffshandlungen der anderen Kinder nicht zu abgeschreckt zu sein und weiterhin ein Interesse an der Puppenecke zu haben. Dieses Interesse äußern sie in einem gemeinsamen Vollzug und sind dadurch nach wie vor eng miteinander verbunden.

Trotz der propositionalen Unterschiede spielt die Kategorie Geschlecht offenbar bei allen Kindern eine Rolle. Die Orte und Aktivitäten der „etablierten“ Kinder entsprechen stereotypen Vorstellungen. In geschlechtergetrennten Spielgruppen gehen die einen einem eher als weiblich codierten Spiel in der mit Weiblichkeit verbundenen Puppenecke nach, während die anderen dementsprechend die klar männlich konnotierte Bauecke ihrer Funktion zuführen. Doris und Sina orientieren sich in dieser differenzierten Ordnung an dem Ort, der ihnen nach geschlechtlich geprägten Stereotypen zugesprochen wird.

18-21 Konklusion Doris, Sina

„Nach einiger Zeit“ (Z. 18) scheint die etwaige Hoffnung der Mädchen, von den anderen adressiert zu werden, vergangen. Falls ihre räumliche Positionierung in direkter Nähe zu den „Bezugskindern“ eine taktische war, um von anderen die Möglichkeit zum Mitspielen zu erhalten, wurde das beabsichtigte Ziel nicht erreicht. Dies scheint der Anlass für die Bemerkung von Doris zu sein, welche die Aufforderung enthält, das „Feld zu räumen.“ Die beiden gehen allerdings erst, nachdem sie eine bedeutende Handlung vollziehen. Sie nehmen sich Spielsachen aus der Puppenecke, sorgfältig darauf bedacht, nicht die Grenze zum „fremden“ Gebiet zu überschreiten. Dies dürfte auch davon geprägt sein, dass sie bereits zuvor durch die Ordnungsrufe der Jungen erfahren haben, was passieren kann, wenn man sich – und sei es auch nur unabsichtlich – über Begrenzungen der Spielbereiche hinwegsetzt.

Die Vorstellung, dass Doris und Sina bereits von Beginn an in der Puppenecke mitspielen wollten, erscheint nun nicht gerade unwahrscheinlich. Sie sind zwar an den Spielmaterialien interessiert, haben sich diese aber nicht bei der ersten Gelegenheit, sondern erst nach längerer Beobachtungszeit genommen. In dieser Zeit wurde ihnen möglicherweise die Nichterfüllung ihres eigentlichen Wunsches bewusst. So kann dieser Abschluss als resignativer Akt und als Ersatzhandlung gelesen werden. Dass die beiden überhaupt die Möglichkeit erhalten haben, sich die Spielmaterialien zu nehmen und sich dies auch zutrauen, kann auf die Strategie der Nichtbeachtung zurückgeführt werden, die die Mädchen in der Puppenecke offenbar weiter verfolgen. Zum Ende der Passage sitzen Doris und Sina wie in Z. 1 am Gruppentisch, und sind, nun mit neuen Spielgegenständen, weiterhin in einer Zweiergemeinschaft miteinander verbunden.

Doris und Sina wurden weder ausgeschlossen noch in die Spiele der anderen integriert, sondern beständig von den Mädchen, auf die sie ausgerichtet waren, ignoriert. Die beiden zeigten vermutlich aufgrund von Schüchternheit wenig Eigeninitiative in der Verfolgung ihrer Interessen, daher kann es, obgleich es eher plausibel scheint, nicht eindeutig belegt werden, dass die Aufnahme in das Spielgeschehen der Puppenecke ihr Ziel war. Allerdings war es sehr wahrscheinlich nicht der Wunsch der Kinder, von anderen geschubst und ermahnt zu werden. Von daher ist eine Benachteiligung in dieser Passage zu konstatieren, allerdings keine Verbindung zu Merkmalszuschreibungen feststellbar. Dennoch könnte eine Diskriminierung aufgrund von Alter oder anderen Aspekten vorliegen, dies stellt jedoch nur eine der möglichen Ursachen für das Geschehen dar. Was sich dagegen deutlicher zeigte, ist die Relevanz von Geschlechtsstereotypen.

Für den fallinternen Vergleich bedeutend ist nun der Einbezug von Beobachtungsepisoden in der Dinogruppe, die sich also bezüglich ihres Settings von der vorangegangenen Passage unterscheiden. Dies kann zumindest aus-

schließen, dass die Zugehörigkeit zu einer anderen Kindergartengruppe für bestimmte Verhaltens- und Umgangsmuster ursächlich verantwortlich ist und soll dabei helfen, die für die Kinder der Gruppe relevanten Orientierungen im Kontext ihres alltäglichen Umfelds zu verdeutlichen.

Beobachtungsprotokoll

Passage: Wippe

Datum: 06.06.2016

Beschreibung des Settings: Die Kinder der Dinogruppe gingen gemeinsam mit der Fachkraft der Gruppe vormittags zum Freispiel in den Außenbereich der Kita. Ich habe sie nach draußen begleitet und bewege mich nun eher ungerichtet auf dem Gelände, auf dem die Kinder von Erwachsenen weitestgehend unbeobachtet in mehreren Kleingruppen miteinander spielen. An einer fest installierten Wippe bleibe ich stehen und schaue zwei Kindern zu, die sich bereits dort aufhalten.

1 Thomas und Sina stehen an den beiden Enden der Wippe. Thomas setzt sich
2 auf die Wippe und Sina versucht, die Seite, an der sie steht, mit den Armen
3 runterzudrücken, schafft dies allerdings nur wenige Zentimeter. Thomas steht
4 wieder auf. Nun kommt Jolina in die Situation und fragt in die Runde: „Soll ich
5 euch helfen?“ Weder Thomas noch Sina antworten ihr, allerdings setzt sich Sina
6 nun auf „ihr“ Wippenende. Jolina geht zu der anderen Seite und drückt die Wip-
7 pe herunter, während Thomas neben ihr steht. Als die Wippe fast am Boden an-
8 gelangt ist, geht Thomas weg. Daraufhin setzt sich Jolina selbst auf die Wippe
9 und wippt mit Sina, allerdings nur für eine sehr kurze Zeit, bis Doris in die Situa-
10 tion kommt. Jolina schaut Doris an und fragt, noch während des Wippens: „Do-
11 ris, willst du wippen?“ Die Angesprochene antwortet nicht, läuft allerdings zum
12 Wippenende, auf dem Jolina sitzt, woraufhin diese ihren Platz freigibt, Doris
13 dorthin sitzen lässt und sich neben die Wippe mit Blick zu dieser stellt. Doris
14 und Sina versuchen nun zu wippen, was allerdings nicht gelingt, da die beiden
15 zu wenig Kraft dafür aufbringen. Nun kommt Mona in die Situation und schaut
16 zur Wippe. Mona postiert sich vor Doris neben die Wippe mit Blick zur anderen
17 Seite, Jolina stellt sich vor Sina mit Blick zu den anderen beiden Kindern. Mona
18 und Jolina drücken die beiden Wippenseiten abwechselnd nach unten. Nach ei-
19 niger Zeit verlassen Doris und Sina die Wippe, woraufhin auch Mona und Jolina
20 gehen.

Reflektierende Interpretation

1-4 Proposition Thomas, Sina

Offenbar sind Thomas und Sina daran interessiert, die Wippe zu benutzen. Es wird in diesen Zeilen allerdings nicht deutlich, ob sie dies in gemeinsamer Tätigkeit gemäß den Vorgaben des Spielgeräts realisieren möchten oder ob

lediglich Thomas von Sina abwechselnd hoch und runter gedrückt werden soll. Da dies für beide Beteiligten die „komfortablere“ Variante darstellen würde, kann vermutet werden, dass eher ersteres angestrebt wird. Unabhängig davon gestaltet sich die Verwirklichung der Zielvorstellung schwierig: Sina kann die Wippe nicht in eine Position bringen, die ihr den Aufstieg ermöglichen würde bzw. Thomas weit genug vom Boden abheben lässt. Dieser scheint die Situation ebenfalls so zu erkennen und zeigt mit dem Verlassen seines Platzes das Scheitern der geplanten Aktion an.

Die beiden Kinder könnten das gemeinsame Spiel an dieser Stelle beenden, einen neuen Realisierungsversuch wagen oder es könnten sich durch das Auftreten externer Ereignisse wie das Hinzukommen neuer Kinder Änderungen der Situation in verschiedene Richtungen ergeben (z.B. könnte ihnen geholfen werden oder sie könnten mit Verweis darauf, dass sie für dieses Spielgerät nicht „geeignet“ sind, weggeschickt werden).

4-8 Differenzierung Jolina; Validierung Sina; Divergenz Thomas

Jolina unterbreitet den beiden jetzt ein eindeutiges Hilfsangebot, auf das Sina korporiert zustimmend reagiert. Damit ist auch klar geworden, dass Sina an einem Wippen interessiert ist, an dem zwei Kinder teilnehmen können und dass dies wahrscheinlich die Motivation für ihre Aktion des vorherigen Teils ausmachte. Jolina wiederum zeigt im Anschluss, dass sie ihr Angebot ernst meinte und führt eine praktische Hilfsleistung durch, die eine Wiederholung von Sinas Aktion mit anderen Beteiligten darstellt. Diese Handlungsvollzüge scheinen für Jolina und Sina „selbstverständlich“ abzulaufen. Thomas dagegen hat entweder bereits zuvor, im Zuge oder aufgrund des Ankommens von Jolina das Interesse am Wippen verloren. Möglicherweise wollte er sein Ziel ohne fremde Hilfe erreichen oder mit Sina alleine sein. Andererseits könnte er auch irritiert sein und Jolinas Tätigkeit als Platzwegnahme missinterpretiert haben. Bis zu welchem Punkt Jolina helfen will, ist nicht klar. Sie könnte lediglich dafür sorgen wollen, dass alle Kinder auf den „Wippplätzen“ sitzen oder darüber hinaus ihre Unterstützung bis zur Umsetzung des Wippvorgangs anbieten. So oder so ergibt sich durch Thomas Weggang eine wesentliche Änderung im Setting, auf die reagiert werden muss.

8-15 Differenzierung Jolina; Validierung Doris; Differenzierung Doris, Sina

Jolina nimmt nun den Platz ein, der für Thomas vorgesehen war. Wenn sie großen Spaß an dem Wippen empfindet, könnte das für sie sogar eine Verbesserung der Situation darstellen, da sie nun nicht mehr nur in der Rolle der Helferin ist. Durch ihre Reaktion auf das Hinzukommen eines neuen jungen Kindes muss dies allerdings bezweifelt werden. Da sie Doris sofort vorschlägt, den eigenen Platz zu räumen, kann davon ausgegangen werden, dass Jolina von Anfang an in altruistischer Weise daran orientiert war, bestimmten

Kindern dabei zu helfen, deren Ziel des erfolgreichen Wippens zu realisieren. Strukturell zeigen sich nun die gleichen Handlungsabläufe wie in dem vorherigen Abschnitt. Auf Jolinas Unterbreitung eines Angebots folgt eine körperliche und nonverbal ausgedrückte Zustimmung, woraufhin der Vorschlag umgesetzt wird.

Nachdem zwei Kinder auf der Wippe sitzen, verlässt Jolina allerdings nicht die Situation, sondern nimmt eine Beobachterinnenrolle ein, die einer pädagogischen Aufsicht ähnelt. Zunächst hat sie notwendige Hilfe geleistet, jetzt achtet sie darauf, dass die Kinder ihr Ziel eigenständig erreichen können, wobei sie im Falle weiterer Schwierigkeiten verfügbar bleibt. Mit Jolinas Positionswechsel bestätigt sich daher endgültig, dass ihr Hilfsangebot in einem umfassenden Sinne verstanden werden muss. Nachfolgend zeigt sich, dass ihr beobachtendes Warten nicht unbegründet ist, denn Doris und Sina schaffen es nicht, miteinander zu wippen. Es ist nun wahrscheinlich, dass Jolina weiter an ihrer Orientierung festhält und daher in irgendeiner Form in das Geschehen eingreifen wird.

15-20 Differenzierung Mona, Jolina; Kollektive Konklusion

Interessanterweise betritt jetzt wieder ein neues Kind die Bühne. Mona scheint die Situation sehr schnell aufzufassen und handelt noch vor der beaufsichtigenden Jolina. Die beiden älteren Kinder verfolgen die gleiche Orientierung und können diese umsetzen, ohne sprachlich miteinander kommunizieren zu müssen. Doris und Sina können, da Mona und Jolina die für sie körperlich zu anstrengende Arbeit verrichten, an dem Wippvorgang teilhaben, ohne selbst etwas dafür tun zu müssen. Dadurch sind sie zwar nicht selbstbestimmt in ihrem Handeln, allerdings ist die illusionierte Selbstständigkeit für sie besser, als das Projekt ganz aufzugeben. Die herbeigeführte Situation stellt das Maximum dessen dar, was unter den gegebenen entwicklungspezifischen Bedingungen von ihrem Ursprungsplan realisiert werden kann. Doris und Sina stimmen, da sie über einen gewissen Zeitraum dieses „Gewippt-Werden“ verfolgen, dieser Art der Enaktierung ihrer Orientierung zu. Nachdem Doris und Sina das Interesse verlieren, können auch Mona und Jolina die Bühne verlassen. Sie halten sich nicht an diesem Spielgerät auf, um selbst zu wippen, sondern um bei einer Aufgabe zu helfen, die nun abgeschlossen ist.

Mit Blick auf die vorherige Passage „Puppenecke“ fällt auf, dass dort ebenso wie in dieser Episode die jüngeren Kinder „sprachlos“ bleiben. Sie kommunizieren nicht mit den älteren Kindern, worauf diese allerdings mit deutlich unterschiedlichen Entgegnungen reagieren. Werden die jungen Kinder in der fremden Kindergartengruppe entweder ignoriert oder ermahnt, so erfahren sie nun umfassende Hilfestellungen. Die Kinder der Bärengruppe nehmen keinerlei positiven Bezug auf Doris und Sina. Demgegenüber verfolgen in dieser Passage (abgesehen von Thomas, für den dies nur bedingt gilt) alle Kinder

das Ziel einer Enaktierung ihrer Orientierung. Doris und Sina soll, ebenso wie Thomas, ein zufriedenstellendes Wippen und damit eine Bedürfniserfüllung ermöglicht werden. Die drei sind die einzigen Kinder der Kitagruppe, die deutlich jünger als die anderen sind. Es ist daher denkbar, dass sich innerhalb der Dinogruppe eine Hilfskultur in Bezug auf diese Kinder etabliert hat, die sich in der Bärengruppe aufgrund mangelnden Kontakts nicht entwickeln konnte. Das würde auch den abwartenden Habitus von Doris und Sina in der Passage „Puppenecke“ als „Strategie“ erklären, mit der sie in ihrer eigenen Gruppe Erfolg haben, bei anderen jedoch nicht.

Ein diskriminierendes Verhalten liegt in dieser Passage nicht vor. Die Differenzlinie Alter entfaltet zwar eine gewisse Relevanz, allerdings nicht auf der Ebene von Generalisierungen oder Zuschreibungen, sondern bezüglich einer Berücksichtigung von alters-, d. h. entwicklungspezifischen Hilfsbedürfnissen, die gestillt werden. Geschlechtsbezogene Gruppenbildungen könnten eine Rolle spielen, da der einzige Junge aus weitgehend unklaren Gründen die Situation verlässt. Allerdings gibt es in dem Beobachtungsprotokoll dieser Passage keine Belege für diese Annahme, weshalb das eine starke Vermutung wäre.

Zur Relevanz von Alter und der Interaktion von jüngeren mit älteren Kindern konnte auf Grundlage und besonders in Komparation der beiden vorangegangenen Episoden manches konstatiert werden. Um darüber hinausgehende Orientierungen heraus zu arbeiten, gilt es, weitere Episoden heranzuziehen, in denen etwaige Thematisierungen einer Altersdifferenz eine geringere Rolle spielen und anderes erkennbar wird.

Beobachtungsprotokoll

Passage: Tattoo

Datum: 07.06.2016

Beschreibung des Settings: Morgens hielten sich die Kinder der Dinogruppe im Außenbereich auf, nun sind sie wieder in den Gruppenraum zurückgekehrt. Eine Fachkraft der Gruppe wies sie an, sich im Kreis auf einen großen Teppich zu setzen, woraufhin die Kinder die gewünschte Formation einnahmen (sie kennen diese Konstellation bereits aus vorherigen Kreisgesprächen). Daraufhin kam die Fachkraft mit einer Box in der Hand zum Teppich und setzte sich ebenfalls in den Kreis. Auch ich schloss mich dem Sitzkreis an.

1 Die Fachkraft bespricht mit den Kindern kurz einige organisatorische Angele-
2 genheiten und gibt am Ende des Gesprächs einem Kind im Kreis die Box und
3 sagt, dass sich jedes Kind eine Süßigkeit nehmen dürfe. Daraufhin reichen die
4 Kinder die Box herum und nehmen sich jeweils eine Süßigkeit heraus, die man-
5 che auch direkt essen. Ich bemerke, dass sich die Süßigkeiten voneinander un-
6 terscheiden. Sven klebt sich ein Kindertattoo, dass in der Innenfolie seiner Sü-
7 ßigkeit enthalten war, auf den rechten Unterarm. Die Fachkraft, die dies offen-

8 sichtlich nicht gemerkt hat, sagt nun, dass die Kinder, die sich Süßigkeiten mit
9 Tattoos genommen haben, die Tattoos noch nicht aufkleben dürfen. Dann
10 nimmt sie die Box wieder an sich und verlässt den Sitzkreis. Sie schaut noch
11 einmal zurück, sieht Svens bereits aufgeklebtes Tattoo und sagt, dass Sven
12 sein Tattoo „fertig machen“ dürfe, die anderen Kinder aber noch warten sollen.
13 Sven geht nun zum Wasserhahn, feuchtet sein Tattoo an und zieht dann das
14 Papier ab, sodass das Tattoo auf der Haut kleben bleibt. Dann kehrt er zurück
15 zu dem Sitzkreis, an dem die meisten Kinder noch wie zuvor sitzen, stellt sich in
16 die Mitte des Kreises, präsentiert seinen rechten Arm und sagt in die Runde:
17 „Wie findet ihr mein Tattoo?“ Ich erkenne, dass das Tattoo aus der Zeichnung
18 einer roten Rose besteht, die an den Rändern von schwarzen Verschnörkelun-
19 gen umgeben ist. Manche der Kinder im Sitzkreis schauen ihn an und rufen:
20 „Mädchen, Mädchen.“ Er sagt daraufhin: „Das ist egal.“ Kurze Zeit später hat
21 sich die Situation im Sitzkreis aufgelöst. Ich sehe zufällig, wie Sven zu einem
22 Kind geht, seinen rechten Arm zeigt und sagt: „Guck mal, ich hab ein Tattoo.“
23 Ein anderes Kind präsentiert Sven kurz danach eine Spielfigur, daraufhin sagt
24 er: „Dafür hab ich das“ und streckt seinen rechten Arm nach vorne. Wiederum
25 kurze Zeit später geht Sven zu Wibke, die ein nicht aufgeklebtes Tattoo in ihrer
26 Hand hält, schaut sich dieses an und ruft freudig zu ihr: „Wir haben das gleiche
27 Tattoo!“

Reflektierende Interpretation

1-6 Proposition Fachkraft; Kollektive Validierung

Die Fachkraft der Gruppe nimmt eine eindeutige Themensetzung vor. Nach der Besprechung verteilt sie scheinbar anlasslos Geschenke an alle Kinder. Die Kinder folgen der Struktur, indem sie die Box mit den Süßigkeiten herumreichen und sich wie von der Fachkraft vorgegeben „jeweils eine Süßigkeit“ (Z. 4) nehmen. Der unterschiedliche Umgang mit den Süßigkeiten zwischen Aufbewahrung und Verbrauch resultiert auch daraus, dass hierzu vonseiten der Fachkraft keine Vorgaben gemacht wurden. Da allerdings von ihr kein Widerspruch verzeichnet ist, scheinen die Kinder frei darüber bestimmen zu dürfen, was sie mit ihrer ausgewählten Süßigkeit machen wollen. Die Unterschiedlichkeit der Süßigkeiten könnte die Kinder zum, möglicherweise neidvollen, Vergleich untereinander herausfordern.

6-12 Differenzierung Sven; Differenzierung Fachkraft

Sven macht von der Freiheit im Umgang mit der Süßigkeit Gebrauch und verwendet das in manchen Süßigkeiten enthaltene zusätzliche Geschenk. Sein „Tattoo“ platziert er an einer Stelle, die es für andere Kinder leicht sichtbar macht und ist daher daran interessiert, dass es auch erkannt wird. Die Fachkraft führt jetzt zu einem späten (und zumindest in Svens Fall zu späten) Zeitpunkt doch noch eine Regel in Bezug auf die Süßigkeiten ein. Anschließend bemerkt sie einen Regelbruch, reagiert hierauf aber nicht mit Sanktionen oder der Forderung nach Regelkonformität, sondern mit einer individuel-

len Ausnahmebestimmung. Dieses Vorgehen lässt zwei Lesarten zu, wobei die erstere wahrscheinlicher erscheint. Die Fachkraft könnte vermuten, dass Sven sein Tattoo in Unkenntnis der Regel bereits aufgeklebt hat, bevor sie die Regel einführte, was eine Ausnahme rechtfertigt und nachvollziehbar machen würde. Wenn sie davon ausginge, dass Svens Handlung erst später erfolgte, wäre ihre Reaktion erklärungsbedürftiger, da er sich in einem solchen Fall provokativ über sie hinweggesetzt hätte. Ihre Aussage wäre allerdings in einem Kontext sinnig, in dem auf Sven z.B. aufgrund von kognitiven Beeinträchtigungen seinerseits generell anders als auf die anderen Gruppenkinder und mit Sonderregeln eingegangen wird.

13-19 Proposition Sven

Sven folgt der Ausnahmebestimmung der Fachkraft und weiß offensichtlich, wie mit einem Tattoo umzugehen ist, was darauf hindeutet, dass die Kinder bereits zuvor mit solchen Gimmicks konfrontiert waren. Er hat nun eine autorisierte Sonderstellung inne, da nur manche Kinder ein Tattoo bekamen und er innerhalb dieser Untergruppe der Einzige ist, der es aufklebte und hierzu eine Legitimation erhielt. Dadurch ist er prädestiniert dazu, mit diesem Körperschmuck zu prahlen, was er auch macht und zwar auf eine Weise, die eine maximale Öffentlichkeit unter den Kindern herstellt. Dies spricht dafür, dass er von der positiven Besonderheit des Tattoos überzeugt ist. Die Art der Antworten, die Sven auf seine in der nun generationell geschlossenen Gruppe gestellte Frage erwartet, scheint daher bereits festzustehen. Vermutlich geht er von Lob und Bewunderung, eher nicht von Kritik aus.

19-27 Kollektive Anschlussproposition; Divergenz, Differenzierung, Konklusion Sven

Die übrigen Kinder reagieren nun für Sven vermutlich unerwartet. Es ist aufgrund der vorherigen Handlungsabläufe plausibel, dass sie über die Ausnahmeregelung verärgert sind und im Kontext ihrer subjektiv empfundenen Ungerechtigkeit dafür sorgen möchten, dass Sven als einziger Nutznießer dieser Bestimmung nicht noch weiteren „Gewinn“ aus der Situation ziehen kann. Zur Schmähung kategorisieren ihn verschiedene Kinder als Mädchen. Sie wenden damit Stereotype, die in der Tattoozzeichnung angelegt sind (rot als Mädchen zugesprochene Farbe, Blumen als vermeintlich von Mädchen präferierte Pflanzen), in einem negativen Sinne zur Abwertung an. Somit erfolgt hier eine strategische Nutzbarmachung von Geschlechtsstereotypen.

Sven reagiert hierauf mit einem Kommentar, der auf zwei Arten gedeutet werden kann, die beide schlüssig erscheinen. In der ersten Lesart würde er stark betonen, dass die Kinder ein Thema einbrachten, dass für ihn in dieser Situation schlicht keine Relevanz erlangt bzw. erlangen soll. In dem Falle bezöge sich das „Das“ in seinem Satz auf die Thematik „Mädchentattoo“. Er würde dann ausdrücken wollen, dass er zwar darum weiß, dass er gerade ein „Mädchentattoo“ trägt, dies aber nicht relevant ist, da allein die Tatsache,

dass er im Gegensatz zu anderen überhaupt ein Tattoo tragen darf, ein Anerkennungsgrund sein sollte. Demnach würde Sven die Stereotype nicht ablehnen, sondern sie implizit validieren. Andererseits könnte sich sein Satzanfang mit einem antidiskriminierenden Impetus direkt auf die Stereotype beziehen i.S.v. „Das, was ihr sagt, ist unbedeutend, denn es gibt keine Mädchentattoos.“ In beiden Lesarten setzt er sich über die Schmähveruche hinweg.

Ab Z. 20 kommt es zu mehreren Anschlusssituationen, in denen Sven die Bestätigung von anderen Kindern sucht, die ihm bislang verwehrt geblieben ist. Trotz der versuchten Beleidigung ist er weiterhin stolz auf sein Tattoo und möchte dies gespiegelt bekommen. In Z. 21-24 zeigt sich dies in zwei Situationen auf ähnliche Weise. In seinem Vorgehen ist Sven durchaus penetrant, was sich in Z. 23/24 dokumentiert. Dort kommt er auf das Thema seines Tattoos zurück, obwohl ein Kind vermutlich andere Propositionen setzen möchte. Abschließend zeigt Sven noch einmal auf, dass er es nicht als peinlich empfindet, sein Tattoo zu tragen. In der Tatsache, dass ein Mädchen das gleiche Abziehbild wie er ihr Eigen nennt, bestätigt sich ja nun gerade die Nähe des Tattoos zu Weiblichkeit, die mit den Schmähveruchen proklamiert wurde. Dies versucht Sven nicht zu „vertuschen“ oder klein zu reden. Stattdessen freut er sich über die Gemeinsamkeit mit Wibke und ruft ihr diese sogar feststellend zu.

Beide Lesarten für die Motivation seiner Äußerung in Z. 20 können auch nach diesen kurzen Situationen Gültigkeit für sich beanspruchen. Wenn er deutlich machen wollte, dass „Mädchentattoos“ nicht existieren, wird er diese Konstruktionen auch nicht anwenden und kann sich daher über jeden und eben auch jede freuen, der oder die das gleiche Tattoo wie er besitzt. Und die Freude wäre eben auch dann als Gesprächsanlass legitim, wenn das Thema „Geschlechtsstereotype“ keines ist, mit dem er sich gerade befassen möchte, sondern von der Suche nach Bestätigung überlagert wird. Diese wird ihm bis zuletzt verweigert. Andere Kinder treten nicht mehr sprachlich in Erscheinung, weder positiv, noch mit weiteren Triezversuchen.

Die Orientierungsrahmen von Sven und manchen der übrigen Gruppenkinder scheinen – je nach Lesart mehr oder weniger – widersprüchlich zu sein. Trotz der unaufgelösten Doppeldeutigkeit seines reagierenden Kommentars zeigt sich etwas Gemeinsames in beiden Auslegungsmöglichkeiten: Mindestens situativ ist Geschlecht als Differenzlinie für Sven nicht relevant. Das Agieren der ihm gegenüberstehenden Kinder kann dagegen zumindest als Diskriminierungsversuch gedeutet werden. Die Kinder schreiben Sven ein Merkmal zu, aufgrund dessen sie seine Benachteiligung anstreben. Da zur Diskriminierung allerdings immer auch ein Machtpotenzial notwendig ist (vgl. Kapitel 2.1), bleibt der Versuch an dieser Stelle in Bezug auf Sven wenig erfolgreich. Dieser befindet sich zum einen situativ in einer privilegierten Position und kann zum anderen als Junge auf die Rufe, die zuvorderst Mädchen in einen negativen Zusammenhang stellen, eher gelassen reagieren. Um Svens „Über-

vorteilung“ dennoch etwas entgegenzusetzen, können die anderen Kinder ihm zumindest die eingeforderte Anerkennung verweigern. In dieser Episode spielen Geschlechtsstereotype nicht nur, wie in der Passage „Puppenecke“, implizit eine Rolle, sondern werden von manchen Kindern unmissverständlich als Abwertungsinstrument genutzt. Die Relevanz der entsprechenden Differenzlinie in bestimmten Situationen tritt dadurch klarer hervor.

Die beispielhaft ausgewählten fokussierten Stellen verdeutlichen die bedeutsamsten Umgangsweisen der Kinder mit den für die Fragestellung dieser Arbeit entscheidenden Aspekten. Eine darüber hinausgehende Themensetzung von Erwachsenen konnte zufällig beobachtet werden. Diese zeigte sich nicht in einer Handlungspraxis, anhand derer Orientierungsrahmen deutlich werden, sondern in einer theoretischen Konzeption eines Handlungsentwurfs. Bohnsack gibt Wissensbeständen dieser Art als Orientierungsschemata und damit Teil der Orientierungen oder Orientierungsmuster eine gewisse Bedeutung, die allerdings gemäß der dokumentarischen Methode dem habituellen Handeln untergeordnet ist (vgl. Bohnsack 2012). Die nachfolgenden Bildaufnahmen werden als eine Art Exkurs vor allem deshalb mit einbezogen, weil deren Interpretation in der verbindenden Auswertung mit Handlungsvollzügen in Zusammenhang gebracht werden kann, was für die Etablierung einer Projektstrategietypik bedeutsam ist (vgl. Kapitel 4.2.4; Kapitel 4.3).

Bilder

Passage: Aushänge

Datum: 07.06.2016

Abbildung 14: Reise um die Welt I



Abbildung 15: Reise um die Welt II



Beschreibung des Settings: Als meine Hospitation für diesen Tag beendet ist und während ich den Gruppenraum verlasse, bemerke ich verschiedene Informationszettel in unterschiedlichen Ecken des an den Gruppenraum angrenzenden Umkleideflurs. Da mir die Schreiben einen Bezug zu meinem Forschungsthema aufzuweisen scheinen, fotografiere ich sie mit meiner Handycamera. Währenddessen fühle ich mich etwas unwohl, da es mir zwar nur verboten ist, Bilder der Kinder anzufertigen, ich aber auch keine ausdrückliche Genehmigung dazu erhalten habe, sonstige Aufnahmen in der Einrich-

tung zu machen. Das in den Aushängen dargestellte Projekt „Eine Reise um die Welt“ erwähnt mir gegenüber während meiner Beobachtungszeiträume niemand. Im Gruppenraum hängt eine Weltkarte und es steht ein Weltatlas mit dem Titel „Heimat und Welt“ im Bücherregal. Ein Zusammenhang dieser Materialien zu der fotografierten Projektdokumentation kann nur vermutet werden.

Dokumentarische Interpretation⁴⁹

Abbildung 14: Reise um die Welt I

Auf diesem Auszug einer ausgedruckten und aufgehängten Seite sind unterhalb der Tagesankündigung „Gesundes Vesper“ kleine Bilder von acht nebeneinanderstehenden Kindern abgedruckt, die jeweils eine Schultüte in den Händen halten. Alle Kinder weisen eine helle Hautfarbe auf, mindestens fünf der Kinder scheinen Mädchen darzustellen. Unter der Abbildung steht „Aktuelles Projekt: ‚EINE REISE UM DIE WELT‘“. Rechts daneben ist ein kleines Bild von einem Globus aufgedruckt. Rund um den Globus sind 15 Darstellungen von Kindern, die sich an den Händen halten, versammelt. Drei der Kinder weisen eine dunkle Hautfarbe auf, vier weitere scheinen „People of Color“ darzustellen. Viele der Kinder scheinen weiblich dargestellt zu sein. Unter der Projektinformation stehen Tagesankündigungen für Juli.

Deutlich hervorgehoben zwischen Ankündigungen für Juni und Juli, aber offenbar ohne direkten Bezug zu diesen Bekanntgaben, steht also der Titel eines Projekts, das zum Zeitpunkt der Aushangerstellung aktuell ist. Aufgrund der Zeilenlogik kann davon ausgegangen werden, dass die Abbildungen der Kinder mit den Schultüten keinen Projektbezug aufweisen. Vermutlich soll damit eher auf die bevorstehende Einschulung vieler Kinder der Gruppe verwiesen werden, auf die im unteren Teil mit der Ankündigung einer Abschlussfeier in verschriftlichter Form referiert wird. Die zweite Abbildung auf dem Informationsschreiben scheint dagegen direkt auf das Projekt hinzuweisen, sie ist also die einzige Information, die der Aushang abgesehen von dem Titel und dem Aktualitätsverweis über das Projekt enthält.

Auch wenn nicht rekonstruiert werden kann, welcher Relevanzrahmen sich hier eigentlich dokumentiert (möglich wäre jener der Gruppenfachkraft, der Leitung und/oder derjenigen, die die Kinderzeichnungen entwickelt haben), so ist der Aushang als Teil eines kitaspezifischen Orientierungsschemas

⁴⁹ Bei der Interpretation interessieren nicht die Bilder als solche, sondern die darin dargelegten Praxisvorstellungen. Daher steht trotz der Berücksichtigung einzelner graphischer Elemente die inhaltliche Textebene, insbesondere im Zusammenhang mit Vorurteilspräventionsstrategien, im Vordergrund. Demzufolge wird sich eher an der Herausarbeitung ikonographischer Wissensbestände als an der Berücksichtigung ikonischer wie der Bildkomposition orientiert. Dennoch folgt die Interpretation dem dokumentarischen Schema vom Darstellungsinhalt zum Dokumentsinn (zur Dokumentarischen Bildinterpretation vgl. Bohnsack 2013; Bohnsack 2009).

von Bedeutung. In ihm ist vor allem die Differenz in den Kinderzeichnungen bezüglich eines Aspekts augenfällig: Während in den größer abgedruckten Darstellungen der „Schultütenkinder“, die einen Bezug zu den Vorschulkindern der Kitagruppe herzustellen versuchen, eine Beinahe-Ausgeglichenheit in der Präsentation geschlechtsbezogener Diversität zu konstatieren ist (mit einer Mehrzahl an an Weiblichkeit angelegten Darstellungen), so fehlt diese Vielfalt dort bezogen auf Hautfarben. Demgegenüber verhält es sich mit den „Globuskindern“ bezüglich der Geschlechterkategorie zwar ähnlich, Hautfarben sind hier allerdings in verschiedensten Tönen zu erkennen. Dies lässt, nimmt man die mit den Abbildungen transportierten Botschaften ernst, den Schluss zu, dass die „Eigengruppe“ in Bezug auf Hautfarben eher homogen ist, eine entsprechende Vielfalt mittels einer vermutlich imaginierten Weltreise jedoch künstlich hergestellt werden soll. Gruppen scheinen in geographischer Abhängigkeit „geschlossen“ zu sein. In der Kita als direktem Bezugspunkt scheint es vor allem oder ausschließlich Kinder zu geben, die eine helle Hautfarbe aufweisen. Um einen sich im sinnbildlichen „Händchenhalten“ zeigenden Weltfrieden zu erreichen, müsste eine Verständigung demnach zwischen (eben realen oder gedachten) Repräsentant_innen verschiedener Gruppen oder im Austausch von Informationen hergestellt werden. Trotz der dürftigen Information scheint hier also eine Projektstrategie auf, die an ein Vorgehen nach einem „cultural understandings“-Ansatz erinnert (vgl. Kapitel 2.3).

Abbildung 15: Reise um die Welt II

Mit Klammern sind an einem Geflecht aus Holzfäden drei unterschiedlich große Zettel befestigt. Auf dem oberen steht: „EINE REISE UM DIE WELT“, darunter ist ein Globus abgebildet, auf dem Deutschland, Polen und möglicherweise weitere Länder abgeklebt sind. Links neben dem Globus hängt ein Stück Papier, dessen Inhalt nicht erkennbar ist. Rechts neben der Weltkarte ist eine Papierseite befestigt, auf die die Überschrift „Deutschland“, verschiedene Textbeiträge und drei illustrative Bilder gedruckt sind. Inhaltlich beschäftigt sich der Text mit Deutschland als „erste[m] Reiseziel.“ In drei Abschnitten geht es um (1) die Durchführung eines Experiments, bei dem thematisiert wurde, „(...) das DEUTSCHLAND trotz seiner Größe nur ein kleines Land auf dem großen Kontinent EUROPA ist (...) (sic!)“, (2) ein Gespräch über deutsche Bauwerke im Rahmen des Morgenkreises sowie (3) eine Gesprächsrunde und Kocheinheit zum Thema Kartoffeln. Die drei Abschnitte unterscheiden sich in den Schriftfarben schwarz, rot und gelb.

Mit den Aushängen, insbesondere dem zuletzt genannten Schriftstück, werden die Projektaktivitäten konkretisiert. Das nur am Bildrand links zu erkennende Blatt Papier weist, da während des Fotografierens auf eine Berücksichtigung aller relevanten Dokumente geachtet wurde, vermutlich keinen Projektbezug auf. Im Globus ist komplementär zu dem rechten Aushang das schon thematisierte Land „Deutschland“ abgeklebt. Ob hier lediglich „zu

viel“ überdeckt wurde oder bereits andere Länder behandelt wurden, zu denen keine weitere Information vorliegt, kann nicht beantwortet werden. In jedem Fall ist aufgrund des Arrangements die Möglichkeit der Erörterung weiterer Länder gegeben, was auch durch die aufzählende Formulierung von Deutschland als *erstem* Reiseziel nahegelegt wird. Die Intentionen des Projekts scheinen sich in den gemäß der deutschen Nationalfarben getrennten Abschnitten voneinander zu unterscheiden. Zum einen (1) könnte eine Vermeidung einer Überschätzung der Macht und Stärke des „eigenen“ Landes angestrebt werden, während in den weiteren Unterpunkten (2) ein geographisches Lernen über Deutschland bzw. (3) die Herstellung eines Bezugs zu diesem Land über damit verbundene Lebensmittel sowie ein hauswirtschaftliches Lernen zentral zu sein scheint.

Im Text steckt nur ein geringer direkter Bezug zu einer Vorurteilsprävention (der während des Fotografierens wie in der Settingsbeschreibung angegeben noch vermutet wurde), aber der Eindruck einer entsprechenden übergeordneten Zielstellung kann durch die Bedeutsamkeit des Länderkonzepts auf theoretischer Ebene entstehen, die in allen Abschnitten vorhanden ist. Ein solches Konzept soll auch bei einer „cultural understandings“-Strategie häufig nutzbar gemacht werden. Ob die Projektverantwortlichen mit der scheinbar aus eher weniger aufwändigen Einzelaktionen bestehenden Maßnahme die Hoffnung einer Vorurteilsprävention verbinden, lässt sich aus den Dokumenten nicht rekonstruieren. Ein gewisser Bezug zu kulturellen Verständigungsbemühungen ist jedoch gegeben, der dadurch unterstrichen wird, dass die Möglichkeit einer Einbindung von weiteren Ländern in der Projektdokumentation angelegt ist.

Die zwei Abbildungen gleichen sich in ihrer Ähnlichkeit zu einer „cultural understandings“-Strategie. Ein direkter Bezug zum Thema Vorurteile kann zwar nicht belegt werden, dennoch können diese Konzeptionen in der Gesamtschau in ein Verhältnis zur angetroffenen Handlungspraxis und zu den Differenzvorstellungen der Kinder gesetzt werden, was der weiteren Analyse zugutekommt.

4.2.4 *Verbindende Auswertung*

Der Umgang der Kinder mit verschiedenen Differenzlinien und das sich dadurch zeigende Verhältnis zu Vorurteilen und Diskriminierung unterscheidet sich in Abhängigkeit der situativ relevanten Kategorien.

Bezogen auf die Trennlinie Alter muss ein zunächst vermutetes Muster revidiert werden. In der Auswertung der Gruppengespräche wurde eine recht große Relevanz und eine negative Nutzung dieser Differenz nahegelegt, die auch nach Erschließung der Praxisbeobachtung „Puppenecke“ eher bestätigt wurde. Mit der darauf folgenden Episode „Wippe“ wurde jedoch deutlich,

dass eine altersübergreifende Kooperation bzw. sogar die gemeinsame Orientierung an einer Bedürfniserfüllung junger Kinder in der Gruppe einen hohen Stellenwert hat. Daher kann angenommen werden, dass die Negativeindrücke der ersten Interpretationen zu einem nicht unwesentlichen Teil situativen Faktoren geschuldet sind. Im besonderen Setting der Gruppengespräche, in die in Abweichung des Ablaufplans auch sehr junge Kinder einbezogen wurden, gestaltete sich das Einbringen von Beiträgen dieser Kinder wahrscheinlich vor allem aufgrund entwicklungspsychologischer Gegebenheiten schwierig. Die Ignoranz und Ermahnung der anderen Kinder in der Passage „Puppenecke“ ist vermutlich stärker von einem durch unterschiedliche Kitagruppzugehörigkeit geprägten Fremdheitsgefühl als von einer generell negativen Einordnung junger Kinder verursacht worden. Dennoch zeigte sich sowohl in den Auszügen der Gruppengespräche als auch in den Beobachtungspassagen „Wippe“ und „Puppenecke“ eine homologe „Sprachlosigkeit“ der jüngeren Kinder. Dass diese im Rahmen der Kitagruppe auch als entwicklungspezifische Besonderheit aufgefasst wird, wurde bereits in der Passage „Kognitiver Vorurteilsaspekt“ deutlich. Die dort theoretisch explizierte Orientierung an einem Fähigkeitspotential von Menschen, das auch altersabhängig begriffen wird, wurde implizit in der Episode „Wippe“ erkennbar. Wurde zunächst eine Situation imaginiert, in der ein junges Kind auf die Hilfe anderer angewiesen ist, zeigte sich in Homologie hierzu, dass ältere Kinder auch dazu bereit sind, diese Hilfestellung in der Praxis anzubieten.

Die Kategorie Geschlecht spielte nahezu durchgängig und meist implizit eine in ihrer Intensität unterschiedliche Rolle. Analog zu einer in den Passagen „Puppenecke“ und „Wippe“ vorgefundenen bzw. hergestellten Geschlechtertrennung im Freispiel, die sich in „Puppenecke“ in geschlechtsstereotyp separierten Räumen zeigte, war in den Gruppengesprächsauszügen eine Geschlechterhomogenisierung festzustellen. Diese zeigte sich in einem dominanten Redeverhalten, das dazu führte, dass meist nur Jungen zu Wort kamen. Gesellschaftlich verankerte stereotype Rollenbilder, die mit einer Höherbewertung von Männlichkeit einhergehen, fanden ebenfalls ihre Entsprechung in der Episode „Tattoo“, in der die Bezeichnung „Mädchen“ explizit als abwertender Begriff und Diskriminierungsversuch genutzt wurde. Trotz Svens Reaktion in dieser Situation, die in eine entsprechende Richtung gedeutet werden kann, scheint daher die Reflexion von Geschlechterstereotypen kein Thema zu sein, das in der Kita eine große Rolle spielt.

Zumindest auf der Ebene von theoretischen Wissensbeständen erlangen Länderkonzepte, insbesondere in Bezug auf Deutschland, eine geringfügige Bedeutung. Als Orientierungsschema zeigte sich deren Thematisierung in einer Projektdokumentation, deren Stoßrichtung an eine „cultural understandings“-Strategie erinnert. Die Kinder selbst argumentierten in der Passage „Affektiver Vorurteilsaspekt“ mit dem Begriff „Deutschland“, der von einem Jungen (Nick, vgl. die Settingsbeschreibung) zwar als Trennlinie, jedoch

nicht vorurteilsvoll genutzt wurde. Da das Gruppengespräch zeitlich vor der Beobachtung der Projektdokumentation lag, ist allerdings fraglich, ob diese Passagen in einem direkten Zusammenhang zu lesen sind.

Innerhalb der Gruppe ist trotz eines nicht ganz einheitlichen Bildes ein eher einschließender, sich in Hilfen für jüngere Kinder zeigender, Umgang mit Altersunterschieden festzustellen. Demgegenüber gestalten sich häufiger auftretende Situationen, in denen Geschlecht implizit oder explizit eine Rolle spielt, eher stereotyp. Entlang dieser Kategorie ist ein Diskriminierungsversuch, der von Vorurteilen geprägt zu sein scheint, zu konstatieren, der allerdings die einzige beobachtete ausdrückliche Zuschreibung von Merkmalen darstellt. Außerdem zeigten sich Elemente einer „cultural understandings“-Strategie, deren Wiederhall in der Praxis unklar bleiben muss.

4.3 Projektstrategietypik

4.3.1 *Basistypik*

1. Unter den Kindern entfalten die Differenzlinien Geschlecht und Alter Relevanz. Geschlechtsstereotype sind in beiden Einrichtungen wirksam und äußern sich in eher geschlechtshomogenen Gruppen und stereotypen Rollenverteilungen.
2. Die Kinder nehmen kommunikativ in einer kohärenten Art und Weise auf soziale Differenzen und Ablehnung Bezug, die es erlaubt, von einem bestimmten Muster zu sprechen.
3. Dieses Muster kann in ein Verhältnis zu den sozialen Interaktionen gesetzt werden, die sich in einem Spannungsfeld zwischen Hilfestellung und Diskriminierung bewegen.

4.3.2 *Unterschiede*

1. Dort, wo Jungen und Mädchen gemeinsam agieren, z.B. in der Passage „Flur“ der Projekteinrichtung oder in den Gruppengesprächsauszügen in der Vergleichskita, treten Jungen dominant auf und sind an einem kompetitiven Sich-Überbieten-Wollen orientiert, während Mädchen sich zunehmend zurückziehen. Anders scheint sich dieses Verhältnis der beiden Einrichtungen in Bezug auf die Kategorie Alter darzustellen: Die Vergleichskita zeigte hierzu unterschiedliches, die Kinder sind aber tendenziell, was sich vornehmlich in der Passage „Wippe“ dokumentierte, an einem Einschluss von jüngeren Kindern orientiert. Demgegenüber ist eine Unter-

scheidung in Kleine/Babys und Große, die mit negativen Bewertungen von Jüngeren einhergeht, bei den Kindern der Projekteinrichtung über verschiedene Passagen hinweg dominant.

2. In Abhängigkeit der Einrichtung zeigten sich allgemeine, voneinander unterscheidbare Muster des empathiebezogenen Umgangs mit Anderen. Verdeutlichen lassen sich diese auf theoretischer Ebene explizierten Unterschiede in den „Perspektiven“ der Kinder anhand von zwei Beispielen: In einem Gruppengespräch der Vergleichseinrichtung wurde die Aussage getätigt, dass Babys ertrinken können, sofern sie unbeaufsichtigt in tiefem Wasser sind. Die Kinder der Projektkita verwiesen dagegen auf Jüngere als „Kleine“, die Unfug machen und wie Babys krabbeln. In einem anderen Gesprächsauszug zu affektiven Aspekten wird in der Vergleichseinrichtung von eigenen und fremden Ablehnungserfahrungen erzählt, die im Anschluss als unfair bewertet werden. Zu dem gleichen Anfangsimpuls erzählen die Kinder der Projektkita (wenn auch nicht vorurteilsvoll) die Geschichte eines Jungen, den sie ausschlossen und nennen ihre Legitimationsbasis dafür. In den beiden Beispielen zeigen sich – über die Relevanz einer Alterskategorie hinaus – unterschiedliche Standpunkte. Der eine neigt zur negativen Bewertung und zur Diskriminierung von Anderen, der andere nimmt Opfer von Diskriminierung zum Ausgangspunkt und ist an Hilfe und Einschluss orientiert.
3. In den beobachteten Alltagsinteraktionen der Kinder der Projekteinrichtung zeigt sich ein diesem Prinzip entsprechendes Bild, das bezüglich des neuen Jungen Fabian von Vorverurteilungen und Diskriminierung geprägt ist. In der Vergleichskita ist eine deutliche Homologie zu der genannten Orientierung in der Passage „Wippe“ festzustellen, während ein Diskriminierungsversuch in der Episode „Tattoo“ dem entgegensteht und zu einem ambivalenten Praxiseindruck führt. Die Passage „Puppenecke“ stellt in diesem Zusammenhang einen Sonderfall dar, der aufgrund des Settings und der Reaktionen anderer Kinder auf „Gruppenfremde“ oberflächlich den Eindruck erweckt, den auf Fabian bezogenen Situationen der Projektkita deutlich zu ähneln. Bei näherer Betrachtung finden sich jedoch gewichtige Unterschiede. Grundlegend gehen die Diskriminierungen in der Projekteinrichtung von der fokussierten Kitagruppe aus, während im anderen Fall zwei Kinder der Beobachtungsgruppe zum Opfer von Ignoranz und Ermahnung werden und zu den Kindern der abweisenden Gruppe wenig Informationen vorliegen. Ein weiterer Unterschied in den Bedingungen besteht darin, dass in der Projekteinrichtung im Gegensatz zur Vergleichskita die beiden relevanten Kindergartengruppen stärker aufeinander bezogen sind (vgl. Kapitel 4.1.1; Kapitel 4.2.1). Daher ist hier grundsätzlich (auch bei neu Aufgenommenen) von einer höheren Verbundenheit zwischen den Kindern auszugehen, was die erfolgten Diskriminierungen umso „überraschender“ erscheinen lässt. Diese sind außerdem in der

Projekteinrichtung eindeutig als solche zu klassifizieren, während in der Benachteiligungssituation der Vergleichskita eine Diskriminierung eine Möglichkeit sein könnte, die jedoch nicht klar belegt werden kann. Zu gruppenübergreifenden Settings, die tatsächlich den „Fabian-Episoden“ ähneln, d. h. zu Situationen, in denen Kinder anderer Gruppen in erwähnenswertem Kontakt mit einer Mehrzahl von Kindern der Beobachtungsgruppe standen, kam es in der Vergleichseinrichtung im Beobachtungszeitraum dagegen nicht.⁵⁰

4.3.3 *Unterschiede als Projektstrategietypik*

Der Umgang mit Geschlecht und Alter ist als Teil kindlicher Relevanzsysteme für das Forschungsthema bedeutend, allerdings weniger für eine eng gestellte Frage nach der Projektwirkung, da sich der Anspruch des durchgeführten Projekts zwar auf Vorurteile und Diskriminierung in einem generellen Verständnis richtete, die Differenzlinien Alter und Geschlecht allerdings nicht explizit erwähnte (vgl. Kapitel 2.4). Daher ist das Auftreten von Geschlechtsstereotypen über die Fälle hinweg wenig verwunderlich. Die Unterschiede in dem Umgang mit Altersheterogenität, die ja nicht für, sondern gegen eine Vorurteilsprävention im Rahmen des Projekts sprechen würden, könnten durch einrichtungsspezifische, von dem Projekt weitestgehend unbeeinflusste Faktoren zu Stande gekommen sein. In der vergleichenden Ansicht der Unterkapitel, in denen die institutionellen Rahmenbedingungen dargestellt werden (vgl. Kapitel 4.1.1.; Kapitel 4.2.1), werden entsprechende Verschiedenheiten erkennbar. Die eher altershomogenen Vorschulgruppen der Projekteinrichtung sind bereits räumlich zu anderen Gruppen mit jüngeren Kindern separiert, während in der Vergleichseinrichtung schon die Beobachtungsgruppe von Kindern zwischen drei und sechs Jahren gemeinsam besucht wird. Analog zu diesem Unterschied besteht eine deutliche Altersdifferenz zwischen den Fachkräften der beiden Einrichtungen, die mit voneinander abweichenden Erfahrungshintergründen verbunden ist. Vermutlich arbeitete Vicky, die Erzieherin der Projekteinrichtung, ebenso wie viele andere dortige Fachkräfte bereits im politischen System der DDR in diesem Berufsfeld, während die in der Vergleichsgruppe Beschäftigten hierfür zu jung sind. Die in der DDR ausschließlich praktizierte Alterstrennung in jüngere, mittlere und ältere Gruppen (vgl. Konrad 2004, S. 222) könnte daher in der Projektkita noch nachwirken und sich sowohl in Denkweisen und Sprachgebrauch der Fachkräfte, Strukturen und Ritualen wie altersgetrennten Tischgruppen als

50 Angesichts des großen Zusammenhangs mit dem Thema Diskriminierung und dem (indirekten) „Projektbezug“ der Stellen, die Fabian betreffen, ist es legitim, sich in den Auswertungen der Projektkita-Beobachtungen auf „besondere“ Episoden mit Bezug zu einem „gruppenfremden“ Kind zu beschränken und diesen Fokus in der Vergleichseinrichtung zu erweitern.

eben auch vermittelt in Einstellungen und Verhaltensweisen der Kinder manifestieren. Daher scheint es plausibel, dass eine Projektstrategietypik an dieser Stelle von einer Generationentypik der Fachkräfte überlagert wird.

Ein direkter Projektbezug und damit Elemente, die klar auf die durchlaufene Strategie zurückzuführen sind, lassen sich in der Projektkita nicht rekonstruieren und zeigen sich in den Passagen weder auf theoretischer noch auf habitueller Ebene. Eine Schlussfolgerung, welche die Projektwirkung auf die Einrichtung betrifft, die bereits im fallinternen Vergleich gezogen werden konnte, wird nun allerdings durch die Komparation mit einer Kindertageseinrichtung, die eine entsprechende Maßnahme nicht durchlaufen hatte, noch deutlicher: Weder die Kinder noch die Fachkräfte sind sensibel gegenüber Vorurteilen und Diskriminierung – speziell nicht gegenüber Menschen aus Tschechien, was der Ansatzpunkt des Projektes war. Interessanter- und ironischerweise zeigten sich in der Vergleichskita zumindest konzeptionelle Orientierungsschemata in Form von Projektdokumentationen, die von der Art der Aufmachung her eigentlich in der Projekteinrichtung zu erwarten gewesen wären. Allerdings lassen sich auch hier außer einer Begriffsverwendung („Deutschland“) mit unklarem Zusammenhang zu der Maßnahme unter den Kindern keine Bezüge zu einer Absicht der kulturellen Verständigung ausmachen, an die das Kleinprojekt als Zielstellung zumindest angelehnt zu sein scheint.

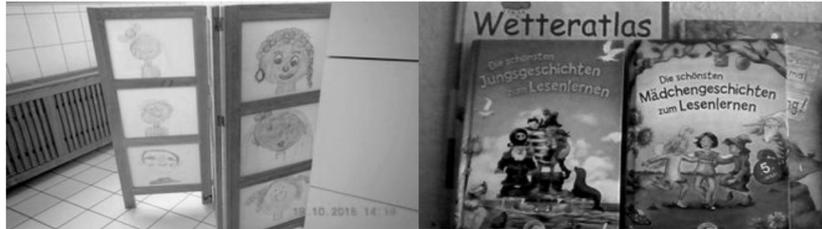
Dies verstärkt den bereits in Kapitel 4.1.4 gewonnenen Eindruck, dass Projekte und Maßnahmen, die nach einer „cultural understandings“-Strategie arbeiten, in frühpädagogischen Settings entweder wirkungslos sind, ihre Wirkungen nach kurzer Zeit verpuffen oder durch die Umsetzung entsprechender Konzeptionen Vorurteilsstrukturen und diskriminierende Handlungen sogar aktiv befördert werden (wofür neben den Unterschieden zwischen Projekt- und Vergleichskita auch die in Kapitel 2.4.1 zitierte Einschätzung der Projektwirkung von Niese 2014 spricht). Ein Erfolg im Sinne der anberaumten Ziele muss in jedem der drei Fälle verneint werden.

5 Projektstrategie „anti-discrimination F“

5.1 Die Projektgruppe

5.1.1 Institutioneller Rahmen und sozioökonomische Umgebung

Abbildung 16: Badezimmer Gruppe 3 Abbildung 17: Bücher Gruppe 4



Die Einrichtung befindet sich in einer ostdeutschen Großstadt, allerdings in einer anderen als die Kitas aus Kapitel 4. Der Betreuungsschlüssel ist jedoch ähnlich ungünstig wie in jenen Kitas. In der zentral gelegenen Institution in öffentlicher Trägerschaft werden über 100 Kinder aller Altersstufen bis zum Schuleintritt betreut. Etwa 50% der Kinder weisen, so die Leitung, eine familiäre Migrationsgeschichte auf. Für die Größe der Einrichtung besitzt diese einen relativ kleinen Außenbereich.

Die Beobachtungsgruppe umfasst die beiden, von jeweils etwas über 20 Kindern besuchten, Gruppen, in denen sich die älteren Kinder befinden (Gruppe 3 und 4). Die meisten der Kinder sind sechs Jahre alt, einige fünf und wenige vier. In Gruppe 3 trägt die Mehrheit der Kinder einen männlichen Namen, in Gruppe 4 die Mehrheit einen weiblichen. Jeder Gruppe stehen zwei große Räume zur Verfügung. Die beiden Gruppenareale, die mit je eigenen Bädern verbunden sind, befinden sich räumlich direkt nebeneinander. Die Kinder der Gruppen unternehmen im Kita-Alltag häufig gemeinsame Aktivitäten wie Spielplatzbesuche oder gemeinsames Freispiel (etwa zu Abhol- oder Bringzeiten, zu denen die Kinder gemeinsam in einer der beiden Gruppen betreut werden). Zu bestimmten Zeiten im Tagesverlauf ist häufig lediglich eine Fachkraft für alle Kinder einer Gruppe verantwortlich.

Etwa 25 % der Eltern sind nach Aussage der Leitung in Arbeitslosengeld II-Bezug. Die Einrichtung befindet sich außerdem in einem von Kriminalität geprägten Umfeld und habe in Einzelfällen mit neonazistischen Eltern zu tun.

Kurze Zeit vor der ersten Beobachtungsphase wurden Pläne bekannt, ein Gebäude in direkter Nähe zu einer kurzzeitigen Notunterkunft für mehrere hundert Geflüchtete umzufunktionieren, was zu Diskussionen in der Elternschaft geführt habe.

Die Einrichtung legt nach Aussage der Leitung einen Arbeitsschwerpunkt auf Interkulturalität, verwendet mehrsprachige Aushänge, führt Elternabende in mehreren Sprachen und weitere interkulturelle Aktivitäten durch. Die Leitung betonte, dass in der Kita zwei Fachkräfte arbeiten, die zuvor im Ausland tätig waren und eine andere Fachkraft zum Islam konvertiert sei. In beiden Gruppen sind alle Kinder durch kleinere Elemente wie Fotos und Namensschilder repräsentiert, in Gruppe 3 weisen zusätzlich selbst gemalte Bilder auf die Heterogenität der Kinder hin (vgl. Abbildung 16). In Gruppe 4 befinden sich Materialien, die zur Thematisierung von Differenz genutzt werden können wie ein „Duplo“-Männchen und andere Spielfiguren mit dunkler „Haut“ oder die Bücher „Die schönsten Jungsgeschichten zum Lesenlernen“ bzw. „Die schönsten Mädchengeschichten zum Lesenlernen“ (vgl. Abbildung 17). Die Leitung selbst begann erst direkt nach Projektabschluss in der Einrichtung zu arbeiten, die hauptverantwortliche Erzieherin aus Gruppe 3 war jedoch direkt an dem Projekt beteiligt. Im Bücherregal dieser Gruppe befindet sich auch das Kinderbuch, welches als Projektmaterial diente.

5.1.2 Auswertung des Gruppengesprächs

Die Gruppengespräche fanden sowohl in Gruppe 3 als auch in Gruppe 4 statt. Da während des Gesprächs in Gruppe 3 eine Fachkraft mit anwesend war, die stark eingriff und sich daher in der Diskussion eher das Relevanzsystem der Erzieherin als jenes der Kinder dokumentiert, wird auf eine Auswertung dieses Gesprächs verzichtet und lediglich Sequenzen aus der Diskussion in Gruppe 4 herangezogen.

Gruppe 4
Passage: Affektiver Vorurteilsaspekt
Datum: 23.10.2015
Timecode: 9:18 bis 9:51
Dauer: 0 min 33 sek

Abbildung 18: Z. 1



Abbildung 19: „Der Biber von anderswo“ I



Quelle: Nahar/Verstegen 2008, S. 12f.

Beschreibung des Settings: Das Gespräch findet in einem der für diesen Zweck geschlossenen Gruppenräume statt. Die Kinder wählten sich selbst aus. Edip ist vier, Aliya sechs, die restlichen Kinder fünf Jahre alt. Die Geschichte wurde bislang bis zum Mittelteil verlesen und die Kinder sprachen und spielten einen Teil davon nach.⁵¹ Aliya übernahm dabei die Rolle des Biber. Anschließend ordneten sich die Beteiligten eng um den Interviewer an. Kurz vor der Passage legte sich Edip einen seiner Schuhe auf den Kopf, was Aliya mit den Worten: „Das ist doch gefilmt, wenn du dein Schuh aufn Kopf ziehst“ kommentierte. Direkt vor der Passage beugte sich Aliya nach vorne (vgl. Abbildung 18).

51 An dem Nachspielen zeigten sie dabei ein großes Interesse, allerdings schlossen sie nicht an die Geschichte an und thematisierten an keiner dichten Stelle ablehnendes oder einschließendes Verhalten, weshalb auf die Auswahl einer Passage zu einem konativen Vorurteilsaspekt verzichtet werden muss.

1 I: ((dreht das aufgeschlagene Buch einmal um und langsam im Kreis)) Seht ihr
 2 was da passiert (?)
 3 Aliya: [((deutet mit ihrem rechten Zeigefinger fünfmal auf
 4 die Abbildung des Bibers))
 5 I: [Da is der Biber ne? Und wo läuft der jetzt hin?
 6 Edip: [Ähum
 7 ((deutet mit seinem linken Zeigefinger einmal auf die Abbildung des Bibers))
 8 Aliya: [Der laufen in der Dun::kelhe:::it
 9 I: [In den Wa::ld ne? Ham die den ge-
 10 Aliya: [((nickt))
 11 I: schickt.
 12 Aliya: [Ja und der Biber ist ganz ganz (1) ganz ganz traurig jetzt
 13 I: [Es [Der ist
 14 ganz trau::rig jetzt ja. Wie fin-
 15 Daniela: [Ja weil der nicht da wohnen darf
 16 I: [Ja wie
 17 Aliya: [((dreht sich
 18 aus dem Kreis, schaut aber noch in die Mitte)) Ich bin der Biber
 19 I: [Wie findet ihr
 20 des jetzt dass der da weggeschickt wurde?
 21 Christine: [((zieht die Augenbrauen zusammen))
 22 Nicht so schön
 23 Aliya: [((dreht sich wieder in den Kreis)) °Nicht gut°
 24 I: [Nicht so gut
 25 Aliya: [Hm ich könn-
 26 te gleich weinen
 27 I: [O:::h @(..)@ das so traurig
 28 Christine: [((grinsend)) Ich könnte auch
 29 gleich ((schaut zu Bahar)) weinen
 30 I: [O:::h
 31 Bahar: [Ich auch

Formulierende Interpretation

Thema der Passage: Traurigkeit der Geschichte

1-16 OT: Wegschicken des Bibers

1-11 UT: Der Biber läuft in der Dunkelheit

Die Geschichte wird verbal und nonverbal rekapituliert. Der Biber läuft jetzt „in den Wald“ bzw. „in der Dunkelheit.“

12-16 UT: Der Biber ist traurig

Der Biber ist sehr traurig, „weil der nicht da wohnen darf.“

17-18 OT: Rollenübernahme

Die Rolle des Bibers wird eingenommen.

19-31 OT: Empfindungen der Kinder

Das Wegschicken des Bibers ist „nicht so schön“ bzw. „nicht gut.“ Man „könnte gleich weinen.“

Reflektierende Interpretation

1-11 Verständnisnachfragen I; Propositionale Andeutung Aliya, Edip

Durch mehrere Nachfragen zur Handlung der Geschichte versucht der Interviewer sicherzustellen, dass der Inhalt des Bilderbuchs, auf dem die noch zu stellende Frage der affektiven Bewertung beruhen soll, angemessen verstanden wurde. Auf die Frage nach dem, was auf der Doppelseite, die der Interviewer den Kindern zeigt (vgl. Abbildung 19), „passiert“, reagieren diese nonverbal: Sie zeigen auf den Biber, der in dem zuletzt vorgelesenen Part der Geschichte – und verdeutlicht durch das Bild – als einzig handelndes Subjekt beschrieben wird. Er „drehte sich um und ging“. In der zum Text zugehörigen Zeichnung wird klar, wo hin: in einen Wald, dessen dichte Bäume eher Dunkelheit als Helligkeit vermuten lassen. Aliya, die, wie in der Settingsbeschreibung angegeben, bereits zuvor sprachlich und körperlich ihre Bereitschaft zur Partizipation und ihre Aufmerksamkeit auch in Abgrenzung zu Edip signalisierte, formuliert diese Dunkelheit aus. Sie deutet durch das Langziehen des Wortes bereits eine negative Bewertung des Waldes und somit des Verbannungsaktes an sich an.

12-16 Proposition Aliya; Validierung Daniela

Bevor der Interviewer seine Frage nach den Empfindungen der Kinder bezüglich des Geschehens der Geschichte, die an dieser Stelle geplant ist, stellen kann, gehen diese von selbst auf Emotionen ein. Allerdings formulieren sie diese nicht von ihrer eigenen Position, sondern vom Standpunkt des Bibers aus, der in den Wald geschickt wurde. Sie versetzen sich in dessen Rolle und beschreiben ihn als besonders traurig, was sich in der vierfachen Wiederholung des Adverbs „ganz“ dokumentiert. Daniela bestätigt in Z. 15 die zuvor von Aliya formulierte Traurigkeit und legt gleichzeitig ihr Verständnis des zuvor verlesenen Inhalts der Geschichte dar, indem sie den Grund für die Traurigkeit des Bibers spezifiziert. Es scheint an dieser Stelle so, als ob die emotionalen Auswirkungen auf die Betroffenen von Vorurteilen für die Kinder als besonders negativ empfunden werden. Einschränkend muss allerdings darauf verwiesen werden, dass der Verbannungsakt in der Geschichte etwa durch die Hell-Dunkel-Gegenüberstellung bereits negativ angelegt ist. Nichtsdestotrotz bleibt es bemerkenswert, dass die Traurigkeit des Bibers bereits an dieser Stelle von den Kindern zum Thema gemacht wird. Dies scheint auch den Interviewer zu überraschen, der auf der Formulierung seiner „eigentlichen“ Frage beharrt, die ihm in Z. 14 und in Z. 16 verwehrt wird.

17-18 Proposition Aliya

Aliya, die bereits in dem Nachspielen des Anfangsteils die Rolle des Bibers übernahm, drückt durch ihre Aussage den Wunsch aus, nun auch den Mittelteil der Geschichte darzustellen. Dies lässt sich speziell aus ihrem Herausdrehen aus dem Gesprächskreis schließen. Indem ihr Blick weiterhin der Mitte und damit den anderen Gesprächsteilnehmenden verhaftet bleibt, kann sie überprüfen, ob ihr Wunsch auf Resonanz stößt und ob ihm von dem Interviewer stattgegeben wird.

19-24 Nachfrage I; Validierung Christine, Aliya

Der Interviewer reagiert nicht auf den impliziten Wunsch von Aliya und formuliert stattdessen nun seine angedachte Frage aus. Da die Kinder bereits zuvor ihre Empfindungen stellvertretend verdeutlichten, kann die Frage an dieser Stelle als Aufforderung zur Elaboration und Explikation der eigenen Emotionen verstanden werden. Christine reagiert nun auch deutlich und eindeutig, die laute Formulierung ihrer Worte in Verbindung mit dem Zusammenziehen ihrer Augenbrauen wirkt dabei leicht vorwurfsvoll in Richtung des Interviewers (à la: „Wieso setzt du uns hier einer so traurigen Geschichte aus?“). Ihre Aussage lässt sich somit auch als Bestätigung der erstmals in Z. 12 aufgeworfenen Proposition einer starken Identifikation mit der angenommenen Traurigkeit des Bibers deuten. Aliya validiert diesen Orientierungsgehalt nun erneut und zeigt gleichzeitig durch ihr Wieder-in-den-Kreis-eindrehen, dass sie – zumindest für den Moment – weiter an dem Gespräch partizipieren möchte. Der Interviewer verbindet die beiden Beiträge der Kinder folgend zu einer kollektiv getroffenen Aussage, was aufgrund deren Ähnlichkeit leicht zu realisieren ist. Da die Frage nach den Empfindungen der Kinder nun beantwortet ist, hat die Synthese auch einen (zwischen-)konkludierenden Charakter.

25-31 Elaboration Aliya; Validierung Christine, Bahar; Gleichzeitig: Kollektive Konklusion

Direkt im Anschluss an die Intervieweraussage nimmt Aliya noch einmal Bezug auf die in Z. 19/20 formulierte Frage und somit auch auf die von ihr in Z. 12 aufgeworfene Proposition. Mit der Aussage „Hm ich könnte gleich weinen“ steigert sie die negativen Implikationen des zuvor Gesagten. Es wird nun deutlich, was unter einem „ganz ganz ganz ganz traurig“-Sein zu verstehen ist. Die Identifikation mit der unter Vorurteilen leidenden Hauptfigur der Geschichte führt zu einer so starken inneren Aufgewühltheit, dass die Kinder beinahe zum Vergießen von Tränen gezwungen werden. Während vor Z. 12 noch gar keine Frage mit affektiven Aspekten formuliert wurde, ist die Frage des Interviewers nun bereits beantwortet. Aliya reagiert hier wie dort von selbst und beschreibt ihre Empfindungen, ohne dass zuvor direkt danach gefragt wurde. Dies verweist auf eine besonders große persönliche Bedeutung der Beiträge.

Der Interviewer zeigt nun durch einen langgezogenen „Ohhh“-Laut Verständnis für die Traurigkeit, stellt durch ein kurzes Auflachen aber auch einen Kontrast zur vorherigen Aussage her. Dadurch wird auch betont, dass Aliyas Aussage im Konjunktiv formuliert ist: Sie *könnte* fast anfangen zu weinen, wird es aber nicht tun, da die Traurigkeit zwar ihre aktuelle Gefühlsregung ausmacht, die Emotion aber nicht bestimmend für ihre physische Handlungspraxis ist. Die Abgrenzung zum Akt des Weinens wird in der Validierung von Christine dadurch aufgegriffen, dass diese ihre Aussage grinsend formuliert, was deren traurigen Gehalt allerdings nicht mindert. Ein weiteres Mal wird die Emotion von Bahar validiert, wobei hier auch ein gewisses Maß an sozialem Druck ausschlaggebend sein könnte, da Christine zuvor ihren Blick möglicherweise in kontrollierender Absicht zu ihr wandte. Dennoch dokumentiert sich in den sich einander bestätigenden Aussagen die Kollektivität der Empfindungen. Die affektiven Reaktionen der am Gespräch Teilnehmenden ähneln sich sehr, auch in ihrer Eindeutigkeit. Da die Frage nun unmissverständlich beantwortet ist, kann dieser Part als abgeschlossen gelten, weshalb der Abschnitt erneut und jetzt stärker Kennzeichen einer Konklusion aufweist.

Passage: Anfangspassage kognitiver Vorurteilsaspekt
Datum: 23.10.2015
Timecode: 10:58 bis 13:16
Dauer: 2 min 18 sek

Abbildung 20: Z. 1



Abbildung 21: Z. 64



Abbildung 22: Z. 77/78



Beschreibung des Settings: Nach der vorherigen Passage spielten die Kinder kurz das Wegschicken des Bibers nach. Dann setzten sie sich wieder, dieses Mal in einem etwas weiteren Kreis um den Interviewer (vgl. Abbildung 20). Der Interviewer verwies darauf, dass es Unterschiede zwischen Tieren gebe.

- 1 I: Gibt's auch unterschiedliche Menschen eigentlich?
2 Aliya: [Nei=ja
3 Bahar: [Nei=ja
4 Christine: [Ja
5 Daniela: [Weil du bist
6 braun und wir sind weiß;
7 Edip: [()
8 Aliya: [U:::nd ((zeigt zwischen I und Edip hin
9 und her)) ihr ham fast die gleiche Farbe wie Edip
10 I: [Die hua, was für ne gleiche
11 Farbe? (1) Hautfarbe meinst du? ((Aliya nickt)) ah ja stimmt is so n bisschen
12 Christine: [Aber auch Haarfarbe
13 I: ähnlich
14 Aliya:[Und Fida ist (.) Chinese
15 Bahar: [**Aber** aber aber wei-
16 Christine: [Aber auch Haare
17 Fida: [Bin ich gar nicht
18 Aliya: []
19 Was dann?
20 Bahar:[Aber ihr habt's ihr habt's (1) ihr habt ihr habt (3)
21 Fida: [Verrat ich dir nicht
22 Christine: [Die ist eigentlich doch
23 ((schaut zu Aliya)) Chinese
24 Bahar: [Ihr habt die gleichen schwarzen Haa:::re
25 Fida: [Nein
26 I: [Nee::
27 Aliya: [Vietnamesisch
28 I: [Viel-
29 leicht vietnamesisch des wei-, weiß ich nicht ne
30 Christine: [Ja das ist sie (.) vietmanesische
31 Bahar: [I=habt i=habt die
32 (.) ihr habt die gleichen
33 Edip:[((zeigt auf seine Haare)) Guck ma ich auch
34 Fida: [Nein
35 I: [Nicht alle durcheinan-
36 Bahar: [schwarzen Haa::re

37 Edip: [((meldet sich beim Reden)) **Ich**
 38 **auch** (.) ich habe auch so eins (2)
 39 I: [Ja:: (2) ((wendet sich zu Fida)) magst du
 40 Edip: [()]
 41 I: [Magst du auch
 42 was sagen? zu was gibt's denn noch für Unterschiede zwischen den Men-
 43 schen?
 44 Edip: [**Foto**
 45 Christine: [Foto?
 46 Aliya: [Ähm ich ((meldet sich beim Reden)) weiß es //ja// man-
 47 che gibt's braun=oder hellbraun ((Christine legt ihren Kopf auf Aliyas Knie ab))
 48 oder dunkelschw- braun
 49 I: [Die Haare meinst du jetzt oder?
 50 Aliya: [((deutet auf ihr Ge-
 51 sicht)) Nein, die Hautfarb-
 52 I: [Ah die Haut die Hautfarbe ja die ist immer bei
 53 manchen ist die heller und bei manchen dunkler
 54 Aliya: [Bei meim Papa ist das so
 55 Christine: [((lässt sich
 56 fallen)) A:::utsch
 57 Aliya: [Bei meim Papa ist das so
 58 Christine: [Ha:::llo kann mir? ((steht wieder auf))
 59 I: [Was hat der ne hellere oder ne
 60 dunklere Hautfar-?
 61 Aliya: [((zieht ihren linken Pulloverärmel hoch und schaut auf ihre
 62 Haut)) Eine dunkle.
 63 I: [Dunkle. dunkler als du?
 64 Aliya: [Ich hab ich hab heller ((streicht
 65 ihren linken Arm)) und Papa //ah// hat ganz dunkel
 66 I: [Und der hat noch n bisschen
 67 dunklere Hautfarbe
 68 Christine: [Und Amanuel hat auch ganz dunkel
 69 Aliya: [Ja
 70 I: [Ja
 71 Daniela: [(man
 72 schwarz)]
 73 I: [Ja
 74 Aliya: [Und **mein gan-** meine großen Bruder meine kleinen Schwes-
 75 Daniela: [()]
 76 Christine: [((legt ihren Kopf auf Bahars Schoß))
 77 Aliya: tern, (.) mein kleinen Bruder ham ((streift mit ihrem rechten Zeigefinger

78 auf dem linken Arm umher)) so welche Hautfarbe wie mir
79 I: [Ah die ham so: wie:
80 ihr
81 Christine:[Und deine Mama? ((richtet sich auf))
82 Aliya: [((grinst)) Nein die is weiß
83 Christine: [So wie so wie Bahar
84 und ich?
85 Aliya: [((streift ihr mit der Hand durchs Gesicht, Christine grinst daraufhin)) ja
86 (.) und dann
87 Bahar:[((betrachtet ihre linke Hand und streichelt diese mit der rechten Hand))
88 Ich hab mich angemalt //ok//
89 Aliya: [Dann hab ich noch eine Cousine die sieht auch so wie mir aus
90 Christine: [((legt ihren Kopf auf Bahars Schoß))
91 Daniela: [(Ich hab)
92 I: [Magst du noch
93 ganz kurz (warten)? wir sind gleich fertig (.) und gibt
94 Christine: [((richtet sich auf))
95 Aliya: [Sieht auch so wie mir: aus
96 (.) und mein Cousin sieht aus wie @mir@ aus und mein //als-// Nochmal-Cou-
97 Edip: [((meldet sich))
98 Aliya: sin sieht so wa-(.) wie mir aus und dein Mama=is gleich wie meine Mama
99 Bahar: [((streichelt Christines Haare))
100 I: []
101 Ah also ganz (1) ganz unterschiedliche Hautfarben ne? bei euch in der Familie
102 Aliya: [Die ist auch weiß [(nickt))
103 I: ((wendet sich zu Edip)) ja?
104 Edip: [(Malam)
105 Daniela: [Bei uns sind alle weiß
106 I: [Bei euch sind alle
107 weiß (.) und (3) gibt's da n Unterschied zwischen
108 Christine:[Bei uns sind alle (.) auch weiß

Formulierende Interpretation

Thema der Passage: Unterschiede zwischen Menschen

1-108 OT: Thematisierung von Unterschieden

1-13, 16 UT: Haut- und Haarfarbe

Anhand von an dem Gruppengespräch beteiligten Menschen wird die Existenz verschiedener Haut- und Haarfarben verdeutlicht.

14/15, 17-30, 34 UT: Chinese / vietnamesisch

Fida wird zunächst als „Chinese“, dann als „vietnamesisch“ kategorisiert, was sie beides verneint.

31-33, 35-45 UT: Haarfarbe
„Schwarze Haare“ werden erneut thematisiert.

46-108 UT: Hautfarbe
Anhand von Familienmitgliedern der Kinder und einem anderen Kind werden verschiedene Abstufungen von Hautfarben verdeutlicht.

Reflektierende Interpretation

1-13, 16 Nachfrage mit propositionalem Gehalt I; Validierung Aliya, Bahar, Christine, Daniela; Differenzierung Daniela, Aliya, Christine

Die Passage wird durch eine das Thema rahmende Nachfrage des Interviewers eröffnet, welche die Kinder zu einer Ja/Nein-Entscheidung drängt und ihnen nahelegt, über Differenzen zu sprechen. Die Gesprächsteilnehmenden reagieren zunächst mit dem Impuls, die Existenz von Unterschieden zwischen Menschen zu verneinen, bejahen die Frage folgend allerdings trotz dieses kurzen Zweifels nahezu gleichzeitig. Da drei Kinder an dieser Validierung beteiligt sind und ein viertes Mädchen in Z. 5/6 durch ihre Begründung ebenfalls eine Validierung vornimmt, kann von einer kollektiv hervorgebrachten Zustimmung gesprochen werden. Leider bleibt unklar, wen Daniela in ihrem Beitrag („[...] du bist braun [...]“), der die erste inhaltliche Bezugnahme darstellt, meint, da sie in den Videoaufnahmen an dieser Stelle vom Interviewer verdeckt wird. Falls sie den Interviewer anspricht, würde es näher liegen, auf die weitaus augenfälligere generationale Opposition zwischen ihm und den Kindern zu verweisen, als auf die wahrgenommene Hautfarbe. In diesem Fall wäre es deutlich, dass mit „braun“ keine ethnische Bestimmung vorgenommen wird, sondern lediglich eine sichtbare Hautfarbe beschrieben wird. Sie könnte sich aber auch auf Aliya beziehen, die eine dunklere Hautfarbe als der Interviewer hat, was diese Interpretation wahrscheinlicher erscheinen lässt. Sicher lässt sich sagen, dass sie mit den Kategorien braun und weiß eine Unterscheidung zwischen wir = weiß und du = braun aufmacht, die Farben also unterschiedlichen Gruppen zuordnet und dies als Bestätigung für die Unterschiedlichkeit von Menschen sieht. Es liegt nahe, dass sie auf unterschiedliche Hautfarben rekurriert, und diese (zumindest in Bezug auf die Verwendung des Wortes braun) nicht sozial/ethnisch kategorisiert, sondern aufgrund von Beobachtungen auf einer Phänomenebene beschreibt. Denn wenn sie eine ethnische Einteilung vornehmen würde, müsste sie die gesellschaftlich vorhandenen Kategorien Weiß und Schwarz (oder zumindest einen klar kategorisierenden Äquivalenzbegriff wie „dunkelhäutig“) benutzen.⁵²

Die Interpretation, dass Aliya in Z. 5/6 adressiert wurde, wird auch dadurch gestützt, dass diese nun in Z. 8/9 selbst ein Statement kundtut, was auf eine Motivation durch eine vorherige Benennung verweisen könnte. Außer-

52 Der Unterschied zwischen den beiden Verwendungsweisen ist nicht unbedeutend, da ein Rekurren auf „Ethnizität“ eine „übergeordnetere“ soziale Relevanz markiert als die individuelle Zuordnung von Hautfarbtönen (vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 84f.).

dem wäre somit nun ein Spektrum erschlossen und die Orientierung an (sichtbaren) Hautfarben weiter ausdifferenziert. Neben der Differenz „Aliya ist braun, ‚wir‘ sind weiß“ wird die Gemeinsamkeit „Der Interviewer und Edip haben ‚fast die gleiche Farbe“ hergestellt. Durch das Adverb „fast“ scheint ein positiver Gegenhorizont auf. Es gibt offenbar nicht nur zwei Kategorien, auf denen sich Menschen klassifizieren lassen, sondern auch Zwischenräume, die sich einem der Typen (oder einem neuen) zwar annähern, aber nicht mit diesem identisch sind. Der Interviewer fragt nun explizit nach, ob bislang Hautfarben thematisiert wurden, was von Aliya schnell körperlich validiert wird. Auf Aliyas Feststellung folgt eine einschränkende Validierung des Interviewers („[...] so n bisschen [...]“). Christine ergänzt daraufhin gewissermaßen Aliyas Nicken. Sie bringt Haarfarben (Z. 12)/Haare (Z. 16) als ein neues Unterscheidungskriterium in die Diskussion ein. Dadurch kann die Vermutung bestätigt werden, dass von den Kindern keine „ethnisch codierten“ (vgl. Diehm 2000, S. 267ff.) Unterteilungen vorgenommen werden, sondern tatsächlich wahrgenommene Farben verschiedener menschlicher „Bestandteile“ benannt werden. Danielas erstes Setzen von Unterschieden wurde somit in einem kollektiven Prozess ausdifferenziert, an dessen vorläufigem Ende keine Konstruktion einer „totalen“ Identität auf Grundlage nur eines Merkmals steht, sondern verschiedene Unterscheidungsaspekte von Menschen berücksichtigt werden.

14/15, 17-30, 34 Anschlussproposition Aliya, Christine; Differenzierung Bahar; Antithese Fida; Validierung und Divergenz I

Nun wird eine neue Kategorie in das Gespräch eingebracht. Die einleitende Konjunktion „und“ verweist darauf, dass hier weiter an das zuvor Gesagte angeknüpft und differenziert wird, d. h. es geht weiter um eine Elaboration von Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen Menschen. Aliyas Aussage unterscheidet sich dennoch von den vorherigen Gesprächsinhalten. Die Bezeichnung „Chinese“ ist an sich (wie die vorherigen Kategorisierungen auch) keine ethnische Einteilung, sondern verweist auf eine Nationendifferenz.⁵³ Hier sind allerdings keine graduellen Abstufungen wie bei der Beschreibung der wahrgenommenen Hautfarbe möglich. Da eine solche „absolut“ gesetzte Einteilung Hintergrundwissen erfordert, wäre es sequentiell gesehen denkbar, dass Aliya aus früheren Gesprächen weiß, dass Fida aus China stammt und dieses Wissen nun in das Gespräch einbringt. Die Zuschreibung klingt sehr konkret, allerdings kann begründend vermutet werden, dass mit der Bezeichnung (zumindest: auch) die ethnisierende Kategorie „Asiatin/asiatischer Hintergrund“ gemeint ist. So verweist etwa die Pause vor dem Nennen der Bezeichnung auf die Suche nach einem „passenden“ Wort. Kompatibel ist dies

53 Dies gilt zumindest dann, wenn der etwas ungenaue Begriff „Chinese“ zur Bestimmung der Menschen verwendet wird, die auf dem chinesischen Territorium leben (Zhongguoren). Als „ethnische Gruppe“ werden Angehörige der in China dominierenden Han-Kultur gefasst (sog. Han-Chinesen, vgl. Heberer 2000).

mit entwicklungspsychologischen Forschungen, die eine frühere Verfügbarkeit von ethnischen Konzepten gegenüber nationalen Stereotypen bei Kindern proklamieren (vgl. Kapitel 2.1). Mecheril hat sehr passend zu dieser Passage darauf hingewiesen, dass die Bedeutungen der Begriffe „Ethnizität“, „Nation“ sowie „Kultur“ ineinander übergehen und in wechselseitiger Abhängigkeit zueinander stehen. Daher spricht er von „natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit“ (Mecheril 2002). Diese Zugehörigkeit wird hier als Trennlinie relevant. Dabei wirkt die Formulierung des Statements als „Seins-Beschreibung“ wie eine – in Anlehnung an den Begriff der „totalen Institution“ (vgl. Goffman 1973) – totale Identifikation von Fida mit einer bestimmten Nationalität (im Unterschied zu einer „Haben-Beschreibung“, wie sie Aliya bspw. in Z. 9 formuliert). Denkbar wäre im Gegensatz dazu auch ein „schwächerer“ Ausdruck gewesen, wie etwa „Fida kommt aus China.“ Dieser ergibt allerdings weniger Sinn, wenn es eben nicht um eine Herkunft aus dem Land China geht, sondern Fida auf der Ebene natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit verortet werden soll. Außerdem ist es bemerkenswert, dass Fida mit einem maskulinen Substantiv bezeichnet wird, was mit noch nicht erworbenen grammatikalischen Kenntnissen zusammenhängen könnte, aber jedenfalls auch darauf verweist, dass hier nicht zwischen männlich und weiblich differenziert wird, sondern nur die eine Kategorie „Natio-Ethno-Kultur“ von Bedeutung ist. Mit der Reproduktion von sozial-ethnischen Unterscheidungen betreibt Aliya an dieser Stelle ein „doing ethnicity“ (vgl. Diehm 2000; Diehm/Kuhn 2006).

Die laute Hervorbringung von Bahars Beitrag in Z. 15 könnte auf einen scharfen Einspruch hinweisen, kann sich allerdings nicht auf Aliyas Aussage beziehen, da das Statement vor der Zuschreibung „Chinesisch“ erfolgt. Vielmehr muss Bahars Stellungnahme als relativ unabhängig von den anderen Gesprächsbeiträgen und parallel laufend zu diesen betrachtet werden. Sie wird zwar durch die anderen Kinder zu Pausen „gezwungen“, interagiert aber darüber hinaus wenig mit anderen. Da die Kinder häufig gleichzeitig sprechen ergeben sich nicht unbedingt von Zeile zu Zeile direkte Bezugnahmen. Dies erschwert die bei der dokumentarischen Methode bedeutende Identifikation von Gesprächsbezügen und damit die Sequenzanalyse etwa im Gegensatz zu Gruppendiskussionen mit Erwachsenen, was an Bahars Statement sehr deutlich wird. Sie braucht eine lange Zeit, um ihre Aussage zu platzieren. Als geschlossene Sinneinheit wird daher an dieser Stelle der Inhalt von Z. 15, 20, 24, 31/32 und 36 betrachtet. Hier geht es Bahar augenscheinlich darum, noch einen eigens formulierten Beitrag zu dem UT Haut- und Haarfarbe zu leisten. Sinnhaft ist es, ihre Ausführungen in Bezug zu zwei vorherigen Interaktionszügen zu setzen: zum einen zu Aliyas Aussage in Z. 8/9, dass der Interviewer und Edip fast die gleiche Hautfarbe hätten und zum anderen auf die einschränkende Formulierung des Interviewers in Z. 11 und 13, dass die Hautfarbe „(...) so n bisschen ähnlich“ sei. Bahar würde nach dieser Les-

art eine Gemeinsamkeit zwischen Edip und dem Interviewer herausstellen, die deutlicher sichtbar ist als die nur fast gleiche/ähnliche Hautfarbe, nämlich die „(...) gleichen schwarzen Haare“ (Z. 24, 32/36). Sie verbleibt damit bei dem bereits herausgearbeiteten Bedeutungsgehalt einer phänomenologischen Beschreibung sichtbarer Gemeinsamkeiten und Unterschiede.

In Z. 17 weist Fida Aliyas Aussage vehement zurück, was die Bedeutung der Zuschreibung als absolut gesetzte Einteilung mit natio-ethno-kulturellen Bestandteilen, die der Zuschreibungsempfangende als falsch empfinden muss, unterstreicht. Auf Aliyas Nachfrage, „was“ Fida denn „dann“ sei, reagiert diese mit einer Auskunftsverweigerung. Dabei stellt sie allerdings nicht die Relevanz der Zuschreibung an sich infrage, also die Vorstellung, dass bezüglich Fida auf etwas hingewiesen werden müsste, was sie von anderen Kindern unterscheidet. Sie verweist lediglich darauf, dass die vorherige Zuschreibung eine falsche war und sie die „richtige“ nicht offenbaren möchte. Christine validiert Aliyas Anfangsstatement des UT und verstärkt ihre Verbundenheit mit Aliya durch einen Blick zu ihr. Sie spricht dabei über Fida, als säße diese nicht selbst mit im Raum („Die ist eigentlich doch [...]“ statt „Du bist doch [...]“). Fida verneint die Erneuerung der Zuschreibung in Z. 25 ein weiteres Mal. Dieser Part ist konstitutionell geprägt durch starke, von zwei Kindern gemeinschaftlich vorgenommene Fremdkategorisierungen, bei denen sich über eine klare Gegenrede hinweggesetzt wird. Eine eindeutige Benachteiligung, die diese Praxis als diskriminierend kennzeichnen würde, kann hier allerdings nicht konstatiert werden. Dennoch wird zwischen Aliya und Christine sichergestellt, dass Fida „eigentlich doch Chinese“ ist, was sie fremdbestimmt und ihr ein besonderes Merkmal zuschreibt, das zur „totalen“ Identitätskonstruktion genutzt wird und Fida „(...) in das straff sitzende Gewand abstrakter Unterscheidungen (...) [zwängt]“ (Diehm 2000, S. 266).

Die Validierung von Fidas Verneinung durch den Interviewer vor dem Hintergrund der Aussage in Z. 21, die impliziert, dass es eine „richtige“ Zuschreibung gäbe, lädt die Kinder zum Raten ein. Dies scheint Aliya nun auch so aufzufassen und bringt in Z. 27 „vietnamesisch“ als neue Kategorie in das Gespräch ein. Diese Kategorie weist allerdings den gleichen Orientierungsgehalt wie „Chinese“ auf: Es handelt sich in beiden Fällen um eine Nationenzugehörigkeit, die vermutlich, wie bereits ausgeführt wurde, als natio-ethno-kulturelle Bestimmung benutzt wird, auch wenn „vietnamesisch“ als Eigenschaft etwas schwächer als die „Seins“-Bezeichnung „Chinese“ formuliert ist. Durch die uneindeutige Aussage des Interviewers in Z. 28/29 bleibt das „Ratespiel“ bestehen und wurde nicht ausgebremst, weshalb Christine auch (erneut) Aliyas Aussage in Z. 30 validieren kann. Schließlich verneint Fida in Z. 34 auch die neue Zuschreibung.

Aliyas und Christines Kategorisierungen sind nicht mit Abwertungen verbunden, lassen Fida aber zu einem „Rateobjekt“ werden – und das trotz ihrer wiederholten und permanenten Abgrenzung dem gegenüber. Sie nimmt eine

„besondere“ Rolle in dem Gespräch ein und es ist daher von Interesse, ihre Stellung in alltäglichen Freispielsituationen zu beobachten und mit den Auswertungen des Gruppengesprächs zu vergleichen (vgl. Kapitel 5.1.3, Passage: Rohre; Kapitel 5.1.4).

31-33, 35-45 Elaboration Edip; Personalisierte Nachfrage I; Verständnissnachfrage Christine

Auf den von Bahar erneut formulierten Beitrag (vgl. oben) bezieht sich Edip in seiner Aussage in Z. 33 und 37/38. Es ist davon auszugehen, dass er die von Bahar angesprochene Ähnlichkeit zwischen seiner Haarfarbe und der Haarfarbe des Interviewers thematisiert. Die Formulierung „Ich auch“ wirkt hier ungewöhnlich, da Edip dadurch einen Zusatz markiert, obwohl er explizit schon mit Bahars Aussage gemeint ist. Auch seine kurze Elaboration „Ich habe auch so eins“ in Z. 38 scheint in Bezug auf Bahars vorheriges Statement „Ihr habt die gleichen schwarzen Haare“ wenig passend und muss im Kontext von noch nicht erworbenen Kompetenzen im Umgang mit deutscher Grammatik gesehen werden. Dadurch sind Edips Aussagen schwieriger zu interpretieren als jene von anderen an dem Gespräch beteiligten Kindern. Hinzu kommt, dass Edip in seine Beiträge auch nichtdeutsche Wörter einbaut, die in der Transkription als „unverständlich“, etwa in Z. 7 und 40, markiert wurden, was eine weitere Herausforderung für die Interpretation darstellt. In Z. 37 zeigt Edip durch sein Melden, dass er bedeutende Konventionen kennt, auch wenn er nicht wartet, bis er aufgerufen wird, sondern gleichzeitig mit dem Melden zu reden beginnt. Seinen Beitrag trägt er vehement und damit für ihn bedeutungsvoll vor, was sich in dem Melden und in der Betonung seiner Worte dokumentiert. „Ich auch“ kann dabei verstanden werden als Wunsch nach Partizipation an dem Gruppengespräch und nach Wahrnehmung innerhalb der Gruppe. Sein Statement in Z. 44 bleibt aus den erwähnten Gründen nicht sinnvoll interpretierbar, auch nicht für andere Kinder, wie Z. 45 zeigt. Mit der in Z. 39 sowie 41-43 formulierten Nachfrage des Interviewers soll Fida in das Gespräch einbezogen werden, da er sich zu ihr wendet und sie direkt anspricht, worauf sie allerdings nicht reagiert.

46-67 Differenzierung Aliya; Nachfragen und Validierung I; Divergenz Christine

Aliya ergreift nun das Wort und verhindert dadurch die Möglichkeit einer Entschlüsselung von Edips Beitrag aus Z. 44 oder eine Reaktion von Fida auf die Anfrage des Interviewers. Zur weiteren Beantwortung der Frage nach Unterschieden zwischen Menschen kehrt Aliya wieder auf die Phänomenebene zurück. Wie zuvor Edip meldet sie sich, während sie bereits zu Sprechen beginnt und leitet ihren Beitrag mit dem sich in den Vordergrund rückenden „Ich“ ein. Die gesamte Einleitungsformel „Ich weiß es“ stellt ein Antwortverhalten dar, dessen Sinngehalt sich mit „Ich kann die Frage mit der einen richtigen Antwort beantworten“ beschreiben lässt (etwa im Gegensatz zu „Ich

weiß was“). Da Aliya das Thema Hautfarbe erneut aufgreift, sieht sie es als bedeutend und in den vorherigen Ausführungen als noch nicht genügend thematisiert an. Sie beginnt nun damit, eine breite Palette von Farbschattierungen zu erwähnen und ist dabei auch wieder auf einer „sanfteren“ Ebene im Vergleich zu der (ebenfalls von ihr ausgegangenen) „Chinesen“-Zuschreibung angelangt. Interessant ist, dass sie nach dem Nennen der Schattierungen „braun“ und „hellbraun“ zu dem Wort „dunkelschwarz“ ansetzt, dieses aber als „dunkelbraun“ korrigiert. Dies könnte daran liegen, dass sie merkte, dass „dunkelschwarz“ keinen Sinn ergibt oder dass sie die ethnische Kategorie „Schwarz“ vermeiden will. In jedem Fall handelt es sich um eine Korrektur in Richtung einer feineren, graduellen Abstufung. Zum Beschreiben einer real vorhandenen Hautfarbe eignet sich ihre Formulierung so im Gegensatz zu der Verwendung der Bezeichnung „schwarz“, die keine tatsächliche Hautfarbe fasst.

Auf die Nachfrage des Interviewers nach dem gerade thematisierten Unterscheidungsmerkmal reagiert Aliya nicht nur mit einer sprachlichen Antwort, sondern zeigt außerdem auf ihr Gesicht. Hierin dokumentiert sich Aliyas Sicht der Selbstverständlichkeit von Hautfarben: Auch sie selbst kann sich auf der von ihr genannten Farbpalette verorten und es findet keine Hierarchisierung der Farbtöne statt. Nachdem der Interviewer in Z. 52/53 das Gesagte validiert, steigt Aliya in eine Beschreibung von Hautfarben ihrer Familienmitglieder ein, und zwar zunächst von ihrem Vater. So kann sie ihre zuvor genannten Ausdifferenzierungen an konkreten Menschen aus ihrem direkten Lebensumfeld belegen. Die auch aufgrund der „Störung“ durch Christines Fallenlassen in Z. 55/56 notwendig gewordene Wiederholung des zuvor Gesagten in Z. 57 verdeutlicht darüber hinaus die hohe Relevanz, die dieser Beitrag für Aliya hat. Christine wiederum könnte durch ihre Handlung Aufmerksamkeit verlangen, räumt Aliya allerdings nach einer kurzen Unterbrechung weiter Raum ein. Aliyas Ausspruch „Bei meinem Papa ist das so“ verlangt weitere Nachfragen, da noch unklar bleibt, ob hiermit eine hellere oder eine dunklere Hautfarbe (und in Bezug auf wen) benannt werden soll. Aliya beantwortet die entsprechende explizite Nachfrage des Interviewers wiederum zunächst mit einer Geste. Wie um sich selbst über den Unterschied zwischen ihrer eigenen Hautfarbe und der ihres Vaters zu vergewissern betrachtet sie ihre Haut, bevor sie zu dem sprachlich hervorgebrachten Urteil kommt, dass ihr Vater eine dunkle Hautfarbe habe. Auf Nachfrage setzt sie sich nun selbst in Worten in Relation zu ihrem Vater. Ihr Ausspruch in Z. 64/65 wird von einer erneuten Geste (über den eigenen Arm streichen, vgl. Abbildung 21) begleitet, die nach dem gleichen Muster wie in Z. 50/51 Aliyas Sicht der Selbstverständlichkeit von unterschiedlichen Hautfarben unterstreicht. Obwohl dies sprachlich durch den Interviewer in Z. 59 vorgegeben ist, fällt es doch auf, dass Aliya in Z. 64/65 bei der Beschreibung von sich selbst und ihrem Vater im Gegensatz zur Kategorisierung von Fida auf

der „Haben“-Ebene verbleibt. Die anderen Kinder sind körperlich auf Aliya bzw. deren Arm ausgerichtet (vgl. Abbildung 21), stehen ihr also aufmerksam gegenüber. Der Interviewer ratifiziert ihren Beitrag.

68-88 Anschlussproposition Christine; Validierung Aliya, I; Elaboration Daniela; Anschlussproposition Aliya; Ratifikation I; Nachfrage Christine; Anschlussproposition Aliya; Validierung Christine; Elaboration Bahar

Die Bearbeitung des Themas Hautfarbe erfährt nun eine diskursive Wende. Handelte es sich bislang um ein Gespräch zwischen Aliya und dem Interviewer, so schalten sich nun auch andere Kinder mit ein. Christine ergänzt Aliyas Beitrag in Z. 68 durch die Bemerkung, dass Amanuel, ein Kind der Gruppe, ebenfalls „ganz dunkel“ sei. Sie übernimmt dabei wortgleich Aliyas Formulierung („[...] hat [...] ganz dunkel“) und validiert dadurch die von ihr vorgenommene Differenzierung der Hautfarben und damit auch den selbstverständlichen Umgang damit, wiederum auf einer nicht „totalen“ „Haben“-Ebene. Hier wird nun das Ende des Farbkontinuums in einer Richtung expliziert: Zu „ganz dunkel“ ist keine Steigerung mehr möglich, es handelt sich um die äußerste Schattierung innerhalb der Kategorie „dunkelbraun“. Anhand von Aliyas Validierung der von Christine vorgenommenen Zuschreibung zeigt sich eine Einigkeit der beiden Kinder über diesen Farbton und über die Frage, welche Menschen sich darunter fassen lassen. Nach einer unverständlichen, von dem Interviewer validierten Äußerung von Daniela, beschreibt Aliya ab Z. 74 weiter die Hautfarben ihrer Familienmitglieder. Dabei bricht sie ihren zunächst formulierten, betonten Satzanfang „Und **mein gan-**“ ab. Da sie folgend ihre einzelnen Geschwister mit deren Geburtenrang im Verhältnis zu sich selbst nennt, hätte der abgebrochene Satz „Und mein ganze Geschwister“⁵⁴ lauten können. Möglicherweise um die große Zahl ihrer Geschwister zu verdeutlichen, erwähnt sie diese stattdessen einzeln, was den Überraschungseffekt der folgenden Gemeinsamkeit erhöht. Mindestens vier weitere Menschen (die genaue Zahl bleibt aufgrund nicht eindeutiger Grammatik unbekannt) haben „so welche Hautfarbe wie“ sie selbst. Mit ihrer Aussage vergleicht sie ihre Geschwister bezüglich deren Hautfarbe mit sich selbst und kategorisiert sie phänomenologisch („ham“, Z. 77) auf der gleichen Ebene ein. Diese Ebene „heller als ganz dunkel“ (vgl. Z. 64/65) schließt vermutlich die zuvor von ihr erwähnten Schattierungen braun und hellbraun (vgl. Z. 47) mit ein, wobei unklar bleibt, wo sie sich (und ihre Geschwister) innerhalb dieser Feinunterteilung fassen würde. Wieder unterstreicht Aliya das Gesagte durch den Verweis auf ihre eigene Haut, hier durch eine Zeigegeste (vgl. Abbildung 22).

54 Der grammatikalische Fehler im Possessivpronomen entspräche ähnlichen empirisch aufgetretenen Auffälligkeiten wie „die sieht auch so wie mir aus“ anstelle von „die sieht auch so wie ich aus“ in Z. 89 oder „mein kleinen Bruder“ anstelle von „mein kleiner Bruder“ (oder sogar „meine kleinen Brüder“) in Z. 77.

Nun kommt es zu einer interessanten Situation: Nachdem der Interviewer das Ende des zuvor von Aliya formulierten Satzes (unter Beibehaltung der grammatikalischen Fehler) wiederholt hat, stellt Christine die direkte Frage an Aliya, wie denn deren Mutter zu kategorisieren sei. Was für Christine eine relevante Frage ist, scheint für Aliya so selbstverständlich zu sein, dass sie es zuvor nicht gesondert erwähnte. Wie um eine Erwartungsnorm zu unterstreichen, die man anderen erst noch erklären muss, grinst Aliya, während sie für ihre Mutter die Kategorie „weiß“ (Z. 82) vergibt. Von sich aus blieb Aliya zwar der Frage nach Unterschieden zwischen Menschen insofern verhaftet, als dass sie eine Hautfarbendifferenz zwischen ihrem Vater auf der einen Seite und sich selbst sowie ihren Geschwistern auf der anderen Seite aufmachte. Dann erläuterte sie aber die Gemeinsamkeiten zwischen den jüngeren Familienmitgliedern und nicht etwa die „große“ Differenz zwischen ihrem Vater und ihrer Mutter. Der nicht erwähnenswerte Norm-Bezugspunkt scheint dabei immer „weiß“ zu sein. Dies zeigte sich bereits in den Zeilen 46-48, in denen lediglich innerhalb der Kategorie „braun“ differenziert wurde, und wird nun fortgeführt. Aliyas Mutter „is weiß“, wird also mit einer Totalität beschrieben, die an eine ethnisierende Verwendung erinnert. Hierzu passend ist auch Christines Anschluss in Z. 83-84. Dieser ist zwar fragend formuliert, es kann also angezweifelt werden, ob „weiß“ als Beschreibung sowohl für Aliyas Mutter, als auch für Christine und Bahar gleichermaßen adäquat ist. Dennoch scheint zwischen den Kindern festzustehen, dass die Kategorie „weiß“ existiert und mutmaßlich für viele Menschen Gültigkeit erfährt. Christine kann nicht nur sich selbst, sondern auch Bahar entsprechend sortieren. Darauf folgend kann Aliya diese Gruppierung mit einem schlichten „ja“ (Z. 85) bestätigen, ohne wie zuvor phänomenologische Feindifferenzierungen vornehmen zu müssen. Die Kategorie „weiß“ liegt damit zwar auf einer anderen Ebene als die verschiedenen Brauntöne, die Zuordnung von Menschen erfolgt jedoch auch auf dieser „Seins“-Dimension konfliktfrei.

Dies dokumentiert sich nicht nur in der verbalisierten Sprache, sondern auch in den korporierten Praxen der Kinder. Der Bezug zum eigenen Körper (Bahar in Z. 87) und zu anderen (Aliya in Z. 85) gestaltet sich als gleichwertiges, „entdeckendes“ Handeln, das von gegenseitigen Sympathiebekundungen, hier durch Aliyas und Christines Grinsen in Z. 82 bzw. 85, begleitet wird. Darin bestätigt sich der selbstverständliche Umgang der Kinder mit verschiedenen Hautfarben. Es scheinen zwar gewisse Normvorstellungen auf, in den kindlichen Interaktionen werden aber keine Hierarchien erkennbar.

89-108 Anschlussproposition Aliya; Elaboration Daniela; Zwischenkonklusion I; Elaboration Edip; Differenzierung Daniela, Christine; Transposition I

Aliya, die bereits in Z. 86 signalisierte, dass sie an einer Fortführung ihres Beitrags interessiert ist, setzt nun die begonnene Aufzählung ihrer Familienmitglieder mit entfernteren Verwandten fort. Ihre Cousine ordnet sie dabei in

die gleiche Kategorie wie sich selbst und ihre Geschwister ein. Unterbrochen wird ihr Statement sprachlich von Daniela, die zwar mit ähnlichen Wörtern wie Aliya beginnt, vermutlich aber nicht ihre eigene Familie oder Hautfarben thematisiert, sondern eine Störung oder Unlust an der Diskussion an sich anbringt, worauf der Anschluss des Interviewers hinweist (denkbar wäre für den unverständlichen Beitrag etwa „Ich hab keine Lust mehr“). Der Interviewer tröstet Daniela mit dem Hinweis auf ein baldiges Ende des Gesprächs und setzt dann zur Formulierung einer Frage an. Hierbei wird er jedoch von Aliya unterbrochen, die ihren Beitrag weiter fortsetzt und durch eine Wiederholung ihres letzten Halbsatzes direkt daran anknüpft. Dadurch, dass sie nun auch noch zwei Cousins der Kategorie „heller als ganz dunkel“ zuordnet, entwirft Aliya diese Hautfarbengruppe als relativ umfassend. Dennoch wird erneut ein Unterschied zwischen der phänomenologischen Dimension „braun“ deutlich, auf der Menschen *ähnlich* wie andere *aussehen* (vgl. Z. 89, 95, 96 und 98) und der Kategorie „weiß“, innerhalb derer sich zwei Menschen durch ihr „*Gleich-Sein*“ (Z. 98) charakterisieren lassen. Es ist unklar, mit welcher Mama Aliya nun ihre eigene Mutter auf eine Stufe stellt, und interessant, dass sie noch einmal darauf zurückkommt, wobei sich die Thematisierung der „weißen“ Mutter als Schließung der Aufzählung anbietet. So hat zwar bereits Christine in Z. 81 dieses Thema eröffnet, aber in ihrem eigenen Erzählstil spannte Aliya einen Bogen nicht über die Nähe des Verwandtschaftsgrads, sondern über die Unterschiedlichkeit der Hautfarben innerhalb ihrer Familie von „ganz dunkel“ über „heller als ganz dunkel“ bis hin zu dem über die Bezeichnung einer tatsächlichen Hautfarbe hinausgehenden „weiß“. Dieses wird in Z. 102 in Bezug auf die unbestimmte zweite Mutter betont. Damit bleibt sie „Weiß“ als Norm-Bezugspunkt verhaftet, da sie, befragt nach Unterschieden zwischen Menschen, mit der größtmöglichen Differenz zu dieser dominanten Kategorie beginnt und diese zunehmend geringer werden lässt. Durch Aliyas letzten sprachlichen Beitrag in diesem Abschnitt, den sie in die korporiert von ihr validierte Konklusion des Interviewers spricht, wird erneut die „Seins“-Ebene der Kategorie „Weiß“ hervorgehoben.

Edip, der sich bereits in Z. 97 meldete, erhält nun die Aufmerksamkeit des Interviewers und wird „aufgerufen.“ Sein Beitrag in einer nichtdeutschen Sprache endet nach einem Wort, da Daniela ihn unterbricht und sich nun an dem Gespräch beteiligt. Die Zuordnung von Familienmitgliedern zu Hautfarben, die Aliya zuvor über weite Teile der Passage vornahm, führt sie in fünf Wörtern durch. Dabei nimmt sie ihre Familie als Ganzes und legt „weiß“ als „Familienfarbe“ fest. Der Interviewer bezieht sich nun nicht mehr auf Edip, sondern auf Daniela und wiederholt deren Statement, woraufhin auch Christine ihre Familie mit einem fast wortgleichen Beitrag kategorisiert. Daniela und Christine bleiben bei den von Aliya eingeführten Kategorien, weshalb sie auch nicht wie diese Feindifferenzierungen vornehmen können. Denn „weiß“ bezieht sich nicht auf die tatsächliche Hautfarbe (der die Familienmitglieder

wohl kaum entsprechen), sondern dient wie zuvor im Sinne der Bezeichnung „Weiß“ als soziale und ethnisierende Unterteilung. Zuletzt scheint der Interviewer in Z. 107 seine bereits in Z. 93 anvisierte Frage stellen zu können, womit er das Gespräch hin zu einem Anschlusssthema lenkt.

Trotz dessen, dass die meisten Kinder sich in irgendeiner Form beteiligen (also nicht wie zwischen Z. 46 und 67), ist in diesem Abschnitt Aliya mit ihrer Aufzählung bestimmend, an deren Struktur sich zwei andere Kinder orientieren. Während des unaufgeregten Sprechens über Hautfarben fällt außerdem ein Austausch von „Zärtlichkeiten“ zwischen Aliya, Christine und Bahar auf, der sich durch den zweiten Teil der Passage zieht und nun in seiner Breite betrachtet werden kann. Bereits in Z. 47, als Aliya gerade ihre Aufzählung startet, signalisiert Christine korporiert ihre Verbundenheit mit ihr. In ganz ähnlicher Weise macht sie dies in Z. 76 noch einmal, nun allerdings an Bahar gerichtet (vgl. Abbildung 22), was sie in Z. 90 wiederholt. Die so Adressierten reagieren zeitversetzt ebenfalls körperbetont darauf: Aliya durch ein Mitter-Hand-durchs-Gesicht-streifen in Z. 85, was Christine mit einem Grinsen quittiert. Und Bahar, ebenfalls auf Christines Kopf bezogen, in Z. 99 durch ein Streicheln von deren Haaren. Diese Gesten unterstreichen den sprachlichen Modus der „Gelassenheit“ und die kollektive Bezugnahme der Kinder.

In der Passage offenbaren sich keine Vorurteile und keine Diskriminierung, die Kinder sind an einem „entspannten“ Aufzeigen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen Menschen bezogen auf Haut- und Haarfarben orientiert. Sie beschreiben auf einer phänomenologischen Ebene unterschiedliche Hautfarbenschattierungen von Schwarzen (die nicht so benannt werden). Der Sprechweise der Kinder nach *haben* Menschen verschieden braune Haut und eine bestimmte Haarfarbe, während „Weiße“, deren Hautfarbe nicht differenziert wird, weiß *sind*.⁵⁵ In Bezug auf Fida werden außerdem die Kategorien „Chinese“ und „vietnamesisch“ genannt, die eine natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit im Sinne eines „doing ethnicity“ relevant machen. Diese Einteilungen liegen wie jene in „Weiße“ auf einer „Seins“-Ebene und entsprechen damit einer totalen Identifikation eines Menschen mit einem bestimmten Merkmal. Allerdings ist „Weiß“ im Gegensatz zu „Chinese/vietnamesisch“ eine gesellschaftlich dominante Kategorie und dient auch in dem Gespräch als Norm-Bezugspunkt. Die Zuordnungen erfolgen dort, wie bei brauner/dunkler Haut, auch dann, wenn es Fremdkategorisierungen sind, konfliktfrei und harmonisch und werden von Korporationen wie einem Austausch von „Zärtlichkeiten“ oder dem Verweis auf die eigene oder fremde Haut begleitet. Demgegenüber lehnt Fida die starke Fremdzuschreibung an sie wiederholt ab, während andere weiter daran festhalten.

55 Die letztgenannte Einteilung trifft bereits auf Danielas Kategorisierung in Z. 5/6 zu, obwohl dort noch vermutet werden konnte, dass sie von phänomenologischen Unterschieden spricht, da sie auch die Kategorie „braun“ verwendet, die sie allerdings ebenfalls und im Kontrast zum übrigen Gespräch mit einer „Seins“-Ebene verknüpft.

Aliya ist in dem Gespräch stellenweise sehr dominant, aufgrund der Vielfalt an Hautfarben innerhalb ihrer Familie kann sie allerdings auch „mehr“ als andere berichten, was ihre großen Redeanteile zumindest partiell erklärt. Außerdem ist sie die Älteste der Gruppe. Neben Fida, die sich nach ihrer „Besonderung“ in dieser Passage nicht mehr am Gespräch beteiligt, gelingt es auch Edip trotz dessen wiederholten Bemühens nicht, wie die übrigen Kinder Anschluss an das Gespräch zu finden. Er ist der einzige beteiligte Junge, außerdem das jüngste Kind und – was vermutlich am hinderlichsten ist – vor große sprachliche Herausforderungen gestellt. Weitere Differenzkategorien als die im Gespräch ausdrücklich genannten könnten für die Kinder also in der Praxis relevant sein – sie bleiben hier jedoch noch zu implizit, als dass ihre Bedeutung rekonstruiert werden könnte.

Als abschließende Bemerkung soll in aller Kürze zusammenfassend auf den weiteren Verlauf des Gruppengesprächs verwiesen werden, um die erfolgte Interpretation durch eine Relationierung zu ergänzen. Aliya kategorisiert Edip als türkisch („Edips ist eigentlich türkisch“, 13:54 bis 13:56) und stellt über ihn eine Verbindung zu Flüchtlingen her („Die Flüchtlinge sind auch so türkisch wie Edip“, 14:26 bis 14:30). Anschließend erzählen einige Kinder von den Flüchtlingen, die gegenwärtig in direkter räumlicher Nähe wohnen (vgl. Kapitel 5.1.1) und von ihren eigenen Sprachkompetenzen im Türkischen.

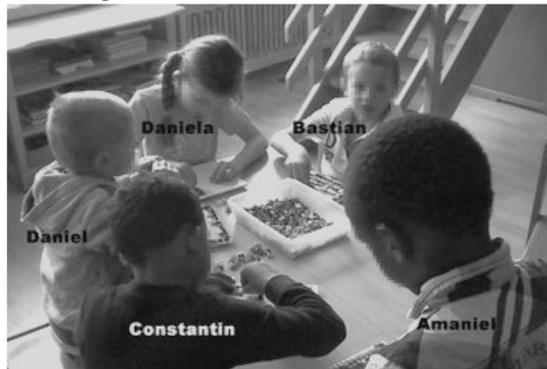
Auf kommunikativer Ebene (und nur dort können die Gesprächsauszüge betrachtet werden) ähnelt die Erzählstruktur in Bezug auf den Komplex Vorurteile stark den vorherigen Abschnitten: Erneut werden zwei Kategorisierungen vorgenommen (Edip und Flüchtlinge), die wie Fidas Einsortierung in Zusammenhang zu einer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit stehen und auf einer „Seins“-Ebene formuliert sind. Die Zugehörigkeitskategorie „türkisch“ wird dabei sogar sowohl für Edip als auch für die Flüchtlinge vergeben. Trotz diesen erneuten Fremdzuschreibungen werden die Einteilungen nicht auf eine vorurteilsbehaftete Weise gerahmt. Die Flüchtlinge werden zwar beschrieben, aber nicht aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit negativ bewertet. „Das“ Türkische, das ihnen zum Wesensmerkmal erklärt wird, steht stattdessen – zumindest, was die türkische Sprache angeht – in einem positiven Horizont.⁵⁶

5.1.3 Auswertung der Teilnehmenden Beobachtung

Gruppe 4; Beobachtungsprotokoll, Fotoaufnahme
Passage: Steckplatte
Datum: 02.05.2016

⁵⁶ Dies passt zu der (theoretischen) Annahme, dass Unterscheidungen, die natio-ethno-kulturell codiert sind, keineswegs per se rassistisch sind. Sie können allerdings solche Differenzierungen stärken und/oder sind „(...) potenziell von rassistischen Unterscheidungen vermittelt (...)“ (Varela/Mecheril 2016, S. 16).

Abbildung 23: Z. 8/9



Beschreibung des Settings: Morgens während der Freispielzeit, direkt nach dem „Bringen“ der Kinder, sitzen fünf Kinder im Gruppenraum um einen Tisch. Jedes Kind hat eine eigene Steckplatte vor sich, die mit verschiedenfarbigen Pins gefüllt ist, welche sie aus einer Schale entnommen haben, die in der Mitte des Tisches steht. Ich sitze am Nebentisch und richte meine Aufmerksamkeit zunächst nicht gezielt auf die einige Minuten andauernde Situation, weshalb vorherige Themensetzungen der Kinder nicht festgehalten wurden. Schließlich fokussiere ich die Gruppe.

1 Die Kinder sind zeitweise sehr auf ihr Werk konzentriert, unterhalten sich aber
2 auch immer wieder unaufgeregt miteinander. Amaniell schaut zunächst Bastian,
3 dann Daniel an und sagt zu ihnen: „Ihr seid weiß.“ Daraufhin zeigt Bastian mit
4 seinem rechten Zeigefinger auf den ihm gegenüberstehenden Daniel und sagt:
5 „Er hat ne hellere und ich ne dunkle Farbe.“ Constantin blickt von seiner Steck-
6 platte auf und sagt in die Runde: „Ja, und Amaniell hat ganz dunkel. Er ist auch
7 schwarz.“ Amaniell schaut nun Constantin an und sagt „Ja, und du bist halbdun-
8 kel.“ Die fünf sitzen anschließend noch längere Zeit in dieser Konstellation zu-
9 sammen und arbeiten an ihren Steckbildern.⁵⁷

Reflektierende Interpretation

Setting

Die Situation ergibt sich ohne vorherige Themensetzung von Fachkräften. Die Kinder sitzen für sich, bedienen sich bei ihren Arbeiten aber aus einem gemeinsamen Materialpool, teilen sich also bestimmtes Material und verfolgen die gleiche Tätigkeit. Sie sitzen im Kreis umeinander und sind daher auf

⁵⁷ Das abgebildete Foto entstand direkt im Anschluss an die Beobachtung.

gegenseitige Kommunikation ausgerichtet. Es handelt sich um eine gemeinschaftliche Aktivität, die individuell ausgeführt wird. Da eine feinmotorische Arbeit vollzogen wird, wird von den Kindern ein eher ruhiges und konzentriertes Vorgehen verlangt. In den Werken, an denen die Kinder arbeiten, geht es um die Anordnung von Farben, wobei es im Befüllen der Steckplatten kein vorgegebenes „richtig“ oder „falsch“ gibt. Gleichwohl ist der gegenseitige Vergleich (der erstellten Produkte) im Setting angelegt. Die Tätigkeiten der Kinder schließen das Fühlen der Pins mit ein, stellen also einen Bezug zur (eigenen) Haut her und umfassen das Sehen von unterschiedlichen Farben der Pins. Außerdem besteht das Steckspiel im (Ein-)Ordnen und Strukturieren, wodurch eine Atmosphäre für Gespräche geschaffen ist, die sich mit entsprechenden Themen befassen.

1-2 Gemeinschaftliche Proposition

Obwohl das Gesprächsthema nicht bekannt ist, kann diese von einem geringen Detaillierungsgrad geprägte Beobachtung als erste Proposition angesehen werden. Die Kinder stehen in gemeinsamer Praxis und Interaktion miteinander. Sie sind nicht nur mit „ihrer“ Sache, sondern auch mit sich untereinander beschäftigt. Die Tätigkeit ist also einerseits als eine geteilte, andererseits als verbindende Aktivität gerahmt und wird über das miteinander Sprechen gesichert und bestärkt.

2-3 Anschlussproposition Amanuel

Amanuel startet nun aus der kollektiven Bezugnahme heraus eine neue Relevanzsetzung. Er schließt an die Erfahrung einer geteilten Praxis, aber nicht an ein vorher behandeltes Thema an. Vor seiner Aussage nimmt er korporiert Bezug auf zwei Kinder, die er als Gruppe zusammenfasst und mit einem „ihr“ anspricht. Somit wird die Kindergruppe binnendifferenziert und er selbst nimmt eine Fremdpositionierung vor und stellt sich Bastian und Daniel gegenüber. „Ihr seid“ beschreibt dabei eine „Seins“-Zuordnung (im Gegensatz zu „Ihr habt“), die allumfassend wirkt und als „sicheres Wissen“ formuliert ist. Amanuel identifiziert Farben in Verbindung mit Menschen, es bleibt zunächst allerdings unklar, auf was er sich mit seiner Bemerkung genau bezieht. Da in den Werken der Kinder „Farben“ eine zentrale Rolle spielen, könnte die Aussage als Eröffnung einer Handlungsanweisung an die von ihm fokussierten Kinder Bastian und Daniel im Sinne von „Ihr nehmt jetzt nur noch die weißen Pins“ interpretiert werden. Dies erscheint allerdings unwahrscheinlich, da es sich bei den Steckplatten nicht um ein Brettspiel handelt, das gegeneinander gespielt wird, wie etwa „Mensch ärgere dich nicht“ (hier erschiene die Bemerkung logischer auf das Spiel bezogen). Auch würde man von einer Handlungsanweisung eine elaboriertere Sprache erwarten; eine Bemerkung wie „Wir spielen wie gestern: Ihr nehmt die Weißen“ ginge in diese Richtung. Weiterhin könnte sich die Äußerung etwa auf die helle Oberbekleidung der beiden Kinder oder auf Hautfarben beziehen.

Auffällig ist, dass er Daniela nicht mit seinen Blicken fokussiert und gewissermaßen „überblickt“, obwohl sie ihm direkt gegenüber und sogar zwischen Bastian und Daniel sitzt, also in sein Blickfeld geraten muss und er sie berücksichtigen könnte, sofern er sich mit seiner Äußerung auf helle Oberbekleidung oder Hautfarben bezieht. Dies könnte ein Hinweis auf eine Geschlechtsdifferenzierung sein.

3-5 Differenzierung Bastian

Einer der Angesprochenen übernimmt nun einen Redepart und validiert die aufgeworfene Proposition zwar nicht explizit, opponiert aber auch nicht dagegen. Auf Amaniels Fremdpositionierung folgt eine weitere Fremdpositionierung, die von einer Selbstbezeichnung begleitet wird. Durch Bastians Aussage erhärtet sich die Vermutung, dass die Kinder Hautfarben thematisieren, da ein direkter Bezug zu den Farben der Pins nun nicht mehr logisch erscheint und der Verweis auf die Oberbekleidung keinen Sinn mehr ergibt (da Bastians T-Shirt heller als Daniels Pullover ist). Das begleitende Spiel mit verschiedenfarbigen Pins könnte ein Anlass zu dieser Thematisierung sein, worauf die weißen und hellfarbigen Pins auf Amaniels Steckplatte hinweisen.

Wenn dieser Vermutung gefolgt wird, war allerdings das Einordnen in die Kategorie „Weiß“ von Amanuel keine Beschreibung der Hautfarben im engeren Sinne, d. h. auf phänomenologischer Ebene, sondern eine Reproduktion einer sozialen/ethnisierenden Bezeichnung aus der „Erwachsenenwelt.“ Andere Menschen kategorial als „Weiß“ oder „Schwarz“ zu benennen ist nun aber in der alltäglichen Kommunikation zwischen Erwachsenen gerade nicht gebräuchlich, da die Konzepte meist internalisiert sind und als kollektives, wechselseitig vorausgesetztes Wissen gelten können.⁵⁸ Dies weist darauf hin, dass im Zuge (oder vor) der Benennung bei Amanuel „Ethnizität“ als Differenzlinie relevant wird und dieses neue Wissen nun angewandt wird und bestätigt werden will (vgl. Kapitel 2.1).

Die Kategorie „Weiß“ wird von Bastian jetzt differenzierter betrachtet und erfährt dadurch einen kleinen Bedeutungswandel: Mit den nun vorgenommenen Zuschreibungen wird nicht mehr (nur) auf die Ebene gruppenbezogener, sozialer Kategorien rekurriert, sondern es werden individuelle Unterschiede in den Blick genommen. Tatsächliche Hautfarben werden nun in ihren feinen Abstufungen innerhalb der Kategorie „Weiß“ beschrieben. Somit ist ein direkter Anschluss an Amaniels Äußerung möglich, der nicht normativ erfolgt, sondern wertfrei äußerliche Merkmale benennt und die Dimension Hautfarbe als Ordnungsprinzip nutzt.

58 Was dagegen denkbar ist, ist die Hervorhebung von situativen Besonderheiten in Gesprächen zwischen Erwachsenen, also etwa die Verwendung des Ausspruchs „Du bist aber weiß“ im Sinne von „Du siehst aber blass/krank aus.“ Eine kategoriale Verwendung wie bei Amanuel erinnert übertragen auf Erwachsene an ein „Krisenexperiment“ im Sinne von Garfinkel, bei dem durch Missachtung von sozialen Konventionen „common sense“-Wissen und implizite Normen zum Vorschein gebracht werden (vgl. Garfinkel 1967).

5-7 Validierung und Differenzierung Constantin

Zunächst wird das vorher Gesagte validiert. Durch den „Ja, und...“-Satzanfang wird eine Absicht zur weiteren Ergänzung sichtbar. Diese Ergänzung folgt in Form einer Erweiterung des vorher aufgeworfenen Kontinuums für Schattierungen von Hautfarben. In seinem zweiten Satz bringt Constantin die Unterscheidung von Hautfarben allerdings wieder auf die Ebene der ethnisierenden Kategorisierung, zumindest wenn seine Aussage im Sinne von „Amaniel ist Schwarz wie ich“ verstanden wird. Dass gerade die beiden Schwarzen Kinder die ethnisierenden Kategorisierungen in das Gespräch einbringen, könnte daran liegen, dass sie aufgrund von Erfahrungen einer mehrheitlich „Weißen Normalität“ in Deutschland eine stärkere Kontrastierungswahrnehmung als die anderen, Weißen, Kinder entwickelt haben. Dies erschließt sich allerdings nicht aus dem Material heraus und bleibt daher Spekulation.

7-8 Validierung und Differenzierung Amaniel

Derjenige, der die Passage kommunikativ eröffnet hat, beendet sie nun wieder, und zwar mit einer wie davor erfolgten „Ja, und...“-Validierung mit anschließender Ergänzung. Nachdem die ethnischen „Hauptkategorien“ nun benannt sind, erfolgt eine letzte Feindifferenzierung von Hautfarben auf der Phänomenebene.

Markant ist, dass in der gesamten Passage, bis auf Bastians Aussage, der über sich im Vergleich mit anderen spricht, nur Fremdzuschreibungen vorgenommen werden. Diese wirken allerdings nicht diskriminierend, da sie mit keinen Benachteiligungen einhergehen und im Zuge einer Identitätsentwicklung vollzogen werden, die generell durch Interaktion mit anderen Menschen erfolgt (vgl. Alsaker 2016). Daher kann die erste aufgeworfene Proposition von Amaniel auch als Feststellung an und Sprechen über sich selbst verstanden werden: „Ihr seid Weiß und ich bin Schwarz.“ Eine solche Thematisierung setzt eine vertrauensvolle Beziehungsebene zwischen den Kindern voraus. Die Passage ist geprägt von gegenseitigen Validierungen und Ausdifferenzierungen, denen nicht widersprochen wird. Es kann daher ein hoher Grad an kollektiver Hervorbringung attestiert werden. Einzig Daniela wird in diesem Gespräch zwischen Jungen bis zuletzt nicht „sortiert“, was die These einer Relevanz der Geschlechtsdifferenz erhärten kann, letztlich aber auch in Freundschaftsbeziehungen wurzeln könnte. Zu einer eindeutigeren Aussage braucht es an dieser Stelle den fallinternen Vergleich mit weiteren Passagen (vgl. Kapitel 5.1.4).

Ein monodimensionales (Zu-)Ordnen von Farben erfolgt bereits in dem Steckspiel, das dem Gespräch vorausgeht und es begleitet. Hier zeigt sich eine Strukturhomologie zwischen dem Setting (mit den Pins, die sich lediglich hinsichtlich der Farbe unterscheiden) und den Gesprächspraktiken der Kinder. Was allerdings nicht im Setting angelegt ist, ist eine Übernahme der Grundunterscheidung Schwarz/Weiß (meist durch eine „Seins“-Zuordnung

erkennbar) aus der „Erwachsenenwelt“. Diese lässt sich abgrenzen zu den phänomenologischen Feindifferenzierungen, die bis auf Amaniels letzte Aussage als „Haben“-Verbindungen formuliert sind und von den Kindern selbst erarbeitet werden. Die Explikation von Hautfarben und ethnischen Kategorien weist darauf hin, dass diese Kategorien noch nicht völlig verinnerlicht sind, sondern vielmehr gemeinsam als ordnende Prinzipien entdeckt werden. Beide Sprechmöglichkeiten werden nicht abwertend oder abgrenzend benutzt, die Differenzen zwischen Menschen nicht in einer hierarchisierenden Weise erläutert.

8-9 Gemeinschaftliche Konklusion

Das weitere konfliktfreie Werken in der gleichen Konstellation verweist noch einmal auf starke gemeinsam hervorgebrachte und auch geteilte Wissensbestände. Die Zuschreibungen irritierten die Kinder nicht und lösten keine Diskussionen aus. Die Gemeinschaft wird durch die gegenseitigen Differenzierungen nicht gestört, sie bleibt konjunktiv verbunden in der gemeinsamen (Spiel-)Praxis (vgl. Abbildung 23).

Das Entdecken und Thematisieren von unterschiedlichen Hautfarben ist für die Kinder der Passage bedeutungsvoll. Es wird allerdings weder für Einnoch für Ausschlüsse relevant gemacht. Daher stellt sich nun die Frage, ob andere Differenzkategorien in diesem Zusammenhang nutzbar gemacht werden.

Gruppe 3; Beobachtungsprotokoll und Videosequenz

Passage: Matten

Datum: 03.05.2016

Timecode: 00.00 bis 00.11

Dauer: 0 min 11 sek

Abbildung 24: Z. 8/9



Abbildung 25: Z. 11



Abbildung 26: Z. 14/15



Abbildung 27: Z. 20/21



Beschreibung des Settings: Bereits vormittags hatten einige Kinder im hinteren Gruppenraum der Gruppe 3 vor dem Hochbett damit begonnen, mehrere Matten aneinanderzuschieben. Die Fachkraft erlaubte den Kindern daraufhin, entgegen der für gewöhnlich geltenden Regeln, weitere Matten zusammenzustellen (die normalerweise nur während der Mittagsschlafphase zum Ruhen verwendet werden dürfen). Nach dem Mittagessen unterbreitete die Fachkraft den Kindern der Gruppe das freiwillige Angebot, im vorderen Gruppenraum mithilfe von Bastelmaterialien ein Geschenk für deren Vater anlässlich des übermorgen stattfindenden „Vatertags“ anzufertigen. Einige Kinder wollten weiter im hinteren Raum mit den Matten spielen, was die Fachkraft erlaubte. Allerdings blieb sie selbst mit den übrigen Kindern im vorderen Raum. Ich ging mit den sechs älteren Kindern, die sich für das Spiel mit den Matten entschieden haben, in den hinteren Raum. Die Fachkraft schloss die Verbindungstür zwischen den Räumen.

1 Die Kinder verweigern zunächst Marvin die Teilnahme an ihrem Spiel, dann las-
2 sen sie ihn jedoch mitmachen. Sie schieben einige Matten und Stühle zu einem
3 seitlich begrenzten Raum zusammen, den fünf der Kinder betreten. Karsten
4 bleibt außerhalb des Raums und schließt ihn seitlich mit einer Matte und von
5 oben mit einer großen Matratze. Von den Kindern im Innern dieses Raums ist
6 zunächst nur leises Flüstern zu hören. Nach kurzer Zeit werden die Stimmen
7 lauter und ich richte die Kamera auf diese Szene.
8 Sandra ruft: „Du störst“, während Karsten gleichzeitig von außen die obere Ma-
9 tratze anhebt, nach vorne zieht und nur noch einen kleinen Teil davon auf einer
10 der Matten ablegt. Dabei sagt er: „Jonael, geh raus.“ Jonael sagt: „Wieso?“,
11 dreht sich zu Karsten und steht auf. Sandra geht in den Kniestand, schaut zu
12 Jonael und ruft: „Du machst dich zu groß.“ Jonael blickt nach unten zu Sandra,
13 dann weiter mit gesenktem Kopf zu Karsten. Währenddessen dreht sich Sandra
14 zur Kamera und sagt: „Jonael muss raus jetzt.“ Karsten drückt mit seiner
15 rechten Hand einen weiteren Teil der Matratze nach unten, schaut zu Marvin
16 und sagt, nur einen Augenblick, nachdem Sandra begonnen hat zu reden: „Mar-
17 vin, geh raus.“ Dann blickt er nach unten auf das Innere des Raums zu Jan,
18 wendet sich dann nach links zu Marvin und sagt: „Wir baun jetzt wieder ne
19 neue.“ Danach beugt er sich über die seitliche Matte ins Innere. Jonael sagt:

20 „Ich helf euch“ und geht nach vorne, während Sandra ihren Blick etwas nach
21 rechts wendet.
22 Das Video endet an dieser Stelle. Die Fachkraft öffnet die Verbindungstür und
23 sagt zu den Kindern im Raum, sie sollen leiser spielen.

Reflektierende Interpretation

Setting

Der durch die Fachkraft autorisierte Rahmen weist für die Kinder eine doppelte Besonderheit auf. Sie dürfen Gegenstände benutzen, deren Verwendung im Spiel eigentlich untersagt ist und dies nun sogar in einer Situation, in der keine Fachkraft anwesend ist und noch nicht mal von „außen“ beaufsichtigen kann. Obwohl sich die Gruppe freiwillig für das gemeinsame Spiel entschieden hat, ist nicht ersichtlich, ob die Kinder untereinander eng befreundet sind oder nur aus Eigeninteresse an der außergewöhnlichen Spielsituation partizipieren möchten.

1-7 Kollektive Proposition

„Auf sich gestellt“ stellen die Kinder keine Gemeinschaft her, sondern schließen zunächst ein Kind aus der Gruppe aus. Warum und wie dies geschieht und wieso Marvin letztlich doch mitmachen darf, erfährt man nicht. Jedoch wird offenkundig, dass die Teilhabe aller an dem Spiel nicht selbstverständlich ist. Sobald geklärt ist, dass alle mitspielen dürfen, beginnen die Kinder damit, eine Art Höhle zu bauen. Karsten nimmt in dieser Konstellation eine Sonderstellung ein: Er befindet sich im Gegensatz zu allen anderen Kindern nicht selbst in der Höhle, kann also gar nicht von dem „Produkt“ des Spiels profitieren und bleibt von der Interaktion in der Höhle weitestgehend ausgeschlossen. Allerdings kann nur er sicherstellen, dass dieses Produkt überhaupt entsteht, da die letzten Matten nur von außen angebracht werden können. Dadurch erhält Karsten eine verantwortungsvolle Funktion, bei der er eine situative Macht inne hat. Er lässt den neuen Raum entstehen, kann ihn jedoch auch schnell wieder zerstören.

Eine dunkle, mehr oder weniger instabile Höhle, noch dazu gebaut aus Matten, auf denen sich die Kinder normalerweise ausruhen, dient eher der leisen Entspannung und Ruhe als einer lauten Kommunikation oder einem „Herumtoben“. Daher kann aufgrund des Anschwellens der Stimmen auf Konflikte geschlossen werden, die dem Spiel in der Höhle nicht zuträglich sind. Dies erklärt, weshalb der Beobachter gerade in einer solchen Situation, in der es potentiell zu Diskriminierungen kommen kann, mit dem Filmen beginnt.

8-10 Anschlussproposition Sandra, Karsten

Wie vermutet wurde, gibt es Uneinigkeiten in der Gruppe. Dies muss Karsten bewusst sein, der die Höhle öffnet und damit das Spiel klar unterbricht (vgl. Abbildung 24). Parallel dazu formuliert Sandra sprachlich eine Kritik, mit der

sie eine konkrete Person als Störer identifiziert. Während aus Sandras Statement nicht erkennbar wird, wen sie meint, scheint Karsten dies zu „wissen“, sofern davon ausgegangen wird, dass sich die beiden Kinder im gleichen Orientierungsrahmen bewegen. Karsten fordert Jonael dazu auf, den (Höhlen-)Raum zu verlassen. Obwohl er keinen Grund dafür nennt, liegt es nahe, dass er sich auf eine von Sandra thematisierte Störung durch Jonael bezieht. Allerdings sind auch andere Gründe denkbar. Karsten nimmt jedenfalls eine Rolle als Bestimmer wahr. Obwohl er in die vorangegangene Situation im Innern der Höhle nicht involviert gewesen ist, fühlt er sich dazu befugt, über den Verbleib der dort anwesenden Kinder zu entscheiden. Damit nimmt er, sofern sich Sandra ebenfalls auf Jonael bezieht, bereits eine mögliche Konsequenz aus deren Beschwerde vorweg. Dies macht er mit Worten, die von einer Eindeutigkeit und einer Aura der Autorität geprägt sind, die normalerweise nur eine pädagogische Fachkraft inne hat. Er versucht offenbar, eine solche Rolle einzunehmen, möglicherweise auch, da im Raum keine Erzieherin anwesend ist. An dieser Stelle ist jedoch nicht ersichtlich, ob er in dieser Rolle auch von den anderen Kindern angenommen wird.

10-13 Elaboration Jonael; Differenzierung Sandra

Jonael nimmt nun Bezug auf Karsten und validiert sozusagen die Spielunterbrechung, indem er aufsteht (vgl. Abbildung 25). Dadurch ist er zwar mit Karsten auf einer Augenhöhe, das Aufstehen könnte allerdings bereits der erste Schritt zum geforderten Verlassen der Höhle sein (wobei hier auch weitere Lesarten wie eine Vorbereitung auf eine körperliche Auseinandersetzung plausibel sind). Obwohl Jonael mit seiner Frage, die eine Begründung verlangt, Zweifel an Karstens Entscheidung formuliert, scheint er nicht grundsätzlich dessen Rolle in der Gruppe infragezustellen, da er ihm offenbar prinzipiell zutraut, diese Begründung geben zu können.

Eine Antwort erhält Jonael nicht von Karsten, sondern von Sandra, womit eindeutig geworden ist, dass sie sich bereits in ihrem Statement in Z. 8 auf Jonael bezog. Sie, die im Gegensatz zu Karsten mit Jonael im Innern der Höhle interagiert, versucht nun dessen Forderung argumentativ zu untermauern. Ihre Begründung ist nicht „unplausibel“. Da sich vier Kinder in einer kleinen Höhle aufhalten, könnte es durchaus zu Platzproblemen kommen. Die Konsequenz daraus hätte jedoch anders gezogen werden können, z.B. in einem Umbau der Höhle oder der Forderung an Jonael, sich kleiner zu machen, da dieser nicht für seine unveränderliche Größe, sondern für sein „groß-Machen“, also den Umgang mit seinem Körper, kritisiert wird. Durch die Identifikation eines bestimmten verantwortlichen Kindes wird allerdings die „Schuld“ für die Situation individualisiert und zugleich ein „einfacher“ Lösungsvorschlag präsentiert (unabhängig davon, ob sich Jonael tatsächlich besonders „groß“ gemacht hat, was nicht rekonstruiert werden kann). Karstens Statement wird damit von Sandra validiert, die Schuldzuweisungen werden jedoch lediglich von ihr und nicht gemeinschaftlich vorgenommen.

Jonaels Reaktion auf die Anschuldigung ist eine demütige. Er verteidigt sich nicht, sondern macht sich in Analogie zu dem Vorwurf des „zu-groß-Machens“ nun klein und blickt, nachdem er auf Sandra Bezug genommen hat, Karsten an, setzt sich also dessen Urteil aus. Allerdings verlässt er die Höhle nicht, erfüllt also nicht Karstens bereits formulierte Forderung, sondern verharrt in seiner Stellung.

13-17 Differenzierung Sandra, Karsten

Sandra bekräftigt ihre im letzten Abschnitt implizit gegebene Validierung von Karstens Aussage nun explizit, indem sie diese wiederholt. Mit ihrer Formulierung stellt sie allerdings nicht wie er die unmittelbare Forderung direkt an Jonael, sondern adressiert eine weitere Person. Karsten nimmt zwar die bestimmende Rolle in der Gruppe ein, seine Autorität hat aber zumindest nicht ausgereicht, um Jonael sofort zum Weggehen zu bewegen, was Sandra nun verlangt. Sie rekurriert dabei mit einem direkten Blick in die Kamera auf den Beobachter (vgl. Abbildung 26), ist sich also dessen Anwesenheit durchaus bewusst und fordert ihn dazu auf, Konsequenzen zu ziehen. In der Abbildung ist darüber hinaus Jonaels bereits erwähnte demütige Haltung erkennbar und sein Versuch, sich, auch durch das direkte Anlegen seiner Arme an den Körper, kleinzumachen.

Karsten verleiht der Spielunterbrechung zunächst dadurch Nachdruck, dass er die obere Matratze noch weiter von ihrem ursprünglichen Platz entfernt. Sein darauf folgendes Statement wirkt nun überraschend. Er fordert mit den gleichen Worten wie zuvor Jonael jetzt auch Marvin zum Rausgehen auf. Damit entfernt er sich von Sandras Argumentation, die er jedoch auch zuvor nie direkt unterstützt hat (im Gegensatz zu Sandra, die sich umgekehrt Karstens Forderung aus Z. 10 angeschlossen hat). Stattdessen spricht er, wie bereits in dem Abschnitt von Z. 8-10, (nahezu) gleichzeitig mit Sandra. Das unabhängige Agieren der beiden kann ein Hinweis darauf sein, dass ihre Handlungen aus unterschiedlichen Motiven erfolgen und nur zufällig eine Gemeinsamkeit in der gleichen Ausschlussforderung haben. Der Bezug auf Marvin „passt“ jedenfalls nicht zu Sandras Beschwerden. Karsten sieht im Gegensatz zu Sandra Jonael offenbar nicht in alleiniger Verantwortung für eine Störung des Spiels.

17-21 Anschlussproposition Karsten; Elaboration Jonael

Jetzt adressiert Karsten ebenfalls Jan durch einen Blick, bevor er seine Forderung nach einer Änderung der Situation explizit macht. Wie zuvor in direkterer Formulierung ruft er andere Kinder und sich selbst dazu auf, eine „neue“ (Höhle) zu bauen. Das Verlassen der alten Höhle ist die Vorbedingung hierfür. Vermutlich sind seine vorherigen Statements in diesem Sinne zu verstehen, d. h. er hat zwar Jonael als erstes angesprochen, allerdings nicht, um ihn allein für eine Störung verantwortlich zu machen, sondern um etwas von ihm zu verlangen, was er auch von anderen Kindern einfordert.

Jonael kann daher nun den Austritt aus der Höhle wagen. Er darf darauf hoffen, in der Spielfortsetzung nicht ausgeschlossen zu werden, auch weil auf sein Statement zumindest kein unmittelbarer Widerspruch erfolgt. Sein sprachlicher Beitrag ist kein Hilfsangebot, sondern bereits die Information über den Vollzug der Hilfe. Die Ankündigung erfolgt und wird direkt danach, wie in Abbildung 27 ersichtlich ist, in die Tat umgesetzt. Dennoch bleibt seine Stellung in der Gruppe unsicher, da Sandras Vorwürfe von Karsten zwar nicht bestätigt, aber auch nicht entkräftet wurden. Dies ist Jonael offenbar bewusst, da er sich nicht in dem von Karsten angesprochenen „Wir“ verortet.

Sandras Stellung ist allerdings ebenfalls unsicher geworden. Dies ist überraschend, da es zu Beginn des Videotranskripts den Anschein machte, dass sie gemeinsam mit Karsten diejenige ist, die über die anderen Kinder im Kontext des Spielablaufs bestimmt. Nun ist sie das einzige Kind, das von Karsten überhaupt nicht adressiert wurde. Dieser ist klar von ihr abgewendet und auch für Jonael scheint Sandra eher „im Weg“ zu sein (vgl. Abbildung 27). Sandra selbst wirkt unsicher darüber, an wen sie ihren Blick richten soll. Die Absichten der Kinder haben sich in eine Richtung entwickelt, die für sie nicht vorherzusehen war und die ihrem Wunsch nach Ausschluss lediglich eines Kindes widerspricht.

22-23 Transposition Fachkraft

Eine der Besonderheiten der Situation wird nun aufgehoben: Die Fachkraft löst die eigenständige Verantwortung der Spielgruppe auf und nimmt ihre Aufsichtsrolle ein. Damit schließt sie die kurze Passage ab. Die Kinder können nun auf diese Forderung eingehen, ihre Handlungen sind dann allerdings vor allem eine Reaktion darauf und damit Teil einer neuen Passage mit geändertem propositionalem Gehalt.

Erst in der Gesamtschau wird deutlich, dass Karsten, der die Sonderrolle des Bestimmers inne hat, vermutlich von Beginn des „Zwischenspielabschnitts“ (Z. 8-21) an die Neugestaltung der „Mattenhöhle“ im Sinn hat, was sich in seinen aufeinander folgenden Statements „Jonael, geh raus“, „Marvin, geh raus“ und „Wir bauen jetzt wieder ne neue“ dokumentiert. Daneben stehen Sandras Beschwerden und Forderungen nach einem Ausschluss von Jonael mit den drei Aussagen „Du störst“, „Du machst dich zu groß“ und „Jonael muss raus jetzt.“ Interessanterweise binden beide Kinder den zuerst von Karsten formulierten Beitrag „Jonael, geh raus“ in ihre Argumentation mit ein. Auch wenn es zu Beginn gegenteilig wirkt, kann vom Ende der Passage aus darauf geschlossen werden, dass Sandra keine „Machtposition“ inne hat. So formuliert sie zwar Beschwerden, allerdings gehen weder Karsten noch Jonael direkt darauf ein. Jonael richtet sich mit seiner Frage in Z. 11 genauso wie mit dem „demütigen Abwarten“ in Z. 12/13 letztlich an Karsten. Sandra wird hierdurch nahezu „unsichtbar“. Zwei weitere Kinder treten nicht handelnd in Erscheinung.

Da Sandra das einzige Mädchen der Gruppe ist, könnte in der Passage Geschlecht als Differenzlinie für den Machtunterschied implizit bedeutend gemacht werden. Hierfür gibt es allerdings keine empirischen Belege. Jonaels Hautfarbe, die als Differenzkriterium von den anderen Kindern (vor allem von Sandra) in einem negativen Sinn relevant gemacht werden könnte, spielt keine Rolle. Sandra diskriminiert Jonael nicht, da sie sich auf dessen Verhalten und nicht auf ein zugeschriebenes Merkmal bezieht (was anders gewesen wäre, hätte sie „Du bist zu groß“ statt „Du machst dich zu groß“ gesagt). Mit der Begründung ihres Ausschlussversuches nimmt sie allerdings eine Differenzziehung anhand der Kategorie „Spiel(in)adäquatheit“ vor.

Bislang zeigte sich in den Passagen keine Diskriminierung. Ob dies auch für andere konfliktreiche Situationen gilt, soll die Interpretation weiterer Beobachtungen erkennbar machen.

Gruppe 3 und 4; Videosequenzen und Beobachtungsprotokoll

Passage: Rohre

Datum: 21.10.2015

Timecode: 00.00 bis 00.42, 00.00 bis 00.18

Dauer: 1 min 00 sek

Abbildung 28: Z. 5/6



Abbildung 29: Z. 14

Abbildung 30: Z. 29/30



Abbildung 31: Z. 38/39

Beschreibung des Settings: Die Kinder der Gruppen 3 und 4 spielen nachmittags gemeinsam und unter Aufsicht der Fachkräfte beider Gruppen im Außenbereich. Manche Kinder sind im Einzelspiel, andere spielen in Kleingruppen.

pen miteinander. Ich komme zufällig zu einer Situation, in der fünf Kinder um zwei halbrunde Leitern und mehrere danebenliegende Rohre versammelt sind. Sie werden von keiner Fachkraft beobachtet. Die Kinder entstammen sowohl Gruppe 3 (Luke und Christian) als auch Gruppe 4 (Alma, Lisa, Fida). Sie sind zwischen vier (Alma und Lisa) und fünf (Luke, Christian und Fida) Jahre alt. Da mir die Situation konfliktreich erscheint, beginne ich sofort mit dem Filmen.

1 Während Alma ein Rohr neben die bereits dort liegenden Rohre anlegt, sagt
2 Fida, deren linker Fuß auf den Rohren steht, in Richtung der auf einer der Lei-
3 tern sitzenden Kinder Luke und Christian (dessen Füße auf den Rohren auflie-
4 gen): „Nein.“ Luke schaut zu Fida und sagt: „Doch.“ Daraufhin ruft Fida: „Das
5 hat die Alma gebaut.“ Luke sagt: „Nein“, woraufhin Fida ihren Fuß von den Roh-
6 ren nimmt. Luke ergänzt: „Das hat (unverständlich) gebaut.“ Dann grinst er und
7 streckt sich kurz nach hinten. Fida sagt leise: „Nein“, Luke daraufhin: „Nein,
8 ich.“ Alma schaut nun zu Lisa und sagt „Sag, dass ichs war.“ Fida läuft zu den
9 beiden Mädchen. Alma schiebt Lisa nach vorne, daraufhin dreht diese sich um
10 und sagt: „Hey.“ Alma wiederholt nun: „Sag, dass ichs war.“ Lisa ist weiter Alma
11 zugewandt, bleibt stehen und sagt nichts. Luke legt seine Unterarme auf seinen
12 Oberschenkeln ab und klatscht in die Hände. Dann tritt Alma nach vorne,
13 schaut zu Luke und Christian und stellt ihren linken Fuß auf den Stapel Rohre.
14 Luke schaut sie an, klatscht noch einmal und sagt: „Was i::st?“ Alma sagt nun:
15 „Das hab ich erst gebaut.“ Währenddessen dreht sich Fida zu Lisa und zeigt ihr
16 einen Stein, den sie in ihrer linken Hand trägt. Lisa grinst, nimmt den Stein und
17 sagt: „Schön. Danke.“ Christian schaut Alma an und sagt: „Kannst du jetzt bitte
18 dann einfach weggehen?“ Sie sagt: „Nein. Wenn (Lisa und ich nicht), dann
19 kannst du auch nicht (mitspielen)“, dreht sich dabei kurz zu Lisa und tritt nun
20 auch mit dem zweiten Fuß auf die Rohre. Fida stellt sich ebenfalls auf den Sta-
21 pel. Nun hört man laut die Fachkraft aus Gruppe 3 „Steh auf, steh auf“ rufen,
22 woraufhin sich alle Kinder zum linken Bildschirmrand wenden. Das Video endet.
23 Nun kommt Ellaha, ein fünfjähriges Mädchen aus Gruppe 3, in die Szene. Diese
24 legt sich auf den Stapel mit den Rohren, woraufhin Alma und Fida ins Rutschen
25 geraten und die Rohre verlassen. Lisa legt sich neben Ellaha, Christian steht
26 auf den Rohren und stützt sich mit dem linken Arm an der Leiter ab. Luke legt
27 sich in Bauchlage über die Leitern. Alma sagt, dass Ellaha wieder gehen soll.
28 Ein neues Video startet. Ellaha schaut in Richtung der Kamera und sagt: „Alle
29 Kinder dürfen spielen.“ Währenddessen rutscht Lisas linker Fuß zwischen zwei
30 Rohre. Alma tritt mit ihrem linken Bein auf, bewegt ihre Arme von oben nach un-
31 ten, schaut zu Lisa und schreit: „Mann, Lisa. Du () das Schöne.“
32 Sie schiebt gebeugt die Rohre zusammen und sagt: „Du machst das Spiel
33 kaputt.“ Fida läuft nach vorne, Christian legt sich auf die Rohre. Luke, Ellaha,
34 Lisa und Fida schauen zu Alma, die aufsteht, die Rohre entlangläuft und sagt:
35 „Und; Und ähm geh jetzt weg. Wir wollen uns jetzt schlafen.“ Lisa richtet sich
36 auf, schaut zu Ellaha und sagt: „Ja.“ Daraufhin schaut Ellaha in Richtung der
37 Kamera und sagt: „Wir schlagen uns doch nie.“ Luke richtet sich auf der Leiter

38 auf. Alma bleibt hinter Ellaha stehen, bewegt ihren rechten Arm von oben nach
39 unten und schreit: „Nein, du nicht.“

40 ⁵⁹Nachdem Alma und Christian immer lauter gegenüber Ellaha werden und
41 Christian Ellaha zweimal ins Gesicht schlägt, woraufhin diese weint, kommt
42 eine Fachkraft in die Szene und sagt Ellaha, dass diese respektieren soll, dass
43 die anderen Kinder nicht mit ihr spielen möchten. Daraufhin geht Ellaha. Alma,
44 Lisa, Christian und Fida spielen gemeinsam bei den Rohren „schlafen“. Luke
45 verlässt kurzzeitig die Gruppe, kehrt dann aber wieder zurück. Die fünf Kinder
46 spielen eine längere Zeit gemeinsam verschiedene Spiele miteinander.

Reflektierende Interpretation

1-8 Anschlussproposition Alma, Fida; Antithese Luke

In der Ausgangssituation dieser Passage sind die Kinder weitgehend unter sich, werden allerdings durch die Videokamera beobachtet und sind prinzipiell der Beaufsichtigung der Fachkräfte zugänglich. Sie nutzen einige Spielmaterialien zum Bauen und Sitzen. Dabei ist vor allem eine Ansammlung von Rohren bedeutend. Wie in den ersten vier Zeilen und Abbildung 28 ersichtlich ist, stellen mehrere Kinder körperlich eine Verbindung zu diesen Gegenständen her (Alma durch das Anheben und Verschieben, Fida und Christian durch das Abstellen ihrer Füße).

Die erste Kommunikation findet zwischen Fida und Luke statt, die an ein bereits zuvor verhandeltes Thema anschließen. Obwohl der vorherige Inhalt unbekannt ist, wird deutlich, dass es sich um ein Streitgespräch handelt. Mit seiner mit dem Einschalten der Kamera verbundenen Vermutung lag der Beobachter also richtig. Die Kinder stehen sich klar und durch die Rohre getrennt in zwei Gruppen gegenüber, die einander zugewandt sind. Dabei unterscheiden sich Luke und Christian von der zweiten Ansammlung Lisa, Alma und Fida dadurch, dass sie auf den Leitern sitzen und damit direkt mit diesen Materialien in Kontakt stehen. Ob dieser räumlichen Anordnung auch zwei Gruppenidentitäten entsprechen, ist eine noch zu klärende empirische Frage. Dennoch ist es bereits an dieser Stelle auffällig, dass sich die räumlich voneinander separierten Kindergruppen sowohl hinsichtlich der Kategorie „Geschlecht“ als auch in Bezug auf ihre Kitagruppenzugehörigkeit und tendenziell hinsichtlich ihres Lebensalters unterscheiden lassen. Damit liegen bereits mehrere Differenzlinien vor, die nutzbar gemacht werden können.

Mit Fidas Statement in Z. 4/5 wird das Streitthema etwas deutlicher. Es besteht eine Uneinigkeit hinsichtlich der Frage, wer etwas Bestimmtes gebaut hat. Da die Spielmaterialien konstitutiv für die aktuelle Situation sind, liegt es nahe, dass diese den Gegenstand der Kontroverse ausmachen. Den beisammenliegenden Rohren sollte dabei große Bedeutsamkeit zukommen, nicht

59 Die Darstellung erfolgt ab Z. 40 in größerer Zusammenfassung, da die Szene an Dichte verliert. Zu Z. 40-46 existiert weiteres Videomaterial.

nur, da die Kinder durch ihren Umgang damit einen Anspruch darauf geltend machen könnten, sondern auch, weil diese – möglicherweise in Kombination mit den Leitern – als tatsächliches Bauwerk angesehen werden können. Die Leitern an sich wurden lediglich nebeneinander angeordnet. Dies trifft zwar auch auf die Rohre zu, allerdings unterscheiden sich diese vor allem durch ihre Quantität von den Leitern.

Fidas Aussage wird durch Alma unterstützt, die sich korporiert mit einem der Rohre beschäftigt. Warum diese nicht selbst auf ihr Handeln verweist, bleibt unklar. Mit ihrem Statement zeigt Fida darüber hinaus ihre Verbundenheit mit Alma, was nahelegt, dass die genannte Gruppenaufteilung nicht nur eine ikonographische Feststellung ist, sondern auch für die Kinder eine Bedeutung hat.

Luke ist in Z. 5 weiterhin an einer Konfrontation orientiert und widerspricht Fida, die im Anschluss daran bereits körperlich einen vorsichtigen Rückzug antritt. Nun nennt auch Luke jemanden, den oder die er für den Bau verantwortlich hält. Obwohl der Name dieser Person unverständlich bleibt, kann davon ausgegangen werden, dass er diese nicht tatsächlich als Erbauerin ansieht, da er nach seinem Beitrag über sich selbst grinst. Durch ein solches Vorgehen kann er implizit Fidas Aussage ironisch unterlaufen und der Diskussion damit die Ernsthaftigkeit absprechen. Dabei ist sein Beitrag nur für ihn scherzhaft, Fida reagiert nicht grinsend darauf. Sie verneint stattdessen wie zu Beginn der Passage. Ein ähnliches Hin und Her zwischen den beiden vor der Videoaufnahme, bei dem Luke bereits jemand Verantwortliches benannte, erscheint nun als eine plausible, d. h. „passende“ Möglichkeit. In Z. 7/8 korrigiert sich Luke selbst und wechselt, indem er behauptet, er sei für das Bauwerk verantwortlich, in Fidas ernst gemeinten Modus der Diskussion.

Alma und Luke, die nun als Verantwortliche zur Debatte stehen, könnten zwei Gruppen repräsentieren, die ein Interesse an einem Spiel mit den vorhandenen Materialien haben, aber nicht gemeinsam spielen möchten. In dieser Lesart, die die hohe Relevanz der „Baufrage“ erklärt, begründet die Verantwortung für den Bau zugleich das Recht auf den Umgang mit dem Bauwerk. Die Beantwortung der im Raum stehenden Frage würde dann darüber entscheiden, welche Gruppe den Ort verlassen muss oder zumindest nicht mitspielen darf. Aufgrund des verspäteten Eintritts des Beobachters in die Situation kann nicht rekonstruiert werden, wer tatsächlich für den Bau verantwortlich ist. Es wäre jedoch erklärungsbedürftig, wenn Luke als Erbauer erst mindestens eine andere Person benennen würde, bevor er auf sich selbst verweist. In diesem Entweder-oder-Streit können nicht beide Kinder Recht bekommen und wenn davon ausgegangen wird, dass sich jedes Kind als Teil einer Gruppe sieht, die ein Interesse an dem Spiel verfolgt, wird die Frage spannend, wer überhaupt über den Wahrheitsgehalt der Aussagen entscheiden darf. Um zu einer konsensuellen Lösung zu gelangen, müssen die Kinder in jedem Fall ihre Strategien ändern.

8-12 Elaboration Alma

Nachdem Fidas Behauptung Luke nicht überzeugen konnte, versucht Alma nun Lisa dazu zu bewegen, ihre Verantwortung für den Bau darzulegen, offenbar in gleicher Weise, wie dies zuvor Fida tat. Damit bemüht sich Alma auch darum, eine wie auch immer strukturierte Bande zwischen sich selbst, Fida und Lisa herzustellen. Fida scheint sich auf diesen Gruppenzusammenhang zu beziehen, indem sie ihren „Rückzug“ hin zu Alma und Lisa antritt. Obwohl Alma in ihren Forderungen an Lisa penetranter wird und diese auch korporiert untermauert, indem sie Lisa in Richtung Luke schubst, ist diese nicht dazu zu bewegen, sich der Konfrontation zu stellen, ja noch nicht einmal dazu, in die entsprechende Richtung zu blicken. Almas Handeln könnte entweder von der Hoffnung geprägt sein, dass ihr die Verantwortung für den Bau bei einer genügenden Anzahl an Fürsprecher_innen gewährt wird, und/oder von der Überzeugung, dass Lisas Wort mehr als Fidas zählt. Auf jeden Fall ändert sich im Vergleich zu Fidas Vorgehen im vorherigen Abschnitt nicht die Strategie an sich, d. h. das Pochen auf Almas Verantwortung gegenüber Luke. Lediglich das Kind, das dafür eingespannt werden soll, ist nun ein anderes als zuvor (und es ist nach wie vor nicht Alma selbst).

Luke ist von Almas Initiative unbeeindruckt, wahrscheinlich auch, weil sie mit ihren Bemühungen erfolglos bleibt. Er kann sich entspannt abstützen und dabei durch sein Klatschen gleichzeitig eine Bereitschaft zur weiteren Konfrontation signalisieren, bei der er siegessicher wirkt.

12-17 Elaboration Alma; Divergenz Fida, Lisa

Alma wagt nun selbst den Gang in die „Arena.“ Dabei markiert sie körperlich einen Anspruch auf die zur Diskussion stehenden Rohre, indem sie sich mit einem Fuß darauf stellt (vgl. Abbildung 29). Luke, der die vorherige Interaktion zwischen Lisa und Alma verfolgt haben muss, ist sich vermutlich über die gleichgebliebene Strategie zwischen (mindestens) Alma und Fida bewusst. Obwohl er also wissen sollte, „was ist“, und vermuten kann, was Alma sagen wird, gibt er vor, unwissend zu sein. So kann er durch eine konfrontative Anmerkung den ersten Beitrag in diesem neuen Gespräch platzieren. Sein offensives, auch durch Körperbewegung unterstütztes, Vorgehen könnte Luke auch gewählt haben, um Alma weiter zu verunsichern, die offenbar wie Lisa Hemmungen davor hat, in die direkte Auseinandersetzung zu gehen. Dennoch reagiert sie sofort so, wie sie es wahrscheinlich ohnehin vorhatte und reklamiert entsprechend ihrer Strategie einen Anspruch auf den Bau. Derweil beschäftigen sich Fida und Lisa nicht mehr direkt mit dem Konflikt. Sie sind auch körperlich dem „Hauptgeschehen“ abgewandt (vgl. Abbildung 29) und in einer freundschaftlichen Zweierinteraktion verbunden. Möglicherweise möchte Fida Lisa „aufbauen“, nachdem diese Almas Anforderungen nicht entsprechen konnte oder wollte. Damit wird der Gruppenzusammenhalt gestärkt, in dem die Beziehung Lisa-Alma weiter ungeklärt bleibt.

Christian, der sich bislang nicht sprachlich äußerte, ergreift nun in einem konfrontativen Sinne das Wort. Er zeigt damit zunächst, dass er als Vertreter einer Zweiergruppe Luke-Christian zu lesen ist, da er in dessen Sinne agiert. In seinem Beitrag treibt Christian die Siegesicherheit von Luke auf die Spitze. Er agiert ähnlich wie Luke, übertrifft diesen aber noch darin, die andere Konfliktpartei nicht ernst zu nehmen und zu unterlaufen. Als ob der Streit bereits zugunsten der Gruppe, in der er sich befindet, entschieden worden wäre, geht Christian auf Almas Beitrag nicht mal mehr ein, sondern fordert diese zum Verlassen der Situation auf. Dabei adressiert er lediglich Alma und nicht die anderen beiden Mädchen, an denen er sich möglicherweise nicht so sehr stört, da diese sich bereits von den Spielmaterialien abgewendet haben. Christian nimmt eine explizite, nur notdürftig verdeckt als Bitte formulierte Ausschlussforderung vor, mit der er zementiert, dass nicht alle Kinder miteinander an dem Ort spielen wollen. Die Regel, dass sich das Spielrecht an dem Bauwerk aus der Bauverantwortung ergibt, auf die Fida und Alma vermutlich gepocht haben, negiert er dabei nicht, sondern ignoriert sie schlicht. Es interessiert ihn nicht, wer ursprünglich mit den Rohren gebaut hat, er verlangt begründungslos Almas Exklusion.

Mit ihrem Anschluss an die Konfrontation kommt Alma Christians Begehren nicht nach. Sie verneint dessen Forderung klar und formuliert, sofern ihr schwer verständlicher Beitrag korrekt transkribiert ist, Bedingungen, die bestimmte Kinder in der Situation betreffen. Zwischen sich selbst und Lisa schafft sie eine enge Verbindung, obwohl diese zuvor nicht in ihrem Sinne gehandelt hat. Alma macht Lisa zur von Christian Mitgemeinten, trotz dessen, dass der sie gar nicht angesprochen hat. Fida, die im Gegensatz zu Lisa Partei für Alma ergriffen hat, wird dagegen nicht in diese Gemeinschaft integriert. Die drei Mädchen nehmen also bislang durchaus Bezug aufeinander, jedoch scheinen nicht nur die Optionen der Machtausübung, sondern auch die Anforderungen an die einzelnen Gruppenmitglieder ungleich verteilt zu sein. Ohne die Partizipation von ihr und Lisa sei, so die von Alma formulierte Bedingung, auch kein Mitspielen von Christian möglich. Sie geht nicht darauf ein, ob sie andere Kinder in einem solchen Fall weiterspielen lassen würde oder ob Christian mitspielen darf, wenn sie und Lisa mitspielen dürfen. Es geht Alma nicht um Einschluss und Inklusion, sie entwirft vielmehr ein (nicht von ihr präferiertes) Szenario, indem nicht nur sie gehen muss, sondern auch weitere Kinder ausgeschlossen werden. Damit geht es weiter um die Frage, wer *nicht* mitspielen darf, bei der sie wie zuvor Christian eine Rolle eingenommen hat, die sie zur Entscheidungsbefugten über die Exklusion anderer werden lässt. Alma verdeutlicht anschließend körperlich ihren Anspruch auf das Spiel mit den Rohren, den sie Christians Forderung entgegenstellt. Fida unterstützt sie dabei, möglicherweise auch, um ihre Zugehörigkeit zur Gruppe zu verdeutlichen, die im Fall von Lisa selbstverständlich ist.

Die Situation endet vorläufig damit, dass alle Kinder gleichermaßen von außen abgelenkt werden, was auch den Beobachter dazu veranlasst, das Filmen zu unterbrechen. Grund dafür ist eine Fachkraft, die ein Kind außerhalb des Kameraausschnitts mit lauten Worten zum Aufstehen auffordert. Der Konflikt zwischen den in der Passage handelnden Kindern ist dabei weiterhin ungelöst. Zwischen den Gruppen hat sich der Ton nun allerdings verschärft, weshalb eine baldige Entscheidung darüber, wer denn nun bei den Spielmaterialien bleiben darf, auf die eine oder andere Weise bald zu erwarten ist.

In dem Konflikt wurden bislang zwar keine Differenzkategorien relevant gemacht, auffällig ist allerdings, dass die Gruppe Luke-Christian, die sich zumindest siegessicher wähnt, gleichzeitig hinsichtlich der Differenzlinien Geschlecht und Alter auf der „Normseite“ steht.

23-29 Proposition Ellaha; Opposition Alma

Ellaha, die nun von außen in die Situation einsteigt, schließt nicht an die (implizite) Frage nach einer Gruppenzuordnung an oder bezieht sich auf eines oder mehrere Kinder der Passage, sondern vollzieht einen Akt, der für die Anderen bislang zwar im positiven Horizont stand, aber lediglich theoretisch verhandelt wurde. Sie nutzt die vorhandenen Materialien für ein Spiel, das sie damit neu einführt. Mit ihrem Impuls, sich auf die Rohre zu legen, stellt Ellaha eine Nähe zu einem Als-ob-Spiel mit dem Thema Schlafen her. Dass sie sich der „Meta-Diskussion“ entzieht und ohne Ankündigung oder Anfrage die „umkämpften“ Rohre nutzt, muss für alle anderen Kinder abrupt wirken, in besonderem Maße für Alma und Fida, die dadurch zum Positionswechsel gezwungen werden. Jedoch steigen andere Kinder, die der Diskussion möglicherweise überdrüssig geworden sind, in das Spiel mit ein. Dies zeigt sich besonders in Lisas Fall deutlich, aber auch Luke, der zum Hinlegen nicht die Rohre wählt, sondern die Leiter, auf der er sitzt, scheint an dem neuen Spiel zu partizipieren. Auch Christian könnte im Begriff sein, sich auf die Rohre zu legen. Die übrigen Kinder Alma und Fida hätten jetzt die Möglichkeit, es den anderen gleich zu tun und sind auch beide hin zu den Rohren ausgerichtet (vgl. Abbildung 30). Alma verzichtet jedoch auf den Spieleinstieg und formuliert stattdessen in bestimmender Weise eine Ausschlussforderung an Ellaha, womit sie an ihr vorheriges Verhalten anknüpft.

Mit dem Beginn einer neuen Filmaufnahme (deren Startpunkt offenbar wie zuvor in der Antizipation eines Konflikts begründet liegt) reagiert Ellaha als erstes Kind in dieser Passage auf die Kamera. Mit ihrem Blick adressiert sie den Beobachter hinter der Kamera und wünscht sich von ihm vermutlich Unterstützung für die normative Regel, die sie aufstellt. Sie verteidigt mit dieser Formel ihre Anwesenheit in der Gruppe. Gleichzeitig kann die Aussage allerdings auch (ohne dass Ellaha davon wissen kann) auf den Konflikt der vorherigen Abschnitte übertragen werden, für den sie nun eine simple Lösung anbietet. Als Alternative zu neuen Exklusionswünschen (wie sie Alma selbst als Reaktion auf Christians Ausschlussforderung formulierte) könne

man schlicht alle Kinder mitmachen lassen, was ja zumindest ansatzweise im Zuge von Ellahas Intervention bereits geschieht. Hieran anschließend stellt sich die Frage, ob sich nun für alle Kinder der vorherige Konflikt „erledigt“ hat (was zumindest für Alma bezweifelt werden kann) oder ob dieser weiter ausgetragen wird, möglicherweise unter Ellahas Einbindung in die Gruppenstrukturen. So könnten z.B. Luke und Christian unter Relevanzmachung der Kategorien „Kitagruppe“ oder „Alter“ zu Ellaha halten.

29-33 Differenzierung Alma

Alma reagiert nun weiter konfrontativ, allerdings nicht entlang der vorherigen Konfliktlinien und ohne Bezug zu Ellahas Aussage. Vielmehr richtet sie sich nun gegen Lisa, der sie bislang am stärksten verbunden gewesen ist. Verbal und körperlich zeigt sie deutlich ihre Aufgebrachtheit und beschuldigt Lisa zunächst in einem nicht vollständig verständlichen Statement, darauf folgend in eindeutiger Weise, „das Spiel kaputt“ zu machen. Auslöser hierfür ist deren unbeabsichtigte Handlung, zwei Rohre auseinandergeschoben zu haben (vgl. Abbildung 30). Wie bereits in der ersten Zeile fühlt sich Alma weiter für die Rohrkonstruktion verantwortlich und stellt sogleich den Ursprungszustand wieder her. Das Spiel muss Almas Verständnis nach das Gebilde der Materialien sein, nicht die spielerische Tätigkeit, der sich Lisa ja als erstes angeschlossen hat. Das Verschieben der Rohre stellt zwar den Anlass für Almas Unmutsäußerung dar, die Ursachen dafür dürften allerdings auch in den vorherigen Abschnitten zu finden sein, in denen sich Lisa mehrfach nicht in Almas Sinne verhalten hat. So kam sie Almas Forderungen in Z. 8-12 nicht nach, hat diese auch danach nicht unterstützt und sich allerdings nun sofort der Spielinitiierung eines hinzugekommenen Kindes angeschlossen (das auch noch dafür verantwortlich ist, dass Alma ihren Platz auf den Rohren räumen musste).

33-39 Differenzierung Alma; Validierung Lisa; Elaboration Ellaha

Wie vermutet wurde, legt sich Christian nun hin und auch Fida könnte, zumindest durch ihren Positionswechsel, einen freien Platz auf den Rohren suchen. Alma lässt sich dagegen weiterhin nicht auf das Spiel ein. Sie markiert erneut ihr Anrecht auf die Rohre, indem sie auf diese steigt, zieht durch ihr Umherlaufen die Aufmerksamkeit der anderen auf sich und fordert dann noch einmal eine Exklusion. Es bleibt zunächst unklar, ob sie damit Lisa, die sie direkt zuvor anklagte, oder Ellaha adressiert, an die sie bereits einen solchen Aufruf richtete. Aufgrund von Lisas Anschluss kann von zweiterem ausgegangen werden. Dies erklärt auch Almas sprachliche Unsicherheit und ihr kurzes Stocken. Möglicherweise kennt sie schlicht Ellahas Namen nicht, die aus einer anderen Kitagruppe als sie selbst stammt. Interessant ist, dass Alma nun zum ersten Mal eine Spielabsicht formuliert, die noch dazu als das gelesen werden kann, was Ellaha den anderen Kindern vorgemacht hat. Almas

Art der (Nicht-)Bezugnahme erinnert dabei an Christian, der in Z. 17/18 wie Alma jetzt eine Ausschlussforderung stellte, ohne auf das vorherige, der Exklusion entgegenstehende Statement des Auszuschließenden einzugehen.

Lisa validiert Almas Aussage und damit nicht nur die Spielidee (der sie ja bereits nachging), sondern auch Ellahas Ausschluss. So kann sie zum ersten Mal in dieser Passage ihre Unterstützung für Alma zeigen. Indem sie sich aufrichtet, macht Lisa deutlich, dass das vorherige Spiel nicht jenes war, von dem Alma spricht. Erst an dieser Stelle ist empirisch deutlich geworden, dass nicht nur Alma mit Lisa eine Gemeinschaft bilden möchte, sondern dass dieses Interesse auch umgekehrt vorhanden ist.

Ellaha blickt daraufhin erneut in die Kamera und formuliert wiederum einen Satz, der Normativität ausstrahlt und für den sie die Zustimmung des Beobachters verlangen könnte. Auf das Postulat der Inklusion aller Kinder folgt jetzt das vermutlich auf ein falsch verstandenes Wort zurückgehende Konstatieren von Gewaltfreiheit innerhalb der Gruppe. Was Luke mit seinem Aufrichten verfolgt, bleibt unklar, allerdings vermutlich nicht, sich einen Platz zum „Schlafen“ auf den Rohren zu suchen. Denn wie auf Abbildung 31 ersichtlich ist, scheint das von Ellaha initiierte Spiel infolge von Almas Einspruch ab Beginn des Abschnittes nicht mehr auf Widerhall zu stoßen. Christian könnte zwar noch daran orientiert sein, zumindest Alma, Lisa und Fida sind stattdessen nun aber stärker als zuvor auf Ellaha ausgerichtet, was zwar nicht konfrontativ sein muss, aber zumindest beobachtend wirkt.

Alma bekräftigt ihre Ablehnung von Ellaha am Ende des Abschnitts noch einmal. Sie geht nicht darauf ein, dass Ellaha statt „schlafen“ „schlagen“ verstanden hat, sondern bezieht sich auf deren Verwendung des Wortes „Wir“, mit dem Ellaha an Almas „Wir“ in Z. 35 anschloss. Körperlich und sprachlich eindeutig stellt sie in bestimmender Weise sicher, dass Ellaha nicht unter diese Gruppe, wie auch immer sie sich zusammensetzen mag, zu fassen ist. Die Ausschlussforderung gegenüber Ellaha wurde damit zwar nur von einem Kind vehement vertreten, allerdings von einem weiteren Mädchen validiert und von niemandem infrage gestellt. Dennoch wäre es möglich, dass sich nicht der Exklusionswunsch durchsetzt, sondern die vorherigen Gruppengänge erneut an Bedeutung gewinnen, Ellaha als drittes Mitglied in der Verbindung Luke-Christian Aufnahme findet und es in der dichotomen Konstellation erneut zu Konflikten kommt.

40-46 Differenzierung Alma, Christian; Transposition Fachkraft; (Synthetisierende) Transposition Alma, Lisa, Christian, Fida, Luke

Die von Alma ausgegangene Aversion gegen Ellahas Anwesenheit macht sich nun auch Christian zu eigen. Dies ist bemerkenswert, da dieser nicht nur im Kontext der vorherigen Gruppenkonstellation Alma entgegenstand, sondern er sie auch in direkter Konfrontation zum Verlassen der Situation aufforderte. Diese Auseinandersetzung scheint nun vergessen. Christian schließt sich nicht nur Almas Forderung an, sondern übernimmt sogar von ihr die

Rolle desjenigen Kindes, das mit der größten Vehemenz Ellahas Ausschluss verfolgt. Mit Christians Aggressionen, die in körperlicher Gewalt gegen Ellaha gipfeln, ist damit nicht nur das zweite normative Credo gebrochen, das Ellaha in Z. 37 formulierte, sondern es haben sich auch die bisherigen Gruppenformationen aufgelöst.

Dass in einer solchen Situation eine Fachkraft, die um die körperliche Unversehrtheit aller Kinder besorgt sein muss, ihrer Aufsichtspflicht nachkommt, ist nicht überraschend. Deren Intervention in Form einer einseitigen Maßregelung von Ellaha wirkt allerdings angesichts der Gewalt, die von Christian ausging, unverhältnismäßig. Jedenfalls zementiert die Fachkraft das, was bereits innerhalb der Kindergruppe verlangt wurde: Ellaha ist das Kind, das ausgeschlossen werden „muss“, um ein funktionierendes Spiel zu gewährleisten. Aufgrund der Machtstellung der Erzieherin können die Forderungen der Kinder verwirklicht werden. Ellaha, die zuvor durchaus hartnäckig an ihrer Verlautbarung, dass *alle* Kinder spielen dürfen, festgehalten hat, zieht daraufhin die Konsequenzen, die ihr nahegelegt werden. Infolgedessen scheint das Spiel, wohlgemerkt weiterhin jenes, das von Ellaha initiiert wurde, auch tatsächlich reibungslos zu funktionieren. Die Konflikte zwischen den oder innerhalb der Ursprungsgruppen machen sich nicht mehr bemerkbar. Ein Kind aus diesem Zusammenhang, welches das Spiel verlässt, kann offenbar ohne Inklusionsschwierigkeiten wieder an den Gruppenaktivitäten partizipieren, die nun „eine längere Zeit“ andauern und dabei nicht auf das eine Spiel beschränkt bleiben.

Die situativen sozialen Beziehungen zwischen den Kindern haben im Verlauf der Passage drastische Änderungen erfahren. Die zwei Gruppen, die sich zu Beginn in einer scheinbar ausgewogenen Konfliktsituation gegenüberstanden, haben ihren Streit gewissermaßen *durch* die gemeinsame Ausschlussforderung an ein hinzukommendes Kind aufgelöst. Im Zuge des Exklusionsvorhabens „verschwanden“ außerdem die Spannungen zwischen Alma und Lisa. Es kann insofern von einer antithetischen Diskursorganisation (vgl. Bohnsack 1989, S. 413) gesprochen werden, als dass die sich entgegenstehenden Orientierungen in der Antipathie gegen Ellaha und der darauffolgenden Einheit der Kindergruppe ihre Synthese fanden. Der Interaktionsablauf erinnert außerdem an Sherifs Feldstudien, bei denen zwei ursprünglich verfeindete Gruppen unter anderem über einen gemeinsamen Gegner zueinander gefunden haben (vgl. Kapitel 2.3). Dieser Prozess, der dort mit der Hoffnung verbunden wurde, gegenseitige Vorurteile aufzulösen, könnte auch in diesem Setting gegriffen haben, allerdings zuungunsten des Kindes Ellaha. Der Umgang mit ihr erinnert an die klassische Verschiebung von Problemen auf einen „Sündenbock“ (vgl. Allport 1948).

In den Gruppenkonflikten könnte sich genau wie in Ellahas Ablehnung Diskriminierung äußern, da verschiedene Kinder in dieser Passage von Benachteiligungen betroffen sind. Ob diese allerdings aufgrund einer Merk-

malszuschreibung erfolgen, wird empirisch nicht ersichtlich. Ebenso uneindeutig bleibt, ob implizit bestimmte Differenzlinien relevant gemacht werden und wenn ja, welche. Insbesondere in der ursprünglichen Gruppendichotomie ist lediglich die doppelte strukturelle „Normstellung“ der Kinder Luke und Christian hinsichtlich Geschlecht und Alter auffällig, die stimmig zu deren siegessicheren Äußerungen ist. Trotz der bis zur körperlichen Gewalt gehenden Benachteiligung kann daher für die Passage nicht von einer diskriminierenden Handlung per definitionem gesprochen werden. Was dort passiert, ist allerdings vor allem ein wiederholtes Streben nach dem Ausschluss bestimmter Kinder und damit weit von dem reibungslos inklusiven Spiel entfernt, das Ellaha als normative Wunschvorstellung proklamiert.

Mit der Betrachtung der beiden vorherigen Passagen wurde der Umgang der Kinder untereinander in Konfliktsituationen deutlich. Ob in solchen oder anderen Settings Differenzkategorien noch eindeutiger als bislang feststellbar relevant gemacht werden, soll in einer abschließenden Passage fokussiert werden.

Gruppe 3; Beobachtungsprotokoll

Passage: Klammern

Datum: 22.10.2015

Beschreibung des Settings: Einige Kinder sitzen gemeinsam mit der Fachkraft der Gruppe an einem Maltisch im hinteren Gruppenraum, malen und unterhalten sich ruhig dabei. Ich sitze ebenfalls seit kurzer Zeit am Tisch und beobachte ungerichtet die Gruppe. In direkter Nähe zu dem Tisch, in der „Bauecke“ des Raums, steht Jamal neben einer Box mit einigen Klammern, der er zugewandt ist. An seinem linken Ohr hängt eine Klammer.

1 Jamal zwickt sich eine Klammer an sein rechtes Ohr, nimmt die Box mit den
2 Klammern in die Hände, dreht sich zum Maltisch um und geht zur Fachkraft, vor
3 der er grinsend stehenbleibt. Er stellt die Box auf dem Maltisch ab. Die Erzie-
4 herin dreht sich zu ihm, grinst und sagt: „Jetzt siehst du wirklich aus wie ein
5 Mädchen.“ Jamal nimmt, seinen Blick weiter auf die Fachkraft gerichtet, eine
6 weitere Klammer aus der Box, zwickt sich diese an sein Kinn und sagt: „Das ist
7 mein Bart.“ Marvin, eines der Kinder am Maltisch, beobachtet Jamal und ruft,
8 kurz nachdem dieser zu sprechen beginnt: „Mädchen.“ Dann pausiert er kurz
9 und sagt anschließend: „Junge.“ Nach einer erneuten kurzen Pause sagt Mar-
10 vin: „Mädchen-Junge.“ Nun dreht sich die Fachkraft zu Marvin und sagt: „Hör
11 auf damit. Du hast Mädchen-Junge gesagt.“ Jamal zwickt sich weitere Klam-
12 mern an mehrere Stellen in sein Gesicht und sagt grinsend: „Jetzt sehe ich
13 ganz anders aus.“ Nach kurzer Zeit bittet die Fachkraft Jamal, die Klammern
14 abzunehmen, was dieser auch macht. Jamal verlässt die Situation und trägt die
15 Box mit den Klammern zurück in die Bauecke.

Reflektierende Interpretation

1-5 Anschlussproposition Jamal; Anschlussproposition Fachkraft

Die Kinder am Maltisch befinden sich in einer ruhigen, alltäglichen Situation, die von einer Fachkraft beaufsichtigt wird. Der Settingsbeschreibung nach ist außer der räumlichen Nähe kein Bezug der „Tischgruppe“ zu Jamal zu erkennen, der offenbar alleine an einem anderen Ort mit anderen Materialien beschäftigt ist. Ein Zusammenhang wird allerdings in den ersten Zeilen des Transkripts hergestellt. Dieser liegt nicht in einem Spiel Jamals mit anderen Kindern, sondern in einer Verbindung zu der Fachkraft, die mit an dem Maltisch sitzt. Da der Beobachter erst nachträglich in die Situation kommt, ist es (zunächst) unklar, ob bereits Interaktionen zwischen Jamal und der Erzieherin stattfanden. So oder so knüpft Jamal mit seiner Handlung an eine vorherige an. An einem seiner Ohren hängt bereits eine Klammer und er fügt sich nun selbst eine weitere hinzu. Diese Aktion entspricht einem Verkleiden fast ohne Kleidung; Jamal verwandelt sich unter Zuhilfenahme eines kleinen Gegenstands, den er direkt mit seinem Körper verbindet. Er könnte mit der Klammer, ebenso wie das Kinder üblicherweise im „Verkleidungsraum“ mit einer größeren Zahl an Accessoires vollziehen, für eine kurze Zeit in die Rolle eines Anderen schlüpfen. So ausgestattet sucht er aktiv den Kontakt zur Fachkraft und zeigt durch das Ablegen der Klammerbox auf dem Maltisch, dass er sich dort, zumindest kurzzeitig, niederlassen will. Anschließend präsentiert er sich, zwar grinsend, aber ohne ein Wort zu sagen, der Erzieherin. Eine Verbalisierung scheint auch nicht nötig zu sein, die Veränderung in seinem Gesicht, die zunächst für ihn, dann für die Fachkraft Anlass zum Amüsement bietet, spricht für sich selbst. Im Gegensatz zu Jamal fasst allerdings die Erzieherin eine Interpretation seines Aussehens in Worte. Sie scheint sich damit, so wie Jamal korporiert an die bereits an einem Ohr vorhandene Klammer anschloss, auf etwas bereits Gesagtes zu beziehen. Plausibel ist, dass Jamal einem Urteil nach mit einer Klammer *fast*, nun mit zwei Klammern *wirklich* wie ein Mädchen aussieht. Wer dieses mutmaßliche erste Urteil getroffen hat und wer Jamal die erste Klammer ans Ohr zwickte, kann nicht rekonstruiert werden.

Die Fachkraft jedenfalls rekuriert mit ihrer Aussage auf stereotype Vorstellungen von weiblichem Aussehen, indem sie Jamals Klammern als Sinnbild für Ohringe von Mädchen ansieht. In ihren Augen hat er seine äußere Erscheinung durch zwei Klammern zu der eines Mädchens gewandelt. Die Beschreibung kann als „schwache“ Fremdkategorisierung verstanden werden, da die Erzieherin zwar eine klare Zuschreibung vornimmt, diese allerdings im Kontext der situativen Maskerade erfolgt. Die Einteilung als Mädchen bezieht sich nicht auf Jamals Person als Ganzes, sondern auf sein gerade transformiertes und transformierbares Aussehen. Ob die Übernahme dieser Rolle Jamals Intention war, er sich also bzgl. der Kategorisierung im gleichen Orientierungsrahmen wie die Fachkraft bewegt, muss sich folgend zeigen.

In seiner Präsentation bezieht sich Jamal weiter auf die Fachkraft, andere anwesende Personen scheinen hierbei für ihn nicht relevant zu sein. Er antwortet der Erzieherin zunächst nicht auf der verbalen Ebene, sondern fährt mit seiner Verwandlung fort und nutzt nun eine Klammer zur Darstellung eines Barts. Nachdem er das Anheften der Klammer beendet hat kommentiert er dieses Mal selbst seine Erscheinung und wartet nicht darauf, bis die Fachkraft wie zuvor eine Einschätzung seiner Metamorphose vornehmen kann. Vorstellbar ist, dass er an die von der Erzieherin vorgenommene Relevanzsetzung von Geschlecht anschließt und seine Handlung der Abgrenzung ihrer Kategorisierung dient. Demnach würde er sich nun eindeutig – und ebenfalls in stereotyper Weise, was durch die vorhandenen Materialien und den Prozess des Verkleidens an sich stark begünstigt wird – als Junge oder Mann präsentieren, um der Zuschreibung als Mädchen zu widersprechen. Ein klarer Einspruch erfolgt allerdings nicht verbalisiert, daher wäre es prinzipiell auch möglich, dass er sich gar nicht auf das zuvor Gesagte bezieht und sich schlicht deshalb einen Bart konstruiert, weil es sich durch die Materialien anbietet. Auf jeden Fall agiert er weiterhin in einem präsentierenden Modus, der eine Reaktion verlangt, die vermutlich von der Fachkraft erfolgt, aber auch von anderen ausgehen könnte.

An dem Interaktionszusammenhang der Passage sind, wie nun deutlich wird, nicht nur Jamal und die Fachkraft beteiligt. Mindestens ein Kind aus der Tischgruppe ist den beiden zugewandt und reagiert nun sogar sprachlich mit mehreren Statements auf Jamals Präsentation und die Reaktion der Fachkraft. Marvins erster Ausruf kann sowohl als Validierung dieser Reaktion als auch als zuspitzende Kategorisierung verstanden werden. Während die Erzieherin darauf verwiesen hatte, dass Jamal nur wie ein Mädchen aussieht, wirkt Marvins Ein-Wort-Einteilung generalisierender. Seine Äußerung *könnte* sich zumindest auf eine Seins-Dimension beziehen und der Beginn eines Versuchs sein, Geschlechtsstereotype benachteiligend nutzbar zu machen. Dass Marvin tatsächlich Jamals Diskriminierung anstrebt, wirkt allerdings auch aufgrund des nicht konfliktreichen Kontextes wenig plausibel. Obwohl die Fachkraft, indem sie überhaupt erst auf stereotype Vorstellungen Bezug genommen und eine erste entsprechende Zuschreibung vorgenommen hat, den Weg für eine potentielle Diskriminierung geebnet hat, scheint eine diskriminierende Absicht auch bei ihr schon aufgrund ihrer freundlichen Zugewandtheit schwer vorstellbar. Da Jamal keine Benachteiligung erfahren hat, ist in jedem Fall bis zu diesem Zeitpunkt eine Diskriminierung nicht zu konstatieren.

Marvins zweiter Ausruf ist eine Reaktion auf Jamals Aktion und dessen Äußerung im vorherigen Abschnitt. Jamals vermutete, implizit gebliebene Intention wird nun durch Marvin deutlich gemacht. Marvin versteht das Anzwi-

cken der Klammer als Jamals Versuch, sich durch einen symbolischen Bart erneut zu verwandeln und damit im Modus der Erzieherin ein neues (stereotypes) Bild zu erzeugen. Vorm Hintergrund dieser neuen Kategorisierung wirkt auch Marvins erster Ausspruch nicht mehr wie der Beginn eines Diskriminierungsversuchs. Die Nennung der Kategorien „Mädchen“ und „Junge“ erfolgt ohne weitere Kommentierungen und damit in einem nicht-hierarchischen, deskriptiven Sinne. So entsteht der Eindruck, dass Marvin ein „Rate-spiel“ der Maskerade durchführt, und nicht eine ernstgemeinte Merkmalszu-schreibung vornimmt (bei der er die beiden Geschlechterkategorien kaum in direkter Abfolge verwenden würde). Er agiert in diesem Sinne ganz ähnlich wie die Fachkraft zuvor, an deren kategorialen Vorgaben er sich orientiert.

Jedoch belässt es Marvin nicht bei den beiden Beiträgen, sondern fügt ihnen noch einen dritten hinzu. Mit dem Ausdruck „Mädchen-Junge“ vereint er die vorherigen Bezeichnungen und reagiert damit auf den sichtbaren (vermeintlichen) Widerspruch, dass Jamal sowohl weiblich als auch männlich stereotyp konnotierte Bilder in seinem Gesicht „erschafft.“ Dass die Zu-schreibung in einem benachteiligenden Sinne verstanden werden soll, stellt hier wieder eine Möglichkeit neben anderen dar. Was Marvin vor allem macht, ist allerdings ein Spiel mit gesellschaftlichen Kategorien. Er themati-siert implizit die Wandelbarkeit von Geschlechterbildern und die Vereinbar-keit von geschlechtsstereotyp männlichen und weiblichen Attributen in einer Person. Damit knüpft er, vermutlich unbewusst, an ein Thema an, das bspw. 2014 im Rahmen der Teilnahme des Travestiekünstlers Thomas Neuwirth in der Rolle seiner Kunstfigur Conchita Wurst am Eurovision Song Contest-Wettbewerb in der gesellschaftspolitischen Öffentlichkeit verhandelt wurde.⁶⁰

10-11 Differenzierung Fachkraft

Die Fachkraft reagiert auf Marvins Kommentierungen. Dieser nahm zwar das von ihr bereitgestellte Konzept zum Ausgangspunkt seiner Beiträge, ent-wickelte dieses allerdings mit seinem dritten Ausspruch nicht ihrem Verständ-nis folgend weiter. Die Erzieherin stellt an Marvin die deutliche, begrün-dungslos bleibende Aufforderung, den Ausdruck „Mädchen-Junge“ nicht zu verwenden. Dass sie dies im Sinne eines Verbots eines antizipierten Diskri-minierungsversuches macht, ist eine kaum plausible Lesart, da sie es selbst war, die mit Zuschreibungen an Jamal begonnen hat, und zwar bereits mit solchen, die nicht auf die Geschlechterrolle rekurrieren, in der Jamal gelesen wird. Vielmehr scheint es nicht die Art bzw. die Intention der Verwendung zu sein (über die ohnehin wenig gesagt werden kann), sondern bereits die Wortverknüpfung an sich, deren Gebrauch die Erzieherin als problematisch erachtet. Die Krux liegt in dem (vermeintlichen) Widerspruch, zwei Ge-

⁶⁰ Die „Dragqueen“ Conchita Wurst fiel durch ihr geschlechtlich uneindeutiges Aussehen auf, da sie weiblich konnotierte Attribute wie Make-up, Röcke und lange Haare mit dem „männ-lichen“ Merkmal eines Vollbarts verknüpfte. Im öffentlichen Diskurs wurde sie (durchaus intendiert) zur breit diskutierten „Mann-Frau“ bzw. zum „Frau-Mann“ (vgl. Knecht 2013).

schlechtskategorien in eins zu bringen, die zuvor einzeln nacheinander genannt wurden (was für die Erzieherin kein Problem darstellte). Mit ihrer Aufforderung verbietet sie nicht nur die zukünftige Verwendung des Wortes, sondern unterbindet im Vorfeld ein mögliches thematisches Gespräch oder eine Diskussion, indem sie das Wort „Mädchen-Junge“ mit einer Selbstverständlichkeit in einen negativen Rahmen stellt, die Schimpfwörtern vorbehalten ist. Die Erzieherin appelliert so auch daran, dass Marvin um die problematische und verbietenswerte Bedeutung des Wortes weiß oder diese sich selbst erklärt. Denn ihr zweiter Satz, mit dem sie Marvin dessen Wort vor Augen führt, liefert die vorgebliche Begründung für das zuvor formulierte Verbot nach. Auf ihr Statement wird sie daher keine Nachfragen erwarten.

11-13 Elaboration Jamal

Marvin reagiert nun so, wie es von ihm verlangt wurde und äußert sich nicht mehr. Jamal dagegen verhält sich weiter wie zuvor: Er ändert sein Aussehen, indem er sich Klammern an sein Gesicht anheftet, und erfreut sich daran. Wie im Abschnitt von Z. 5-7 kommentiert er anschließend selbst seine Handlung. Der Bezug zum Thema Geschlechterbilder, der in seinen vorherigen Präsentationen festzustellen ist (wenn auch nicht als intentional belegbar), könnte nun verloren gegangen sein, wenn davon ausgegangen wird, dass sich Jamal schlicht „ganz anders“ darstellt, ohne sich dabei in eine konkrete Rolle zu denken. Ebenso möglich wäre es allerdings, dass es ihm (weiter) darum geht, einen Kontrapunkt zu der ersten Kommentierung der Erzieherin zu setzen, mit dem er wie zuvor sprachlich nicht explizit auf Geschlechterkategorien verweist. Dann würde sich sein „anders“ auf das imaginierte Aussehen eines Mädchens beziehen. Diese Lesart wird durch die Strukturhomologie zwischen den beiden Äußerungen („Jetzt siehst du [...]“ in Z. 4 und „Jetzt sehe ich [...]“ in Z. 12) unterstützt.

13-15 Konklusion Fachkraft

Auf Jamals dritte Präsentation reagiert weder die Fachkraft noch Marvin oder eines der anderen Kinder am Tisch. So wird weder das von der Erzieherin zuvor eingeschränkte Thema der Geschlechterbilder noch ein anderes verhandelt und die Fachkraft beendet konsequenterweise die spielerische Auseinandersetzung durch eine Anweisung an Jamal, der er Folge leistet. Damit stellt sich die Situation zum Ende der Passage bezüglich der räumlichen Aufteilung wie am Anfang dar: Die Malgruppe bleibt mit der Erzieherin am Tisch, Jamal steht, zumindest vorläufig, alleine in der Bauecke.

In dieser Passage „spielen“ die Kinder vordergründig mit Klammern, auf einer zweiten Ebene allerdings auf unterschiedliche Weise mit stereotypen Geschlechterbildern. Jamal macht dies vor allem korporiert und möglicherweise nicht intentional, Marvin verbalisiert. Auf die von der Fachkraft genannte Anfangskategorie bezieht sich Jamal sprachlich nicht, Marvin dagegen klar. Die Lesart eines Diskriminierungsversuchs durch Marvin bestätigte sich

nicht. Klar lässt sich dagegen das Verbot der Fachkraft nachweisen, Geschlechterkategorien uneindeutig zu kennzeichnen. Die Erzieherin ist an einer dichotomen Ordnung der Differenzlinie Geschlecht orientiert, welche die Kinder mit ihren Aktionen und Aussagen zumindest irritieren.

5.1.4 *Verbindende Auswertung*

In der Zusammenschau der einzelnen Szenen stehen zunächst vor allem zwei Gemeinsamkeiten zwischen dem kognitiven Aspekt des Gruppengesprächs und der Passage „Steckplatte“, in der ähnliche Themen behandelt werden, ins Auge: In beiden Sequenzen gibt es einen Wechsel zwischen Selbst- und Fremdpositionierungen und zwischen den Zuschreibungen „ein Merkmal haben“, das tendenziell eher auf der Phänomenebene angesiedelt wird, sowie „ein Merkmal sein“, das häufig mit sozialen Kategorien und ethnischen Codierungen bzw. natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten verknüpft wird. Menschen werden in beiden Fällen auf eine nicht-abwertende Weise „sortiert“, wobei die Totalzuschreibung „Chinesisch/„vietnamesisch“ bzw. „türkisch“ eine starke Fremdkategorisierung darstellt, weshalb weiter unten gesondert auf den Umgang mit dem Kind eingegangen wird, das am stärksten davon betroffen ist.

Inhaltlich sind die Kinder, wie sich über mehrere Stellen homolog zeigte, an einer „entdramatisierenden“ Thematisierung (vor allem) von Hautfarben orientiert, was stimmig zu dem institutionellen Rahmen ist, der diese Möglichkeit durch Repräsentation verschiedener Hautfarben nahelegt. Dieser Orientierungsrahmen wird im Gruppengespräch erkennbar, wo er sich auf eine ähnliche Art zum Thema Haarfarben nachweisen lässt. Allerdings werden erst in der Passage „Steckplatte“ *zwei* soziale Kategorien, die im Kontext von Hautfarben bedeutsam sind, erwähnt und beide phänomenologisch ausdifferenziert. Im Gruppengespräch fällt der Unterschied zwischen der großen Kategorie „Weiß“ und den zahlreichen Feinabstufungen auf, die für dunklere Hautfarbtöne genannt werden, im Einzelnen „hellbraun“, „braun“, „dunkelbraun“ sowie „ganz dunkel.“ Die Kategorie „Weiß“ erfährt dagegen in der Passage „Steckplatte“ ihre Ausdifferenzierung in „heller“ und „dunkler“, wohingegen für „Schwarz“ (was hier erstmals als Kategorie auftaucht) die Stufen „halbdunkel“ und „ganz dunkel“ genannt werden. Die Beschreibungen der Kinder lassen sich über die Passagen hinweg als weitestgehend ergänzend begreifen. Sie widersprechen sich, abgesehen von der Kategorisierung „hellbraun/braun/dunkelbraun“ vs. „halbdunkel“ nicht. Deutlich werden die Gemeinsamkeiten in der (bis auf eine Ausnahme für die Kategorie „halbdunkel“) gleichen Verwendung des bereits erwähnten Haben-/Seins-Musters sowie in der gleichen Kategorisierung des Kindes Amanuel als „ganz dunkel“ (vgl. Passage: Anfangspassage kognitiver Vorurteilsaspekt, Z. 68 und Passa-

ge: Steckplatte, Z. 6). Die erwähnten, an Gleichwertigkeit orientierten Thematisierungen erfolgen in einer ruhigen Gesprächsatmosphäre. Wie aufgrund dieser komplexen Beschäftigung nicht anders zu erwarten ist, wird auch in anderen, konfliktreichen Situationen nicht dazu übergegangen, die Kategorie Hautfarbe in einem „einfachen“, diskriminierenden Sinne zu nutzen, was sich in der Passage „Matten“ zeigt.

Die starke Fremdzuschreibung, die gegenüber dem Kind Fida im Gruppengespräch vorgenommen wird, fällt insofern aus dem genannten Muster, als dass sie aufgrund ihrer „Penetranz“, d. h. der wiederholten Kategorisierung trotz des Widerspruchs von Fida an eine in einem benachteiligenden Sinne negative Orientierung erinnert. Demgegenüber stehen die Interaktionen und die Behandlung von Fida in der Spielpraxis der Passage „Rohre.“ Sie erfährt dort keine diskriminierende Exotisierung und ist für eine längere Zeit in eine Spielgruppe integriert. Ihre Fremdkategorisierung scheint daher weniger mit feindseligen Haltungen zusammenzuhängen (was auch dazu passt, dass eine weitere Kategorie, „türkisch“, zwar zur Zuschreibung für das Kind Edip und für Flüchtlinge verwendet wird, die türkische Sprache jedoch in einen positiven Horizont gestellt wird). Warum sich dennoch der Umgang mit nation-ethno-kultureller Zugehörigkeit so stark von der Bearbeitung des Themas Hautfarben unterscheidet, ergibt sich nicht direkt aus dem Material und ist Gegenstand darüber hinausgehender Überlegungen an anderer Stelle (vgl. Kapitel 5.3; Kapitel 7.2.2).

Geschlecht wird als weitere Differenzkategorie, anhand der benachteiligende Zuschreibungen denkbar sind, bereits durch den institutionellen Rahmen adressiert. Unterschiedliche Bücher für Jungen und Mädchen, wie sie in der Einrichtung zu finden sind, beschreiben Diehm und Radtke unter Rückgriff auf Kotthoff als „parallele Anordnungen“, die ein ideologisiertes System des „Genderismus“ aufrechterhalten (vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 37). Ein solches Denkgebäude entspricht dem Agieren der Fachkraft in der Passage „Klammern“, in der sie die Kategorie Mädchen in einem „starren“ Sinne einbringt und an einer dichotomen Geschlechterordnung orientiert ist. Die Erzieherin eröffnet den Kindern dort nicht die Möglichkeit einer weiteren Auseinandersetzung mit dem Thema (ebenso wie sie auch kindliche Interaktionen in der Passage „Matten“ zumindest unterbricht und in der Passage „Rohre“ interveniert). Die Kinder selbst setzen sich in der entsprechenden Passage aktiv auf spielerische Weise mit Geschlechterbildern auseinander, der Umgang der Erzieherin damit ist für sie daher nicht selbstverständlich. Eine darüber hinausgehende, implizite Nutzung der Kategorie Geschlecht in anderen Situationen bleibt im Bereich des Spekultativen. Die ungleiche Rollenverteilung anhand der Linie Geschlecht in der Passage „Matten“ und eine Siegessicherheit, die in der Passage „Rohre“ aus einer „Normstellung“ zweier Kinder in den Bereichen Geschlecht und Alter resultieren könnte, könnte (wie die „Nicht-Sortierung“ von Daniela in der Passage „Steckplatte“) auch schlicht Zufall

sein oder auf Freundschaftsbeziehungen zurückgehen. Damit verweist sie zwar unter Umständen auf gesamtgesellschaftlich vorhandene Vorstellungen, aber nicht empirisch belegbar auf eine Relevanzsetzung von Geschlecht durch die Kinder.

Darüber hinaus wird in der Passage „Matten“ die Kategorie „Spiel(in)adäquatheit“ als Differenzlinie genutzt, was sich allerdings in anderen Situationen nicht wiederholte (und in der Passage „Rohre“ von Luke und Christian eher unterlaufen zu werden scheint). Weitere Differenzkategorien werden von den Kindern weder in einem positiven noch in einem negativen Sinne stark gemacht. Generell sind (genauso wenig wie Vorurteile) keine Diskriminierungen zu konstatieren, diese werden im affektiven Teil des Gruppengesprächs durch ein starkes Mitfühlen mit dem Diskriminierungsopfer des Bilderbuchs in einen negativen Rahmen gestellt. Allerdings sind mehrere Kinder in den konfliktreichen Situationen der Passagen „Matten“ und „Rohre“ durchaus an der Benachteiligung anderer orientiert, was zu zahlreichen Ausschlussforderungen und einer Exklusion führt.

5.2 Die Vergleichsgruppe

5.2.1 *Institutioneller Rahmen und sozioökonomische Umgebung*

Die Kita liegt in der gleichen ostdeutschen Großstadt wie die Projekteinrichtung und ihr Personalschlüssel entspricht jenem der Projektkita. Sie befindet sich in kirchlicher Trägerschaft und die Konzeption umfasst eine deutliche Orientierung an christlichen Werten wie Nächstenliebe. In der Einrichtung werden etwas mehr als 50 Kinder ab zwei Jahren betreut. Obwohl die Projekt- und die Vergleichseinrichtung beide in Zentrumsnähe und damit räumlich nicht weit voneinander entfernt sind und beide Kitas die gleichen Gebühren nach den Vorgaben der Stadt erheben, unterscheidet sich die soziale Zusammensetzung der Familien voneinander. Nach Aussage der Leitung sind die Eltern dieser Kita vor allem „intellektuell“, nach Einschätzung anderer Fachkräfte mehrheitlich „gehobene Mittelschicht“.⁶¹

Eine wiederkehrende Besonderheit der Einrichtung ist ein wöchentlich stattfindender Besuch eines Gottesdienstes sowie ein wöchentlicher Morgenkreis, an dem alle Kinder und Fachkräfte partizipieren. In diesem Format stellen die moderierenden Erzieher_innen ebenso wie in den täglichen, in den einzelnen Gruppen stattfindenden Morgenkreisen häufig religiöse Bezüge her. Während des zweiten Beobachtungsdurchgangs arbeitet eine Erzieherin

61 In diesem Zusammenhang ist der Kommentar einer Mutter (deren Kind nicht in der Beobachtungsgruppe betreut wird) interessant, die in einem Tür-und-Angel-Gespräch über den Aufwand einer Dissertation sagte: „Bei einer Doktorarbeit geht das ja noch.“

in der Einrichtung (nicht in der Beobachtungsgruppe), die eine eher dunkle Hautfarbe aufweist, relativ wenig Deutsch spricht und deren Namen auf einen Migrationshintergrund schließen lässt. Die Einrichtung besuchen nur wenige Kinder mit familiärer Migrationsgeschichte.

In der Beobachtungsgruppe werden etwas weniger als 20 Kinder – die Mehrheit davon mit einem weiblich konnotierten Namen – zwischen vier und sechs Jahren betreut von einer Fachkraft, einer Erzieherin in Ausbildung und gelegentlich von einem Jugendlichen, der ein Freiwilliges Soziales Jahr in der Einrichtung absolviert. Während einer morgendlichen Freispielphase zur „Bring-Zeit“ spielen alle Kinder der Einrichtung altersgemischt gemeinsam. Im weiteren Tagesverlauf gibt es jedoch auch innerhalb der Gruppe eine Separation in Kinder, die einen Mittagsschlaf in einem gesonderten Raum abhalten und ältere Vorschulkinder, die diese Zeit zum Freispiel nutzen.

An den Gruppenraum angrenzend befindet sich ein Badezimmer sowie ein weiterer Gruppenraum, in dem jüngere Kinder betreut werden. Der Außenbereich der Kita ist deutlich kleiner als jener der Projekteinrichtung, jedoch mit einigen großen Spielgelegenheiten ausgestattet. Die Fachkraft der Gruppe ist nach eigener Aussage bestrebt, die Kinder zum selbstständigen Lösen von Konflikten anzuhalten und überträgt ihnen im Alltag die Verantwortung über einzelne Abläufe wie z.B. über das pünktliche Auftischen des Mittagessens. Auch in der Gruppe zeigt sich die christliche Prägung der Einrichtung, etwa in Liedern und regelmäßigen Gebeten vor dem Mittagessen.

In der Gruppe werden nur wenige Kinder mit familiärer Migrationsgeschichte betreut und mit Neyla das einzige Schwarze Kind der Einrichtung.

5.2.2 Auswertung des Gruppengesprächs

Passage: Affektiver/Konativer Vorurteilsaspekt

Datum: 29.10.2015

Timecode: 8:08 bis 8:39

Dauer: 0 min 31 sek

Abbildung 32: Z. 1



Abbildung 33: Z. 13

Beschreibung des Settings: Die fünf am Gruppengespräch beteiligten Kinder wählten sich selbst aus. Amelie ist ein sechsjähriges Vorschulkind, alle anderen Kinder sind vier Jahre alt. Das Gespräch findet im Gruppenraum statt, während die anderen Kinder der Gruppe sich im Außenbereich aufhalten. Die Beteiligten sind auf einer Bank, die auf einer erhöhten Ebene steht, um den Interviewer positioniert (vgl. Abbildung 32). Bislang wurde der Anfangsteil der Geschichte verlesen, den die Kinder nachgespielt haben. Die Entscheidungsfrage, ob sie den Biber am Flussufer wohnen lassen würden, bejahten die Kinder einstimmig, gefolgt von den Anmerkungen: „Zusammen wohnen“ (Amelie) und: „Ja, das macht Spaß. Da hat man einen Spielkumpel“ (Charlotte) (8:00 bis 8:08). Die meisten Kinder sind mit ihren Blicken auf das Buch fixiert.

1 I: Wie findet wie findet ihr den Biber; Ist der nett oder ist der nicht nett;
2 Charlotte: [Der ist
3 nett
4 Amelie: [Der ist
5 nett
6 Bianca: [Nett
7 I: [Ja der ist nett?
8 Amelie: [Ja:::
9 Charlotte: [Man sollte nur nette Kinder reinlassen
10 I: []
11 ((blickt zu Charlotte)) Nur nette Kinder=wo reinlassen?
12 Charlotte: [In unsres Hau- denn
13 son- ((hebt ihr rechtes Bein und ihren rechten Arm, lässt ihren rechten Unterarm
14 viermal auf und ab sinken)) zscherschtörn die alles und machen alles kaputt
15 Amelie: [((blickt zu Charlotte))
16 Charlotte: °des will ich alles nicht°
17 Amelie: [Aber (.) ((dreht sich zu Charlotte)) **nicht von**
18 Elke: [((greift mit ihrem linken Arm in das Buch))
19 I: [Nee
20 nee ((blickt zu Elke)) net ()
21 Amelie: Bibi und Tina die Sophia die (.) nicht=nur wenn die am Ende lieb ist
22 I: [((schließt das Buch))
23 Amelie: würden wir die reinlassen °weiß du° ((dreht sich wieder nach vorne))
24 Charlotte: [((nickt))
25 Amelie: die ((öffnet kurz ihre linke Hand)) Tussi nich.
26 I: [Ah die Tussi würdet ihr
27 nicht reinlassen okey
28 Amelie: [Das is ne richtige Boarbie-Tussi

Formulierende Interpretation

Thema der Passage: Bewertung des Bibers und „reinlassen.“

1-8 OT: Bewertung des Bibers

Der Biber ist nett.

9-28 OT: „Reinlassen“

9-16 UT: „Nur nette Kinder“

„Nur nette Kinder“ sollten reingelassen werden, da diese sonst „alles kaputt [machen].“

17-28 UT: Sophia

Die „Tussi“ Sophia würde nicht reingelassen werden, bzw. „nur wenn die am Ende lieb ist.“

Reflektierende Interpretation

1-8 Anschlussfrage mit propositionalem Gehalt und ratifizierende Nachfrage I; Elaboration Charlotte, Amelie; Validierung Bianca

Die Positionierung der Kinder um den zentrierten Interviewer, bei der alle Beteiligten in die gleiche Richtung ausgerichtet sind (vgl. Abbildung 32), erschwert körperliche Bezugnahmen im Gruppengespräch. So können der Interviewer und die vorderen Kinder die hinten sitzenden Mädchen Charlotte, Diana und Bianca nur unter starker Verdrehung ihrer Köpfe anblicken. Wie in der Settingsbeschreibung ersichtlich, wurde die Frage mit konativem Bezug – wenn auch kurz und nicht im Vollzug des Nachspielens – positiv beantwortet, weshalb der Interviewer nun zur nächsten Frage der affektiven Bewertung übergeht.

Charlotte und Amelie, die bereits nach der bejahten Entscheidungsfrage eine Begründung nachreichten, reagieren nun erneut und gleichzeitig auf den Interviewer. Dieser stellt die Kinder noch einmal vor eine Entscheidung, dieses Mal in Bezug auf ihre Gefühle gegenüber dem Biber. Hierbei können sie zwischen „nett“ und „nicht nett“ wählen. Charlotte und Amelie übernehmen die erste Option und geben ihr Urteil sprachlich mit den gleichen Worten ab, was Bianca validiert. Auf Nachfrage des Interviewers kann Amelie hierzu zwar die zuvor konstatierte Nettigkeit bestätigen, jedoch keine weiteren Ausführungen machen.

Inhaltlich ist der Entscheid passend zu dem vorherigen Beschluss, an den Biber die Erlaubnis zum Hausbau zu erteilen, mit ihm zusammenzuwohnen und ihn zum „Spielkumpel“ zu erklären. Die Hauptfigur der Geschichte wird, wenn auch ohne bzw. nur mit sehr reduzierter Begründung, positiv bewertet. Charlotte und Amelie sind dabei zum einen aufeinander bezogen, da sie sich zuvor gegenseitig validierten und nun gleichzeitig dasselbe sagen, und zum anderen diejenigen, die bislang für die Kindergruppe bestimmend sind. Da die Frage nun beantwortet ist, könnte der Interviewer, wie im Ablaufplan vorgesehen, zum Vorlesen des Mittelteils übergehen.

9-16 Anschlussproposition Charlotte; Nachfrage I; Differenzierung Charlotte

Charlotte bringt nun eine Bemerkung ein, mit der sie sprachlich zwar an die vorherige Thematisierung von Nettigkeit anschließt, allerdings nicht auf die vorangegangene Frage nach der Bewertung des Bibers antwortet, sondern vielmehr über den direkten Bezug auf die Geschichte hinausgeht. Sie nimmt nicht mehr zu den Tieren aus dem Bilderbuch, sondern zu Kindern Stellung. Damit verweist sie auf ihre eigene Lebenswelt, obgleich sie nicht unmittelbar von sich aus spricht, sondern das generalisierende und entpersonalisierte „man“ benutzt. Ihrem Beitrag nach ist es geboten, dass die Nettigkeit der Kinder die Voraussetzung für einen Zugang darstellt. Es ist unklar, ob Charlotte dabei weiterhin den Wunsch des Bibers aus der Geschichte, einen Zugang zum Flussufer zu erhalten, im Sinn hat, oder sich auf ein anderes „Innen“ bezieht. Jedenfalls sieht sie bestimmte Verhaltensweisen als wünschenswerte Voraussetzung für einen Einlass. Mit dieser restriktiven Forderung markiert sie ausgehend von der Geschichte eine Abgrenzung: So sieht sie den Biber zwar als nett an und würde ihm einen Zugang zum Flussufer gewähren (und sogar mit ihm zusammenwohnen, was in dem Buch nicht angelegt ist), die Nettigkeit ist allerdings, auch für Menschen, die direkte Bedingung für einen Einlass, oder sollte dies zumindest sein.

Der Interviewer stellt in Z. 10 eine Verständnisanfrage, um den Ort zu erfahren, dessen Zugang Charlotte gerne geregelt hätte. Diese reagiert sofort und führt ihr Statement weiter aus. Charlotte spricht von einer „Wir-Sie“-Opposition, bei der sie sich nun selbst auf der „Wir“-Seite verortet. In einem imaginierten Szenario rechnet sie sich und anderen ein Haus zu. Hier könnte neben ihr der Biber gemeint sein, der im verlesenen Teil der Geschichte mit einem Hausbau am Flussufer beginnt und den Charlotte gedanklich ja bereits als Mitbewohner akzeptiert hat. Eindrücklich beschreibt sie, dass sich nicht-nette Kinder, wenn diese einen Zugang zu dem Haus erhalten würden, unausweichlich der Zerstörung hingäben. Dabei unterstützt sie die Totalität, mit der sie diese Zerstörung beschreibt („zscherschtörn (...) alles“, „machen alles kaputt“, beides Z. 14) durch ihren körperlichen Ausdruck. Unter Zuhilfenahme ihrer Arme und Beine ahmt sie Schläge und Tritte nach, mit denen sie das Agieren der unerwünschten Kinder zur Darstellung bringt (vgl. Abbildung 33). Deren Missliebigkeit expliziert sie in einer kurzen Zwischenkonklusion in Z. 16, wiederum unter Ich-Bezug und unter Verwendung des umfassenden Wortes „alles.“ Charlotte legt somit dar, dass sie den Zugang zu dem Haus nicht unbedingt selbst regeln würde oder müsste, aber eine entsprechende Restriktion klar fordert. Amelie blickt in Z. 15 zu ihr, könnte also folgend auf das Statement reagieren.⁶²

62 Der Nachteil der körperlichen Ausrichtungen für das Gespräch wird nun für die Interpretation zum Vorteil, da Bezugnahmen klar ersichtlich sind.

Die Passage begann mit einer affektiven Bewertung, Charlotte ist nun jedoch wieder zu dem vorherigen konativen Bedeutungsgehalt zurückgekehrt. Sie entwirft einen negativen Gegenhorizont zu dem positiven Horizont, in dem der Biber steht. Dabei grenzt sie sich klar gegen nicht-nette Kinder ab, die unweigerlich ein Haus (das auch symbolisch für das Eigene und Private stehen kann) zerstören würden. Hiermit legt sie eine Bereitschaft zu ablehnendem Verhalten auf Grundlage einer Einteilung von Menschen dar. Obwohl sie an dem konkreten (antizipierten) Verhalten anderer orientiert ist, ist damit qua Definition eine gewisse Nähe zu konativen Vorurteilen vorhanden.

17-24 Differenzierung Amelie; Proposition Elke; Opposition I; Validierung Charlotte

Amelie verstärkt ihren Bezug auf Charlotte, indem sie nicht mehr nur ihren Kopf zu ihr wendet, sondern sich nun „im Ganzen“ nach ihr umdreht. Analog dazu bezieht sie sich auch sprachlich auf ihre Vorrednerin. Mit der Eröffnung „Aber“ formuliert sie einen Einspruch, wobei die Divergenz zu Charlottes Statement unklar bleibt. Denn Amelie äußert in Z. 17, 21 und 23 ebenfalls eine Forderung nach einer Zugangsbeschränkung für ein Mädchen. Diese soll keinen Einlass erhalten, bzw., wie sie nachträglich ergänzt, nur dann, „wenn die am Ende lieb ist.“ In der Formulierung ist die Gefahr impliziert, dass das beschriebene Mädchen nicht lieb ist, und dass ihr aufgrund dessen der Zugang verwehrt werden muss. Der Ausdruck „Ende“ muss wahrscheinlich in Zusammenhang mit einem Filmende gedacht werden, denn in ihrem Beitrag bezieht sich Amelie auf den fiktiven Charakter Sophia von Gelenberg. Sophia ist die Verkörperung einer „verwöhnte[n] Internatsgöre“ (Sasse 2014) in den auf zwei Hörspielreihen beruhenden Kinderfilmen „Bibi & Tina“ (2013) und „Bibi & Tina voll verhext“ (2014)“. In diesen Filmen wird vor allem die Beziehung zwischen der guten Hexe Bibi Blocksberg und ihrer menschlichen Freundin Tina verhandelt, der sich die Rivalin Sophia in den Weg stellt, deren Verhalten sich jedoch im Verlauf der Filme etwas zum Besseren wendet. Mit dem Anfang des Statements in Z. 17 validiert Amelie also Charlottes Beitrag und schränkt einen Zugang zugleich, sprachlich vehement, weiter ein. Abhängig von Sophias Verhalten im Fortgang der Filme, an dessen Ende sie tatsächlich „lieb“ ist, räumt Amelie ihr dann allerdings doch in Z. 21/23 eine Chance auf Verbesserung und damit auf einen Zugang ein.

Mit dem von ihr verwendeten „wir“ in Z. 23 inkludiert sich Amelie in das von ihrer Vorrednerin imaginierte Kollektiv. Sie bleibt Charlotte so lange zugewandt, bis sie sich über die Einigkeit mit ihr sicher sein kann, die diese in Z. 24 durch ihr Nicken verdeutlicht. Die Passage ist nun vor allem zu einem Gespräch zwischen Amelie und Charlotte geworden, die gegenseitige Bezüge herstellen. Passend zu deren Verbundenheit ist Amelies Nennung einer Filmreihe, in der es um die Freundschaft zweier Mädchen geht, die sie gedanklich auf das Verhältnis zwischen sich und Charlotte beziehen könnte. Wie die anderen zu den aufgeworfenen Propositionen stehen, erfährt man nicht.

Erkennbar wird, dass Elke in diesem Abschnitt nicht auf das Gesprächsthema der anderen Mädchen fokussiert ist. Sie möchte sich weiter in irgendeiner Form mit dem Buch beschäftigen und greift danach, was der Interviewer zunächst sprachlich verbietet und darauffolgend in Z. 22 dadurch verunmöglicht, dass er das Buch schließt.

25-28 Differenzierung Amelie; Konklusion I, Amelie

Amelie konkretisiert nun noch einmal ihre Aussage. Sie grenzt dabei die Möglichkeit eines Zugangs für die Filmfigur Sophia wieder ein, die sie ihr zuvor (nachdem sie diese anfangs zweimal verneinte) eröffnete. Die Begründung dafür scheint in der Bezeichnung zu liegen, mit der sie Sophia nun versteht. Wenn diese ohnehin eine „Tussi“ ist, kann sie auch nicht lieb sein, die Restriktion ist daher gerechtfertigt. Warum sie dies nicht bereits im vorherigen Abschnitt in dieser Form verdeutlicht hat, bleibt unklar. Ein Grund für die Doppeldeutigkeit ihres Beitrags (einerseits Sophia einen Zugang zu verbieten, andererseits eine „Hintertür“ offenzulassen) könnte die Unsicherheit darüber gewesen sein, ob Charlotte ihre Aussage mitträgt. Der Interviewer bringt das gesamte Statement von Amelie seit Z. 17 in Z. 26/27 auf den Punkt und konkludiert es damit, wobei er bereits von einem geteilten Wissen mehrerer Kinder („ihr“) ausgeht. Amelie selbst bestätigt diese Zusammenfassung implizit, indem sie ihr zuvor abgegebenes Urteil noch einmal steigert. Sophia ist demnach nicht nur eine „Tussi“, sondern sogar eine „Boarbie-“, also: „Barbie-Tussi“. Der abwertende Impetus des „Tussi“-Begriffs und der Bedeutungsgehalt der Oberflächlichkeit wird also dadurch ausgeweitet, dass Sophia nun mit einer seelen- und intelligenzlosen Puppe gleichgesetzt wird. Amelie kann damit in Z. 28, ähnlich wie Charlotte in Z. 16, ihre Abgrenzung abschließend verdeutlichen.

Die im Gruppengespräch agierenden Kinder beziehen sich auf zwei unterschiedliche Vorurteilsaspekte: Zum einen nehmen sie eine affektive Bewertung vor. Hier gelangen drei Kinder zu einem positiven Urteil, das sie allerdings nicht mit einer Begründung untermauern. Interessanter ist der Umgang mit der Frage, die auf behaviorale Aspekte abzielt. Diese wurde zwar bereits vor Beginn der Passage ebenfalls positiv beantwortet, nachträglich explizieren zwei Kinder jedoch übereinstimmend und mit starkem Selbstbezug ihre Bereitschaft zu ablehnendem Verhalten unter gewissen Voraussetzungen. In ihren Begründungen wird ein geteilter Orientierungsrahmen erkennbar, in dem ein bestimmtes Verhalten von anderen das Kriterium für einen Ein- oder Ausschluss darstellt. Damit bewerten sie Menschen zwar individuell und nicht auf der Basis einer Gruppenkonstruktion, äußern also keine Vorurteile im eigentlichen Sinne, gehen aber mit einer gewissen Totalität vor. Die Möglichkeit zur Änderung besteht bei nicht-netten Kindern, die alles zerstören, und Sophia, die eine Barbie-Tussi ist (entgegen Amelies erster Formulierung) nicht. Dennoch bewegen sich Amelie und Charlotte eine Ebene vor einer

Konstruktion von Menschengruppen. Die zerstörerischen Handlungen von speziellen Kindern beruhen wie die Charaktereigenschaften von Sophia, die sie zu einer Tussi werden lassen, auf individuellen Merkmalen.

Interessant ist es nun, zu erfahren, ob die Kinder bezüglich anderer Themen generalisierende Merkmalszuschreibungen vornehmen und negative Eigenschaften mit Menschengruppen verbinden, was bislang nicht passiert ist.

Passage: Anfangspassage kognitiver Vorurteilsaspekt

Datum: 29.10.2015

Timecode: 14:01 bis 15:47

Dauer: 1 min 46 sek

Abbildung 34: Z. 1



Abbildung 35: Z. 13

Abbildung 36: Z. 29



Abbildung 37: Z. 52

Beschreibung des Settings: Nach dem Verlesen des Mittelteils der Geschichte beurteilten die Kinder das Wegschicken des Bibers eher negativ und spielten diesen Teil nach. Während der Aufführung wurde Charlotte versehentlich von Elke am Bein getreten, weshalb diese sich auf den Boden setzte und ihr Bein nun mit einem Kissen stützt (vgl. Abbildung 34, Bildrand rechts unten). Der Interviewer verwies direkt vor der Passage darauf, dass es zwischen den in der Geschichte vorkommenden Tieren Unterschiede gebe.

1 I: Was ist eigentlich so zwischen Menschen gibt's da auch Unterschiede?
2 Amelie: [Nee:::
3 Bianca: [Ja:::
4 ?: [Ja:::
5 Amelie:]
6 Aber nicht zwischen den Hautfarben, nur n bisschen
7 Charlotte: [Do::ch doch es gibt Un-
8 terschiede bei den Hautfarben
9 Amelie: [((springt auf und meldet sich)) **Ich weiß es**
10 Charlotte: [Das andre
11 braun, sind und andre hell;
12 Diana:[((meldet sich)) ((lässt ihren Arm wieder sinken))
13 Amelie: [((wechselt den Arm, mit dem sie sich meldet)) Ich
14 weiß es
15 Charlotte:[Und manche sind mittelbraun
16 Bianca: [((lehnt sich an die Wand und dreht sich
17 nach links aus dem Gespräch weg))
18 Amelie:[((lässt ihren Arm sinken)) Die aus Afri-, die aus Afrika ham ja fast kein
19 Wasser (.) sondern nur Sonne fast (.) und daswegen (.) ist es so (.) dass
20 Elke: [((schaut
21 sich das Bilderbuch an)) (//pscht//)
22 Amelie: [Dass die (.) dass die richtig
23 braun ((fährt mit ihren Händen an ihrem Oberkörper nach unten entlang)) sind
24 und die ham auch meistens ((fährt sich mit ihren Händen durch ihre Haare))
25 Elke: [((wechselt ihre
26 Blickrichtung zu Amelie))
27 Amelie: so braune Haare (.) **nur an Hän-**,
28 Bianca: [((wendet sich wieder dem Gesprächskreis zu))
29 Amelie: ((streicht sich über die Hände und öffnet dann die Arme)) die sehn aus
30 wie Affen (.) weil ((streicht sich über die Hände, fährt mit ihren Händen an ihrem
31 Oberkörper nach unten entlang)) Affen sind brau::n ((öffnet die Arme)) ganz
32 braun und ((streicht sich über die Hände)) an den Händen ham die weiß (.)
33 ((öffnet die Arme und legt ihren Kopf schief)) die sehn aus wie Affen
34 I: [Okey:::
35 Amelie:]
36 @(.)@ ((setzt sich))
37 I: und was is (.) was is bei denen noch so der=der Unterschied ausser dass die
38 ne andere Hautfarbe ham? (.) °gibt's da noch Unterschiede?°
39 Amelie: [((steht wieder auf))
40 Bianca: [((meldet sich)) [((lässt den Arm sin-
41 ken)) Die Haare sind anders

42 Amelie: [((meldet sich))
 43 I: [Die Haare sind n bisschen anders vielleicht
 44 Amelie: [((greift sich in die
 45 Haare)) Locken die
 46 Bianca: [((greift sich in die Haare)) (Manche sind mehr)
 47 Elke: [((meldet sich beim Reden))
 48 Die Größe ist anders
 49 I: [Die Größe ja?
 50 Amelie: [((stellt sich vor I und meldet sich beim Re-
 51 den)) Ja und (.) die Tiere sind anders ((lässt den Arm kurz sinken und meldet
 52 sich sofort erneut)) ich weiß es
 53 I: [Je wir sind ja jetzt bei den Menschen (.) ((aufru-
 54 fend)) ja
 55 Charlotte: [Ich brauch mal noch n Kissen
 56 Amelie: [Und die Anz- und die Anzihsachen sind anders
 57 Charlotte: [(Mensch)
 58 ich brauch mal n Kissen
 59 I: [Wie sind die anders?
 60 Amelie: [Na die ham ne andre Fa::rbe und die ham (.) andre Sa-
 61 chen °manche () hintendrauf°
 62 I: [((gibt ein Kissen an Elke, die es an Charlotte weiterreicht))
 63 Bianca: [((dreht sich aus dem Gespräch weg))
 64 Diana: [Ja
 65 I: [Okey die ham andre Sachen ((wendet
 66 sich Diana zu)) ja?
 67 Amelie: [Ja ((wippt stehend und sitzend hin und her))
 68 Diana: [Wir ham Klei:der, Ho::sen, Leg::gins (1) Strumpfho-
 69 sen
 70 I: [Und was ham die?
 71 Bianca: [((wendet sich Diana zu)) Hausschuhe ((wendet sich weg))
 72 Diana: [Kleider, Hausschuhe
 73 I: []
 74 Und was ham die? (.) oder ham die des?
 75 Diana: [Nein. //nee?// °ham die nicht°
 76 Amelie: [Nee,
 77 (.) ((hört auf zu wippen)) doch die ham das
 78 Elke: [Die ham andre Bar- (.)
 79 I: [Die ham das auch?
 80 Elke: die ham andre A:::rten
 81 Amelie: [Ja::
 82 I: [Wir sind jetzt bei den Menschen ne? (.) nicht

83 bei den Tieren (1) und verhalten die sich auch anders?
 84 Bianca: [(wendet sich dem Gespräch zu) Ja
 85 ? : [Ja
 86 I: [Ja? °wie?°
 87 Amelie: [Die sprechen
 88 anders
 89 I: [Die sprechen anders ne andre Sprache
 90 Elke: [Ching ching ching

Formulierende Interpretation

Thema der Passage: Unterschiede zwischen Menschen verschiedener Hautfarben

1-36 OT: Unterschiedliche Hautfarben
 Unterschiedliche Hautfarben werden genannt und „richtich braun“ mit Menschen „aus Afrika“ verbunden, die aussähen „wie Affen.“
 37-90 OT: Unterschiede zwischen „denen“ und „uns“
 37-46 UT: Haare
 „Die“ hätten „andere Haare.“
 47-49 UT: Größe
 Bei „denen“ ist die Größe „anders.“
 50-55 UT: Tiere
 „Die Tiere sind anders.“
 56-77, 79, 81 UT: „Anzihsachen“
 Die „Anzihsachen“ seien bei „denen“ anders.
 78, 80, 82/83 UT: Arten
 „Die ham andere Arten.“
 83-90 UT: Sprache
 „Die sprechen anders.“

Reflektierende Interpretation

1-17 Nachfrage mit propositionalem Gehalt I; Validierung Bianca, ?; Differenzierung Amelie; Divergenz und Differenzierung Charlotte

Die Eröffnungsfrage des Interviewers nach Unterschieden zwischen Menschen, die eine Ja/Nein-Antwort nahelegt, wird zunächst klar verneint, allerdings nahezu gleichzeitig von zwei Mädchen bejaht.

Amelie nennt nun Hautfarbe als ein mögliches Unterscheidungskriterium von Menschen und bezieht dies auf ihr Eröffnungsstatement (mit dem sie Unterschiede zwischen Menschen negierte). Ihre Aussage, dass es „zwischen den Hautfarben“ keine Unterschiede gebe, verweist nicht auf die phänomenologische Betrachtung verschiedener Hautfarben, sondern eher auf das Streben nach der Verdeutlichung einer Überzeugung der Gleichwertigkeit aller Menschen. Es klingt, als wolle sie etwaige Diskriminierungsvorwürfe bereits vor-

weg entkräften. Das Postulat schränkt sie allerdings mit dem Nachsatz „nur n bisschen“, der auf graduelle Abstufungen und weniger auf klare Kategorien hindeutet, sogleich wieder ein, möglicherweise um die unterschiedlichen Reaktionen auf die Eingangsfrage zu synthetisieren. Prinzipiell möglich wäre nun auch, dass Amelie sich in ihrem Statement in Z. 5/6 doch auf einer Phänomenebene bewegt und ausdrücken möchte, dass Hautfarben „ein bisschen“ unterschiedlich sind, wobei sich dann die Frage stellt, wieso sie zu einer solchen Aussage eine so umständliche Diskursbewegung nutzt. Dass es verschiedene Hautfarben zwischen Menschen gibt, ist offensichtlich, dies müsste nicht erst verneint werden, um es dann zu konstatieren. Deutlich wird dies, wenn man die Äußerung etwa auf Geschlechterunterschiede überträgt: Bei der Aussage „Es gibt keine Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen, nur n bisschen“ kann man sich nur schwer vorstellen, dass das biologische Geschlecht thematisiert werden soll. Plausibler scheint die Bedeutung, dass es zwischen Menschen verschiedener Hautfarben zwar nicht viele, aber ein paar wenige Unterschiede gibt, die über das Merkmal „Hautfarbe“ hinausreichen. In dem Statement dokumentiert sich letztlich, dass für Amelie die Thematisierung von Hautfarben als Unterschied zwischen Menschen schwierig bis problematisch ist (obwohl sie selbst diesen Punkt in das Gespräch einbringt).

Charlotte betont nun allerdings das Vorhandensein von Unterschieden, die über „n bisschen“ hinausgehen. Während sie wie zuvor die anderen Gesprächsteilnehmenden durch ein betontes, langgezogenes Anfangswort auf sich aufmerksam macht, verleiht Amelie folgend ihrem Wunsch nach Partizipation stärker als davor Ausdruck: In Z. 9 springt sie auf, meldet sich und sagt laut: „Ich weiß es“, was sie in ähnlicher Form in Z. 13/14 wiederholt. Damit macht sie sowohl verbalisiert als auch korporiert (vgl. Abbildung 35) auf sich aufmerksam. Ihr Beitrag verweist auf die Absicht, die gestellte Frage nicht mit einer Vermutung, sondern mit einer Überzeugung beantworten zu wollen, so als ob der Interviewer eine Wissensfrage gestellt hätte, auf die es eine richtige Antwort gibt. Die Frage wird als „pädagogisierte“ Frage aufgefasst, d. h. als eine, bei der der Fragesteller die Antwort bereits kennt und die Befragten etwas reproduzieren sollen und nicht ihre eigene Meinung äußern. Nicht nur Amelie, sondern auch Diana meldet sich.⁶³ Obwohl der Interviewer gar keine Möglichkeit gehabt hätte, sie aufzurufen, da sie ihren Arm kurz nach dem Melden wieder sinken lässt, zeigt sich hier dennoch ihr Interesse an Partizipation und – wie bei Amelie – die Überzeugung, die „richtige“ Antwort zu kennen.

63 Nach der Erfahrung dieses und des zuvor durchgeführten Gruppengesprächs in der entsprechenden Projekteinrichtung, in der es ebenfalls zu einigen Meldungen kam, wies der Interviewer vor den folgenden Gesprächen die Kinder darauf hin, dass sie sich nicht melden müssen, wenn sie sich am Gespräch beteiligen möchten. Dies sollte dazu dienen, die Selbstläufigkeit zu erhöhen und nicht über ein Aufrufen zu stark in die Gruppenstrukturen einzugreifen.

Bereits zuvor, in Z. 10/11 sowie daran anknüpfend in Z. 15 begründet Charlotte ihre Aussage aus Z. 7/8. Sie differenziert Hautfarben in „braun“, „hell“ und „mittelbraun.“ Ihr erstes Unterscheidungsstatement hat wahrscheinlich den Bedeutungsgehalt „Die einen sind braun, die anderen hell“, wobei sie auch von den „anderen“ in Bezug auf Menschen mit heller Hautfarbe spricht. Sie bleibt bei ihrer Beschreibung mit der Abstufung „mittelbraun“ auf einer Phänomenebene und vermeidet die sozialen Kategorien „Schwarz“ und „Weiß“. Obwohl sie für ihr Anfangsstatement nahezu die gleichen Worte wie Amelie nutzte („Unterschiede bei den Hautfarben“ vs. „[Unterschiede] zwischen den Hautfarben“), wird nun deutlich, dass sie etwas völlig anderes ausdrücken möchte, was die Organisation des Diskurses divergent wirken lässt. Während Amelie wahrscheinlich um eine politisch „korrekte“ Einordnung ringt, geht es Charlotte um die Nennung tatsächlich vorhandener unterschiedlicher Hautfarben. Möglicherweise ging es Bianca, die in Z. 3 das Vorhandensein von Unterschieden zwischen Menschen bejahte, um einen ähnlichen Punkt wie Charlotte, denn sie zeigt, nachdem diese ihren Beitrag platzierte, korporiert ihren (vorläufigen) „Ausstieg“ aus dem Gespräch an.

18-36 Proposition Amelie

Amelie kann Charlottes erste Aussage nun als Voraussetzung für ihr Statement nutzen. Obwohl Charlotte etwas anderes damit ausgedrückt hat, bestätigte sie doch mit Nachdruck, dass es Unterschiede zwischen Menschen gibt, worin sich Amelie in Z. 5/6 unsicher war. Durch Charlottes „Dammbrechen“ kann Amelie ab Z. 18 einen Beitrag einbringen, der diese Unterschiede erläutert. Sie nutzt dazu in Z. 18/19 und 22/23 eine Erklärungsfolie für kurzzeitige Bräunungsunterschiede zwischen Menschen, die Wirkung der Sonneneinstrahlung (die nur in einem übergenerationellen evolutionär bedingten Anpassungsprozess mit der Hautpigmentierung zusammenhängt)⁶⁴. Die vorangestellte Argumentation, dass wenig Wasser zu dunkler Haut führe, bleibt etwas unklar. Dahinter könnte die Vorstellung stehen, dass dunkle Haut ähnlich eines Schmutzfilms ist, den man mit zu wenig Wasser nicht abwaschen kann. Oder es soll die Figur der heißen Sonne gestützt werden i.S. einer Trockenheit / Hitze, die so stark ist, dass es kein Wasser gibt. Wasser würde dann als Gegenbegriff zu Sonne oder synonym für nicht vorhandenen Regen genutzt. In dem Statement dokumentiert sich letztlich eine sehr distanzierte Bezugnahme auf Menschen mit dunkler Hautfarbe. Es wird ein Zusammenhang von Hautfarbe und geographischen Bedingungen aufgemacht, der durch den Ausdruck „die aus Afrika“ unterstrichen wird, den Amelie der Erklärung voranschickt. Dies verwundert umso mehr, als dass mit Neyla ein Schwarzes Mädchen die gleiche Gruppe wie sie selbst besucht und sie daher im Alltag häufig mit – zumindest einem – Menschen mit dunkler Hautfarbe zusammentrifft (der streng nach ihren Beschreibungen in Europa gar nicht existieren würde).

64 Zu neueren Erkenntnissen dieser Korrelationen vgl. Jablonski/Chaplin 2000.

Der Ausdruck „richtig braun“, den sie nicht nur sprachlich, sondern auch korporiert unterstreicht, indem sie nahezu auf ihren kompletten Körper zeigt, erweitert die von Charlotte aufgemachte Farbpalette und schließt sie gleichzeitig in eine Richtung: „Richtig braun“ ist dunkler als braun und eine Steigerung ist nicht mehr möglich. Eventuell sucht sie hier, um ihre These der Unterschiede zwischen den Menschen zu bekräftigen, nach einer maximalen Differenz zu sich selbst auf der Ebene von Hautfarbe. Vom Duktus her („deswegen ist es so“ in Z. 19) klingt Amelies Statement stark nach der Reproduktion von kognitiven Wissensbeständen, die mit der Frage ja auch evoziert werden sollten. Die Aussage erinnert an eine biologische Erklärung von Erwachsenen oder etwa an eine Wissenssendung aus dem Fernsehen (mit dem Unterschied dass sie in ihrer theoretischen Argumentation nicht die Genetik, also die Vererbung von Pigmentierung als „richtige“ zentrale Ursache für unterschiedliche Hautfarben benennt). Mehrere Pausen in dem Statement (Z. 18/19, 22) zeigen auf, dass für Amelies Formulierung ein gedanklicher Rückgriff vonnöten ist. Ihre Erklärung führt sie auch in den folgenden Zeilen bis Z. 33 weiter aus. Dabei verweist sie zunächst auf „braune Haare“, welche „die“ „meistens“ hätten, wohl auch um das zuvor geäußerte „richtig braun“ zu untermauern, und vergleicht die vorher beschriebenen Menschen dann mit Affen. Dieses Statement wird von der lauten Äußerung „nur an Hän-“ in Z. 27 eingeleitet, womit sie auf eine Ausnahme („nur“) verweist. Vermutlich sollte das abgebrochene Wort zu „Händen“ vervollständigt werden, denn Handinnenflächen stellen eine logische Ausnahme der Hautpigmentierung dar.

Im Folgenden nennt sie zunächst ihre Behauptung „die sehn aus wie Affen“, dann schließt sie dem eine Beschreibung der Farbe von Affen als Begründung an und wiederholt als Fazit nochmals ihre anfangs genannte Behauptung. Diese Ausführungen sind begleitet von ständigen Korporationen (vgl. Abbildung 36), die dem Gesagten vorangehen, vermutlich um auch hier auf sich selbst als Kontrastfolie hinzuweisen und dadurch die Unterschiedlichkeit der Menschen bzw. die Unterschiede zwischen ihr und „den anderen“ (was hier auch die Affen einschließt) weiter zu unterstreichen. So berührt sie ihre eigenen Haare, bevor sie auf die braunen Haare der „anderen“ verweist, streicht sich über die Hände, bevor sie jene der „anderen“ (Menschen und Affen) beschreibt und macht vor der Farbbenennung von Affen auf ihren Körper aufmerksam. Die Möglichkeit zu dieser starken Performance erlangt sie auch dadurch, dass sie ab Z. 9 steht. Amelie erklärt an ihrem Selbstbild und ihrer Person „die anderen“ und differenziert dabei auf der körperlichen Ebene nicht zwischen Menschen und Affen. Der Affenvergleich scheint dabei unmittelbare Evidenz für sie zu haben i.S. einer Offensichtlichkeit der Gemeinsamkeiten zwischen „denen aus Afrika“ und Affen (und auch der Unterschiede zwischen ihr und „denen“). Indem sie sich als Bezugspunkt nimmt, bleibt sie bei den Erklärungen bei ihren eigenen Herleitungen und Erfahrungsbe-

schreibungen. Ein Erlebnis, das ihre Vorstellungen prägte, könnte bspw. ein Zoobesuch gewesen sein, bei dem sie Affen gesehen hat und bestimmte Farbanalogien bemerkte. Ihre Ausführungen sind dabei geprägt von sehr starken und distanzierten Fremdkonstruktionen, worauf die häufige Verwendung des Wortes „die“ in Bezug auf die zu Beschreibenden (Menschen sowie Affen) sowie der Affenvergleich an sich verweist. So hätte sie, um abgemildert und mit einer größeren Nähe auf die „richtig braune“ Hautfarbe hinzuweisen, auch einen Vergleich etwa zu dem Kind Neyla machen und sagen können: „Die sehen alle ähnlich aus wie Neyla aus unserer Gruppe.“

Amelie ist, und dies ist ein interessanter Gesprächsverlauf, von der Negation von Unterschieden zwischen Menschen in Z. 2 zu dem aus erwachsener rassismuskritischer Perspektive „schlimmstmöglichen“ Vergleich gelangt, um Hautfarbenunterschiede zu verdeutlichen. Unabhängig davon, dass ihre Äußerungen „faktisch falsch“ sind (Affen unterscheiden sich schon allein aufgrund ihrer Größe stark von Menschen, außerdem haben sie lediglich ein dunkles Haarfell und darunter helle Haut) tragen sie gesellschaftlich vorhandene Deutungsmuster mit sich.⁶⁵ Diese lassen sich bereits für ihre in Z. 18/19 und Z. 22/23 gemachten Aussagen finden. So sind diese zumindest anschlussfähig an prorassistische Vorstellungen der Antike, die als anthropogeografisch bezeichnet werden, weil in ihnen klimatische Bedingungen mit bestimmten Zuschreibungen verknüpft werden (vgl. Bloch 2004). Amelies Affenvergleich erinnert dagegen historisch an die kolonialen Menschenzoos, in denen exotisierte Menschen neben oder anstelle von Tieren wie etwa Affen ausgestellt wurden (vgl. Zickgraf 2002). An diese Praktik schließen teilweise auch heute noch z.B. „African Village“-Ausstellungen in Zoos an (vgl. Broden 2009). Außerdem wird die Bezeichnung „Affe“ weiterhin als Schimpfwort verwendet und Vergleiche zwischen Affen und Schwarzen werden mitunter als Form der rassistischen Beleidigung und Diskriminierung genutzt (vgl. Dudenredaktion o.J.; Hinz 2013).

Amelies Statement wirkt auch deshalb bedenklich, weil sie nicht von einer „affenähnlichen“ Hautfarbe spricht, sondern mit „die sehn aus wie Affen“ eine Generalisierung auf den ganzen Menschen vornimmt. Sie könnte die beschriebenen rassistischen Muster also aufgenommen haben und sie durch ihr Statement nun reproduzieren. Trotzdem ist es letztlich nicht eindeutig, ob sie auch eine negative Orientierung damit verbindet. Wahrscheinlich durchdringen und vermischen sich die Übernahme von Deutungskategorien der Erwachsenenwelt und die situative Welt des Kindes. Amelie bleibt zwar einerseits bei ihrer eigenen Wahrnehmung, in ihrer Aussage stecken aber gleichzeitig auch Kategorien, die nicht aus ihrer unmittelbaren Erfahrung kommen

65 Auch wenn ein dokumentarisches Vorgehen vorsieht, den Geltungscharakter, d. h. die faktische Wahrheit von Aussagen, einzuklammern (vgl. Kapitel 3.1.1.) wird hier für kurze Zeit darauf verzichtet, um einen stärkeren Bezug zu dem Forschungsthema Vorurteile und Diskriminierung herstellen zu können.

können. So verhandelt sie gesellschaftliche, auch rassistische Deutungsmuster situativ und entwicklungspezifisch, was stark an die in Kapitel 2.1 genannten „pre-prejudices“ erinnert. Dies macht sie nicht zu einer „geborenen Rassistin“. Ihr Statement kann allerdings hinsichtlich seines (kognitiven) Vorurteilsgehalts, also der Zuschreibung gruppenbezogener negativer Eigenschaften, in einen Grenzbereich eingeordnet werden.

Nun lassen sich in diesem Abschnitt hauptsächlich Aussagen zu Amelie treffen, da sie einen großen Redeanteil hat und sehr bestimmend wirkt. Allerdings wird zu Beginn des Ausschnitts die Kategorie Hautfarbe in einem kollektiven Argumentationsmuster aufgeworfen, zu dem sich keine Opposition findet. Auch auf Amelies Aussagen ab Z. 18 wird sprachlich (zumindest in der aktuellen Sequenz) nicht oppositionell Bezug genommen. Im Verlauf des Statements zeigen zwei Kinder körperlich ihr Interesse an den Ausführungen: Elke, die sich in Z. 20/21 zunächst das verwendete Bilderbuch ansieht, dann aber Amelie fokussiert (Z. 25/26) und Bianca, die sich ab Z. 28 wieder dem Zentrum des Gesprächs zuwendet (vgl. Abbildung 36). Darüber hinaus werden keine direkten Bezugnahmen erkennbar. Bis hierhin kann daher vor allem von Amelies Orientierungen gesprochen werden, die von den anderen Kindern zwar nicht explizit geteilt werden, gegen die aber auch kein Einspruch erhoben wird.

Amelies kurzes Auflachen in Z. 36 könnte eine Reaktion der Unsicherheit darstellen, die auf die vorherige Äußerung des Interviewers zurückzuführen ist, in der Skepsis gegenüber ihren Aussagen aufschien. Durch ihr Hinsetzen verdeutlicht sie den Abschluss ihres Statements und unterlegt damit wie bereits zuvor ihren Beitrag durch Signale auf körperlicher Ebene.

37-46 Nachfrage I; Anschlussproposition Bianca; Einschränkung Validierung I; Elaboration in Form einer Spezifizierung Amelie

Der Interviewer stellt nun die Frage nach weiteren Unterschieden. Er knüpft dabei direkt an Amelies Statement an und bleibt bei ihren sprachlichen Vorgaben: Mit der Formulierung „bei denen“ in Z. 37 bezieht er sich weiter auf „die aus Afrika“ (Z. 18). Eine andere Möglichkeit wäre gewesen, nach weiteren Unterschieden zwischen Menschen zu fragen. Durch die direkte Bezugnahme auf Amelies Aussagen wird nun das weitere Gespräch stärker vorstrukturiert. Hierin verbirgt sich aber auch die Chance, zu entdecken, ob weitere Kinder Amelies Orientierung an Distanz teilen oder verwerfen. Zunächst zeigt allerdings Amelie, die erst in Z. 36 den Abschluss ihres Beitrags durch ein Hinsetzen illustrierte, in Z. 39 durch ihr Aufstehen, dass sie weiterhin an einer Gesprächspartizipation interessiert ist. Dieses Interesse äußert auch Bianca durch ihr nur ganz kurz zeitversetztes Melden. Sie wartet allerdings nicht, bis sie aufgerufen wird, sondern lässt nur sehr kurze Zeit später ihren Arm sinken und platziert ihren Beitrag (möglicherweise aufgrund der Vorerfahrung, dass auch Amelie mit dieser Praktik erfolgreich war). In diesem verweist sie auf „andere Haare“, wobei sie nicht expliziert, was sie damit im

Speziellen meint. Da Amelie allerdings bereits in Z. 27 auf „braune Haare“ hinwies, erscheint ein weiterer Bezug auf die Haarfarbe weniger wahrscheinlich als einer auf andere Eigenschaften wie Form oder Struktur.

Amelie verstärkt nun die Artikulation ihres Bedürfnisses nach einer Gesprächsbeteiligung durch das Melden. Noch während der Interviewer Biancas Beitrag teilweise validiert, allerdings auch abschwächt („n bisschen anders vielleicht“) verfährt Amelie wie bereits zuvor: Sie nutzt sich selbst als Kontrastfolie, um vor ihrer Aussage korporiert die Unterschiedlichkeit zu unterstreichen. Dann spezifiziert sie Biancas Beitrag und nennt „Locken“, womit ein stereotypes Bild von Schwarzen sichtbar wird. Bianca wiederholt nun Amelies Vorgehen, indem sie sich selbst in die Haare greift. Ihre darauffolgende sprachliche Äußerung bleibt unklar, allerdings wirkt die gesamte Sequenz weder oppositionell noch antithetisch. Amelie und Bianca ergänzen bzw. spezifizieren sich gegenseitig, was auf von ihnen geteilte Wissensbestände verweist.

47-49 Elaboration Elke; Nachfrage I

Die Meldepraxis nimmt nun eine neue Form an. Vor dem Hintergrund, dass der Interviewer bislang nicht auf das Melden eingegangen ist, wird es bis zum Äußersten verkürzt, um möglichst schnell einen Beitrag einbringen zu können. Elke meldet sich, beginnt aber gleichzeitig bereits mit einer sprachlichen Handlung. Dadurch führt sie den Sinn der sozialen Praxis des Meldens, der ja darin besteht, dass ein Gesprächsinteresse angezeigt wird, man dieses allerdings zurückhält, bis die Erlaubnis zum Sprechen von einer Autorität erteilt wird, ad absurdum. Hier stellt sich die Frage, wieso die Kinder dennoch weiterhin am Melden festhalten. Möglicherweise stufen sie diese soziale Konvention zwar als bedeutend ein, möchten ihr allerdings nicht in einer Form entsprechen, die Nachteile für sie nach sich zieht.

In ihrem Beitrag nennt Elke die Größe als Differenzierungsmerkmal und bleibt dabei im gleichen sprachlichen Duktus wie Bianca in Z. 41, auch hinsichtlich der Vagheit ihrer Aussage. Ein Verweis auf unterschiedliche Körpergrößen wäre eine geeignete Antwort auf die Frage nach allgemeinen Unterschieden zwischen Menschen (aus Z. 1), erscheint an dieser Stelle (Unterschiede zwischen Schwarzen / „denen aus Afrika“ und „uns“) allerdings eher weniger passend. Globale Unterschiede in der Körpergröße gibt es zwar, auf individueller Ebene und weiter vor dem Hintergrund, dass ein Schwarzes Mädchen die gleiche Gruppe besucht, wirkt der Verweis auf verschiedene Größen (sofern er sich auf die Frage aus Z. 37/38 bezieht) eher wie das Unterstreichen der von Amelie proponierten Distanz. Eine Skepsis bezüglich des Wahrheitsgehalts von Elkes Aussage deutet der Interviewer mit einer Nachfrage in Z. 49 an.

50-55 Validierung und Elaboration Amelie; Anmerkung mit propositionalem Gehalt I; Proposition Charlotte

Amelie zeigt nun erneut großes Interesse an einer Gesprächsbeteiligung. Sie stellt sich vor den Interviewer, sodass sie direkt in dessen Blickfeld geraten muss (er sie also schnell aufrufen könnte). Damit ist sie nun ausgehend von einem Sitzen neben dem Interviewer bei der zentralsten Position angelangt (vgl. Abbildung 37). Außerdem übernimmt sie Elkes Verhalten aus Z. 47, womit sie sozialen Konventionen trotz der halbherzigen Beachtung ihrer Einhaltung eine Bedeutung zuspricht.

Amelies Reaktion auf die Nachfrage des Interviewers ist eine Validierung von Elkes Aussage, der sie eine weitere Ergänzung direkt anschließt. Wie zuvor Elke und Bianca bleibt auch Amelie in dem vagen und distanzierenden „X ist anders“-Duktus. Die Bemerkung, dass „die Tiere“ anders seien, führt außerdem die Aufzählung von unpassend wirkenden Unterschieden fort, die spätestens mit Elkes Statement begann, und steigert diese noch. Ein Verweis auf Tiere ergibt hinsichtlich der Frage nach Unterschieden zwischen Menschen wenig Sinn. Möglicherweise hat Amelie die Frage des Interviewers allgemeiner aufgefasst, als sie intendiert gewesen ist, was aufgrund der Formulierung „was is bei denen noch so der Unterschied“ (Z. 37) durchaus möglich sein könnte. In jedem Fall bezieht sie sich nicht mehr nur auf Menschen, sondern vermutlich auf den gesamten afrikanischen Kontinent, was erneut die große Distanz unterstreicht, die sie zwischen „uns“ und „denen“ aufmacht: „Die aus Afrika“ werden (ähnlich wie in Z. 18/19) vermutlich auch in Afrika verortet und Schwarze Menschen nicht z.B. in Deutschland lokalisiert. Durch ihre anschließende körperliche (vgl. Abbildung 37) und sprachliche Handlung zeigt sich ihr weiterhin großes Interesse an Partizipation sowie erneut ihre Überzeugung der Kenntnis der „richtigen“ Antwort. Der Interviewer versucht nun mit seiner Bemerkung in Z. 53 die Aufmerksamkeit der Kinder zurück auf die Beantwortung seiner ursprünglichen Frage nach Unterschieden zwischen Menschen zu lenken und markiert damit gleichzeitig Amelies Antwort als nicht angemessen. Direkt im Anschluss ruft er sie auf und reagiert somit das erste Mal auf die Meldungen der Kinder. Charlotte, die sich seit ihrem Beitrag zu Beginn der Passage nicht mehr an dem Gespräch beteiligt hat, zeigt mit ihrer Anmerkung, dass sie (zumindest vorläufig) nicht an einer Bearbeitung des besprochenen Themas orientiert ist.

56-77, 79, 81 Elaboration Amelie, Charlotte; Nachfragen I; Differenzierung Amelie, Diana, Bianca

Nun nennt Amelie einen weiteren Unterschied, bei dem sie sich wieder direkt auf Menschen bezieht. Die „Anzihsachen“, also die Kleidung, von „denen“ sei „anders.“ Sie verbleibt bzgl. der Formulierung in dem bereits beschriebenen distanzierenden und vagen Duktus. Der Interviewer stellt nun eine Nachfrage, die zur Konkretisierung auffordert. Hierauf geht Amelie direkt ein, wo-

bei ihre Spezifizierungen in Z. 60/61 weiterhin vage bleiben: „Eine andere Farbe“ ist relativ unkonkret (könnte sich sogar erneut auf die Hautfarbe beziehen) und „andere Sachen“ ist letztlich nur eine Umformulierung von „die Anziehsachen sind anders.“ Der Abschluss ihres Statements ist nicht klar zu interpretieren.

Die anderen Kinder unterscheiden sich in ihren Bezugnahmen auf Amelie. Charlotte erneuert in Z. 57/58 ihre Forderung nach einem Kissen, die ihr in Z. 62 erfüllt wird und beteiligt sich darüber hinaus nicht (mehr) an dem Gespräch. Bianca dreht sich weg und wiederholt damit ihren korporierten, vorläufigen Ausstieg aus Z. 16/17 bis 28. Diana validiert Amelie in Z. 64, ist also weiterhin an einem Austausch interessiert. Der Interviewer dreht sich nun mit einer aufrufenden Bemerkung zu ihr, möglicherweise um weitere Hinweise auf konkrete Unterschiede zu erhalten. Bevor Diana reagieren kann, validiert Amelie in Z. 67 die Zusammenfassung ihres Beitrags durch den Interviewer („Okey die ham andre Sachen“). Das Bejahen hat dabei auch abschließenden Charakter: Direkt danach beginnt sie aufwendig hin und her zu wippen und wendet sich damit einer neuen Tätigkeit zu, mit der sie zeigt, dass von ihr zunächst keine weiteren Ausführungen zu erwarten sind. Anstelle von ihr selbst differenziert Diana nun Amelies Elaboration weiter aus. Sie zählt verschiedene Kleidungsstücke auf, die allerdings nicht „denen“ zugeordnet werden, sondern „uns“. An dieser Stelle ist noch unklar, ob sie die aufgezählten Dinge ausschließlich bei „uns“ verortet oder auch bei „denen“. Im ersten Fall würde sie direkt auf die Beschreibung von Unterschieden Bezug nehmen, im zweiten Fall lediglich etwas entfernt zum Gesprächsthema beitragen.

Zur Klärung dieser Unklarheit fragt der Interviewer in Z. 70 nach. Bianca, die nun wieder dem Gespräch oder zumindest Diana zugewendet ist, nennt daraufhin Hausschuhe. Auch an dieser Stelle bleibt die Bedeutung des Beitrags uneindeutig. Er könnte einerseits eine Antwort auf die Frage des Interviewers: „Und was ham die?“ darstellen. Damit würde eine Interpretation naheliegend sein, die „Hausschuhe“ als Wort für leichtes Schuhwerk liest, wie es in stereotypen und klischeebehafteten Bildern über Menschen aus Afrika auftaucht. Dies passt zu der bereits mehrfach genannten Orientierung an Distanz und einem Reden über „die“, welches mehr an Bilder und weniger an eigene Erfahrung gekoppelt ist (wie etwa in Z. 45). Andererseits könnte die Nennung auch lediglich eine Ergänzung von Dianas Aufzählung der Dinge sein, die „wir“ haben, was angesichts der Bezugnahmen nicht unwahrscheinlich ist: Bianca wendet sich direkt Diana zu und zwar bevor der Interviewer seine Frage ausformuliert hat. Auch Dianas Anschluss in Z. 72 würde für beide Interpretationen Sinn ergeben. Sie könnte hier Biancas Beitrag validieren und ergänzen, indem sie auf die Frage, was „die“ haben, mit „Kleider und Hausschuhen“ antwortet, oder Biancas Nennung direkt in ihre Aufzählung „unserer“ Kleidungsstücke integrieren. Der Interviewer wiederholt nun noch-

mals seine Nachfrage und zeigt sein Unverständnis über die Zuordnung der Aufzählung an. Dies wäre für die Kinder ein geeigneter Zeitpunkt, um das „Rätsel“ zu lösen. Diana macht dies nun für sich in Z. 75 und verdeutlicht, dass es in ihrer Aufzählung ausschließlich um Kleidungsstücke ging, welche „die“ nicht haben. Amelie bestätigt dies zunächst. Nach einer kurzen Pause, in der sie sich durch Beendigung des Wippens wieder (geistig) ganz dem Gespräch zuwenden kann, widerspricht sie in Z. 77 nun aber Diana und legt damit eine alternative Lesart an. Hierbei bleibt jedoch unklar, was „die“ ihrer Ansicht nach haben – entweder nur Hausschuhe oder die ganze Palette der genannten Kleidungsstücke. Bianca, die sich direkt nach ihrem Beitrag in Z. 71 wieder abgewendet hat, löst nicht auf, wie ihre Nennung gemeint war.

Insgesamt bleibt dieser Abschnitt sowohl in seinen Bezugnahmen als auch inhaltlich trotz verschiedener Klärungsversuche des Interviewers relativ konfus, was darauf verweist, dass die Kinder gar nicht so recht wissen bzw. ausdrücken können, was die Unterschiede zwischen „uns“ und „denen“ hinsichtlich der Kleidung sein sollen. Speziell in Dianas Redeanteilen wird allerdings deutlich, dass ungeachtet dieser Unsicherheit die Grenzziehung zwischen den Gruppen bedeutend bleibt. Zwischen ihr und Amelie kommt es zwar am Ende des Abschnitts zu Unstimmigkeiten, die allerdings nicht oppositionell geformt sind. Denn die Kinder (auch Bianca trotz ihres unklaren Beitrags) widersprechen sich nicht hinsichtlich ihres Orientierungsgehalts: Alle bleiben beteiligt und interessiert an der Konstruktion einer „Andersheit“, die Amelie für den Abschnitt mit ihrem ersten Beitrag aufgeworfen hat.

78, 80, 82/83 Fortsetzung der Elaboration Elke; Anmerkung mit propositionalem Gehalt I

Noch während der Interviewer und Amelie die Zuordnung unterschiedlicher Kleidung thematisieren, bringt Elke einen anderen Gegenstand ein. Ihre Formulierung unterscheidet sich strukturell etwas von jenen der vorherigen Themensetzungen („Die haben andere X“ statt „Die X sind anders“), was allerdings wenig an dem Bedeutungsgehalt der distanzierten Konstruktion eines „Anderen“ ändert. Inhaltlich verweist sie mit „anderen Arten“ vermutlich wie Amelie in dem Abschnitt von Z. 50-55 auf Unterschiede in der Tierwelt, weshalb hier auch die gleichen Schlüsse zulässig sind (unpassend wirkende Antwort; Distanzierung durch Bezug auf den gesamten Kontinent). Ähnlich wie in dem genannten Abschnitt macht der Interviewer das bevorzugte Thema „Menschen“ erneut explizit und weist damit Elkes Beitrag zum Thema „Tiere“ als unpassend zurück.

83-90 Nachfrage mit propositionalem Gehalt I; Kollektive Validierung; Nachfrage I; Exemplifizierung Amelie, Elke

Der Interviewer stellt nun eine Anschlussfrage, die weiterhin mit dem Thema „Unterschiede zwischen Menschen“ verknüpft ist, aber auch neues proponiert. Er fragt nicht mehr nur allgemein nach Unterschieden, sondern – in

dem von den Kindern verwendeten sprachlichen Stil – nach Unterschieden im Verhalten. Die Frage danach, ob „die“ sich auch anders verhalten, wird ohne Begründung von Bianca, die erneut ihr Interesse an dem Gespräch anzeigt, und einem weiteren Kind bejaht.

Der Interviewer stellt nun eine Präzisierungsnachfrage, auf die Amelie mit dem Nennen eines Beispiels reagiert und dadurch die Existenz von Verhaltensunterschieden ebenfalls validiert. Mit dem Beispiel nennt Amelie relativ wertfrei ein „anderes Sprechen“. Dennoch hätte eine Formulierung wie „Die haben eine andere Sprache“ neutraler und eher nach einer Tatsachenbeschreibung geklungen. Ihr Ausdruck markiert stärker Unterschiede, da er wieder in dem „Die sind anders“-Stil verfasst ist. Weiterhin klingt die Aussage distanziert, weil sie sich nicht wie zuvor bei Elke auf Tiere, sondern direkt auf Menschen bezieht und Amelie außerdem nicht „Die Sprache ist anders“ sagt, sondern „Die sprechen anders“. Dies sind zwar nur geringe Bedeutungsunterschiede, die aber dennoch dazu führen, dass das „andere Sprechen“ dauerhaft und unveränderbar wirkt.

Nachdem der Interviewer Amelies Aussage wiederholt und zusätzlich eine andere Formulierungsart, die „andere Sprache“, eingebracht hat, reagiert Elke direkt mit einem weiteren Beispiel. Damit exemplifiziert sie nicht wie Amelie Verhaltensunterschiede, sondern nennt beispielhaft konkrete sprachliche Unterschiede. Allerdings erwähnt Elke keine Sprache im eigentlichen Sinn, sondern ahmt vielmehr das erstmals von Amelie erwähnte „andere Sprechen“ nach. Sie hat sich also, von dem Interviewer vor die Wahl zwischen „anders sprechen“ und „andere Sprache“ gestellt, in ihrer Bezugnahme für ersteres entschieden. Dadurch wird der Unterschied zwischen den beiden Ausdrücken deutlich: Die Exemplifizierung einer „anderen Sprache“ hätte etwa lauten können: „Da gibt es die englische Sprache“, was stark nach einer „nüchternen Beschreibung“ klingt. In Bezug auf die erste Formulierung hätte sie sagen können: „Die sprechen englisch“, was relativ wertfrei klingt, aber dennoch stärker Unterschiede hervorhebt (und eine Homogenisierung der afrikanischen Sprachen wäre). Nun bezieht sich Elke zwar auf diese Formulierung, steigert die darin enthaltene Distanzierung aber noch. Sie sagt: „Ching ching ching“, was vermutlich eine Abwandlung von „ching chang chong“ darstellt. Dies ist ein Ausdruck, unter dem zum einen das Spiel „Schere, Stein, Papier“ bekannt ist, der aber zum anderen (was hier die eindeutig naheliegendere Lesart ist) in Deutschland zur stereotypen Nachahmung asiatischer Sprachen und/oder zur diskriminierenden Bezeichnung asiatischer Menschen genutzt wird.⁶⁶ Dass Elke diese Äußerung tätigt obwohl es in dem Gespräch weiterhin um „die aus Afrika“ (Z. 18) geht, verwundert zunächst, macht aber dann Sinn, wenn davon ausgegangen wird, dass sie sich generell auf „Andere“ bezieht. Dies erscheint nicht unwahrscheinlich, da

66 Für Erfahrungsberichte von Diskriminierten vgl. <http://forum.chinaseite.de/ntopic23683.html> [Zugriff: 13.12.2018].

„die“, von Amelies Nennung in Z. 18 abgesehen, in dem gesamten Ausschnitt nicht konkretisiert werden. Dadurch kann Elke eine unspezifische Gruppe der „Anderen“ mit Stereotypen von Gruppen belegen, die bislang in dem Gespräch nicht auftauchen.

In einer Zusammenschau des Abschnitts soll versucht werden, die bereits gestellte Frage des kollektiven Rahmens der Gruppe zu beantworten, da insbesondere zu Beginn des Ausschnitts Amelie ein ausführliches Statement einbringt, auf das die anderen Kinder inhaltlich nicht eingehen.

Zunächst kann konstatiert werden, dass sich die Gesprächsstruktur im Verlauf änderte, und zwar hin von einer anfänglichen Diskussion zu einer von den Kindern im Wechsel vorgenommenen Aufzählung einzelner Unterschiede mit verschieden starker Bezugnahme aufeinander. Amelies Statement von Z. 18 bis Z. 36 markiert hierbei den Wendepunkt. Ihre Aussagen mitsamt deren „Vor-Vorurteilsgehalt“ werden von den anderen Beteiligten nicht direkt bestätigt, die damit aufgeworfene Orientierung an Distanz und Stereotypisierung von „denen“, die sich darin dokumentiert, allerdings im Gesprächsverlauf durch mehrere Kinder validiert. Den Beteiligten geht es um die Konstruktion des „ganz Anderen“, teilweise bis hin zum fast nicht mehr Menschlichen. Dies lässt sich nicht nur für Amelies Aussage finden, dass „die aus Afrika“ (Z.18) aussähen „wie Affen“ (Z. 33), sondern zeigt sich in ähnlicher Weise bei Diana, die „denen“ elementare Kleidungsstücke abspricht (Z. 68-75), bei Bianca, die „andere Haare“ benennt (Z. 39-46) und bei Elke, die eine stereotype Sprechweise imitiert (Z. 90). Ein solcher Prozess, bei dem über die abgrenzende Zuschreibung an Fremde ein gemeinsames Selbstbild generiert wird, wird als „Othering“ bzw. in deutscher Übersetzung als „VerAnderung“ bezeichnet (vgl. Reuter 2011). Im Gegensatz dazu hätte eine Aussage stehen können wie: „Die Neyla in unserer Gruppe hat eine dunkle Haut, spricht aber wie ich und trägt die gleichen Klamotten.“ Amelie ist (als ältestes Kind in der Diskussion, was hierfür bedeutend sein könnte) zwar im Gespräch die meiste Zeit sehr präsent, aber auch andere Kinder beteiligen sich. Dabei kommt es, wie herausgearbeitet wurde, zu kleinen thematischen „Unstimmigkeiten“, aber keinen im Distanzierungsgehalt, der von fast allen Beteiligten geteilt wird.

Nach dem Ausschnitt kommt die Gruppe auf weitere Unterschiede zwischen Menschen wie Zahnlücken oder Haarformen zu sprechen, ohne diese eindeutig zu bewerten. Anschließend erzählen die Kinder von unterschiedlichen Göttern, welche sie als Ursache für Kriege ausmachen und bestätigen, dass es gelegentlich in ihrer Kitagruppe zu Ausschlüssen komme. Zuletzt wird der Schlussteil der Geschichte verlesen, den die Kinder nachspielen.

5.2.3 Auswertung der Teilnehmenden Beobachtung

Beobachtungsprotokoll

Passage: Lied

Datum: 25.04.2016

Beschreibung des Settings: Heute morgen fand der allwöchentliche „große Morgenkreis“ statt. Hierzu versammelten sich alle Kinder und Fachkräfte der Einrichtung in einem Raum und zwei Erzieherinnen gestalteten das Angebot einer imaginären Flugreise nach Afrika. Dabei thematisierten sie, mit bunten Decken verkleidet und unterstützt durch Musik und Bilderbücher, die Geschichte, Tiere, Hautfarben und die Sprachenvielfalt des Kontinents (ohne einzelne Sprachen im Detail auszuführen). Danach gingen alle wieder in ihre Gruppenräume. In meiner Beobachtungsgruppe wurde nun bereits das Mittagessen ausgeteilt, die Kinder sitzen über drei Tische verteilt vor ihren Tellen. Die anwesenden Fachkräfte im Raum, die Gruppenerzieherin, welche eine der Gestalterinnen des Morgenkreises war, und die Erzieherin in Ausbildung, sitzen genau wie ich mit an den Tischen.

1 Die Gruppenerzieherin bittet die Kinder um Ruhe. Dann spricht sie ein Tischge-
2 bet, in das einige Kinder einsteigen. Im Anschluss daran sagt sie, dass sie noch
3 etwas mitgebracht habe. Sie nimmt ein DIN A-4-Blatt aus ihrer Tasche, schaut
4 darauf und singt ein kurzes Lied, das in einer nichtdeutschen Sprache verfasst
5 ist. Außer ihr singt niemand mit. Als sie fertig ist, fragt sie, in welcher Sprache
6 das Lied verfasst ist. Einzelne Kinder rufen mit einem fragenden Beiklang chro-
7 nologisch folgende Wörter, auf die sie jeweils mit „Nein“ reagiert: englisch, fran-
8 zösisch, portugiesisch, spanisch. Dann sagt die Erzieherin, die Kinder sollen
9 doch mal an das Thema des Morgenkreises denken. Danach rufen mehrere
10 Kinder nahezu gleichzeitig: „Afrikanisch.“ Die Erzieherin sagt: „Richtig“ und
11 betont direkt im Anschluss, dass es in Afrika viele Sprachen gibt. Nun singt sie
12 noch einmal das Lied und einige Kinder versuchen, dabei mitzusingen. Als sie
13 fertig ist, erwähnt sie, dass sie nicht genau wisse, was das Lied bedeutet. Dann
14 erlaubt sie den Kindern, ihr Mittagessen zu sich zu nehmen und wünscht ihnen
15 einen guten Appetit. Viele Kinder rufen: „Guten Appetit“, Kinder und Fachkräfte
16 beginnen zu essen.

Reflektierende Interpretation

1-5 Proposition Erzieherin

In der Ausgangssituation kann für die Kinder von einem gewissen Maß an Ungeduld ausgegangen werden, da sie kurz zuvor an einem längeren und verpflichtenden Angebot teilgenommen haben und nun bereits das Mittagessen vor ihnen auf dem Tisch steht, sie aber noch nicht die Erlaubnis zum Essen

erhalten haben. Die Erzieherin versucht nun, in einem solchen Setting eine ruhige Atmosphäre herzustellen, was offenbar gelingt. Die Bitte nach Ruhe scheint sich allerdings nicht auf das Gebet zu beziehen, das die Fachkraft auf-sagt oder aber sie sieht darüber hinweg, dass mehrere Kinder mitsprechen. Jedenfalls ist das Gebet sowohl der Erzieherin als auch einigen Kindern genau wie die alltägliche Praxis des Betens vor dem Mittagessen an sich bekannt (vgl. Kapitel 5.2.1). Auf das Tischgebet folgt nun allerdings nicht, wie es im regulären Ablauf üblich ist, das gemeinsame Essen. Stattdessen initiiert die Fachkraft einen Zwischenschritt, den sie außergewöhnlich rahmt. Sie habe „(...) noch etwas mitgebracht (...)“, und zwar ein Lied, das sie den im Raum Versammelten vorsingt. Im Vergleich zu dem Tischgebet, das sie frei vorgetragen hat, ist der Erzieherin das Lied weniger vertraut, da sie den Text (und vermutlich auch die Melodie) von einem Blatt abliest. Den Kindern scheint es ganz ähnlich zu gehen, denn nun spricht niemand mehr mit. Dies könnte außerdem daran liegen, dass das Lied nicht auf Deutsch verfasst ist.

Das Arrangement der Fachkraft muss ungewöhnlich auf die Kinder wirken, was vor allem auf ihre in der Rückschau knappe Einführung zurückzuführen ist. Ohne nähere Gründe oder inhaltliche Bemerkungen anzugeben, singt die Erzieherin an einer Stelle im Tagesablauf, an der dies nicht vorgesehen ist, ein Lied, von dem die Kinder vermutlich nichts verstanden haben. Ein thematischer Zusammenhang zu dem Morgenkreis, bei dem die Fachkraft sehr aktiv gewesen ist und bei dem bereits nichtdeutsche Sprachen behandelt wurden, liegt nahe. So ist es etwa denkbar, dass die Erzieherin ein Lied auf „ihren“ Kitagruppenzusammenhang verschoben hat, welches im Rahmen des Morgenkreises keinen Platz mehr gefunden hat. Dennoch bleibt es unklar, wieso sie diese oder andere inhaltliche Bezüge nicht offenlegt.

5-10 Elaboration Erzieherin; Elaboration Kinder

Die Fachkraft thematisiert weiterhin nicht die Bedeutung des Liedes, nun aber dessen Struktur. Sie erwartet von den Kindern die Nennung der Sprache des Liedtextes. Diese scheint sie absichtlich unerwähnt gelassen zu haben, um sie nun auf eine pädagogisierte Art erfragen zu können. Vier entsprechende Versuche einzelner Kinder markiert sie mit knappen Worten als falsch. Die Sprachen, die die Kinder vorschlagen, sind solche mit weltweit recht vielen Sprecher_innen. Zunächst unklar ist, ob dies einer der Gründe für deren Auswahl darstellt und die Kinder lediglich ein „Ratespiel“ betreiben oder ob ihr Antwortverhalten tatsächlich mit ihrem Hörverständnis in Verbindung steht. Hiermit zusammenhängend stellt sich die wesentliche Frage, ob die Kinder überhaupt die eine gewünschte Sprache nennen *können* oder ob diese ihnen gänzlich unbekannt ist, was das Anliegen der Fachkraft unerfüllbar machen würde. In die zweite Richtung deutet der „(...) fragende Beiklang (...)“, der den Antworten der Kinder immanent ist. Sie sind sich über den Wahrheitsgehalt ihrer Aussagen selbst unsicher und raten daher offenbar tatsächlich.

Die Erzieherin scheint dies ähnlich zu sehen und gibt den Kindern ab Z. 8 den Tipp, einen inhaltlichen Bezug zum im Morgenkreis behandelten Thema „Afrika“ bzw. dem Unterthema „Afrikanische Sprachenvielfalt“ herzustellen. Zwar nannten die Kinder interessanterweise bislang ausschließlich Sprachen, die als Amtssprachen in afrikanischen Ländern fungieren. Die Antworten standen jedoch wahrscheinlich nicht in einem von den Kindern beabsichtigten Zusammenhang zu dem Thema, da im Morgenkreis nicht direkt auf einzelne Sprachen eingegangen wurde. Genau aus diesem Grund sollte der Tipp den Kindern allerdings die erwartete Antwort nicht näherbringen können. Die Kinder sind hingegen vom Gegenteil überzeugt: Die Antwort „Afrikanisch“ wird kollektiv und nicht mehr wie zuvor von einem Kind gegeben und sie ist als „sicheres Wissen“ und nicht mehr fragend formuliert. Die Gewissheit der Kinder ergibt aus deren Perspektive durchaus Sinn, da ihre Antwort schlicht sehr stimmig zum Namen des Kontinents ist, der im Morgenkreis behandelt wurde. Sie haben auch, sofern sie kein altersspezifisch sehr ungewöhnliches Fachwissen zum Thema aufweisen, kaum andere Reaktionsmöglichkeiten. Sprachen, die ausschließlich in Afrika verbreitet sind, sind vermutlich nicht zum Weltwissen der meisten jungen Kinder in Deutschland zu zählen und die Sprachen, welche auf die Kolonialherrschaft zurückzuführen sind, haben sie bereits genannt. Daher werden sich die Kinder wahrscheinlich nicht auf die tatsächliche Sprache Afrikaans beziehen, sondern sich eine passende Antwort konstruieren, in der Afrika als monolingualer Kontinent gedacht wird und mit der damit gerade die im Morgenkreis erwähnte Sprachenvielfalt negiert wird.

In Bezug auf die Beiträge der Fachkraft stellt sich die Frage, ob diese das Antwortverhalten der Kinder bereits antizipiert hat. So könnte sie nun pädagogisch trickreich damit umgehen, dass die Kinder wie erwartet eine strenggenommen nicht existente Sprache genannt haben. Ein erster Schritt hierzu wäre die Nennung der Sprache, in der das Lied verfasst ist, und deren Rahmung als eine von vielen Sprachen, die auf dem afrikanischen Kontinent neben anderen beispielhaft genannten gesprochen werden. Die nachträgliche Einbringung des Liedes diene somit einer Ergänzung des Morgenkreises. Andere Anschlüsse an das Antwortverhalten der Kinder würden weiterhin die Frage offen lassen, weshalb die Erzieherin die Kinder vor eine de facto unlösbare Aufgabe stellt und ihnen dann einen Tipp gibt, der sie auf eine „falsche Fährte“ lockt.

10-16 Differenzierung Erzieherin; Elaboration Kinder; Transposition Erzieherin

Die Reaktion der Fachkraft auf die Nennung von „Afrikanisch“ ist erklärungsbedürftig und wirkt widersprüchlich. Sie markiert die Antworten der Kinder zunächst als richtig und verweist dann, in sehr ähnlicher Weise wie zuvor im Morgenkreis, auf Afrikas Sprachenvielfalt. Dies wäre ein folgerichtiger Beitrag, sofern sie davon ausgeht, dass die Kinder sich auf die Sprache Afrikaans beziehen, die auf Deutsch gelegentlich als „Afrikanisch“ übersetzt

wird und wenn dies die Sprache des Liedtextes ist. Wie bereits argumentiert wurde, ist es allerdings sehr unwahrscheinlich, dass die Kinder ein solches Hintergrundwissen mitbringen, da diese Sprache zuvor gar nicht thematisiert wurde, was die Erzieherin auch wissen sollte.⁶⁷ Der plausibleren Lesart einer von den Kindern ausgehenden Konstruktion eines monolingualen Kontinents folgend, ergibt der zweite Teil der Reaktion der Fachkraft als Relativierung und nachträgliche Betonung eines Inhalts des Morgenkreises durchaus Sinn. Allerdings bleibt es verwunderlich, dass sie gleichzeitig die Antwort der Kinder als richtig rahmt und auch, dass sie nun zwar bereits mehrfach auf eine Sprachenvielfalt Bezug genommen hat, aber noch kein Beispiel einer in Afrika gesprochenen Sprache genannt hat. Dies könnte entweder daran liegen, dass die Fachkraft die Kinder nicht überfordern möchte (und sich deshalb mit einer „annähernd richtigen“ Antwort zufriedengibt) oder daran, dass ihr eigenes Wissen zum Thema begrenzt ist und sie selbst nicht die richtige Antwort kennt. Bei beiden Lesarten bleibt es verwunderlich, dass die Erzieherin dann überhaupt dieses Thema in dieser Form initiiert.

Anschließend wiederholt die Fachkraft, wie zuvor ohne eine vorherige „Arbeitsanweisung“ oder Inhaltserklärung, das Singen des Liedes. Im Gegensatz zu Z. 4/5 bemühen sich nun mehrere Kinder darum, den Sprachklang zu imitieren und sind damit an den Impulsen der Erzieherin orientiert. Diese gesteht nachfolgend ihre Unkenntnis über den Inhalt des Liedes ein, ohne dass zuvor jemand eine diesbezügliche Frage gestellt hat. Möglicherweise hätte sie selbst gerne mehr zu dem Lied erzählt. Auch an dieser Stelle bleibt die Motivation der Erzieherin, hier für das mehrfache Singen des Liedes trotz einer Unkenntnis über dessen Inhalt und – so kann zumindest vermutet werden – über dessen Sprache, weitestgehend unklar. Das primäre Ziel der Thematisierung könnte die Vermittlung eines abstrakten Sprachklangwissens sein.

Ab dem Ende von Z. 13 nimmt die Erzieherin eine Transposition vor. Sie schließt das Thema des Liedes und leitet nun den Beginn des Mittagessens ein. Das Grundgerüst der Diskursorganisation bleibt insofern bestehen, als dass die Kinder weiterhin den Vorgaben der Fachkraft folgen und auf diese in dem von ihr gewünschten Modus reagieren. Sie sind bis zuletzt geduldig, obwohl das Setting, in dem von Anfang an das Mittagessen vor ihnen steht, eine Unaufmerksamkeit begünstigt.

Die Passage ist von den Erwartungen der Erzieherin geprägt, die die Kinder entsprechend ihrer Möglichkeiten versuchen zu erfüllen. Es kann daher von einem erwachsenenorientiert-responsiven Modus der Interaktion gesprochen werden, der zu keiner Reziprozität führt (vgl. Nentwig-Gesemann/Nicolai 2014, S. 67). Die Gründe für die einzelnen Akte der Fachkraft sind nicht eindeutig zu klären. Die inhaltliche Auseinandersetzung an sich verbleibt jedoch

⁶⁷ Dennoch ist es natürlich möglich, dass die Fachkraft und die Kinder das Wort „Afrikanisch“ mit unterschiedlichen Bedeutungsgehalten verknüpfen. Sie würden sich dann divergent zueinander, also in widersprüchlichen Orientierungsrahmen bewegen.

halbfertig und wird lediglich „halbherzig“ durchgeführt. So nutzt etwa der Verweis auf eine Vielfalt an Sprachen wenig, wenn diese nicht genannt werden. Auch wenn unklar bleiben muss, ob die Erzieherin selbst eine Vorurteilsprävention im Sinn hat, erinnert ihr Vorgehen an eine reduzierte Variante einer „cultural understandings“-Strategie. Die Thematisierung erhält einen ignoranten Beiklang, der offenkundig wird, wenn man sich gedankenexperimentell eine ähnliche Einheit zum Thema „Sprachen in Asien“ (oder eines anderen Kontinents) vorstellen würde. Der Verzicht auf die Nennung einzelner, konkreter Sprachen wäre hier nicht denkbar. Letztlich konstruiert die Fachkraft eine ethnisierende Differenz, die in ganz ähnlicher Form bereits Eingang in eine Veröffentlichung gefunden hat (vgl. Kuhn 2011). In dieser Passage wird hierzu das Differenzmerkmal Sprache benutzt, interessanterweise mit einer gewissen Analogie zur Thematisierung des Japanischen in dem erwähnten Artikel. Dort wurde weder auf sprachliche noch auf grammatikalische Korrektheit geachtet und die Sprache an sich „(...) diskriminierend abgewertet (...)“ (ebd., S. 153). Dies ist hier zwar nicht passiert, allerdings wurden vonseiten der Fachkraft keinerlei ergänzende Anmerkungen zur Sprache vorgenommen. Sie ging nicht erklärend auf den Namen der Sprache ein und hat damit den den Kindern implizit nahegelegten monolingualen Zuschreibungen Bestätigung verschafft, obwohl sie diesen explizit widersprochen hat. Die Einführung in das Thema ist damit zwar nicht wie bei Kuhn auf eine stereotype und folkloristische Weise vorgenommen worden, aber dennoch mit „Mängeln“ behaftet. Durch diese wird die Konstruktion einer unspezifischen, kollektiven „Andersheit“ befördert. Solche Unterfangen, die zwar ein umfangreiches Thema eröffnen, dieses aber nur eng begrenzt bearbeiten, könnten auf die Kinder gleichzeitig über- und unterkomplex wirken. Dadurch kann Bildern über z.B. Afrika Vorschub geleistet werden, die „inadäquat“ sind und Differenzen konstruieren, die bezüglich der Entstehung von Vorurteilen eine bedenkliche Funktion erfüllen können.

Die Kinder stehen in dieser Passage dem thematischen Rahmen nicht negativ gegenüber. Dies wird daran deutlich, dass sie bei dem Lied mitsingen, nachdem sie die Bestätigung darüber erhalten haben, in welcher (vermeintlichen) Sprache es verfasst ist. In anderen Passagen muss sich zeigen, wie sich der Umgang mit Differenzen unabhängig von der Anwesenheit einer strukturierenden Fachkraft gestaltet.

Beobachtungsprotokoll

Passage: Stift

Datum: 28.10.2015

Beschreibung des Settings: Anne und Elke, zwei Kinder mit heller Hautfarbe, sitzen sich während der Freispielzeit im Gruppenraum am Maltisch gegenüber und malen mit Holzstiften je eigene Bilder. Was sie genau malen, erken-

ne ich nicht. An dem Tisch sitzen weitere Kinder, die aber in keiner Interaktion mit den beiden stehen. Während dieses Prozesses unterhalten sie sich in entspannter Atmosphäre miteinander. Die Box zur Aufbewahrung der Stifte steht neben Anne und ist für Elke schwer erreichbar.

- 1 Während des Malens fragt Elke Anne: „Kannst du mir den hautfarbenen Stift
- 2 geben?“ Anne gibt ihr daraufhin einen Stift mit einer hellrosafarbenen Mine aus
- 3 der Box. Elke nimmt den Stift und malt mit diesem auf ihrem Bild.

Reflektierende Interpretation

Setting

Die Ausgangssituation ist eine für eine Freispielphase sehr gewöhnliche und „unauffällige“: Das Malen am Maltisch wird von den Kindern häufig praktiziert, wobei die Gruppengröße der im Kontakt miteinander stehenden Kinder variieren kann und das Malen auch als Einzelaktivität vorkommt. Die zwei Mädchen haben durch ihre Sitzpositionen eine gute Voraussetzung zur gelegentlichen Kommunikation während ihrer feinmotorischen Arbeiten. Anne befindet sich durch ihre räumliche Nähe zu der bei dem Malen notwendigen Stiftebox in einer privilegierten Machtstellung gegenüber Elke.

1-3 Proposition Elke; Ratifikation Anne

Elke muss bereits während der Formulierung ihrer proponierenden Frage wissen, dass es einen Stift gibt, der als „hautfarben“ (zumindest zwischen ihr und Anne) bezeichnet wird. Anne selbst ratifiziert Elkes Frage durch einen sprachlich nicht begleiteten Akt: Sie reicht ihr wortlos den „hautfarbenen“ Stift. Die Kinder kommunizieren miteinander in einem Code, den sie beide verstehen. Dabei reproduzieren sie eine Bezeichnung, die sie selbstverständlich benutzen. Wo dieser Ausdruck herkommt, wird an dieser Stelle nicht klar.⁶⁸ Auch bleibt unklar, ob die Verwendung des Begriffes einen aktiven Normierungsprozess darstellt, der von den Kindern ausgeht oder ob „hautfarben“ eine Bezeichnung ist, die die Mädchen routiniert einsetzen, aber gedanklich gar nicht auf Hautpigmentierung beziehen. Was sich in dieser kurzen Passage dokumentiert, ist allerdings, dass in dieser Kita zwei (nach sozialen Kategorien) Weiße Mädchen einen rosa Stift als „hautfarben“ betrachten (und Elkes Frage nicht etwa lautet: „Kannst du mir den rosa Stift geben?“), was pädagogisch nicht bearbeitet und damit auch nicht irritiert wird. Weitere Passagen sollen die kindlichen Vorstellungen im Kontext verschiedener Differenzlinien verdeutlichen.

68 Manche Herstellerfirmen von Stiften oder anderen Spielmaterialien wie Knete weisen in ihrem Farbsortiment einen Ton auf, den sie als „hautfarben“ oder „fleischfarben“ ausweisen (vgl. <https://www.staedtler.de/de/shop/produkte/malen/buntstifte/noris-club-144-farbstift-144.html> [Zugriff: 14.11.2016]). Diese Bezeichnung könnte bspw. eine Fachkraft übernommen haben, die den Kindern als Vorbild diente.

Videsequenz (Z. 1-24); Beobachtungsprotokoll (Z. 25-27)
Passage: Serviette
Datum: 28.04.2016
Timecode: 00:00 bis 00:28
Dauer: 0 min 28 sek

Abbildung 38: Die verwendete Serviette

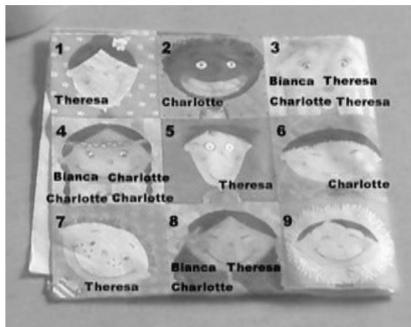


Abbildung 39: Z. 5



Abbildung 40: Z. 11



Abbildung 41: Z. 22



Beschreibung des Settings: Ich sitze mit den Kindern, die in den meisten Fällen gerade zu Mittag gegessen, aber noch nicht „abgeräumt“ haben, im Gruppenraum und richte meine Aufmerksamkeit auf die etwa gleichaltrigen Kinder Charlotte, Bianca und Theresa, die an zwei in L-Form zusammengestellten Tischen sitzen. Charlotte sitzt rechts neben Bianca und Theresa gegenüber von Bianca. Jeweils links neben Bianca und rechts neben Charlotte steht ein Teller, alle drei Kinder haben Tassen vor sich stehen. Links neben Theresa steht eine brennende Kerze auf dem Tisch. Mittig zu den drei Kindern liegt eine Serviette, die auf Theresa ausgerichtet ist. Bianca und Theresa haben beide Hände, Charlotte ihre linke Hand auf die Serviette gelegt, wobei Biancas linke Hand die Serviette auch von unten greift. Die Herkunft der Serviette ist mir unbekannt. Da mir die Abbildungen darauf themenrelevant erscheinen, beginne ich zu filmen.

1 Bianca zieht die Serviette mit ihrer linken Hand zu sich, hebt sie leicht an, dreht
2 sie, bis sie zu ihr ausgerichtet ist und legt sie wieder etwa an der Stelle ab, an
3 der sie zuvor lag. Nach dem Ablegen fängt sie sofort an zu sprechen und sagt:
4 „Ich bin die“, während sie auf Bild 3 innerhalb der Serviette zeigt⁶⁹, „die [zeigt
5 zeitgleich auf Bild 8] und die [zeigt auf Bild 4].“ Direkt im Anschluss sagt
6 Theresa: „Ich bin die [zeigt auf Bild 3], die [zeigt auf Bild 8] und die [zeigt auf
7 Bild 1].“ Nun sagt, wieder direkt anschließend, Charlotte: „Ich bin die [zeigt auf
8 Bild 3], die [zeigt auf Bild 4] und die [zeigt auf Bild 8].“ Nun sagt wieder Theresa:
9 „Ich bin die [zeigt auf Bild 3], die [zeigt auf Bild 5] und die [zeigt auf Bild 7].“
10 Charlotte drückt ihre Hand mit ausgestrecktem Finger während Therasas Zei-
11 gen von oben auf Bild 4. Nun umgreift Bianca die Serviette von zwei Seiten mit
12 ihren Händen, dreht sie etwas im Uhrzeigersinn und hebt sie an. Charlotte sagt
13 nun: „Ich bin“, nimmt die Serviette mit ihrer rechten Hand und legt sie wieder auf
14 den Tisch. Bianca hält die Serviette zeitgleich noch mit ihrer linken Hand. Char-
15 lotte sagt weiter: „die [zeigt auf Bild 6], die [zeigt auf Bild 2] und [zeigt links ne-
16 ben Bild 4].“, wobei Bianca während Charlottes Zeigen die Serviette gegen den
17 Uhrzeigersinn dreht und sie (zunächst mit ihrer linken Hand) zu sich nimmt,
18 während Charlotte noch neben Bild 4 zeigt. Bianca umfasst die Serviette nun
19 mit beiden Händen. Die Kamera zoomt heraus, sodass erkennbar wird, dass
20 Bianca die Serviette links neben sich auf den Tisch legt. Sie greift mit ihrer lin-
21 ken Hand an eine Ecke der Serviette, hebt diese wieder hoch, wodurch sie sich
22 aufklappt. Dabei lächelt Bianca. Alle drei Kinder haben ihre Blickrichtung auf die
23 Serviette ausgerichtet. Biancas rechter Arm bewegt sich in Richtung der Servi-
24 ette. Das Video endet.
25 Die Gruppenerzieherin bittet die Kinder darum, die Tische abzuräumen, was
26 auch Charlotte, Bianca und Theresa befolgen. Die Serviette lassen sie zwar auf
27 dem Tisch liegen, beschäftigen sich aber auch nicht mehr mit ihr.

Reflektierende Interpretation

Setting

Eine alltägliche Transitsituation stellt den Ausgangspunkt der Passage dar. Die meisten Kinder der Gruppe haben ihr Mittagessen beendet, sind aber so lange zum Warten verpflichtet, bis eine Fachkraft das Signal zum Aufräumen gibt. In einem solchen Setting haben die Kinder wenig Möglichkeiten zur freien Entfaltung. Sie sind nicht nur durch die Situation an sich, sondern zusätzlich durch diverse Gegenstände auf den Tischen, auf die sie achten müssen (u.a. eine brennende Kerze), in ihren Handlungsoptionen eingeschränkt. Die drei aufeinander bezogenen Kinder Charlotte, Bianca und Theresa haben dennoch eine Möglichkeit gefunden, die Zeit für sich zu nutzen. Sie beschäftigen sich mit einer Serviette, auf die sie eine oder beide Hände abgelegt haben. Dadurch sind alle drei mit diesem Gegenstand verbunden, der zumindest unter den fokussierten Kindern exklusiv ist. Was sie genau damit machen und

⁶⁹ In Abbildung 38 sind die Felder entsprechend durchnummeriert.

ob das Objekt z.B. Teil eines freundschaftlichen Spiels oder eines Streits ist, ist noch unklar. Theresa hat, sofern das Motiv auf der Serviette für die Kinder eine Rolle spielt, gegenüber den anderen beiden einen Vorteil, da sie dieses am besten erkennen kann.

Der Aufdruck der Serviette wird auf Abbildung 38 ersichtlich. Auf neun gleich großen Feldern sind cartoonartige Köpfe und Oberkörper unterschiedlicher Menschen dargestellt. Die Zeichnungen symbolisieren allesamt fröhliche Kinder etwa gleichen Alters, die sich jedoch deutlich hinsichtlich mehrerer Merkmale wie Kopf- und Augenform, Hautfarbe, Haarfarbe und -länge unterscheiden. Mal mehr und mal weniger eindeutig lassen sich die Darstellungen Geschlechtskategorien zuordnen, was letztlich eine individuelle Konstruktionsleistung ist. „Basis“ hierfür bildet neben dem Merkmal Haarlänge die Darstellung stereotyper Attribute wie Make-up, pinke Kleidung und Blumen im Haar für Weiblichkeit sowie männlich konnotierte „Muskelshirts“. Außerdem weisen viele der Zeichnungen stereotype Körpermerkmale und Accessoires auf, die klar mit dem Komplex natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit verbunden werden können. Es liegt nahe, dass die dargestellten Kinder verschiedene „Menschentypen“ repräsentieren sollen und dass die Serviette zur Akzeptanz aller Unterschiede zwischen Menschen beitragen soll. Unabhängig von der – nicht gerade geringen – Gefahr, dass durch die starke Betonung von Unterschieden in solchen Darstellungen Stereotype verfestigt werden und rassistische Vorstellungen tendenziell eher befördert als verhindert werden, ist es spannend zu erfahren, wie die Kinder nun praktisch mit diesem Gegenstand umgehen und ob sie die darin angelegten Differenzen aufgreifen.

1-5 Anschlussproposition Bianca

In der Ausgangssituation haben die Kinder offenbar um die Serviette gerungen. Daraus ging nun nicht Theresa, zu der die Serviette ausgerichtet war, sondern Bianca als Siegerin hervor. Was genau zuvor passiert ist, bleibt unklar, da mit dem Beginn des Transkripts der Startpunkt der technisch unterstützten Fokussierung markiert wird, jedoch nicht der Beginn der kindlichen Interaktionen. Bianca setzt nun aus dieser Interaktion heraus eigene Akzente und bringt einen neuen Beitrag ein (der sich auf vorherige beziehen könnte). In ihrem Anschluss wird zunächst deutlich, dass sie den auf die Serviette gedruckten Motiven eine gewisse Bedeutung gibt, da es Bianca wichtig ist, dass sie diese erkennen kann. Den Gegenstand zieht sie trotzdem nicht ganz zu sich, sondern belässt ihn an der Stelle, an der alle Kinder ihn sehen können. Dadurch wird einer kollektiven Verbundenheit der Mädchen Ausdruck verliehen.

Ab Z. 3 vollzieht Bianca mit der Verbindung von Korporation und Verbalisierung eine Handlung, die mehr als eine reine Bewertung der auf der Serviette abgedruckten Motive ist. In der Aussage „Ich bin die“, verbunden mit einer Zeigegeste auf eins der neun Motive, steckt, zumindest für den Moment, eine Identifikation mit einer der Figuren und damit mit all dem, was diese für

das Kind symbolisiert. Bianca präferiert, was wenig überrascht, jene Figur, die ihr selbst vom Aussehen her (d. h. der Haare und interessanterweise der Farbe der Oberkleidung) am ehesten entspricht. Die spielerische Auseinandersetzung mit den Serviettenmotiven könnte an dieser Stelle für Bianca enden. Sie wählt aber noch zwei weitere Motive aus, mit denen sie sich, direkt anknüpfend an die erste Auswahl, auf die gleiche Weise identifiziert. Auffällig ist vor allem eine Gemeinsamkeit der drei Figuren, die diese von den anderen Motiven unterscheidet: Die symbolisierten Kinder weisen klar erkennbar lange Haare auf und sind vor allem dadurch am eindeutigsten weiblich konnotierte Darstellungen. Darüber hinaus sind sie mit „herkunftsbezogenen“ Stereotypen ausgestattet. Die Zeichnung in Feld Nr. 3, Biancas erste Auswahl, soll vermutlich durch eine helle Haut und blonde Haare ein „typisch“ westliches Mädchen darstellen. In Feld Nr. 8 könnte aufgrund der Zeichnung der Augen, der Hautfarbe und der Blume im Haar (der damit eine Doppelfunktion zukäme) ein Mädchen aus Ozeanien stereotypisiert worden sein. Die Figur in Feld Nr. 4 ist recht eindeutig durch ihre Kleidung, Hautfarbe und dem Accessoire einer Feder im Haar als stereotype Abbildung eines „Native American“-Mädchens identifizierbar. Es kann lediglich vermutet werden, dass für Biancas Auswahl die Gemeinsamkeiten der drei Motive entscheidend sind. Da von ihr selbst keine Begründung erfolgt, bleibt es offen, ob Bianca die in den Abbildungen angelegte Relevanzmachung einer natio-ethnokulturellen Zugehörigkeit überhaupt erkennt und ob diese für ihre Auswahl eine Rolle spielt. Dennoch wird zumindest deutlich, dass sie keine grundsätzlichen Einwände gegen bestimmte unterschiedlich dargestellten Menschen hat und sich sogar mit verschiedenen (weiblichen) Kindern identifizieren kann. Diese wählt sie nicht alternativ zueinander, sondern additiv aus, was auch korporiert unterstützt wird. Ihre Finger verharren gleichzeitig und solange dies möglich ist auf den ausgewählten Motiven (vgl. Abbildung 39).

Biancas Auswahl könnte nun der Anlass für ein Gespräch oder ein Spiel zwischen den Kindern sein. Die anderen beiden könnten allerdings auch an ihre Handlung anschließen und sich ebenfalls jeweils drei (andere) Motive aussuchen, sodass alle neun Figuren bestimmten Kindern zugeordnet sind. Auch nach einem solchen Prozess ist eine weitere Auseinandersetzung der Kinder mit den Abbildungen vorstellbar.

5-8 Elaboration Theresa; Validierung Charlotte

Theresa, die zu Beginn den „besten Blick“ auf die Serviettenmotive hatte, trifft nun als zweites eine Auswahl, bei der sie die Worte und die Korporationsgeste von Bianca übernimmt. Dadurch erinnert das Verhalten der Kinder an jenes von Versuchspersonen, die in einer experimentellen Situation vor eine bestimmte Aufgabe gestellt werden. Bei den Entscheidungen, die die Kinder treffen, ist es für sie legitim, Felder auszuwählen, die bereits zuvor „besetzt“ wurden. So orientiert sich Theresa stark an Biancas Interaktionen und wählt die ersten beiden Motive (Nr. 3 und Nr. 8) gleich zu ihrer Vorgän-

gerin. Lediglich bei dem dritten Feld weicht sie von Biancas Vorgaben ab. Theresa entscheidet sich für Feld Nr. 1 und damit für die Abbildung eines Mädchens, das durch eine stereotype Augenzeichnung und Oberkleidung als „asiatisch“ konstruierbar wird. Interessanterweise ist dies das letzte Motiv, für das neben den bereits ausgewählten Feldern Nr. 3, 8 und 4 (nur nicht ganz so eindeutig wie bei jenen) aufgrund der Haarlänge relativ klar auf einen weiblich angelegten Körper geschlossen werden kann. Dies erhärtet den Verdacht, dass die symbolisierte und stereotypisierte Weiblichkeit das ausschlaggebende Kriterium für die Auswahl der Kinder darstellt. Die Entscheidung für Motive aus der weiblichen Geschlechtskategorie könnte zwar bei Theresa auch durch eine Übernahme von Biancas Wortwahl („die, die und die“) begünstigt worden sein, allerdings sind dies Vorgaben, mit denen sie trotzdem hätte brechen können. Da auch Theresa wieder das stereotyp „westliche“ Mädchen als erstes auswählt, könnte der Faktor natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit im Sinne einer Rangfolge, bei der das „Eigene“ bevorzugt wird, entscheidend sein. Eine starke Abwertung oder Geringschätzung von „Anderen“ zeigt sich jedoch nicht, da neben Feld Nr. 3 immer auch zwei weitere ausgesucht werden (auf was die Kinder auch verzichten könnten).

Folgerichtig trifft nun auch die Dritte in der Runde ihre Auswahl und übernimmt die Zeigegeste und Wortwahl der Vorgängerinnen. Charlotte gleicht ihr Entscheidungsverhalten sogar noch stärker als Theresa an jenes von Bianca an und wählt, nur unter Veränderung der Reihenfolge von Wahl 2 und 3, exakt die gleichen Felder wie diese.

Alle Kinder haben an diesem Punkt jeweils drei Motive ausgewählt, wobei sich bis auf eine Ausnahme bei einer Feldwahl die drei für die gleichen Figuren entschieden haben. Bianca, Theresa und Charlotte präferierten jene Darstellungen, die am stärksten als Mädchen erkennbar sind und bevorzugten dabei die stereotyp „westliche“ Zeichnung. Über die gewählten Motive könnten sich die Kinder jetzt austauschen oder in einer anderen Form damit umgehen.

8-18 Elaboration Theresa; Elaboration Charlotte; Differenzierung Bianca

Übergangslos beginnt Theresa nun mit einer neuen Auswahl. Dadurch wird die Form der Entscheidungsprozesse, also die direkte Folge zwischen den Kindern, beibehalten. Die Mädchen streben kein Gespräch untereinander an, bei dem sie ihre Auswahl argumentativ fundieren, sondern sind an schnellen, begründungslosen Entscheidungen orientiert, die sich anscheinend selbst genügen. Theresa kann dadurch auch zeigen, dass sie sich nicht nur mit drei von neun Feldern identifiziert, sondern sich für weitere Motive begeistern lässt. Bei ihrer zweiten Auswahl entfernt sie sich allerdings etwas von den Prioritäten, die die Kinder zuvor gesetzt haben. Möglicherweise bringt sie nun, nachdem sich alle Kinder über ihre Gemeinsamkeiten verständigt haben, ihre eigenen Akzente ein. Ob diese Wahl nun ihre „eigentliche“, ergänzende oder

nachrangige ist, wird allerdings letztlich nicht deutlich, da Theresa erneut dem Schema der begründungslosen Auswahl folgt. Gleich bleibt in ihrem zweiten Durchgang die nun zum vierten Mal aufeinanderfolgende Erstentscheidung für Feld Nr. 3. Danach wählt Theresa Feld Nr. 5 und 7, was beides Motive sind, bei denen die stilisierte Geschlechtsdarstellung nicht eindeutig bestimmbar ist. Durch die kurzen Haare erscheinen die Figuren allerdings eher männlich konnotiert, was bei Feld Nr. 7 durch ein gezeichnetes „Muskelshirt“ unterstrichen wird. Dennoch belegt Theresa alle drei Motive mit einem femininen Artikel. Damit konstruiert sie die Figuren als weiblich. So nimmt sie eine geschlechtliche Vereinheitlichung im Sinne einer Vereindeutigung vor, mit der sie die von den Hersteller_innen der Serviette angelegten Stereotype in diesem Punkt unterläuft. Allerdings ist die Bedeutung ihrer Handlung davon abhängig, für wie geschlechtlich eindeutig sie selbst die Darstellungen hält. Des Weiteren weisen die drei symbolisierten Kinder eine helle Hautfarbe auf und entsprechen im Gegensatz zu den anderen Abbildungen in ihren Stereotypen der sozialen Kategorie „Weiß“, was durch die Kombination von Hautfarbe und runder Augenform identifizierbar ist.⁷⁰

Bereits während Theresas Auswahl beginnt ein „Kampf“ um die Serviette, der an die Ausgangssituation der Passage erinnert: Mehrere Kinder sind gleichzeitig mit der Serviette verbunden (vgl. Abbildung 40). Das Greifen nach dem Gegenstand erfolgt offenbar aus unterschiedlichen Intentionen heraus. Während Charlotte mit Theresa gleichziehen möchte und bereits mit ihrer zweiten Auswahl beginnt, als Theresa ihre noch gar nicht beendet hat, nimmt Bianca einen Positionswechsel der Serviette vor. Für sie scheint im Gegensatz zu den anderen beiden der Auswahlprozess mit einem Durchgang abgeschlossen zu sein. Zumindest temporär kann sich Charlotte durchsetzen und mit ihrer zweiten Motivwahl starten. Währenddessen hält Bianca allerdings ebenfalls die Serviette in einer Hand.

Obwohl das Ringen also noch nicht entschieden ist, kann Charlotte drei Motive auswählen. Feld Nr. 4 kann dabei entweder als ihre erste und/oder als ihre dritte Wahl verstanden werden. Sie zeigte bereits ohne verbalisierende Begleitung auf das Feld und deutet zuletzt zumindest direkt neben das Motiv, während sie im Begriff ist, ihre Wahl sprachlich als solche zu markieren. Damit übernimmt sie, genau wie dies zuvor Theresa getan hat, in ihrem zweiten Durchgang eine Figur der ersten Auswahl, die eindeutig weiblich konnotiert ist. Neben diesem Feld entscheidet sie sich für Nr. 6 und Nr. 2 und damit wie

70 Durch eine entsprechende Augenform zeichnen sich zwar auch die Figuren auf den Feldern Nr. 2 und 4 aus, das symbolisierte Kind auf Feld Nr. 2 hat aber eindeutig eine dunkle Hautfarbe und die Figur auf Feld Nr. 4 ist wie bereits erwähnt mit Accessoires eines „Native American“-Mädchens bestückt. Die übrigen Abbildungen sind dagegen nicht durch gemalte Augen mit Augäpfeln gekennzeichnet, sondern wurden lediglich mit zwei Strichen an den entsprechenden Stellen versehen. Die Darstellung von Unterschieden zwischen Menschen bewegt sich an dieser Stelle stark auf der Ebene von rassistischen „Menschenarten“ mit physiologisch klar unterscheidbaren Merkmalen.

zuvor Theresa für zwei Motive, bei denen die Geschlechtskategorie uneindeutig bleibt, aber eher männlich zu sein scheint, was in einem Fall aufgrund eines „Muskelshirts“ und in beiden Fällen aufgrund von kurzen Haaren zu vermuten ist. Wie Theresa benutzt sie zur Bezeichnung dieser Figuren den Artikel „die“. Hierdurch weist Charlottes Auswahl hinsichtlich dieses Merkmals eine starke Strukturhomologie zu Therasas zweitem Wahlprozess auf. Allerdings entscheidet sich Charlotte im Gegensatz zu Theresa nicht für als Weiß zu kategorisierende Figuren, sondern neben dem bereits zuvor gewählten stereotypen „Native American“-Mädchen für ein stereotyp Schwarzes und ein stereotyp asiatisches Kind (die durch die physiologischen Besonderheiten einer überproportional großen Lippe bzw. einer ungewöhnlichen Zahnstellung gekennzeichnet sind).

Bianca kann, noch bevor Charlotte ihre Wahl sprachlich und korporiert „korrekt“ abgeschlossen hat, den kollektiven Zugang zur Serviette blockieren. Damit ist sie als das Mädchen, welches das Auswahlvorgehen als erstes durchgeführt hat, nun auch diejenige, die als erstes an einer Schließung dieses Prozesses orientiert ist.

18-24 Elaboration Bianca

Bianca entzieht zwar die Serviette dem Zugang der anderen und hält sie folgend nur noch selbst in den Händen, womit sie mögliche weitere Auswahlprozesse verhindert. Doch trotz ihrer Absicht, alleine zu bestimmen, besteht der kollektive Zusammenhang weiterhin. Dies wird in Abbildung 41 deutlich: Theresa und Charlotte sind zur Serviette hin ausgerichtet und beobachten, was Bianca mit dem Gegenstand vorhat. Diese scheint sich zunächst schlicht daran zu erfreuen, dass sich die Serviette aufklappt und dadurch die neun Felder doppelt sichtbar werden. Was sie danach mit beiden Händen an der Serviette macht bzw. machen möchte, wird in dem abrupt endenden Video nicht mehr ersichtlich.

25-27 Konklusion Erzieherin

Mit dem Video endet auch der gemeinsame Gegenstandsbezug der Kinder. Die externe Ursache dafür ist eine Anfrage der Erzieherin (deren Eintritt in die Situation den Beobachter vermutlich dazu bewogen hat, die Kamera auszuschafter). Die Fachkraft bringt die Transitsituation zu einem Abschluss, indem sie den alltäglich auf das Essen folgenden Schritt des Abräumens der Tische einleitet. Die Kinder dürfen und sollen nun bei der Hausarbeit behilflich sein, was ihr Interesse von der Serviette weglenkt. Die Herkunft dieses Gegenstandes ist auch am Ende der Passage nicht bestimmbar. Zumindest kann nun gesagt werden, dass die Serviette nicht nur nicht funktional benutzt wurde, sondern ihre Exklusivität auch dadurch untermauert wird, dass sie nicht mit den übrigen mit dem Mittagessen in Verbindung stehenden Gegenständen weggeräumt oder sogar weggeworfen wird. Einen unmittelbaren Besitzanspruch auf sie formuliert allerdings niemand.

Die Passage weist einen starken quasi-experimentellen Charakter auf, der jedoch ohne das externe Arrangement eines Versuchsaufbaus zustande kam. In der „natürlichen“ Umgebung der Kinder hat sich in einer alltäglichen Situation ein Umgang mit einem Gegenstand entwickelt, der zu einer abwechselnden Auswahl von jeweils drei „Menschentypen“ aus einem vorgegebenen Repertoire führte. Dadurch lässt sich zwar trotz der Ähnlichkeit zu „Vorurteilsexperimenten“ (vgl. Clark/Clark 1947) nicht direkt auf das Vorhandensein oder die Abwesenheit von Vorurteilen schließen, es werden aber kindliche Identifizierungsprozesse im Zusammenhang mit symbolisierten Differenzlinien erkennbar.

Die am häufigsten präferierten Motive sind klar jene auf den Feldern Nr. 3, 4 und 8, welche am eindeutigsten weibliche Stereotype, vor allem lange Haare, auf sich vereinen. Die Salienz einer symbolisiert-stereotypisierten Weiblichkeit kann daher als das entscheidende Auswahlkriterium bestimmt werden. Hierzu passt, dass die Figur auf Feld Nr. 3 nicht nur in vier der fünf Auswahlprozessen gewählt wurde, sondern auch innerhalb dieser einzelnen Durchläufe jeweils an erster Stelle genannt wurde. Die Zeichnung, die es also auf den ersten Platz in der Rangfolge geschafft hat, ist auch jene, welche die meisten weiblichen Stereotype auf sich vereint. Das gemalte Kind in diesem Feld zeigt durch die verschiedenen Attribute blondes Haar, Make-up, (lange) Wimpern, geschminkte Lippen und pinkfarbene Kleidung ihre Zugehörigkeit zur stereotyp gedachten weiblichen Geschlechtskategorie. An solchen „Idealen“ könnten sich die Mädchen während der Auswahl am stärksten orientiert haben. Am anderen Ende der Häufigkeitsskala stehen (abgesehen von der Auswahl von Feld Nr. 1) mit je einer Nennung die Motive Nr. 2, 5, 6, und 7. Die sprachliche Vereindeutigung (oder sogar Umdeutung) dieser geschlechtlich mehr oder weniger unbestimmten Figuren kann in diesem Sinne auch als eine Zuhilfenahme verstanden werden. Nur wenn die Motive als weiblich gelesen werden, werden sie überhaupt, nachrangig, wählbar.

Weniger relevant für die Entscheidungen der Kinder scheint die Kategorie einer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit zu sein, die in den Motiven durch Stereotypisierungen, die an rassistische Darstellungen erinnern, stark betont wird. Zwar wird mit der häufigen und vorrangigen Auswahl von Feld Nr. 3 auch eines der Motive bevorzugt, welches der Kategorie „Weiß“ entspricht. Davon abgesehen wählt allerdings lediglich Theresa in ihrem zweiten Durchgang noch weitere „Weiße“ Figuren aus (dort allerdings ausschließlich). Im übrigen Umgang der Kinder mit den Motiven ist bezüglich der dort angelegten abstrakten Kategorie „Herkunft“ kein Muster zu erkennen.

Prinzipiell nehmen die Kinder trotz der geschlechtlichen Vereindeutigung mancher Figuren die Darstellungen auf der Serviette soweit an, dass sie für eine kurze Zeit die Abbildungen „sind“. Die einzelnen Auswahlprozesse schließen dabei direkt aneinander an und werden nicht von verbalen Argumentationen begleitet. Daher kann aus der Passage nicht auf negative Orien-

tierungen aufgrund einer ausbleibenden oder nachrangigen Auswahl bestimmter Motive geschlossen werden. Dies ist allein schon deshalb unzulässig, weil nicht klar wird, ob die Kinder allen stereotypen Darstellungen überhaupt „folgen“ und bspw. die Zeichnung auf Feld Nr. 8 als stereotype „Ozeanerin“ konstruieren. Was jedoch deutlich wird, ist, dass die drei keine Probleme damit haben, ein nicht-Weißes Kind zu „sein“, allerdings eine starke Tendenz aufweisen, eine eindeutig weibliche Figur „sein“ zu wollen. Insofern wird hier auf Basis einer symbolisierten Darstellung Geschlecht kollektiv als bedeutende Kategorie relevant gemacht.

Ob dies in Interaktionen zwischen Kindern auch „direkter“ geschieht, soll eine abschließende Passage zeigen.

Beobachtungsprotokoll

Passage: Maltisch

Datum: 27.04.2016

Beschreibung des Settings: Vier als Mädchen und drei als Jungen gelesene Kinder sitzen, nicht nach Geschlecht „sortiert“, um einen Maltisch im Gruppenraum herum. Die Kinder malen an je eigenen Bildern. Ich sitze mit an dem Tisch und beobachte ungerichtet seit einigen Minuten die Gruppe, die wenig miteinander kommuniziert.

1 Theresa steht von ihrem Platz auf, hält ihr Bild mit der gemalten Seite nach vor-
2 ne mit beiden Armen vor sich und bewegt ihre Arme mehrmals von links nach
3 rechts und wieder zurück. Die anderen Kinder am Tisch schauen daraufhin zu
4 ihr. Ich erkenne, dass auf dem Bild vier Figuren gemalt sind, die an Menschen
5 erinnern, jeweils pinke oder rote Röcke und spitze Hüte in der gleichen Farbe
6 tragen und mit langen, blonden oder braunen, Haaren ausgestattet sind. Zwei
7 der Figuren tragen pinke Stäbe in den gemalten Händen. Theresa stoppt in ih-
8 rer Bewegung, nimmt die rechte Hand von dem Bild, zeigt damit auf eine der Fi-
9 guren und fragt: „Wer will alles die sein?“ Daraufhin streckt Steffi ihren rechten
10 Arm nach oben, was direkt im Anschluss auch Oliver macht, der dabei grinst.
11 Steffi sagt, kurz nachdem sie ihren Arm gestreckt hat: „Ich“, was Oliver an-
12 schließend lachend auch macht. Steffi und Oliver nehmen ihre Arme wieder he-
13 runter. Theresa blickt nun zu Oliver und sagt leise und mit einem entschuldigen-
14 den Tonfall: „Es dürfen nur Mädchen.“ Oliver sagt direkt im Anschluss: „Ja, nur
15 Mädchen“ und blickt nach unten auf sein Bild. Theresa bewegt nun ihren linken
16 Arm, mit dem sie weiter das Bild hält, hin und her, während sie gleichzeitig mit
17 der rechten Hand auf die gleiche Figur wie zuvor zeigt und fragt: „Wer will alles
18 die sein?“ Steffi streckt ihren rechten Arm nach oben, was direkt danach auch
19 eines der anderen Mädchen am Tisch macht. Oliver bleibt mit seinem Blick auf
20 sein Bild ausgerichtet und malt darauf. Theresa sagt, dass Steffi die Figur sein
21 darf.

Reflektierende Interpretation

1-7 Proposition Theresa

Die sieben Kinder, die in einer typischen Alltagssituation am Maltisch sitzen, sind nur schwach in einem kollektiven Zusammenhang miteinander verbunden. Jedes Kind scheint vorwiegend auf sich selbst und seine Maltätigkeit ausgerichtet zu sein. Diese soziale Struktur wird von Theresa durchbrochen. Ohne dass sie an vorheriges anschließt, präsentiert Theresa sich und ihr Bild auf eine Art und Weise, mit der ihr die Aufmerksamkeit aller am Tisch versammelten Kinder sicher ist. Da sie ihre Handlung nicht verbal begleitet, könnte über die Gründe ihrer Präsentation nur spekuliert werden. Allerdings wirkt es nicht ungewöhnlich, dass ein Kind am Maltisch sein erschaffenes Werk anderen vorstellt, um eine (positive) Rückmeldung zu erhalten.

Die Motive auf Theresas Zeichnung sind relativ offenkundig. Sie malte augenscheinlich vier Prinzessinnen, die vor allem Gemeinsamkeiten zueinander aufweisen (Haarlänge, Art der Kleidung), aber auch durch unterschiedliche Attribute gekennzeichnet sind (Farbe der Haare und der Kleidung, Vorhandensein von Zepter oder Zauberstab). Gemein ist ihnen, dass sie alle bestimmten, kollektiv vorhandenen Vorstellungen entsprechen, die stark mit Weiblichkeitsstereotypen wie langen Haaren und Röcken in den Farben pink und rot zusammenhängen.

7-13 Elaboration Theresa; Differenzierung Steffi, Oliver

Nun wird deutlicher, was Theresa mit ihrer Präsentation im Sinn hat. Es geht ihr nicht um eine Bewertung ihrer Zeichnung, sondern darum, ein „Zuordnungsangebot“ bereitzustellen. Sie fragt die Kinder am Tisch nach deren Präferenzen, eine bestimmte Figur „sein“ zu wollen. Die Vorauswahl der zu vergebenden Rolle hat Theresa selbst getroffen. Unklar ist, ob sie eine reine, prinzipielle Interessensfrage danach stellt, wer sich auf irgendeine Art mit der Prinzessin identifizieren kann oder ob ihr Vorstoß vorbereitenden Charakter hat, etwa für ein Rollenspiel. Die zweite Möglichkeit erscheint allerdings eher unwahrscheinlich, da sie zur Spielvorbereitung vermutlich eher die naheliegendere Frage stellen würde, wer mit ihr „Prinzessin“ spielen möchte und nicht auf gezeichnete, sich marginal voneinander unterscheidende Figuren verweisen müsste. Theresa adressiert mit ihrer Frage alle Kinder, sie offeriert die Möglichkeit der Interessensbekundung zu der Figur explizit mehreren („wer will alles“). Offen ist hingegen, ob sie die letztgültige Erlaubnis über die Zuordnung nur an ein bestimmtes Kind ausspricht. Da sowohl die generelle Rolle einer Prinzessin als auch die von Theresa gewählten Stilmittel zur Darstellung weiblich konnotiert sind, könnte hier auch Geschlecht als Differenzlinie bedeutend werden.

Für die Kinder ist der Modus, in dem sie antworten (müssen), ohne Irritationen klar. Zwei der Anwesenden äußern sich, indem sie durch eine Meldung und eine zusätzliche Verbalisierung ihr Interesse signalisieren. Theresa

hat zwar mit ihrer Frage nicht direkt Kinder ausgeschlossen, die weibliche Konnotation der Darstellungen, die durch die Verwendung des femininen Artikels unterstrichen wurde, ist vermutlich aber allen Kindern bewusst. Nur vor diesem Hintergrund können die Unterschiede zwischen Olivers und Steffis Melde- und Redeverhalten interpretiert werden. Olivers scherzhafte Mimik und seine paraverbalen Äußerungen könnten einerseits für eine geringe Ernsthaftigkeit sprechen. Demnach würde er lediglich Steffis aufrichtig gegebene Antwort imitieren und sich dabei über sie oder über die Situation lustig machen. Andererseits könnte er sich tatsächlich auf irgendeine Art mit der Prinzessinnendarstellung identifizieren, aber bereits mit seiner Interessensbekundung eine vorgetäuschte Distanzierung vornehmen. Dies würde ihm die Möglichkeit geben, bei einem etwaigen Verbot der Rollenübernahme sein „Gesicht zu wahren“ und darauf hinweisen zu können, dass seine Meldung ohnehin nicht ernst gemeint war. In beiden Fällen muss er bereits darum „wissen“, dass die gezeichnete Prinzessin nicht seiner Geschlechtsrolle entspricht und seine Antwort damit illegitim ist, da er mit dem Lachen und Grinsen auch die Besonderheit und „Absurdität“ der Meldung ausweist.

13-15 Differenzierung Theresa, Oliver

Theresa lässt Olivers Zuordnungswunsch nicht gelten und unterbricht die spielerische Identifizierung, um eine „Meta-Anmerkung“ zu machen. Oliver hat offenbar eine implizite Regel gebrochen, die für Theresa so selbstverständlich war, dass sie diese nicht vorab erwähnt hat. Nun wird diese soziale Regel gesondert explizit gemacht, wie es auch in ganz ähnlichen soziologischen Alltagsexperimenten geschieht (vgl. Garfinkel 1967). Das Thema ist dabei für Theresa wie für die übrigen Kinder so ernsthaft, dass niemand auf den (etwaigen) scherzhaften Charakter von Olivers Beitrag Bezug nimmt. Theresa erklärt Oliver eine Regel, mit der sie ein bestimmtes Geschlechterbild transportiert und Geschlecht als Differenzlinie eindeutig relevant macht. Implizit verweist sie darauf, dass Oliver im Gegensatz zu ihr selbst und Steffi nicht zur Kategorie „Mädchen“ zu zählen ist, und schließt ihn und alle anderen Nicht-Mädchen am Tisch deshalb aus dem Interaktionszusammenhang um das Prinzessinnenbild aus. Ihr Tonfall legt dabei nahe, dass dies nicht aus „böser Absicht“ geschieht und dass ihr der Ausschluss durchaus leid tut.

Oliver ist nicht daran orientiert, in Opposition zu Theresa zu gehen und folgt ihrer Argumentation augenblicklich. Als ob er ihre Antwort bereits gehabt hätte, validiert Oliver in direkter Folge den Beitrag, wiederholt ihn zum Teil und zieht sich durch das Abwenden seines Blickes soweit zurück, wie es in der Situation möglich ist. Dies alles geschieht mit einer Ernsthaftigkeit, die es wenig plausibel erscheinen lässt, dass Olivers erste Aussage lediglich ein Scherz war. Er bemüht sich erst gar nicht darum, einen entsprechenden Anschein zu erwecken und wirkt eher enttäuscht darüber, dass das eingetreten ist, was er vermutlich bereits antizipiert hat.

15-21 Elaboration Theresa; Differenzierung Steffi, Mädchen;
Konklusion Theresa

Nachdem die zuvor „verborgen“ gebliebene Regel explizit gemacht wurde, beginnt Theresa mit ihrem Zuordnungsangebot noch einmal von vorne. Sie wiederholt in Z. 17/18, verbunden mit der gleichen Bewegung, ihre Frage aus Z. 9. Dieses Mal handeln alle Kinder entsprechend der geschlechtsbezogenen Ordnung. Ihr Interesse bekunden wie zuvor Steffi und nun noch ein weiteres Mädchen am Tisch. Auch Oliver agiert so, wie es die Situation von ihm verlangt. Er beteiligt sich nicht mehr und bleibt dem Geschehen abgewandt. In Z. 20/21 konkludiert Theresa die kurze Szene. Damit wird ihre Rolle als situative Bestimmerin verdeutlicht. Sie legt nicht nur fest, über welche Figur verhandelt wird und wer einen Identifikationswunsch formulieren darf, sondern entscheidet auch darüber, wer diesen Wunsch (offenbar lediglich imaginativ) erfüllt bekommt. Dies ist in diesem Fall Steffi, die sich möglicherweise durch ihre Ausdauer qualifiziert hat. Das Transkript betrachtet nur den ersten „Erwählungsprozess“. Vorstellbar wäre es, dass im Anschluss daran auch Theresa selbst und die anderen Mädchen am Tisch einer Prinzessin zugeordnet werden. Dies könnte Theresa aufgrund der Anzahl der gemalten Figuren bereits beim Zeichnen im Sinn gehabt haben.

In der Gesamtbetrachtung wirkt Olivers Initiative in der Passage wie ein unsicherer Vorstoß in Richtung eines flexiblen Umgangs mit der Kategorie Geschlecht, bei dem die hohe Wahrscheinlichkeit eines Scheiterns bereits im Vorfeld antizipiert wird. Die Situation, in der die Kinder zwar nicht räumlich, aber offenbar gedanklich hinsichtlich der Geschlechtskategorien und der damit verbundenen Vorstellungen sortiert sind, wird von Oliver zwar irritiert, aber nur für einen kurzen Moment. Abgesehen von dieser für illegitim erklärten Interessensbekundung bewegen sich alle Kinder, auch er selbst, im gleichen Orientierungsrahmen, bei dem klar festgelegte, starre Geschlechterrollen zumindest für Prinzessinnen im positiven Horizont stehen. Dem entsprechen auch die stereotypen Zeichnungen, für die zwar nur ein Kind verantwortlich ist, die jedoch auch bei den anderen Kindern am Tisch auf Interesse stoßen. Therasas Handeln stellt, obwohl es nicht „böse“ gemeint ist, eine Diskriminierung dar: Sie schreibt Oliver das Merkmal „Nicht-Mädchen-sein“ zu und benachteiligt ihn aufgrund dessen und unter Relevanzmachung der Differenzlinie Geschlecht. Ihr entschuldigender Tonfall weist darauf hin, dass diese Sonderbehandlung ohne das Vorhandensein von Vorurteilen erfolgt.

5.2.4 *Verbindende Auswertung*

Die Passagen des Gruppengesprächs scheinen auf den ersten Blick wenig miteinander gemein zu haben. Im Vergleich wird allerdings deutlich, dass sich die Kinder trotz der inhaltlichen Unterschiede auf einer ganz ähnlichen

Betrachtungs- und Bewertungsebene von Menschen bewegen. In der Passage „Affektiver/Konativer Vorurteilsaspekt“ äußern die Kinder ein gewisses Maß an Bereitschaft zu einem ablehnendem Verhalten, das sie allerdings von individuellen Handlungen und Charaktereigenschaften abhängig machen. Die in der Szene „Anfangspassage kognitiver Vorurteilsaspekt“ gefundene Orientierung an einer Stereotypisierung und Distanz, die auf die Andersheit von „denen“ „aus Afrika“ bezogen wird, steht dazu in keinem direkten Zusammenhang. Allerdings werden hier wie dort keine negativen Affekte sichtbar, in der ersten Passage wird sogar kurz eine kollektive, positive Bewertung des Bibers als „nett“ expliziert. Durch einen weiterführenden Vergleich mit den Erkenntnissen aus der Teilnehmenden Beobachtung kann geprüft werden, ob dieser Rahmen auch dort Geltung beanspruchen kann.

Eine starke Analogie zu der im Gruppengespräch vorgenommenen Konstruktion einer Andersheit in Bezug auf Menschen, die aus Afrika kommen oder in Afrika leben, findet sich in der Passage „Lied“ für das Handeln der Fachkraft. Diese macht dort mittels des Umgangs mit einem Lied eine ethnisierte Differenz in Bezug auf eine sprachliche Ebene stark. Während sie in diesem Zusammenhang eine selbst gestaltete Intervention vornimmt, greift keine Erzieherin ein, wenn Kinder die Bezeichnung „hautfarben“ zur Kennzeichnung einer Stiftfarbe verwenden.

Diese pädagogische Praxis passt zu einer an eine „cultural understandings“-Strategie angelehnte Förderung von Toleranz, die eine – hier lediglich gedanklich vorgenommene – positive Verständigung zwischen Menschen anstrebt, hierbei allerdings Gefahr läuft, durch Stereotype Gruppengrenzen zu verfestigen und dabei das „Eigene“ als das „Normale“ zu sehen. Die stark stereotypen Abbildungen der Serviette (in der gleichnamigen Passage) entsprechen einem solchen Vorgehen, was es plausibel macht, dass dieser Gegenstand durch Fachkräfte der Einrichtung eingebracht wurde.

Die Kinder greifen diese Relevanzsetzungen in den Beobachtungspassagen nur teilweise auf. Abstrakte „Herkunfts“-kategorien spielen für sie im Umgang mit der Serviette nur eine geringe Rolle, obwohl das Material eine solche Thematisierung nahelegt. Vielmehr unterlaufen sie an dieser Stelle, zumindest für einige Momente, die inhärenten Konstruktionen von Andersheit, indem sie sich auch mit nicht-Weißen Figuren identifizieren. In der Passage „Lied“ verweisen die Kinder zwar mit einer gewissen Unterkomplexität auf die Sprache „Afrikanisch“, dies geschieht allerdings unter starken Vorgaben der Fachkraft und erst, nachdem sie mehrere Alternativangebote gemacht haben, die von der Erzieherin als falsch markiert wurden. Allerdings *könnte* die Bezeichnung „hautfarben“ in der Passage „Stift“ zumindest eine Eigenkonstruktion der Kinder sein. Der Begriff wäre, sofern er mit Bedeutung verknüpft ist, stimmig zu der Distanzorientierung des Gruppengesprächs. Dort wird zu dem Thema Hautfarben geäußert, dass Menschen aus Afrika „richtig braun“ seien (vgl. Anfangspassage kognitiver Vorurteilsaspekt, Z. 22/23). In

dieser Formulierung steckt bereits die Abweichung dieser Farbe von einer gedachten, hierzulande „üblichen“ Norm. Diese Normvorstellung einer Hautfarbe liegt in dem Farbtönenbereich, den die Mädchen als „hautfarben“ bezeichnen (und der selbst ein Stereotyp darstellt). Negative Affekte werden bei den Kindern indes weder in der Verwendung von „Afrikanisch“ noch im Umgang mit dem „hautfarbenen Stift“ oder den nicht-Weiß dargestellten Figuren erkennbar. Diese Begriffe und Abstraktionen stehen nicht im negativen Horizont. Dies stellt eine starke Homologie zum Gruppengespräch dar, indem zwar drastische, an rassistische Ideen anschlussfähige Formulierungen wie „Die sehen aus wie Affen“ (vgl. Anfangspassage kognitiver Vorurteilsaspekt, Z. 33) verwendet werden, aber auch dort eine damit verbundene negative Orientierung nicht offenkundig wird. Dennoch reproduzieren die Kinder, vor allem mit den Aussagen aus dem Gruppengespräch, stereotype Bilder und Dominanzvorstellungen. Der institutionelle Rahmen, indem sie im Alltag selten mit nicht-Weißen Kindern und Kindern mit familiärer Migrationsgeschichte in Kontakt stehen, könnte diese Prozesse begünstigen.

Im Gegensatz zu dem Gruppengespräch, indem diese Kategorie keine Rolle spielt, wird Geschlecht in einigen Beobachtungspassagen klar relevant gemacht. Bis auf einen Jungen sind an diesen Thematisierungen ausschließlich Mädchen beteiligt, die in den meisten Szenen und im geschlechtshomogenen Gruppengespräch dominant sind. Dies ist vermutlich vor allem darauf zurückzuführen, dass sie auch zahlenmäßig die Kitagruppe dominieren. Für eine nähere Betrachtung des themenspezifischen Orientierungsrahmens ist nun vor allem der Vergleich zwischen den Passagen „Serviette“ und „Maltisch“ aufschlussreich. In beiden Passagen werden spielerische Identifikationsprozesse mit Darstellungen von Menschen vollzogen, bei denen sich die Kinder den gleichen Begriffen („Ich bin die“ / „Wer will (...) die sein?“) bedienen. Die Rollenübernahmen genügen sich dabei selbst und stellen nicht den Anfang einer weiteren Beschäftigung, sondern den Endpunkt der Thematisierung bzw. in der Passage „Serviette“ beides zugleich dar. Dennoch sind es aktive Auseinandersetzungen mit Selbst- und Fremdbildern, in denen Identitätsvorstellungen gefestigt werden. Die starken Gemeinsamkeiten zwischen den von einem Kind gezeichneten Prinzessinnen und dem von den Mädchen klar präferierten Serviettenmotiv sind dabei nicht zufällig, sondern konstituieren das in beiden Passagen für die Kinder zentrale Thema der weiblichen Geschlechtsstereotype.⁷¹ Die weibliche Konnotation der Darstellungen ist hierbei in der Passage „Maltisch“ eindeutig. Theresa strukturiert dort eine sehr begrenzte Auswahlssituation vor, in der andere Mädchen sich zwar für oder gegen bestimmte Figuren entscheiden können, diese aber nur marginal

71 Hierbei prägt nicht der vermutlich vom pädagogischen Personal der Kita an die Kinder herangetragene Gegenstand der Serviette die Beschäftigung in der Passage „Maltisch“, sondern umgekehrt wird der Umgang der Kinder mit dem Prinzessinnenbild am darauffolgenden Tag auf die Serviette angewendet.

innerhalb eines stereotypen Rahmens unterscheidbar sind. Dagegen muss bei einigen Motiven in der Passage „Serviette“ die geschlechtliche Eindeutigkeit erst hergestellt werden. Bevorzugt ausgewählt werden auch dort die klareren „Prinzessinnenmotive“. Weibliche Geschlechterbilder werden dabei nicht als *Differenzlinie* relevant gemacht, sondern dienen innerhalb der Mädchengruppe der Einebnung von Unterschieden und der Vergemeinschaftung. Dies wäre in der Passage „Maltisch“ wohl genauso gewesen, wenn nicht ein geschlechtsdifferentes Kind sein Partizipationsinteresse angezeigt hätte. Dadurch wurde es notwendig, die Kategorie Geschlecht explizit zur Grenzziehung zu nutzen und damit diskriminierend zu agieren. Davon, dass solche Ausschlüsse kein Einzelfall sind, sondern gelegentlich auftreten, berichten die Kinder im Gruppengespräch.

Beide Passagen sind gleichermaßen von einer starren Geschlechterdichotomie und der Bevorzugung einer symbolisiert-stereotypisierten Weiblichkeit geprägt. Die Mädchen kommen dabei, eben auch dort, wo Diskriminierung stattfindet, ohne negative Affekte aus. Die oben genannte Orientierung an einer Stereotypisierung und Distanz ohne negative Gefühle bestätigt sich aus diesen Gründen für das Thema Geschlecht.

Andere Kategorien werden in den Passagen nicht relevant gemacht. Das Alter der Kinder könnte im Gruppengespräch implizit eine Rolle spielen, da Amelie als ältestes Mädchen dort dominant ist. In den Beobachtungsszenen besteht dagegen nicht die Notwendigkeit, dieser Dimension Bedeutung beizumessen. Dies wird besonders in der Passage „Serviette“ offenkundig, bei der nicht nur die Kinder etwa gleichaltrig sind, sondern sich auch die Figuren hinsichtlich der Darstellung ihres Lebensalters nicht zu unterscheiden scheinen.

Der Gegenstand der Serviette, der in der Gruppe zur Verwendung bereitsteht, gibt per se bestimmte Umgangsmöglichkeiten vor. Diese Vorstrukturiertheit sowie die Rahmen, an denen sich die Kinder und die Fachkraft orientieren, sind mit ähnlichen Bedeutungen verbunden. Die Orientierungsgehalte sind dabei zwar nicht deckungsgleich, weisen aber zahlreiche Analogien auf, die es erlauben, von einem gemeinsamen (Orientierungs-)Muster zu sprechen. Eine Orientierung an Distanz und Stereotypisierung im Umgang mit dem Thema Afrika zeigt sich sowohl für die Fachkraft, bezogen auf Sprache, als auch für die Kinder im Gruppengespräch, die von sich aus eine generelle Andersheit zwischen ihnen und Menschen aus Afrika proklamieren. Bezüglich dieses Themas wird die im Gruppengespräch geäußerte Orientierung durch die Handlungspraxis der Kinder relativiert, für die Kategorie Geschlecht aber gerade bestätigt (und unterstützt durch die Stereotype der Serviette). Negative Affekte und manifeste Vorurteile sind diesem Muster nicht inhärent. Wie für das Gruppengespräch gezeigt wurde, weist die Orientierung jedoch eine Nähe zu Vor-Vorurteilen auf und kann eine Grundlage für diskriminierende Handlungen sein (wie anhand der Passage „Maltisch“ dargelegt werden konnte).

5.3 Projektstrategietypik

5.3.1 *Basistypik*

1. Es finden Positionierungen und Identifizierungen im Kontext von sozialen Kategorien statt, bei denen das „Sein“ thematisiert wird. Die Kinder bewegen sich dabei im Spannungsfeld zwischen Selbst- und Fremdpositionierung.
2. Eine konkrete Gemeinsamkeit ist die Thematisierung von Hautfarben in den Gruppengesprächen als erstgenannter Unterschied zwischen Menschen. Die Bearbeitung des Themas bewegt sich im Kontext einer phänomenologischen Beschreibung von Farbtönen und der Relevanzmachung von sozialen Kategorien.
3. In beiden Kitas finden sich Materialien, in denen Geschlechtsstereotype angelegt sind. Die Kinder beschäftigen sich spielerisch mit dem Thema Geschlecht und es kommt zu einer Irritation von dichotomen Vorstellungen, auf die zurückweisend reagiert wird.
4. In den Gruppengesprächen zeigen sich weder negative Affekte noch manifeste Vorurteile. In den Spielpraxen kommt es zur Exklusion eines Kindes.

5.3.2 *Unterschiede*

1. Auf die Nennung von sozialen Kategorien wird bei den in der Vergleichseinrichtung vorgenommenen Identifizierungsprozessen verzichtet. Den dort eher restringierten Verbalisierungen („Ich bin die“, vgl. Passage: Serviette) kann das umfangreichere Begriffs- und Konzeptrepertoire der Projektkita gegenübergestellt werden („Chinese“/„vietnamesisch“, „türkisch“, „Weiß“/„Schwarz“, vgl. Passage: Anfangspassage kognitiver Vorurteilsaspekt; Passage: Steckplatte). Außerdem werden entsprechende Bezeichnungen in der Vergleichseinrichtung ausschließlich auf einer „Seins“-Ebene eingeführt, während in der Projektkita das weniger generalisierende „Haben“ von Merkmalen eine starke Rolle spielt, das mit einer phänomenologischen Ebene verknüpft wird (vgl. 2.).

In der Projekteinrichtung kommt es zu einigen Fremdpositionierungen, die im Falle eines Kindes sogar trotz dessen Widerspruchs aufrechterhalten werden. Dennoch führt dies nicht zu Ausschluss- oder Diskriminierungsprozessen, die dagegen in der Vergleichskita mit einer impliziten Fremdpositionierung einhergehen („Es dürfen nur Mädchen“, vgl. Passage: Maltisch).

2. In der Projektkita nutzen die Kinder eine ausdifferenzierte Klassifizierung zur Beschreibung von phänomenologischen Hautfarbunterschieden, die auf einer „Haben“-Ebene angesiedelt werden: „Heller (weiß)“, „dunkler (weiß)“, „hellbraun“, „braun“, „dunkelbraun“ bzw. „halbdunkel“ sowie „ganz dunkel“. Ergänzend hierzu verwenden sie die sozialen Kategorien „Weiß“ und „Schwarz“, die mit „Seins“-Beschreibungen eingeführt werden. Die Verknüpfung von Wörtern mit Bedeutungen ist in der Vergleichskita unklarer. Dort werden im Gruppengespräch die Begriffe „hell“, „mittelbraun“, „braun“ und „richtig braun“ benutzt, die auf eine Phänomenebene abzielen. Die Kinder verwenden diese allerdings unter Zuhilfenahme von „Seins“-Beschreibungen. Dagegen werden in diesem Zusammenhang soziale Kategorien nicht explizit genannt, die Bezeichnung „richtig braun“ jedoch mit Menschen aus Afrika verbunden. Statt also wie in der Projektkita ein breites Hautfarbspektrum unabhängig von räumlichen Bezügen zu verstehen, werden in der Vergleichseinrichtung Hautfarben tendenziell regionalisiert begriffen. Insgesamt sind die Kinder der Projektkita bei der Thematisierung von Hautfarben „unaufgeregt“ und an einer Gleichwertigkeit von Menschen orientiert, während die Relevanzmachung in der Vergleichseinrichtung die Einleitung für einen Prozess der „Veränderung“ darstellt.
3. Zwischen den Kitas werden im Umgang mit dem Thema Geschlecht recht starke Unterschiede ersichtlich. In der Projektkita agiert die Fachkraft an dichotomen, starren Geschlechterkategorien orientiert, die von Kindern irritiert werden, was für die Erzieherin den Anlass zu einem Verbot darstellt. In der Vergleichseinrichtung sind es die Kinder selbst, die sich nicht nur mit diesen starren Kategorien identifizieren, sondern auch Vereindeutigungen vornehmen, deutlich Stereotype reproduzieren und ein Kind diskriminieren, das diesen Umgang in einem unsicheren Vorstoß irritiert, bei dem es bereits ein Scheitern antizipiert. Dies geschieht ohne Anwesenheit einer Fachkraft. In der Projekteinrichtung dagegen scheint der starre Umgang für die Kinder nicht selbstverständlich zu sein. Stimmig zu diesen Unterschieden ist, dass eine Nutzung der stereotypen Materialien durch die Kinder lediglich in der Vergleichskita beobachtet wurde.
4. Während die Kinder der Projekteinrichtung eine starke Traurigkeit bezüglich der Diskriminierung in der Bilderbuchgeschichte ausdrücken („Ich könnte gleich weinen“, vgl. Passage: Affektiver Vorurteilsaspekt), bezeichnen die Kinder in der Vergleichskita den Diskriminierten zwar als „nett“, formulieren dies allerdings auch als Notwendigkeit, um nicht ausgeschlossen zu werden. Außerdem äußern sie Vor-Vorurteile in teilweise drastischer Form („Die sehen aus wie Affen“, vgl. Anfangspassage kognitiver Vorurteilsaspekt). Damit sind sie eher an einer „Regelung“ von Ausschlüssen orientiert als an, wie die Kinder der Projektkita für die affektive Bewertung, einer Identifizierung mit dem Diskriminierungsopfer.

Der Ausschluss, der in der Praxis der Projekteinrichtung auftritt, ist jedoch von negativen Affekten begleitet und gewalttätig. Die Handlung in der Vergleichskita ist dagegen stimmiger zu den Äußerungen im Gruppengespräch, da keine negativen Gefühle formuliert werden. Dennoch kann in diesem Fall von einer Diskriminierung gesprochen werden, was für den Ausschluss der Projektkita nicht gültig ist.

5.3.3 *Unterschiede als Projektstrategietypik*

Das allgemeine Muster einer Orientierung an Stereotypisierung und Distanz, an dem auch die Fachkraft mit dem Herstellen einer ethnisierenden Differenz beteiligt ist, das Auftreten von „Othering“-Prozessen, Vor-Vorurteilen und Diskriminierung, ist kennzeichnend für die Vergleichskita. In der Projekteinrichtung zeigen sich diese Phänomene, von wenigen Ausnahmen abgesehen (s.u.), nicht. Es liegt nahe, diesen Unterschied als Projektwirkung zu bewerten. Nun sind die zwei Kindertageseinrichtungen keine Laborgruppen, die sich lediglich hinsichtlich der Projektteilnahme voneinander unterscheiden. Trotz des Bemühens, eine Komparabilität hinsichtlich des Personalschlüssels und des Sozialraums herzustellen (vgl. Kapitel 3.4.1), weist die Vergleichseinrichtung nicht nur eine besondere konfessionelle Ausrichtung, sondern auch teilweise bessere strukturelle Bedingungen als die Projektkita auf. So könnte die Projektstrategietypik hier teilweise durch eine Sozialraumtypik überlagert werden. Allerdings ist ja gerade nicht die Projekt-, sondern die Vergleichseinrichtung hinsichtlich der sozialen Schichtzugehörigkeit der Eltern „überevorteilt“, sodass unter vergleichbareren Bedingungen gemäß der theoretischen Annahmen (vgl. Kapitel 3.3.3) die Unterschiede zwischen den Kitas noch stärker sein sollten. Dadurch wirkt ein gewisser Projekterfolg wahrscheinlich. Getrübt wird dieser durch den Eindruck, dass die Projektkita nun keineswegs einen „Hort der Inklusion“ darstellt, sondern unter den Kindern durchaus gewalttätige Ausschlüsse zu verzeichnen sind.

Der besonders deutliche Unterschied zwischen den Einrichtungen hinsichtlich des Umgangs mit dem Thema Hautfarben ist passend zu der Projektbeschreibung, in dem die Reflexion über eine Repräsentanz von unterschiedlichen Hautfarben durch Spielmaterialien als Wirkindikator bezeichnet wurde (vgl. Kapitel 2.4.2). Die materielle Ausstattung in der Projekteinrichtung lädt auch Schwarze Kinder zur Identifikation ein und repräsentiert diese, was in der Vergleichseinrichtung nicht beobachtet werden konnte. Analog dazu thematisieren die Kinder der Projektkita Hautfarben nuanciert und mit einem breiten Begriffsrepertoire, während sich in der Vergleichseinrichtung eher gesellschaftliche Dominanzvorstellungen im Begriff „hautfarbener Stift“ offenbaren. In strukturell ähnlichen Situationen (vgl. die Passage „Steckplatte“ und die Passage „Stift“) machen die Kinder der Projekteinrichtung diffe-

renziert Hautfarben auch ohne pädagogische Anleitung zum Thema, worauf in der Vergleichskita verzichtet wird. Dies ist zumindest sehr stimmig zur Vorstellung, dass die Projektlaufzeit zu einer diesbezüglichen Reflexion unter den Fachkräften geführt hat und dass das Thema Hautfarben ein pädagogisches Alltagselement geworden ist, das die Kinder mittlerweile auch ohne expliziten Input von Erwachsenen umfassend aufgreifen. Auch an dieser Stelle ist jedoch eine Überlagerung der Projektstrategietypik denkbar, nun durch eine „Heterogenitätstypik“. Die Vielfalt an Hautfarben in der Projekteinrichtung könnte eine „vorurteilsfreie“ Thematisierung gegenüber der Vergleichskita, in der die Kinder nach sozialen Kategorien ganz überwiegend als „Weiß“ zu bezeichnen sind, mindestens begünstigen. Es bleibt zu vermuten, dass der Einfluss des Projekts bzgl. dieses Punktes dennoch nicht unerheblich ist, denn auch die mehrheitlich Weißen Kinder der Vergleichskita sind im Alltag in Kontakt mit Schwarzen und gelangen dennoch zu den genannten stark unterschiedlichen Beschreibungsschemata von Hautfarbdifferenzen.

Der Kontrast der Projekteinrichtung zu der in der Vergleichskita konstatierten Orientierung an Stereotypisierung und Distanz wird an zwei Stellen nivelliert. „Totalzuschreibungen“, wie sie mit den Begriffen „Chinesisch“/„vietnamesisch“ und „türkisch“ vorgenommen werden, sind zwar nicht als Vorurteile zu betrachten, stellen aber homogenisierende Kategorisierungen dar, die mit dem an das Konzept der Transkulturalität angelehnten Projekt vermieden werden sollten (vgl. Kapitel 2.4.2). Des Weiteren stützt sich das Projekt auf den Anti-Bias-Ansatz, in dem verschiedenste Differenzierungsprozesse bearbeitet werden sollen, von denen der Umgang mit dem Thema Geschlecht ein in der frühen Kindheit bedeutender ist (vgl. Kapitel 2.1; Kapitel 2.3). Nun scheinen die Kinder in der Projektkita Geschlechtsstereotype zwar nicht so stark internalisiert zu haben wie jene in der Vergleichseinrichtung, jedoch ist es angesichts des Agierens der Fachkraft und vorhandener Materialien fraglich, ob eine diesbezügliche Flexibilität überhaupt angestrebt wird. An solchen Punkten könnte die Projektstrategie der vorwiegenden Bearbeitung von Vorurteilen und Diskriminierung über eine eher kurzzeitige Weiterbildung der Fachkräfte nicht intensiv genug sein. So ist es durchaus plausibel, dass die Herausforderungen bei der Thematisierung von abstrakten Kategorien wie einer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit größer sind als bei der Beschäftigung mit dem salienten Thema Hautfarben (vgl. Kapitel 7.3). Der leicht widersprüchliche Eindruck, der dadurch entsteht, dass sich die Fachkraft der Projektkita trotz ihrer Teilnahme an der Maßnahme nicht um eine Bearbeitung von kollektiven Geschlechterbildern bemüht, sondern diese reproduziert, ließe sich in ähnlicher Weise mit der Unterschiedlichkeit der Differenzlinien erklären. So könnte Geschlecht durch die ständige Relevanzmachung in der Gesellschaft eine stärkere Wirkmächtigkeit als andere Kategorien entfalten, und müsste unter der Zielstellung einer vorurteilspräventiven Reflexivität dann auch intensiver bearbeitet werden (vgl. Kapitel 7.4).

6 Projektstrategie „anti-discrimination I“

6.1 Die Projektgruppe

6.1.1 *Institutioneller Rahmen und sozioökonomische Umgebung*

Die Kita liegt in einer westdeutschen Großstadt und umfasst etwas unter 100 Kinder, von denen nach Aussage der Leitung etwa die Hälfte auf eine familiäre Migrationsgeschichte blicken kann. Der Sozialraum, in dem sich die Einrichtung befindet, wird von der Stadtverwaltung in Bezug auf soziale Ungleichheit mit „mittel“, bzgl. der Arbeitslosigkeit als „durchschnittlich“ bewertet. Der Betreuungsschlüssel des Bundeslandes ist im Vergleich zu den Ländern der in Kapitel 4 und 5 beschriebenen Einrichtungen etwas besser. Die in der Kita beschäftigten Fachkräfte unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Sprachkenntnisse voneinander. Bis auf einen Erzieher werden alle Beschäftigten weiblich gelesen. Die Kita wurde im Rahmen der Projektteilnahme drei Jahre intensiv begleitet. Seitdem nimmt sie an einem Sprachprogramm teil, das Deutschkenntnisse von Kindern alltagsintegriert verbessern möchte. Diese Maßnahme wird auf Grundlage einer vorurteilsbewussten Bildung durchgeführt. Nach Aussage der Leitung zieht sich ein vorurteilsbewusstes Arbeiten seit der Projektteilnahme durch alle Bereiche. Auch der Online-Auftritt der Einrichtung ist von einem Bekenntnis zur Projektstrategie geprägt. Die pädagogische Arbeit wird darüber hinausgehend in Anlehnung an einen situationsorientierten Ansatz gestaltet, dessen Kern der Leitung nach die Entwicklung von Angeboten und Projekten nach Beobachtungen und Bedürfnissen der Kinder ist. Zu diesem Konzept durchliefen alle Fachkräfte eine Weiterbildung.

In der oberen Etage der Einrichtung befinden sich zwei Vorschulgruppen, in der unteren Etage werden Kinder vom Krippenalter bis zu (vereinzelt) fünf Jahren betreut. In der unteren Etage wird alters- und seit kurzem gruppenübergreifend gearbeitet. Gemäß eines halboffenen Konzepts werden die Räume meistens als Funktions-, selten (vor allem zu Essenszeiten) als Gruppenräume genutzt. Die drei „Stammgruppen“ der unteren Etage sind altersheterogen zusammengesetzt, unterscheiden sich aber in der Altersstruktur voneinander und werden jeweils von einer Fachkraft (haupt-)betreut. Die Beobachtungs-Stammgruppe setzt sich aus etwas weniger als 20 Kindern zusammen, von denen die meisten drei oder vier Jahre alt sind. Zwei Kinder sind zwei

Jahre alt, ein Kind (Aljoscha) ist fünf⁷². Etwas mehr als die Hälfte der Kinder trägt einen männlich konnotierten Namen. Die zuständige Fachkraft dieser Stammgruppe und Hauptansprechperson während des Beobachtungszeitraums ist Elina, die bereits einige Jahre in der Kita arbeitet und neben ihrer Erzieherinnen- eine handwerkliche Ausbildung absolviert hat. Der Gruppenraum der Beobachtungsgruppe dient häufig als „Werkraum“, da er mit einer kleinen Werkstatt und Werkmaterialien wie z.B. Knete ausgestattet ist. Angrenzend an dieses Zimmer ist ein durch eine meist offene Tür verbundener Raum, in dem häufig „ruhiger“ gearbeitet wird (z.B. Spielen auf einem Teppich, Malen) und der zeitweise als Gruppenraum für etwas mehr als 15 Kinder genutzt wird, die im Schnitt etwas jünger als jene der Beobachtungsgruppe sind. Daneben befindet sich ein „Verkleidungsraum“, der mit zahlreichen Maskierungsgegenständen, Puppen und ähnlichen Spielmaterialien ausgestattet ist und in dem die Kinder meist unbeaufsichtigt spielen dürfen. Für die Stammgruppe der jüngsten Kinder gibt es zwei weitere Räume. Die Kinder der unteren Etage dürfen sich grundsätzlich frei in allen Räumen bewegen. Abgesehen von gelegentlichen freiwilligen „Spezialangeboten“ (während des Beobachtungszeitraums: Englisch, Musik, Kunst) werden im Alltag wenig vorbereitete Projekte durchgeführt, die Fachkräfte versuchen eher, spontan auf die Kinder zu reagieren. Die Kinder entscheiden weitgehend selbstbestimmt über ihren Tagesablauf und dürfen sich viele Spielmaterialien frei wählen. Das Außengelände der Einrichtung ist recht groß, eher naturbelassen und mit vielen kleineren Materialien wie Spielrollern und Schaufeln, aber wenig großen Spielgeräten ausgestattet (so ist dies die einzige Kita ohne eine Schaukel).

Auffällig in der Einrichtung, und sicher nicht von dem Projektinhalt zu trennen, ist die häufige Repräsentation der Kinder und ihrer unterschiedlichen sozialen Hintergründe durch verschiedenste kleinere Maßnahmen.⁷³

72 Angestrebt wurde ursprünglich aus in Kapitel 3.2.2 erwähnten Gründen eine Beobachtung in einer der Vorschulgruppen. Das Fachkräfteteam lehnte dies jedoch aus Ressourcengründen ab. Daher wurde während des Zeitraums der Erhebungen ein besonderes Augenmerk auf die vier- und fünfjährigen Kinder der Beobachtungsgruppe gelegt.

73 Aus forschungsökonomischen Gründen erfolgt an dieser Stelle keine Bildinterpretation der Aushänge und Materialien wie in Kapitel 4.2.3. Die Abbildungen sollen vielmehr illustrieren, dass die Ansprüche des Projekts an dieser Stelle eine Entsprechung in der Realität erfahren haben.

Abbildung 42: Flur, Eingang



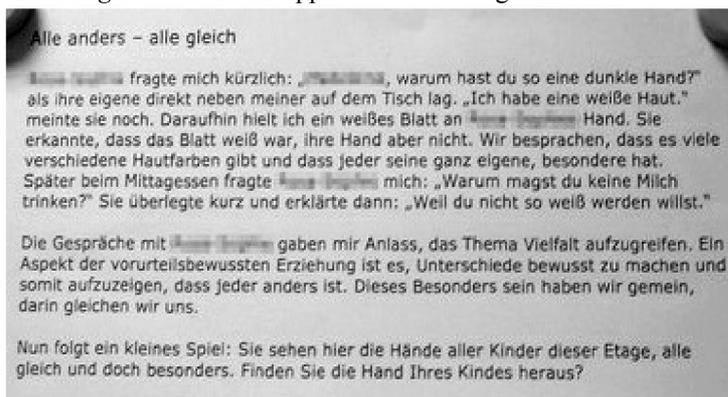
Abbildung 43: Flur, Aufgang Erster Stock



Abbildung 44: Flur der Gruppenräume im Erdgeschoss



Abbildung 45: Flur der Gruppenräume im Erdgeschoss II



In den Stammgruppenräumen hängen Fotowände mit Bildern der Kinder, auf denen deren Name und Alter verzeichnet ist und weitere Bilder der Kinder, z.B. während Ausflügen, in mehreren großen Rahmen. Auch im Flur hängen Fotos der Kinder, z.B. an ihren Spinden, von denen jedes Kind einen eigenen nutzt. Außerdem hängt im Flur ein großes gerahmtes Bild, auf dem kleine Fotos von allen Kindern der Etage eingearbeitet sind (vgl. Abbildung 42 [Ausschnitt]). Unter jedem Foto ist in einer Zeile der Name des jeweiligen Kindes mit dem Zusatz „... spricht“ abgedruckt, gefolgt von Sprachbezeichnungen wie „türkisch und deutsch“ in der zweiten Zeile. An einer Tür im Gang steht „Guten Morgen“ in verschiedenen Sprachen, außerdem steht „Guten Tag“ in verschiedenen Sprachen auf der Tapete der Treppenwand (vgl. Abbildung 43 [Ausschnitt]). Neben der Eingangstür zeugen verschiedene bebilderte Aushänge offenbar von Gruppenbesuchen in den Wohnhäusern der Familien der Kinder. So steht z.B. unter einem Foto der „Stammgruppenkinder“ mit Elina vor einem Hochhaus und einer Abbildung des Hochhauses an sich der Text: „Bekir: ‚Meine Bekir. Patziejen. Nach Hause. Fotozefiet. Isch wohne hier. Meine Mama is da drinne. Meine Mama wohnt auch. [Türkischer Frauenname] ja, dis reicht jetzt. Keiner mehr. Nur noch [Türkischer Frauenname 2] und meine Bruder [Türkischer Männergname]. 11.12.2015.“ Während des ersten Beobachtungszeitraums ist außerdem im unteren Flur ein Aushang mit vielen kleinen Bildern von Kinderhänden und einem Textbaustein zu besichtigen, in dem auf die Projektstrategie rekurriert wird (vgl. Abbildung 44 und 45 [Ausschnitt]). Eine weitere Repräsentation der einzelnen Kinder wird durch spezielle „Tagebücher“ mit besonderem Bezug zum Thema Sprache erreicht, von denen jedes Kind aus der Beobachtungsgruppe ein individuell angefertigtes Exemplar besitzt, zu dem es jederzeit Zugang erhält. In diesen Büchern sind verschiedenste Materialien aufgeklebt, z.B. Fotos des Kindes, gemalte Bilder und Anmerkungen in der/den Sprache(n), die das Kind spricht (vgl. Kapitel 6.1.3).

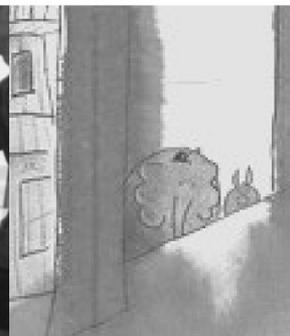
6.1.2 Auswertung des Gruppengesprächs

Passage: Affektiver Vorurteilsaspekt
Datum: 18.02.2016
Timecode: 10:48 bis 11:33
Dauer: 0 min 45 sek

Abbildung 46: Z. 1



Abbildung 47: „Der Biber von anderswo“ II



Quelle: Nahar/Verstegen 2008, S. 12

Beschreibung des Settings: Das Gespräch findet im Verkleidungsraum statt. Zwischen den sechs beteiligten Kindern, die sich selbst auswählten, besteht eine leichte Altersdifferenz. Antonios und Carsten unterscheiden sich von den etwas jüngeren Kindern Eva, Franz und Diego, während Benjamin zwischen diesen Gruppen steht. Die Geschichte wurde bereits bis zum Mittelteil verlesen, den Anfangsteil spielten die Kinder nach. Während des Vorlesens fokussierten die Kinder die meiste Zeit still den Interviewer.

- 1 I: ((dreht das aufgeschlagene Buch einmal um und langsam im Kreis)) Kuckt
- 2 ma (1) wo läuft'n der jetzt hin der Biber?
- 3 Benjamin: [Ist des jetzt ganz traurig?
- 4 Carsten: [(beugt sich nach
- 5 vorne zu dem Buch)) In den ((zeigt auf Schwein und Elefant)) sind
- 6 I: [(° °)
- 7 Carsten: die auch traurig?
- 8 I: [Ja d- irgendwie sind die en bisschen traurig=ne die
- 9 ham den jetzt weggeschickt (.) wie findet ihr des jetzt dass
- 10 Antonios: [Ich will nochmal
- 11 Alarm ist

12 I: [Wie findet ihr des jetzt dass der Biber weggeschickt wurde?
 13 Diego: [Ähm
 14 traur- ich bin traurich
 15 Carsten: [Ist nochmal Alarm?
 16 I: [Traurich? Ne is kein Alarm mehr (2) Wie
 17 finden die andern des dass der Biber weggeschickt wurde?
 18 Diego: [Ähm
 19 (.) ähm (.) ich finde das blöd
 20 Carsten: [((zeigt mit seinem linken Zeigefinger in das Buch))
 21 Wieso ist da so ein Zettel drinne?
 22 I: [Blöd [Dass ich weiß was ich euch so (.) fragen werd
 23 Carsten: [|
 24 Hm
 25 Antonios:[Ist der in Wa:ld?
 26 I: [Der ist jetzt in nen Wald geschickt worden ne, findet
 27 ihr des gut oder schlecht dass der jetzt da in
 28 Diego: [Schle::cht ich finde des schlecht
 29 Eva: [((schaut zu Antonios))
 30 Antonios: [Schlecht
 31 Diego: [((
 32 schaut zu Antonios))
 33 Eva:[((klatscht beim Sprechen)) Schlecht
 34 Carsten:[Schlecht

Formulierende Interpretation

Thema der Passage: Empfindungen in Zusammenhang mit dem Wegschicken / „Alarm“

1-9 OT: Traurigkeit der Geschichte und der Protagonisten
 Die Geschichte wird in Bezug zu Traurigkeit gesetzt.

9-11, 15-16 OT: „Alarm“

Es wird der Wunsch nach nochmaligem Alarm geäußert. Die Frage, ob dieser ansteht, wird von dem Interviewer verneint.

12-14, 16-19

26-34 OT: Empfindungen der Kinder

12-14, 16-19 UT: Das Wegschicken ist „blöd“ und verursacht Traurigkeit

Die Frage nach Empfindungen wird mit „ich bin traurich“ und „ich finde das blöd“ beantwortet.

26-34 UT: Das Wegschicken ist schlecht

Vor die „Gut/schlecht“-Wahl gestellt sei das Wegschicken schlecht.

20-26 OT: Buch und Geschichte

Gegenständliches (Zettel im Buch) und Geschichtsinhalt spielen eine Rolle.

Reflektierende Interpretation

1-9 Anschlussfrage mit propositionalem Gehalt I; Proposition in Frageform Benjamin, Carsten

Der Interviewer stellt eine Frage zum Verständnis der Bilder, die er den Kindern zeigt (vgl. Abbildung 46), und dem sich daraus ergebenden inhaltlichen Verlauf der Geschichte. Dies scheint für die Teilnehmenden (zunächst) keine besondere Relevanz zu haben, da auf die Frage nicht eingegangen wird und stattdessen auf die affektive Implikation der Geschichte Bezug genommen wird. Mit der Nachfrage, ob „des“ jetzt „ganz traurig“ sei, könnte sowohl die diskriminierende Rahmenhandlung als auch die Empfindungen des Bibers gemeint sein (in der zweiten Lesart wäre mit „des“ eigentlich „der“ gemeint). Benjamins Frage wird teilweise implizit von Carsten beantwortet, der zur Antwort auf die Interviewerfrage ansetzt, dann aber mitten im Satz abbricht und eine weitere Frage stellt. In der Frage, ob die Diskriminierenden ebenfalls traurig sind, ist impliziert, dass zumindest einer traurig sein muss: der von den Vorurteilen betroffene Biber. Die direkte, an den Interviewer gerichtete Frage, wird von diesem damit beantwortet, dass Schwein und Elefant „irgendwie ein bisschen“ traurig seien, eine Vagheit, die mit den ausdruckslosen Zeichnungen von Schwein und Elefant angedeutet wird (vgl. Abbildung 47).

9-11, 15-16 Anschlussfrage mit propositionalem Gehalt I; Proposition Antonios; Validierung Carsten

Die Frage nach den Empfindungen der Kinder kann der Interviewer nicht ausformulieren, da Antonios seinen Wunsch nach „Alarm“ während des Impulses des Interviewers expliziert. Damit wird das Thema der Affekte und der Geschichte allgemein verlassen. Der Wunsch, in Z. 15 als Frage formuliert, die der Interviewer beantwortet, bezieht sich auf eine Übung der Evakuierung der Kita, die verbunden mit einem entsprechenden Alarmsignal kurze Zeit vor der Gruppendiskussion stattfand und unter den Kindern zu vielen Gesprächen führte. Die Nachwirkung des Alarms überlagert an dieser Stelle die Relevanz der Geschichte, allerdings nur für eine kurze Zeit.

12-14, 16-19 Anschlussfrage mit propositionalem Gehalt I; Elaboration Diego

Auf die Empfindungsfrage reagiert Diego mit der Formulierung des Wortes „traurig“, die er allerdings abbricht und zu der spezifischeren Aussage „Ich bin traurig“ ändert. Dadurch verdeutlicht er die Auswirkungen der Geschichte auf seinen persönlichen (allgemeinen) Gefühlszustand. Auf die Frage nach den Emotionen anderer Kinder reagiert wieder Diego mit der ergänzenden Antwort „Ich finde das blöd.“ Die Verursachung von Traurigkeit durch den Akt des Wegschickens wird damit eindeutig als negativ kategorisiert.

20-24 Nachfrage Carsten; Differenzierung I

Carsten reagiert nun erneut auf die gestellte Frage nicht mit einer Antwort, sondern mit einer Gegenfrage, die außerhalb des Themas der Affekte angesiedelt ist. Der im Buch befindliche Fragezettel scheint ebenso wie eine mögliche Wiederholung des Alarms für ihn vorrangig relevant zu sein. In seinem Beitrag in Z. 23/24, der erstmals nicht als Frage formuliert ist, könnte sich eine Akzeptanz der ihm gegebenen Antwort dokumentieren, wenngleich der Partikel „hm“ verschiedenste Bedeutungen aufweisen kann.

25-26 Differenzierung Antonios

Antonios, der ähnlich wie Carsten zuvor noch mit dem Alarm beschäftigt war, bezieht sich nun auf die verletzte Geschichte. Er äußert, auch hier an Carsten (nur dieses Mal an dessen Redeverhalten) orientiert, eine als Frage und damit unsicher formulierte Antwort. Seine Vermutung, dass der Biber nun im Wald sei, kann als Antwort auf die in Z.1 der Passage formulierte Frage verstanden werden. Auch dadurch zeigt sich dessen „Ankommen“ im Thema „Bibergeschichte“, das im Vergleich zu anderen Kindern verspätet erfolgt.

26-34 Anschlussfrage mit propositionalem Gehalt I; Konklusion Diego, Antonios, Eva, Carsten

Die Frage des Interviewers, die bislang wenig fokussiert beantwortet wurde, wird nun in eine Entweder-oder-Frage umformuliert, möglicherweise um das Antworten zu erleichtern. Auch hier reagiert Diego als erstes, allerdings nun unterstützt von Antonios, der nahezu gleichzeitig mit ihm in dessen zweites „schlecht“ einstimmt. Eine erneute Validierung erfährt diese Bewertung von Eva, die zuvor einen möglicherweise rückversichernden Blick auf Antonios geworfen hat, und nun dessen Antwort wiederholt. In ihre Antwort stimmt wiederum nur ganz leicht zeitversetzt Carsten ein. Durch diese in Zweierpaaren wiedergegebene, direkt nacheinander erfolgende Bewertung entfalten die Äußerungen eine spezifische Rhythmik, die deren zeitliche Dichte und den kollektiven Charakter ihrer Hervorbringung verdeutlicht. Evas Klatschen unterstreicht die rhythmische Eigenart und markiert zugleich den Abschluss des Themas.

Auch wenn die Formulierung der Frage den Kindern wenig Raum zur Entfaltung ihres Relevanzsystems lässt, führt sie zu einer hohen Antwortrate: Die Mehrheit der am Gruppengespräch Beteiligten reagiert auf diesen Impuls und alle, die sich äußern, validieren die negative Bewertung, deren propositionaler Gehalt sich bereits zu Beginn der Passage andeutet.

Passage: Kognitiver Vorurteilsaspekt
Datum: 18.02.2016
Timecode: 13:21 bis 13:55
Dauer: 0 min 34 sek

Abbildung 48: Z. 1



Abbildung 49: Z. 26



Beschreibung des Settings: Die Frage nach Unterschieden zwischen Menschen wurde von verschiedenen Kindern damit beantwortet, dass Menschen unterschiedliche T-Shirts tragen können, und dass es Menschen gibt, die nicht sprechen, sehen, essen oder trinken können. Direkt vor dem Ausschnitt fängt Franz einen Beitrag an, bricht ihn dann aber ab, während Antonios mit einer Spielzeugbahn spielt, was die Aufmerksamkeit von Diego, Franz und Carsten in dessen Richtung lenkt (vgl. Abbildung 48). Auch Benjamin und Diego haben Spielmaterialien in den Händen oder in greifbarer Nähe.

- 1 I: Gibts no- noch mehr Unterschiede;
- 2 Carsten: [((schaut zu I)) [Oder die keine; Oder die nich; Oder die
- 3 Diego: [((schaut zu Carsten))
- 4 Franz: [((schaut zu Carsten))
- 5 nich hörn können
- 6 I: [Die nich hörn können des gibts auch ne
- 7 Benjamin: [Oder die nich Haare
- 8 Carsten: [((schaut
- 9 zu Benjamin))
- 10 Benjamin: kämm kö- n andern weil der keine Haare hat
- 11 Eva: [((schaut zu Benjamin))
- 12 Diego: [((schaut zu Benjamin)) Oder;
- 13 I: [°Des kann auch sein°
- 14 ((schaut nach vorne)) Oder; Oder; Oder wer; Oder wer kein Haus hat
- 15 Franz: [((schaut zu Diego))
- 16 Carsten: [((schaut zu Diego))
- 17 I: [Wenn
- 18 man; Es gibt Menschen die keine Häuser ham ja des stimmt. Und was isn jetzt

- 19 Franz: [(schaut zu I)]
 20 Carsten: [(schaut zu I)]
 21 Antonios: [(bewegt sich mit der Spielzeuggbahn nach vorne)) Pie:::p
 22 zwischen Menschen die nich hören können und Menschen die hören können;
 23 Eva: [(schaut zu I, umfasst Antonios Fuß))
 24 Sind da::; Sind da die Unterschiede; Sind die einen besser als die andern?
 25 Antonios: [(kniet sich, schaut zu I)) [(dreht die
 26 Spielzeuggbahn in der rechten Hand)) Nei:::n
 27 Benjamin: [(schaut kurz zu Antonios)) Nei::n
 28 Diego: [(schaut nach unten zu Spielzeug))°Nein°
 29 Eva: [°Nein°

Formulierende Interpretation

Thema der Passage: Unterschiede und Besser sein

- 1-18 OT: Unterschiede
 1-6 UT: „Die nich hörn können“
 Ein weiterer Unterschied ist „nich hörn können.“
 7-13 UT: „Keine Haare“

Ein weiterer Unterschied ist „keine Haare“ haben/kämmen können.

- 12, 14-18 UT: „Kein Haus“
 Ein weiterer Unterschied ist „kein Haus“ zu haben.

- 18-29 OT: Besser sein

Die Frage, ob es zwischen Menschen, die und die nicht hören können, Bessere gibt, wird kollektiv verneint.

Reflektierende Interpretation

- 1-2 Anschlussfrage mit propositionalem Gehalt I

Wie in der Settingsbeschreibung angegeben wurde das Thema „Unterschiede zwischen Menschen“ bereits gesetzt und von den Kindern mit einer Aufzählung von Fähigkeiten beantwortet, die manche Menschen nicht haben. Um die Themenbehandlung nicht „verebben“ zu lassen, erneuert der Interviewer seine Frage. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass Antonios seinen Gesprächsausstieg körperlich zeigte und andere auf ihn eingingen, was dazu führen könnte, dass die Diskussion nun unterbrochen wird oder endet. Kurz nachdem der Interviewer zu sprechen beginnt, wendet Carsten seinen Blick zu ihm, was darauf schließen lässt, dass er weiterhin an dem Gespräch interessiert ist. Folgend könnte daher er oder Eva oder Benjamin (die sich beide nicht zu Antonios gewendet hatten) auf die gestellte Frage eingehen.

- 2-6 Anschlussexemplifizierung Carsten; Validierung I

Carsten expliziert nun einen Beitrag, mit dem er offenbar anfangs Formulierungsschwierigkeiten hat. In Z. 2/5 nennt er dann die auf die Frage: „Gibt’s noch mehr Unterschiede?“ nicht ganz passend wirkende Antwort: „Oder die

nicht hören können.“ Er knüpft damit wohl bezüglich seines Satzbaus an vorherige Formulierungen an. Auch inhaltlich bleibt er nicht nur direkt bei dem zuvor genannten (Meta-)Bezugsrahmen „Fehlende Fähigkeiten von Menschen“, sondern ergänzt in seiner Exemplifizierung sogar die Aufzählung menschlicher Sinne, die bereits mit „sehen“ und „essen/trinken“ (also schmecken) begonnen wurde. Hierin dokumentiert sich eine kollektive Verbundenheit der Gruppe. Mit der Formulierung drückt Carsten außerdem einen Standpunkt aus, von dem aus er spricht: Menschen, die nicht hören können, sind die Ausnahme, nicht der „Normalfall“. Eine ähnliche Antwort mit einer anderen Bedeutung, die auch stärker mit der Frage verbunden wäre, wäre gewesen: „Es gibt Menschen, die hören können und Menschen, die nicht hören können“. Carstens Antwortverhalten ist trotzdem nicht mit einer Wertung verknüpft, die Aussage bleibt deskriptiv. Als er seinen Beitrag beginnt, wenden sich Diego und Franz zu ihm. Diese sind also auch wieder „bei der Diskussion“, womit nun das Gesprächsinteresse von allen Kindern außer Antonios signalisiert wurde.

Der Interviewer ratifiziert nun zunächst das Gesagte durch eine Wiederholung und validiert es direkt im Anschluss mehr oder weniger explizit als „richtige“ Antwort, indem er sich sprachlich auf seine eigene Fragestellung („Gibts“) bezieht.

7-13 Exemplifizierung Benjamin; Validierung I

Benjamin nennt jetzt ein weiteres Beispiel. Mit seiner Formulierung bleibt er zunächst bei dem von anderen begonnenen und von Carsten weitergeführten „verbetonten“ Sprechen. Am Ende von Z. 10 kommt er allerdings zu seinem eigentlichen Punkt, dem Verweis auf Menschen, die keine Haare haben. Dies signalisiert er wie Carsten in Z. 5 durch die Betonung des relevantesten Wortes. Dass Benjamin zuvor den Umweg über eine Beschreibung dessen nimmt, was die von ihm ins Zentrum gerückten Menschen nicht machen können („Haare kämm“), zeigt, wie stark die Gruppe kollektiv miteinander verbunden ist. Sie bemüht sich gegenseitig stark um Ähnlichkeit, nicht nur in den inhaltlichen Argumenten, sondern auch und daran gekoppelt in dem Satzbau, sogar um den Preis, dass der Kern der Aussage verloren geht. Obwohl Benjamin nicht weitere menschliche Sinne auflistet, erlangt sein Beitrag eine ganz ähnliche Bedeutung wie der vorherige: Es ist die deskriptive Nennung eines Unterschieds, der sich in einem Mangel bemerkbar macht, den manche Menschen haben, zu denen er selbst allerdings nicht gehört. Der letztgenannte Punkt wird hier sogar noch deutlicher durch die Formulierung „(...) weil *der* keine Haare hat“.

Auffällig sind die erneuten Blicke auf den Sprecher. Es wird deutlich, dass diese nicht nur die Aufmerksamkeit der Partizipant_innen signalisieren, sondern den kollektiven Rahmen unterstreichen. Die Kindergruppe ist in sich aufeinander bezogen und braucht nicht den Interviewer als „Fixpunkt“, wie es bei den anderen Gruppendiskussionen der Fall war. Dort wurde vor allem

dieser von allen Kindern angeschaut, und einzelne meist nur bei direkter Ansprache angeblickt (vgl. die entsprechenden Passagen). Nun aber erinnert das Verhalten der Kinder an eine Einhaltung von Höflichkeitsnormen der Erwachsenenwelt, bei denen dem oder der Sprechenden ein Rederecht zugestanden wird und durch Blicke gezeigt werden soll, dass andere Meinungen geschätzt (oder zumindest gehört) werden. Hierzu passend ist auch, dass die Sprecher nicht von anderen Kindern unterbrochen werden.

Ähnlich wie im vorherigen Abschnitt validiert der Interviewer in Z. 13 den Sprechbeitrag. Nun entsteht allerdings der Eindruck, dass dies für die Diskussion nicht notwendig ist. Die Kinder „brauchen“ offenbar keine Bestätigung von Autoritäten, da sie innerhalb ihrer Gruppe selbstläufig Gesprächsanschlüsse herstellen können. Möglicherweise wird dies schon während der Diskussion erkennbar und die Validierung ist daher nur leise formuliert.

12, 14-18 Exemplifizierung Diego; Validierung I

Nach einigen Abbrüchen schließt Diego mit dem Satzbau seiner Antwort an Benjamins Beitrag an. Vielleicht kann er seinen Punkt erst durch Benjamins Vorstoß anbringen, bei dem dieser die „Ähnlichkeiten-Folge“ der Antworten geringfügig geändert hat, wodurch Diegos Beitrag erst grammatikalisch „stimmig“ geworden ist. Auch Diego betont wieder das wichtigste Wort seines Parts, „Haus“ in Z. 14. Strukturell wird das deskriptive „Etwas-nicht-haben“-Schema fortgeführt, allerdings mit einer inhaltlichen Bedeutungsverschiebung. Ging es zuvor um Punkte, die mit dem menschlichen Körper als Möglichkeitsraum verbunden waren, bringt Diego nun eine soziale, sogar ökonomische Komponente ein: „Wer kein Haus hat“ ist vermutlich arm, und zwar in einem gesellschaftlichen Kontext in Relation zu jenen, die Häuser besitzen. Die Differenzlinie, auf die verwiesen wird, ist damit nicht mehr „Behinderung“ und/oder Alter, sondern sozialer Status, möglicherweise geprägt durch die verlesene Geschichte, in der der Biber sich ein Haus bauen möchte.

Erneut wiederholt sich in Z. 15/16 die bereits erwähnte Fokussierung mit Blicken auf den Sprechenden. Auch die durch den Interviewer vorgenommene Validierung am Beitragsende wiederholt sich, dieses Mal sehr explizit.

18-25 Nachfrage mit propositionalem Gehalt I

Der Interviewer nimmt nun einen leichten Themenwechsel vor, bei dem er sich auf die von Carsten genannte Unterscheidung aus Z. 2/5 bezieht. Die Formulierung seiner Nachfrage ist, interessanterweise ähnlich zu den vorherigen Beiträgen von Carsten und Diego, von mehreren Abbrüchen geprägt. Die letztlich eingebrachte geschlossene Ja-/Nein-Frage in Z. 24 erhält einen deutlich suggestiven Charakter. Zwar ist es denkbar, dass diese von Kindern bejaht wird (etwa mit der tautologischen Begründung, dass Menschen ohne Hörbeeinträchtigung eben besser hören können), allerdings weist bereits das Nennen der Unterschiede auf ein gewisses Einfühlungsvermögen hin, das eine Verneinung wahrscheinlicher wirken lässt.

Das Blickverhalten der Kinder wiederholt sich erneut und zeigt, dass nun dem Interviewer ein „Rederecht“ eingeräumt wird. Davon abweichend macht sich Antonios das erste Mal in dieser Passage in Z. 21 mit einer auf sein Spiel bezogenen Äußerung bemerkbar. Diese könnte von einem Ringen um Aufmerksamkeit motiviert sein. Allerdings geht fast niemand auf ihn ein. Einzig Eva umfasst seinen Fuß, was, wenn überhaupt, dann (vor allem in Kombination mit ihrem Blick zum Interviewer) eher als Aufforderung an Antonios, sein Handeln zu unterlassen, gedeutet werden kann. Möglicherweise aufgrund dieser „Erfolglosigkeit“ wechselt Antonios in Z. 25 seine Strategie und zeigt durch sein Hinsetzen und durch seinen Blick zum Interviewer, dass er sich nun wie die anderen Kinder ebenfalls auf die Diskussion einlässt. Gleichzeitig bleibt er weiter seinem Spielgegenstand verbunden (vgl. Abbildung 49).

25-29 Kollektive Konklusion

Antonios reagiert jetzt sogar als erster auf die gestellte Frage. Seine Antwort bleibt zwar ohne weitere Begründung und ist durch den vorherigen Suggestionsgehalt fast erwartbar gewesen. Dennoch wirkt die Reaktion durch das langgezogene „Nein“ deutlich und so, als ob er sich unterschätzt fühlen würde und eine Aussage treffen wollen würde wie: „Nein, selbstverständlich sind alle Menschen gleich viel wert.“ Obwohl bei Benjamin in Z. 27 nicht nur aufgrund der Ähnlichkeit in der Lautdehnung, sondern auch wegen seines Blicks zu Antonios nicht ganz klar wird, ob er diesen lediglich „nachahmt“ oder ob er seine Antwort mit dem gleichen Bedeutungsgehalt verbindet, wird ein klarer kollektiver Charakter im Antwortverhalten der Kinder sichtbar. Außerdem zeigt sich eine Selbstverständlichkeit in den Reaktionen. Antonios kann ebenso wie Diego weiter seine Aufmerksamkeit auf Spielmaterialien richten und trotzdem die „richtige“ Antwort nennen. Möglicherweise sind die Antworten so unzweifelhaft, dass Diego und Eva sie nur leise formulieren müssen. Eva äußert sich in dieser Passage hier sprachlich zum ersten Mal, was auf eine Geschlechtsdifferenz hindeuten könnte, die allerdings ausgehend von diesem Materialauszug nur sehr schwach ersichtlich wird.

Die strukturelle Ähnlichkeit der einzelnen Abschnitte zwischen Z. 2 und 18 ist auffällig und steht für eine große kollektive Verbundenheit der Kinder. Die darauffolgenden Teile wiederum weisen eine starke Analogie zu dem letzten Abschnitt der vorherigen Passage auf. Nach einer geschlossenen Frage des Interviewers erfolgt eine kollektive Reaktion der Kinder, die in der Passage „Affektiver Vorurteilsaspekt“ als negative Bewertung einer Diskriminierungssituation, hier als Orientierung an bzw. zumindest einem Bekenntnis zu einer Gleichwertigkeit von Menschen verstanden werden muss. Relativiert wird diese Bedeutung durch die suggestiv wirkende Frage, weshalb es spannend sein wird zu erfahren, ob die Handlungspraxis anschlussfähig an diese Ansätze einer Orientierung ist.

Bevor auf die Episoden der Teilnehmenden Beobachtung eingegangen wird, soll allerdings eine weitere, fokussierte Passage der Diskussion Berücksichtigung finden. In dieser selbstläufigen, nicht im Ablauf vorgesehenen „Performance“ der Kinder zeigen sich starke Bezüge zum Handeln und damit dem konativen Vorurteilscharakter.

Passage: Konativer Vorurteilsaspekt
Datum: 18.02.2016
Timecode: 28:41 bis 30:18
Dauer: 1 min 37 sek

Abbildung 50: Vor Z. 1



Abbildung 51: Z. 3



Abbildung 52: Z. 21



Abbildung 53: Z. 31



Abbildung 54: Z. 44



Abbildung 55: Z. 51



Beschreibung des Settings: Bereits zu Beginn des Gesprächs spielten die Kinder einen Teil der Geschichte nach. Nun wollten sie (bis auf Diego, der sich bereits ein anderes Spiel gesucht und sich von den anderen entfernt hat), nachdem die Geschichte zu Ende verlesen wurde, sie noch einmal aufführen. Antonios, Benjamin und Carsten artikulierten ihr Interesse, den Biber zu spielen, was sie jetzt auch gemeinsam tun. Eva und Franz spielen Schwein und Elefant. Die drei „Biber“ machten so, als ob sie einen Baum fällen würden, dann gingen sie zu einem Tisch, klopfen auf diesen und sagten, dass dies ihr Haus sei. Dann sagte Carsten zu Eva und Franz, diese müssten sie nun wegschicken und ihnen sagen, dass sie nicht „hierher“ gehören, was Franz dann auch machte. Daraufhin gingen Antonios, Benjamin und Carsten in Richtung Raummitte. Carsten sagte mit Blick zu Eva und Franz, dass diese nun den Biber vermissen und ihn suchen müssen. Daraufhin nahm Eva Franz an der Hand und die beiden gehen jetzt zu den anderen Kindern (vgl. Abbildung 50).

- 1 Carsten: Und jetzt müsst ihr sagen; Da bist du ja Bi::ber;
 2 Eva: [((legt ihre Hand auf
 3 Franz Schulter und schubst ihn nach vorne)) Sag
 4 Franz: [Du bist das ach schon
 5 Bi::ber
 6 Carsten: [((geht zum Tisch)) Jetzt gehen die alle zusammen die Biber und bauen
 7 Franz: [((schaut zu Carsten))
 8 Eva: [((schaut zu Carsten))
 9 Antonios: [((folgt Carsten))
 10 Benjamin: [((folgt Carsten))
 11 .((stellt sich an ein Tischende)) Jetzt bauen die alle zusammen den Haus
 12 Antonios: [((stellt sich an
 13 Tischende, klopft auf Tisch))
 14 Benjamin: [((stellt sich an
 15 Tischende, klopft auf Tisch))
 16 Carsten: Komm ((geht zu Eva)) Komm Eva du baust auch ((schaut zu Franz))
 17 und du baust auch
 18 Carsten, Eva, Franz: [((gehen zum Tisch und klopfen darauf))
 19 Carsten: [Mit beiden Händen
 20 Carsten, Eva, Franz, Antonios, Benjamin: [
 21 ((klopfen 8 s auf dem Tisch)) ((hören auf zu klopfen))
 22 Carsten: [Jetzt ist das Haus fertig ((geht
 23 unter den Nebentisch)) Hier ist auch noch Haus; Und da ((zeigt zu erstem
 24 Tisch, schaut wieder auf Nebentisch)) Das ist mein Haus
 25 Antonios: [Unseres Haus
 26 Benjamin: [Und

27 das hier ist ((geht unter Tisch)) mein Haus
 28 Carsten: [(zeigt unter Nebentisch)) Das ist mein
 29 Haus (1) Das ist ((zeigt auf Antonios)) dein Haus mit mein Haus und
 30 Antonios: [Aber-
 31 ((zeigt auf Eva)) dein Haus und ((zeigt auf Franz)) dein Haus. Kommt. Kommt
 32 rein alle. ((klettert unter den Tisch)) Alle zusammen; Kommt
 33 Antonios: [(klettert unter den Tisch))
 34 Benjamin: [(folgt Antonios))
 35 Antonios: [
 36 ((schaut zu Benjamin)) Nicht du Aber nicht du Benjamin; ((schaut zu Cars-
 37 Carsten: [Hier ist unser Biberhaus
 38 ten)) Nicht du ((hält einen Arm vor die Schwelle)) ((lässt den Arm sinken))
 39 Carsten: [Do:::ch
 40 Benjamin: [
 41 ((klettert unter den Tisch))
 42 Carsten: [(schaut zu Eva und Franz))Kommt rein; Hier ist die Tür
 43 ((verschiebt einen Hocker nach vorne, schaut ihm nach))
 44 Eva: [(klettert seitlich unter den Tisch, schaut nach vorne))
 45 Benjamin [(schaut nach vorne)) Hallo
 46 Antonios: [(schaut nach
 47 vorne)) Hallo
 48 Franz: [(klettert hinter den Hocker, schaut nach vorne))
 49 Benjamin: [Wir sind zuhau::- @(.>@ Wir sind alle @(.>@
 50 Antonios: [
 51 Der Biber von woanderswo

Formulierende Interpretation

Thema der Passage: Biberhaus

1-5 OT: Biber

Ein Biber wird sprachlich adressiert.

6-22 OT: Haus bauen

„Alle zusammen“ bauen ein Haus.

22-41 OT: Besitzverhältnisse des Hauses

22-33, 37 UT: Wessen Haus? Klärung I

Ein Tisch ist das Haus von einem, dann von mehreren Kindern. Ein Tisch ist das Haus von einem Kind.

34-36, 38-41 UT: Wessen Haus? Klärung II

Alle Kinder sind das gleiche Haus/der gleiche Tisch.

42-51 OT: Klettern und schauen

Alle Kinder klettern unter den Tisch und schauen nach vorne.

Reflektierende Interpretation

1-5 Anschlussproposition Carsten; Validierung Eva, Franz

Bislang war die Aufführung der Geschichte sehr nah an dem Original des Buches angelehnt. Der Verlauf ist daher sozusagen „deskriptiv“ nacherzählend, d. h. es wurden und werden auch nun keine inhaltlichen Relevanzsetzungen der Kinder erkennbar. Der Einbezug von weiten Teilen des Raumes und die Selbstläufigkeit der Performance hängen vermutlich (auch) damit zusammen, dass diese im Verkleidungszimmer stattfindet, in dem theaterähnliche Aufführungen gängig sind. Die leichte Altersdifferenz, die in den vorherigen Gesprächspassagen wenig Relevanz erfuhr, machte sich nun in der Rollenverteilung bemerkbar. Der Biber wird als beliebteste Rolle (obwohl er in der Geschichte der Diskriminierte ist) von den drei älteren Kindern der Gruppe gespielt, die Figuren Schwein und Elefant blieben für die Jüngeren.

Die miteinander „verbundenen“ Kinder Eva und Franz spielen jetzt in den ersten Zeilen wie bereits zuvor nach Carstens Anleitung ohne Widerspruch mit. Carsten ist nicht nur Biber, sondern eindeutig Spielbestimmer, er sagt an, was die anderen machen „müssen“. Allerdings gibt Eva die in Z. 1 von Carsten an beide adressierte Anweisung an Franz weiter, der bereits zuvor den Sprechbeitrag stellvertretend für beide übernommen hat. Sie rückt ihn auch körperlich in den Vordergrund und nimmt sich gleichzeitig zurück (vgl. Abbildung 51), möglicherweise aufgrund von Schüchternheit. Franz bemüht sich in Z. 4/5 offensichtlich, seine Rolle auszufüllen, hat dabei aber Schwierigkeiten, den ihm vorgegebenen Text sprachlich korrekt wiederzugeben. Nun stellt sich die Frage, ob sein Einsatz als gültig anerkannt wird oder nicht.

6-15 Differenzierung Carsten; Körperliche Validierung Antonios, Benjamin, Franz, Eva

Trotz der fehlerhaften sprachlichen Reproduktion läuft das Spiel ohne Unterbrechung weiter. Dies stellt einen Hinweis darauf dar, dass entwicklungs-spezifische Besonderheiten von jüngeren Kindern zumindest nicht als Anlass für einen Ausschluss genutzt werden. In Z. 6 sagt Carsten erneut an, wie es nun performativ weitergehen soll. Dabei bezieht er (wie bereits zuvor, vgl. Settingsbeschreibung) den Tisch als Symbol für ein Haus ein, nun für das neue, noch zu bauende Biberhaus. Mit der impliziten Forderung, dass die Biber nun das Haus bauen sollen, entfernt sich Carsten von dem Abschlusstext der Geschichte, in dem der Biber gemeinsam mit dem Schwein und dem Elefanten das neue Biberhaus aufbaut.⁷⁴ Dadurch, dass sich Carsten in Z. 11 an ein Tischende stellt, legt er den übrigen „Bibern“ nahe, sich ebenfalls um den

⁷⁴ Der abschließende Textblock des Buches lautet: „So kam es, dass der Biber mit dem Schwein und dem Elefanten an den schönen Fluss zurückkehrte. Zusammen bauten sie ein neues Haus für den Biber. Und wann immer das Schwein und der Elefant den Biber singen hören, schauen sie sich an und sagen: ‚Hörst du, das ist unser Biber‘“ (Nahar/Verstegen 2008, S. 26).

Tisch herum zu positionieren. Die anderen Kinder reagieren wie von ihm gewünscht: Die „Nicht-Biber“ Eva und Franz schauen ihm nach, bauen aber nicht mit. Antonios und Benjamin folgen ihm und beginnen nach erneuter Aufforderung mit dem „Bauen“, indem sie auf den Tisch klopfen. Carsten selbst „baut“ nicht mit, er muss in seiner Doppelrolle aktuell als „Regisseur“, nicht als „Biber“ agieren, um den Ablauf des Stücks sicherzustellen.

Es bleibt unklar, wieso im Gegensatz zum Originaltext nur die Biber das Haus bauen sollen. Möglicherweise hat Carsten nur etwas „verwechselt“ und sich versehentlich von der verlesenen Geschichte entfernt. Darauf deutet zumindest hin, dass er in Z. 11 seine Aussage aus Z. 6 („Jetzt [bauen] die alle zusammen“) nahezu wortgleich, allerdings ohne Bezugnahme auf die Biber, wiederholt, weshalb die zweite Anweisung korrigierend gemeint sein könnte.

16-22 Differenzierung Carsten; Körperliche Validierung Eva, Franz

Nun wird Carstens Korrekturabsicht offenkundig. In Z. 16/17 geht er zurück zu Eva und Franz und fordert sie direkt zur Mitwirkung auf. Somit bleibt er nun doch weiter bei der Geschichte und zeigt außerdem, dass er die jüngeren Kinder nicht einfach „außen vor“ lässt, mögliche Hemmungen wie Schüchternheit berücksichtigt und darauf eingeht, da er sie von ihrem Standort abholt und gemeinsam mit ihnen zum Tisch zurückläuft. Er achtet schlicht darauf, dass alle Kinder an dem Stück partizipieren können, was passend zur vorherigen (ausgebliebenen) Reaktion auf die „fehlerhafte“ Textwiedergabe von Franz ist. Nachdem Carsten in Z. 19 eine klare Anweisung gegeben hat, auf welche Weise gebaut werden soll, sind folgend tatsächlich alle Kinder gemeinsam, auch er selbst in seiner Biberrolle, an der gleichen Aufgabe gleichberechtigt beteiligt. Hierauf achtet auch Antonios durch einen kurzen Blick in Richtung Franz/Eva (vgl. Abbildung 52). Carsten bestimmt in Z. 22, jetzt wieder in seiner Rolle als Regisseur, dass die Aufgabe abgeschlossen ist, woraufhin alle Kinder mit dem „Bauen“ aufhören. Seine Stellung ist also ohne Unterbrechung oder Widerspruch von den anderen akzeptiert.

Im Prinzip ist die Geschichte an dieser Stelle vorbei, da die „Haupterzählung“ mit dem Bau des Hauses endet (vgl. vorherige Fußnote). Da die Kinder zu Beginn ankündigten, den Inhalt des Buches nachspielen zu wollen, kann daher auch erwartet werden, dass sie ihre Aufführung folgend entweder abschließen oder den tatsächlichen Schluss – den Gesang des Bibers und die inkludierende Bemerkung von Schwein und Elefant – in das Stück integrieren, sofern sie sich diese Details merken konnten.

22-33, 37 Anschlussproposition Carsten; Validierung Benjamin; Antithese Antonios; Synthese Carsten, Antonios

Etwas überraschend bezieht Carsten nun einen weiteren, größeren Tisch in das Spiel ein, der „auch noch Haus“ sei. Kurzzeitig bleibt unklar, wessen Haus, was er allerdings in Z. 24 klar festlegt: Der Tisch wird zu Carstens

Haus. Falls er sich mit seiner Zuordnung noch an der Geschichte orientiert, wäre dies nun ein Widerspruch, denn im vorherigen Abschnitt wurde das Biberhaus ja an anderer Stelle gebaut (und sowieso dürfte er sich als Teil des „Biberkollektivs“ nicht eigenständig ein Haus suchen). Dadurch, dass er unter den Tisch geht, legt er den anderen Kindern nahe, sich nun ebenfalls ein „Haus“ zu suchen, wobei er keine expliziten Anweisungen mehr gibt. Der Geschichte nach wäre es sinnvoll und stimmig, wenn die „Biber“ gemeinsam unter den Tisch gingen, den Carsten für sich beanspruchte und das „Schwein“ und der „Elefant“ den anderen Tisch nutzten.

In Z. 25 kommt es zum ersten Mal in dieser Passage zu einem Widerspruch zu Carstens Vorgaben. Antonios besteht darauf, dass das Haus nicht nur einem Kind, sondern mehreren „gehört“. Zu seiner Aussage sind zwei Lesarten möglich: Er könnte den Erzählstrang der Originalgeschichte, der von Carsten verlassen wurde, wieder aufnehmen und daher den Tisch als „Biberhaus“ markieren wollen. Antonios könnte sich allerdings auch ebenfalls etwas von der Geschichte entfernen und daran interessiert sein, generell alle anwesenden Kinder in das Haus zu „inkludieren“. So oder so konterkariert Benjamin in den nächsten zwei Zeilen Antonios' Absicht. Aufgrund der Ähnlichkeit macht er dies aber vermutlich eher unter Bezugnahme auf Carstens performativen Akt, sich ein Haus zu suchen, und dessen darauffolgende Aussage. Trotzdem steht Benjamin dadurch Antonios' Bemühen entgegen und separiert die (Biber-)Gruppe. Zu Carstens Verhalten ist seine Reaktion allerdings „passend“, weshalb sie als validierend angesehen werden kann. Das Gespräch und die Handlungen der Kinder beziehen sich nun nicht mehr direkt auf die Bibergeschichte und es ist durchaus plausibel, dass folgend ein Streitgespräch darüber entbrennt, welches Haus nun wem „gehört“ und ob das „Windhundverfahren“ eine angemessene Regelung für die Tischzuordnung darstellt.

Vor dem Hintergrund von Benjamins Bemerkung unterstreicht Carsten ab Z. 28 seine Aussage aus Z. 24 zunächst noch einmal, worauf Antonios wie zuvor mit einem Widerspruch reagiert. Dieser möchte dann vermutlich eine Begründung dafür anbringen, weshalb das Haus mehreren Kindern „gehören“ sollte. Interessanterweise kann er nur ein Wort formulieren, bevor Carsten ihn unterbricht und eine Kehrtwende vollzieht. Dieser spricht in seiner Position als „Wächter“ der Türschwelle (vgl. Abbildung 53) das Haus nun zunächst, unterstützt durch eine Zeigegeste, Antonios und sich selbst, dann auch Eva und Franz, zu, die er alle anschließend vehement dazu auffordert, das Haus auch zu betreten. Somit ist seine Aussage direkt mit der Absicht verknüpft, das gegebene Kollektivierungsversprechen auch einzulösen. Das einzige Kind, das nicht von ihm angesprochen wird, ist Benjamin, der sich in „Kindeshaltung“ gebracht hat und dabei auch seinen Blick von den anderen abwendete, sodass eine Adressierung zumindest herausfordernder geworden ist (vgl. Abbildung 53). Daher erscheint es wahrscheinlich, dass Carstens

Nichtansprache von Benjamin aus diesem Grund erfolgt und nicht von der Absicht geprägt ist, diesen bewusst außen vorzulassen. Dies würde auch wenig zum übrigen Kontext und den Aufforderungen „Kommt rein alle“ und „Alle zusammen“ in Z. 31/32 passen, kann aber dennoch als Lesart nicht ausgeschlossen werden, da Benjamin ja bereits ein Haus „besitzt“. Antonios trägt Carstens Umschwung mit und zeigt dies körperlich, indem er dessen Aufforderung folgt und unter den Tisch klettert. Carsten schließt in Z. 37 seine verbalen Vergemeinschaftungen mit der konkludierenden Aussage „Hier ist unser Biberhaus“ ab, womit er Antonios' Einwand aus Z. 25 sprachlich übernimmt. Dass sich die Gesamtperformance mittlerweile vom Text und der Logik der Geschichte gelöst hat, zeigt die Verwendung des Wortes „Biberhaus“, obwohl zuvor auch die „Nicht-Biber“ dazu aufgefordert wurden, das Haus zu betreten.

Durch den Wandel wird die Geschichte mit einem neuen Bedeutungsgehalt versehen, der über den antidiskriminierenden Impetus des Originals hinausweist: Nicht nur erhält der Biber ein neues Haus, nun wohnen sogar Schwein und Elefant mit ihm zusammen darin. Die Ausweitung des zuvor Gesagten auf eine größere Gruppe erinnert an Carstens „Korrektur“ des Hausbaus im Anschluss an Z. 6. Wieso er seine Änderung nun allerdings nicht selbstmotiviert, sondern erst nach Aufforderung von Antonios, dafür dann aber direkt im Anschluss, vornimmt, bleibt etwas unklar. Anschlussfähiger an den bereits zuvor von ihm initiierten Vergemeinschaftungsprozess des gemeinsamen Klopfens wäre eine Inklusion aller Kinder bereits zu Beginn des Abschnitts gewesen. Jedenfalls kann konstatiert werden, dass Carsten diese Änderung aufgrund der Schnelligkeit, mit der sie vollzogen wird, keine allzu großen Probleme bereitet und dass in ihr Ansichten deutlich werden, die von anderen keinen Widerspruch erfahren und sich bereits zuvor bei Carsten selbst und nun auch bei Antonios bemerkbar machen.

Die Absichtserklärung des Einschlusses wurde nun zwar für nahezu alle gegeben, handelnd in diesem Abschnitt und damit bestimmend darüber sind jedoch vornehmlich die älteren „Biber“ Carsten und Antonios. Die jüngeren Kinder Eva und Franz beteiligen sich nicht an der Situation. Dass diese „zugunsten“ aller Kinder aufgelöst wird, relativiert die Differenzziehung allerdings.

34-36, 38-41 Divergenz Benjamin; Differenzierung Antonios; Antithese Carsten; Körperliche Validierung / Synthese Antonios

Benjamin scheint Carstens Aufforderung im Sinne der als erstes erwähnten Lesart, nämlich dass diese an alle Kinder und damit auch an ihn gerichtet war, verstanden zu haben. Da er trotzdem als einziger von Carsten nicht explizit adressiert wurde, kann sein Handeln in Z. 34 als divergent betrachtet werden. Möglicherweise der zweiten Lesart nachgehend und in der Absicht, Carstens Spielaufforderung nun adäquat umzusetzen, verwehrt Antonios Benjamin den Einlass zum „Haus“. Er schaut in Z. 36/38 zu Carsten, scheint

sich also tatsächlich über den weiteren Ablauf bei dem „Regisseur“ rückversichern zu wollen. Solange von diesem noch keine Entscheidung getroffen wurde, schließt Antonios nun sogar mit seinem Arm den Grenzbereich. In Z. 39 schafft Carsten Klarheit und stellt sicher, dass auch Benjamin wie die anderen Kinder zur Gemeinschaft gehört. Daraufhin öffnet Antonios sofort die „Grenze“ und lässt Benjamin in das Haus eintreten.

Die Situation in Z. 38/39 wirkt wie eine Wiederholung des propositionalen Bedeutungsgehalts und damit des Gesprächsausschnitts in Z. 29/30 mit vertauschten Rollen. War es zunächst Carsten, der das Haus nur für bestimmte Kinder (nämlich ausschließlich für sich selbst) öffnen wollte, ist es nun Antonios, der einen Einschluss verhindert. Beide können allerdings von ihren Handlungen nicht sonderlich überzeugt sein, da sie sofort nach der Formulierung eines Einspruchs eine (sprachlich oder körperlich bestimmte) Inklusion vornehmen. Dafür, dass Antonios „nur“ auf Carstens Einverständnis wartet und Benjamin nicht tatsächlich den Eintritt verwehren will, spricht auch, dass er diesen ja in Z. 25 (bei beiden Lesarten) selbst eingefordert hat.

Da Carsten auch in diesem Abschnitt die Entscheidungsgewalt über den Ablauf inne hat, sind die Rollen nicht gleichberechtigt verteilt. Außerdem agieren lediglich die „Biber“ aushandelnd. So gesehen findet eine Altersdifferenzierung statt, die jedoch nicht negativ in einem benachteiligenden Sinne genutzt wird, da Evas und Franz' Inklusion bereits zuvor beschlossen wurde.

42-51 Differenzierung Carsten; Validierung Eva, Franz; Kollektive Konklusion

Eva und Franz, die beiden Kinder, die noch nicht unter dem Tisch angelangt sind, werden erneut von Carsten zum Betreten aufgefordert. Um seine eindeutige Inklusionsabsicht zu unterstreichen, generiert dieser einen weiteren Zugang zum „Haus“ in Form eines Hockers, den er zur symbolischen Tür werden lässt, die von ihm geöffnet wird. Eva nimmt Carstens Angebot, unter den Tisch zu gehen, an, noch bevor dieser die neue „Tür“ öffnet (vgl. Abbildung 54). Carsten, Eva und Benjamin richten ihren Blick nun nahezu zeitgleich zur Kamera, was von Benjamin durch ein, möglicherweise den dahinterstehenden Beobachter adressierendes, „Hallo“ begleitet wird. Antonios übernimmt diesen Akt in Z. 46/47. Durch die Bezugnahme auf Benjamin wird erneut deutlich, dass seine Handlungen des vorherigen Abschnitts von keiner inneren (vorurteilshaften) Überzeugung oder Abneigung gegen ihn geprägt waren. Franz macht schließlich von der neuen Tür Gebrauch, betritt als letzter das Haus und schließt sogleich an das Blickverhalten der anderen an.

Diese äußeren Haltungen der Kinder, die an Posen für eine Fotoaufnahme erinnern (vgl. Abbildung 55), markieren den Abschluss der Situation. Nun sind alle in die Gemeinschaft integriert und zeigen durch ihre letzten sprachlichen und performativen Bemerkungen das Ende des „Stücks“ an. Benjamin bringt diese positive Konklusion in Z. 49 sogar noch durch Lachen und verbalisiert auf den Punkt. Das abgebrochene Wort „Zuhause“ erfährt eine dop-

pelte Bedeutung, da es im Sinne der Aufführung für das Ankommen aller im „Biberhaus“ steht, darüber hinaus aber auch als Symbol für die schützende Gemeinschaft gelesen werden kann. Die kollektive Bezugnahme unterstreicht Benjamin mit einem weiteren Ausspruch, der nicht zu Ende geführt wird, sondern sich im Lachen auflöst. Wahrscheinlich zufällig, aber geradezu passend zu diesem harmonischen, der Diskriminierung entgegenstehenden Schluss wirkt Antonios' letzte Aussage, die sich mit Benjamins Statement zu „Wir sind alle der Biber von woanderswo“ verbinden ließe.

Der erste Teil der Passage bis Z. 22 ist ähnlich wie die aufzählenden Parts der vorherigen Episode bis Z. 18 „deskriptiv“. Während dort nach einem Impuls Unterschiede zwischen Menschen genannt, aber nicht bewertet werden, setzen nun andere Kinder nah an der Originalgeschichte Direktiven eines „Kinderregisseurs“ um. Danach wird es auf der „Wie-Ebene“ interessanter, besonders weil die Abläufe über die Erzählvorgabe hinausgehen. Die Sprach- und Spielhandlungen der Kinder verweisen auf einen starken kollektiven Bezug und eine Orientierung an einer Inklusion aller, die letztlich im Rahmen der „Performance“ umgesetzt wird. Dies geschieht trotz gelegentlich auftretender Divergenzen, bei denen allerdings keine Merkmale anderer Kinder zur Benachteiligung negativ nutzbar gemacht werden. Im Verlauf der Passage kommt es darüber hinaus zu mehreren Stellen, die potentiell in eine Diskriminierung hätten münden können (z.B. nach Z. 5 zu Ungunsten von Franz und nach Z. 27 mit Benjamin als Betroffenen). Von diesen „Ansatzpunkten“ macht allerdings niemand Gebrauch. Dennoch besteht ein Zusammenhang zwischen dem Alter der Kinder und der Rollenverteilung sowie der Beteiligung an Aushandlungen und Entscheidungen.

Die Inkludierungen der Passage werden zwar spielerisch vor dem Hintergrund eines „ohnehin“ in Einschluss mündenden Endteils einer Bildergeschichte vollzogen. Dennoch ist es bezeichnend für den Orientierungsrahmen der Kinder, dass deren performative Weitererzählung über den Impetus des Buches hinausgeht und alle Kinder in das gemeinsame „Haus“ einbezieht. Nichtsdestotrotz bleibt die Situation „künstlich“, weshalb die Analyse von Alltagsbeobachtungen zur Untermauerung der Aussagekraft des bislang interpretierten habituellen Handelns notwendig ist.

6.1.3 Auswertung der Teilnehmenden Beobachtung

Der institutionelle Rahmen der Einrichtung wurde mit seinem Projektzusammenhang bereits in Kapitel 6.1.1 dargestellt. Um zu verdeutlichen, wie sich Ideen und Bestandteile des Projekts auch unmittelbar in der Handlungspraxis bemerkbar machen und für besondere Situationen im Alltag der Kinder sorgen, soll zu Beginn in Ausnahme zu den üblichen Prioritäten eine Sequenz in Augenschein genommen werden, in die eine Fachkraft direkt involviert ist.

Videsequenz (Z. 1-8, Z. 14-26), Beobachtungsprotokoll (Z. 9-13)
 Passage: Hautfarbstifte
 Datum: 08.07.2016
 Timecode: 00:00 bis 00:36, 00:00 bis 00:14 (Z. 23-26 bis 02:11)
 Dauer: 0 min 50 sek (inklusive Z. 23-26 2 min 47 sek)

Abbildung 56: Z. 3

Abbildung 57: Die Box
 der „Hautfarbstifte“



Abbildung 58: Z. 15

Abbildung 59: Z. 21

Beschreibung des Settings: Am Maltisch im Stammgruppenraum der Kita sitzen Eva, Mila, Franz, Amy und – auf einem Extrastuhl in „zweiter Reihe“ – Elna, die Fachkraft. Die Kinder malen an je eigenen Bildern und unterhalten sich währenddessen miteinander. Elna ist ihnen zugewandt und beobachtet sie. Ich sitze ebenfalls an dem Tisch, allerdings am Tischende, sodass mich einige freie Plätze von den Kindern trennen. Die Kamera halte ich bereits in der Hand, da ich die (unbegründete) Hoffnung habe, dass sich bald eine interessante Situation ergeben könnte. Als Amy damit beginnt, sich einen Stift an den Arm zu halten, beginne ich zu filmen, da ich die Vermutung habe, dass folgend ein für mich relevantes Thema verhandelt werden könnte. Elna geht wahrscheinlich davon aus, dass ich nicht den Maltisch beobachte, sondern eine andere Spielgruppe, die links daneben sitzt und die ich zuvor filmte.

1 Amy hält einen rosafarbenen Stift an ihren Arm und fragt in die Runde: „Ist das
2 Hautfarbe?“ Franz reagiert darauf mit der Gegenfrage: „Meine?“, woraufhin Amy
3 den Stift neben Franz' Arm legt. Elina verneint. Amy legt ihren Stift nun zunächst
4 an Milas, dann an Evas Arm an. Elina verneint erneut. Daraufhin schaut Franz
5 sie an und sagt: „Und welche ist dann meine?“ Elina sagt nun: „Dann müssen
6 wir die Hautfarbstifte holen“, steht auf und läuft nach links aus dem Bild. Amy
7 schaut ihr nach und sagt: „Dann brauchen wir die Hautfarbstifte. Und welche
8 ist dann meiner?“
9 Elina kommt mit einer Stiftebox zurück, die sie aus einem Schrank trug und mit-
10 tig zu den Kindern neben die „eigentliche“ Stiftebox auf den Tisch stellt. In der
11 Box stehen zehn unterschiedlich große Malstifte in verschiedenen Braun- (fünf),
12 Grau- (zwei) und Ockertönen (zwei) bzw. in weiß (einer). Elina setzt sich an den
13 gleichen Platz, an dem sie zuvor saß und wendet sich den Kindern zu.
14 Amy zieht einen Stift aus der neuen Box, hält ihn sich mit der rechten Hand an
15 ihren linken Arm, dreht sich zu Elina und sagt: „Das ist glaub ich meine.“ Franz
16 und Mila beobachten die beiden, Eva malt auf ihrem Bild und blickt auch dort-
17 hin. Elina sagt daraufhin mit Blick zu Amy: „Na, jetzt bist ein bisschen zu dunkel,
18 Amy, hm? Eines heller vielleicht, gibt's des?“ Elina tippt zwei Stifte aus der Box
19 leicht an. Amy nimmt sich einen neuen Stift aus dieser Box (allerdings keinen
20 der angetippten) und malt sofort damit auf ihrer Hand, während sie „das“ sagt.
21 Elina sagt nun: „Ja, das passt (.) von denen hier oder der [tippt auf einen Stift in
22 der Box] am besten.“
23 Im Anschluss wählen auch Franz, Eva und Mila nacheinander und jeweils im
24 Gespräch mit Elina einen Stift aus der Box und malen damit wie folgend Amy
25 auf ihren Bildern. Währenddessen sprechen die Kinder mit Elina über die Bräu-
26 nung von Haut durch Sonneneinstrahlung.⁷⁵

Reflektierende Interpretation

1-2 Proposition Amy

Von Amy geht eine klare Themensetzung aus, die vermutlich in Zusammenhang mit der Tätigkeit steht, der sie und die anderen Kinder nachgehen: Alle malen an eigenen Bildern, beschäftigen sich also intensiv mit Farben. Trotz dieses individuellen Werkens sind die Kinder mit der gleichen Sache an einem gemeinsamen Tisch beschäftigt und bedienen sich gemeinsam aus der gleichen Stifteressource, sind also kollektiv in der gleichen Tätigkeit miteinander verbunden. Die Fachkraft Elina sitzt nicht direkt im Kreis der Kinder, ist diesen allerdings so zugewandt, dass den Kindern ihre Aufmerksamkeit (im Gegensatz zu der des Beobachters) bewusst sein muss.

Amy stellt eine Sachfrage, mit der sie den Begriff „Hautfarbe“ neu einführt und dies korporiert unterstützt. Offen bleibt, wen sie eigentlich damit adressiert. Die Frage ist unspezifisch gerichtet und nicht etwa eine explizite Ansprache an Elina, die anderen Kinder oder sich selbst. In ihrem Statement

⁷⁵ Aus forschungsökonomischen Gründen entsprechen Z. 23-26 lediglich einer groben Zusammenfassung.

steckt in jedem Fall eine gewisse zweifelnde Unsicherheit. Amys Frage ist zwar so formuliert, als ob darin von *einer* Farbe ausgegangen wird, die als Hautfarbe bezeichnet werden kann, allerdings ist es ziemlich offensichtlich, dass Menschen mit ganz unterschiedlichen Hautfarben am Tisch sitzen und auch dass rosa nicht Amys Hautfarbe ist. Dadurch wirkt ihre Aussage fast wie eine versteckte Aufforderung, etwa zu einem Gespräch über Hautfarben und – auch durch den Bezug, den sie zu ihrem eigenen Körper herstellt – weniger wie die Frage nach einem Stift, der die Bezeichnung „hautfarben“ trägt, aber losgelöst von dem Komplex Hautfarbe verwendet wird.

Amy legt das Thema Hautfarben auf einer phänomenologischen Ebene fest, wobei es nicht zufällig ist, dass sie durch den Vergleich zwischen ihrer Haut und dem Stift in ihrer Hand auf eine „Hautfarbennorm“ verweist, die rosa ist. Dies ist eine Farbe, die als menschliche Hautfarbe zwar nicht direkt existiert, aber bei begrenzter Farbauswahl und bspw. in cartoonartigen Darstellungen häufig als Hautfarbe von „Weißen“ gesetzt wird. Dadurch verweist Amy auf eine durch die Bezeichnung von Stiften transportierte gesellschaftliche Norm, die sie mit ihrem Statement zugleich in Differenz zu sich selbst infrage stellt. Der Stift verdient offenbar nicht die Bezeichnung „Hautfarbe“, denn er kann Amys Haut nicht abbilden – dies sagt sie selbst nicht explizit, aber ihre Frage drückt entsprechende Zweifel aus. Das Zusammenspiel von gesprochener Sprache und Korporation liefert somit quasi den an eine Falsifizierung von Hypothesen erinnernden Gegenbeweis, dass rosa nicht Hautfarbe ist.

2-5 Differenzierung Franz, Amy; Elaboration Elina

Auf die Frage mit unbestimmten Adressat_innen bringt Franz eine Erwidderung in Frageform ein, die sich ebenso nicht nur an Amy, sondern auch an ihn selbst oder im Sinne einer Erweiterung der Fragestellung an Elina richten könnte. Er konkretisiert damit Amys Frage, indem er den Bezug zu sich selbst, d. h. die Verbindung zwischen Hautfarbe und Haut, die sie korporiert herstellte, nun auch sprachlich vornimmt. Amys Problem wird dabei nicht aufgelöst, es werden aber ebenfalls Zweifel ausgedrückt und es wird implizit dargelegt, dass es mehr als eine Hautfarbe gibt. Franz stellt eine Verbindung zwischen Amys Stift und seiner Hautfarbe dar, setzt diese allerdings nicht gleich. Er vermutet vielmehr, dass die Farbe eher auf ihn als auf Amy zutrifft, was Amy in direktem Vergleich zu überprüfen versucht. Elina stellt daraufhin klar, dass die Farbe des Stiftes nicht mit der Hautfarbe von Franz übereinstimmt. Sie verneint damit vor dem Hintergrund von Franz Bemerkung gleichsam auch Amys implizite Anfrage. Dies kann sie allerdings erst nach dessen Spezifizierung tun, da sie Amys auf der sprachlichen Ebene allgemein formulierte Frage eigentlich bejahen müsste (im Sinne der oben erwähnten Hautfarbennorm). Elina legt mit ihrer Reaktion gleichzeitig fest, dass es sich bei der Suche nach einem passenden Malstift um ein relevantes Anliegen der Kinder handelt und validiert diese somit.

Im Anschluss versucht Amy herauszufinden, ob der Stift, wenn nicht ihre oder die Hautfarbe von Franz, eine der anderen Hautfarben der anwesenden Kinder abbildet. Es verweist auf die kollektive Verbundenheit der Gruppe, dass sie nun alle Kinder in ihre Suchbewegung einbezogen hat. Entsprechend zieht das von Amy gesetzte Thema nun die Aufmerksamkeit von allen Anwesenden bis auf Eva auf sich, was an den Ausrichtungen der Körper auf den Malstift als „Suchinstrument“ erkenntlich wird (vgl. Abbildung 56). Die Passung des Stiftes für Mila oder Eva wird wiederum von Elina negiert. An diesem Punkt scheinen die Möglichkeiten der Kinder erschöpft. Der Stift, der offenbar als einziger adäquat erschien, eine Hautfarbe abzubilden, konnte dies trotz der diesbezüglichen Vielfalt der am Tisch vertretenen Kinder nicht leisten. Daraufhin wendet sich Franz als erstes direkt an die Fachkraft. In seiner Frage wird deutlich, dass das Thema Hautfarben nun nicht mehr nur für Amy und für Elina, die die Relevanz unterstrichen hat, sondern auch für ihn sehr bedeutsam geworden ist und stark mit seiner eigenen Person verknüpft ist, möglicherweise bis hin zu seiner Identität („meine“ [Hautfarbe] statt „mein“ [Stift]).⁷⁶ Franz ist auf der Suche nach einer Alternative zu dem von Amy ausgewählten Stift, auch wenn nicht ersichtlich ist, dass er einen solchen aktuell etwa zum Zeichnen von sich selbst benötigt.

Das Zusammenspiel von Kindern und anwesender Fachkraft wandelt sich nun. Spielte Elina in den ersten beiden Zeilen eher implizit eine Rolle als eine mögliche Adressatin von Amy oder Franz, wird es im Verlauf des Abschnitts offensichtlicher, dass sich die Kinder ein klares Statement von ihr wünschen. Elinas bisherige Zugänge zu dem kindlichen Rahmen folgten, obwohl sie eine Markierung der Frage nach der Passung zwischen Stift und Hautfarbe als eine, in der es um „richtig“ oder „falsch“ geht, vornimmt, den Setzungen der Kinder selbst. Die Akteur_innen handelten daher in einem kindorientiert-responsiven Modus (vgl. Nentwig-Gesemann/Nicolai 2014, S. 67). Sofern Elina auf die impliziten Klärungswünsche eingeht, könnte sich der Interaktionsmodus in Richtung einer stärkeren Erwachsenenvorgabe ändern.

5-8 Konklusion Elina; Anschlussproposition Amy

Elinas nun eingebrachtes Statement wirkt überraschend. Offensichtlich gibt es noch weitere Stifte, die sogar explizit die Bezeichnung „Hautfarbenstifte“ tragen, also zu dem von den Kindern und ihr selbst proponierten Thema sehr passend wirken, allerdings nicht bereits am Maltisch zu finden sind. Zu diesen Stiften haben die Kinder entweder keinen oder nicht selbstverständlich Zugang. Elina spricht zwar davon, dass „wir“ die Hautfarbenstifte holen, verlässt aber als einzige die Situation. Diese Stifte sind demnach etwas Besonderes und werden offenbar nur dann von Erwachsenen gebracht, wenn diese ei-

⁷⁶ Der Bezug der Hautfarbe zur eigenen Identität lässt sich an dieser Stelle zwar nicht empirisch einwandfrei nachweisen, kann aber plausibel vermutet werden, da es sich bei Hautfarbe um eine Differenz handelt, die „(...) unverlierbar und deshalb dem Identitätsmanagement unhintergebar als Aufgabe gestellt [ist]“ (Diehm/Radtke 1999, S. 93).

nen Bedarf dafür erkennen, der hier augenscheinlich wurde. So markiert Elina nicht nur die Beschäftigung mit Hautfarbe als relevant, sondern unterstreicht die Bedeutung dieser Thematik als Differenzierungskategorie.

Amy wiederholt unter körperlicher Bezugnahme auf Elina deren Aussage leicht verändert und bringt sie auf die kindliche Perspektive zurück. Denn ihr „wir“ bezieht sich im Gegensatz zu dem von Elina verwendeten tatsächlich auf die Kindergruppe und deren Bedarf an Stiften, welche Hautfarben abbilden können. Die Bezeichnung Hautfarbenstifte scheint Amy bekannt zu sein, was vor dem Hintergrund ihrer Eröffnungsfrage etwas irritierend wirkt. Denn wenn sie bereits um den zweiten Pool an Stiften wusste, hätte sie direkt danach fragen können. Möglicherweise ist ihre Frage in eine entsprechende Richtung zu deuten und sie wollte damit herausfinden, ob der von ihr verwendete Stift einer der Hautfarbenstifte ist. Oder das Thema wurde erst durch die Interaktion mit Franz und die Beteiligung der Fachkraft so bedeutend gemacht, dass nun die Hautfarbenstifte notwendig erscheinen. In jedem Fall verdeutlicht der Ablauf der Passage, dass die Zuordnung von Stiften zu Hautfarben für die Kinder nichts Selbstverständliches ist, sondern durch Unklarheiten und Suchbewegungen geprägt ist. Ein Bewusstsein für die eigene Hautfarbe und die anderer Menschen wird dabei in einem Wechselspiel von Individuum und Kollektiv gebildet. Dies bringt Amy mit ihrem zweiten Satz zum Ausdruck, mit dem sie gleichzeitig die Frage von Franz (mit stärkerem Bezug auf die Stifte) wiederholt und das Thema wieder auf sich selbst bezieht. Dadurch wird ihre Eröffnungsfrage konkreter und das je individuelle Bedürfnis zu einer kollektiv zu klärenden Sache.

9-13 Elaboration Elina

Nachdem sie zunächst verdeutlichte, dass der von Amy verwendete Stift nicht die passende Antwort auf deren Frage ist, präsentiert die Fachkraft nun eine Alternative, die sie aus einem Schrank holte, wo diese neben „besonderen“ Materialien wie einer (Erwachsenen-)Schere aufbewahrt wird (vgl. Abbildung 57; Die Schere brachte Elina allerdings nicht mit an den Tisch). Die Box mit den Stiften wurde offenbar aufgrund der unterschiedlich großen Stifte bereits verwendet und ist sehr wahrscheinlich im Rahmen des Projekts entwickelt worden, das genau eine solche Methode im Repertoire hat (vgl. Kapitel 2.4.3). Durch das Einbringen der Stifte kann Elina also ein Projektanliegen verstärken, dessen erste Thematisierung von der Kindergruppe ausging. Die Art und Weise, wie sie diese Stifte einführte, sprachlich gewissermaßen als die eine Problemlösung („Dann *müssen* wir [...]“) und interaktionsbezogen als die extern nur von ihr von einem gesonderten Ort herbeigeschaffte Box, erhält zwar einen etwas „konstruierten“ Charakter. In dem Arrangement dokumentiert sich, dass die Stifte nicht selbstverständlich zugänglich sind und ein „Extra-Angebot“ der Fachkraft darstellen, d. h. sie entscheidet, wann diese den Kindern zugänglich gemacht werden. Dennoch knüpft Elina direkt an die individuellen Lebenswelten der Kinder an und macht deren Anliegen

„besprechbar“. Sie bietet die Box den Kindern – für alle erreichbar – als erweiterte Wahlmöglichkeit der bisher verwendeten Malstifte an, nimmt allerdings selbst keine Zuordnungen der Stifte zu den Hautfarben der Kinder vor, nach denen Amy und Franz gefragt hatten. Es wirkt so, als ob sie der Kindergruppe weiterhin durch ihre Zuwendung aufmerksam verbunden ist, diese nun allerdings selbst in der Pflicht sieht, ihre Fragen zu beantworten.

14-19 Zwischenkonklusion Amy; Anschlussproposition Elina; Elaboration Amy

Für Amy scheint in direktem Anschluss an Elinas Handlung klar zu sein, dass sie nicht auf ein Angebot der Erwachsenen warten muss oder kann, sondern selbst die Auswahl eines neuen Stiftes vornehmen sollte, was sie auch augenblicklich macht. Dabei bleibt sie allerdings weiterhin zweifelnd und unsicher und *glaubt* lediglich zu wissen, welcher Stift ihre Hautfarbe abbildet. In Verbindung mit ihrer körperlichen Hinwendung zu Elina muss Amys Statement als Verlangen nach einer Bestätigung und Sicherheit gedeutet werden. Franz und Mila stehen diesen Suchbewegungen aufmerksam gegenüber, bringen sich aber nicht aktiv ein. Die Interaktion besteht zwischen Amy und Elina, was sich in Abbildung 58 dokumentiert, bei der Franz und Mila lediglich wie Zuschauer_innen der einander zugewandten Gesprächspartnerinnen wirken. Elinas Anschlusspraktik ist daher nicht nur für Amy, sondern auch für andere relevant, da durch sie die Frage beantwortet wird, wie viel und welche Unterstützung die Kinder bei der zuordnenden Suche erhalten.

Die Fachkraft fokussiert auf das Erreichen einer Passung zwischen Stift und Hautfarbe und reagiert in Z. 17 mit einem Korrekturvorschlag. Der von Amy ausgewählte Stift sei „n bisschen zu dunkel“. Sprachlich generalisiert Elina, da sie nicht direkt von dem Stift spricht, sondern von Amy als Person („Jetzt bist du [...]“). Ihre Aussage ist zwar eindeutig, dennoch lässt Elina Amy die konkrete Auswahl „ihres“ Stiftes offen. Die Alternative „Eins heller“ wird ergänzt durch die beiden Einschränkungen „vielleicht“ und „gibt’s des?“ Amy wird also dazu aufgefordert, einen etwas helleren Stift zu suchen, dies kann aber eher als Vorschlag verstanden werden. Theoretisch könnte sie sich auch anders entscheiden, es ist sogar nicht mal gesichert, dass der geeignete Stift überhaupt existiert. Elina entwirft so ein Bild von sich als einer Erwachsenen, die nicht auf jede Frage automatisch die „richtige“ Antwort weiß. Dennoch tippt sie zwei Stifte an, könnte Amy also eine Auswahl bei der Suche nach dem passenden Stift anbieten.

Die Situation ist weiter durch die anfängliche Themensetzung der Kinder gerahmt, allerdings griff Elina durch ihre Handlung im vorherigen Abschnitt stark in das kindliche Geschehen ein. Hierauf reagierte Amy nun, woraufhin die Fachkraft eine Richtung vorgibt, bei der sie Amy allerdings Spielraum lässt und die auch von ihr verlangt wurde. Man kann an dieser Stelle für die Interaktion von einem erwachsenenorientiert-responsiven Modus (vgl. Nentwig-Gesemann/Nicolai 2014, S. 67) sprechen.

19-22 Differenzierung Amy; Transposition Elina

Falls Elinas Antippen der Stifte diese als Vorschläge einbringen sollte hat sich Amy nicht daran orientiert. Sie zeigt mit ihrem Verhalten nun keine Unsicherheit mehr, sondern bestimmt klar den für sie passenden Stift. Ihre Präferenz überprüft sie zwar anhand des direkten Kontakts von Stift und ihrer Haut, markiert den Stift aber bereits gleichzeitig mit dem Handlungsvollzug sprachlich als richtige Wahl. Ihr „das“ wirkt unumstößlich und scheint den erfolgreichen Abschluss der Suche auszudrücken.

Elina validiert Amys Ergebnisproklamation zunächst klar, formuliert dann allerdings eine Einschränkung. Offenbar gibt es für sie neben dem von Amy ausgewählten Stift einen weiteren, der in ähnlicher Weise passend zu Amys Hautfarbe ist. Trotz dessen, dass sie also nicht ganz zufrieden mit Amys Wahl ist, überlässt sie die Entscheidung ihr und versucht sie nicht weiter zu überzeugen. Interessant ist die Verwendung des Ausdrucks „von denen hier“ in Elinas Statement. Die Stiftebox scheint für sie kein abgeschlossenes pädagogisches Mittel zu sein, das sämtliche Schattierungen von menschlichen Hautfarben abbildet. Vielmehr wirkt dieser Pool für Elina noch optimierbar, was sie bereits mit ihrer Bemerkung „gibt`s des?“ in Z. 18 andeutete.

Die Kinder, die abgesehen von Amy um den Tisch versammelt sind, beobachten an dieser Stelle noch, allerdings drängt sich zumindest Franz nun stärker in den Vordergrund als zuvor (vgl. Abbildung 59). Auch Eva scheint nun zum ersten Mal dem Gespräch zugewandt zu sein. Es ist plausibel, dass nach dieser abgeschlossenen Bestimmung von Amys passendem Stift das Zuordnen mit anderen Kindern weitergeht. Franz hatte hierzu bereits entsprechende Fragen gestellt, die noch offen geblieben sind.

23-26 Kollektive Konklusion⁷⁷

Die anderen Kinder folgen dem Vorbild der zwischen Amy und Elina stattgefundenen Interaktion. Scheinbar sind sie dabei wie Amy erfolgreich und finden Stifte, die zu ihren unterschiedlichen Hautfarben „passen“. Analog zu diesen Handlungen thematisieren sie den Komplex Haut verbalisiert hinsichtlich des Faktors Beständigkeit. Im Unterschied zum Passagenbeginn, bei dem lediglich Franz sprachlich auf Amys Eröffnung reagierte, hat sich die intensive Beschäftigung mit Hautfarben nun kollektiv bei allen Kindern durchgesetzt. Dabei warten diese ab, bis sie „an der Reihe“ sind. Jedes Kind sucht sich in Absprache mit der Erwachsenen seine oder ihre eigene Farbe, ohne dies explizit mit anderen zu verbinden. Trotzdem ist allein schon aufgrund der Beschäftigung mit dem gleichen Thema und der großen Strukturidentität der einzelnen Auswahlprozesse ein hohes Maß an kollektiver Zusammengehörigkeit erkennbar.

⁷⁷ Die Interpretation bezieht sich hier lediglich auf die Zusammenfassung. Die Diskursbewegungen sind im Detail zahlreicher.

Die wechselseitige Responsivität zwischen der Fachkraft Elina und den beteiligten Kindern erlaubt es, die Diskursorganisation dieser Passage als inkludierend zu bezeichnen und von einer reziproken Interaktionsorganisation zu sprechen (vgl. Nentwig-Gesemann/Nicolai 2014, S. 66f.). Elina reagiert auf die Kinder, nimmt aber auch eigene Setzungen und Bewertungen vor, zu denen sich die Kinder wiederum verhalten und die sie meistens auch verlangen. Die Fachkraft greift dabei zwar ein, überlässt die letztliche Entscheidung der Stifteauswahl allerdings den Kindern und ermöglicht ihnen so zumindest teilweise die eigene Suche. Dabei konstruiert sie weder sich selbst noch die Stiftebox, die sie in die Kinderrunde einbringt, als unfehlbar.

Die Kinder verhandeln das Thema Hautfarben in der Passage auf eine gleichwertige Weise, was in dem Material der Hautfarbstifte-Box angelegt ist, das dieser Thematisierung bereits im Vorfeld eine gewisse Relevanz verleiht. Jedes Kind steht vor der gleichen anspruchsvollen Herausforderung, eine Verbindung zwischen sich selbst und den Stiften herzustellen und den eigenen „Zwischenton“ auf der Hell-Dunkel-Skala zu finden. Dabei gibt es kein „Besser“ oder „Schlechter“, die Frage nach der eigenen Hautfarbe bzw. dem passenden Stift muss sich jedes Kind gleich stellen, was sich im Ablauf der Zuordnungen und der nahezu wortgleichen Fragewiederholung in Z. 5 und 7/8 zeigt. Auch die Fachkraft nimmt diesbezüglich keine Bewertungen vor, sondern bleibt, wie in Z. 17/18, auf einer deskriptiven Ebene. Die Stifte repräsentieren dabei etwas von einem selbst und werden, sofern sie zur eigenen Haut „passen“, einem automatisch „zugehörig“. Trotz des Themas der „rein“ phänomenologischen Zuordnung wird dabei aufgrund des Gleichwertigkeit fördernden Materials und des entsprechenden Umgangs damit eben auch eine „Weiße Norm“ der Gesellschaft aufgeweicht. Gleichzeitig wird Hautfarbe als wichtige Differenzierungskategorie betont.

Auch wenn dies keine rein kinkulturrelle Situation ist, deuten die Interaktionen der Kinder dennoch auf eine Art gegenseitige Wertschätzung hin, die möglicherweise auch ohne die Einbindung von Elina bestanden hätte. So bedient sich nach dem Hinstellen der Stiftebox zunächst nur ein Kind an dieser, obwohl Franz und Amy gleichermaßen ihren Bedarf bekundeten und vermutlich auch andere an „ihren“ Stiften interessiert sind. Die Kindergruppe wartet ab, bis Amy ihre Suche erfolgreich beendet hat und auch danach werden offenbar in ähnlicher Weise „nacheinander“ (Z. 22) Zuordnungen vorgenommen.

Diese Passage hatte einen unmittelbaren Projektbezug. Für die Inhalte des Projektes scheinen die Kinder, wie aus den ersten Zeilen hervorgeht, auch unabhängig von der Fachkraft so sensibilisiert zu sein, dass sie eine Thematisierung von sich aus anstreben. Dennoch besteht ein Unterschied zu Situationen, an denen Erwachsene nicht unmittelbar beteiligt sind. Um die Forschungsfrage zu beantworten, ist es notwendig, das Aufgreifen von Projektthemen und deren Verknüpfung mit vorurteilsrelevanten Aspekten auch in

solchen Settings zu überprüfen. Dennoch soll zuvor noch eine weitere Passage in den Blick genommen werden, bei der mit dem Beobachter zwar ein Erwachsener involviert ist, dieser aber nicht stark eingreift und auch unter Berücksichtigung dieser Anwesenheit zwischen den Kindern Interessantes passiert.

Beobachtungsprotokoll

Passage: Tagebuch

Datum: 16.02.2016

Beschreibung des Settings: Bereits gestern hat mir Adem, ein dreijähriger Junge mit familiärer türkischer Migrationsgeschichte, auf der Couch in dem Raum neben dem Stammgruppenraum sein „Tagebuch“ (vgl. Kapitel 6.1.1) gezeigt. Daher weiß ich, dass darin z.B. steht, dass die Kinder der Stammgruppe anlässlich seines Geburtstags ein Lied auf Türkisch gesungen haben, türkische Zitate von ihm vermerkt sind und dass auf einer Doppelseite das Bild mit den vielen Kinderhänden (vgl. Kapitel 6.1.1) neben einem Einzelbild seiner Hände aufgeklebt ist. Als mir Adem, mit dem ich mich neben weiteren Kindern im Stammgruppenraum aufhalte, jetzt zu verstehen gibt, dass ich mit ihm in den Nachbarraum gehen soll, ahne ich bereits, was er vorhat.

1 Ich gehe mit Adem in den Raum neben dem Stammgruppenraum, in dem meh-
2 rere Kinder ruhig spielen oder sich Bilderbücher anschauen. Er sagt mir mit
3 einfachen deutschen Begriffen, dass ich mich auf die Couch setzen soll, was
4 ich mache. Dann holt er sein Tagebuch aus dem Regal, setzt sich rechts neben
5 mich und zeigt mir das Buch, indem er es langsam durchblättert, gelegentlich
6 auf eine Seite zeigt und dazu „Hier“ sagt und durch Blicke sicherstellt, dass ich
7 meine Aufmerksamkeit darauf richte. Während er mir das Buch auf diese Weise
8 zweimal hintereinander präsentiert, kommen immer wieder einzelne Kinder auf
9 ihrem Weg im Raum oder zwischen den Räumen an uns vorbei und schauen in
10 das Buch hinein. Kurz bevor Adem zum zweiten Mal am Ende des Buches an-
11 gelangt ist betritt Ramin, ein ebenfalls dreijähriges Kind mit familiärer türki-
12 scher Migrationsgeschichte, der aus dem Stammgruppenraum kommt, das
13 Zimmer, schaut zu Adem und setzt sich rechts neben ihn. Adem beendet das
14 Durchblättern und beginnt anschließend wieder von vorne, dieses Mal blättert
15 Ramin allerdings mit ihm mit. Dieser kommentiert das Umblättern der ersten
16 Seite mit: „Bir“ und das der zweiten mit: „Iki“. Nach der dritten Seite steigt Adem
17 in die Zahlenfolge mit ein und die beiden blättern das Buch gemeinsam relativ
18 schnell durch, während sie die Seiten mit aufsteigenden Zahlen auf Türkisch
19 kommentieren. Als sie damit fertig sind, wechselt Adem erneut zum Anfang des
20 Buches, blättert die Seiten – dieses Mal alleine – durch und zählt aufsteigend
21 mit, nun allerdings auf Deutsch. Ramin steigt hierbei nicht mit ein, schaut aller-
22 dings zu Adem, während der zählt. Als Adem am Ende des Buches angelan-
23 gt, steht er auf, trägt es zum Regal zurück, und setzt sich wieder rechts neben

24 mich auf die Couch. Kurz nachdem er aufgestanden ist, geht auch Ramin zum
25 Regal, holt sein Tagebuch, setzt sich damit links neben mich auf die Couch und
26 präsentiert es mir. Adem bleibt an seinem Platz auf der Couch sitzen und
27 schaut sich das Buch mit uns an. Nach der Präsentation trägt Ramin das Tage-
28 buch zurück und verlässt mit Adem den Raum.

Reflektierende Interpretation

Beschreibung des Settings

Die Tagebücher richten sich, wie aus der Settingsbeschreibung hervorgeht, zumindest auch an Erwachsene als Adressat_innen, da in ihnen schriftsprachliche Kommentierungen vorgenommen wurden. Daher ist es passend, dass der Beobachter bereits am Tag zuvor damit adressiert wurde. Dennoch wird die Situation (des vorherigen Tages und die aktuelle) ungewöhnlich gerahmt: Es agieren nicht Kinder untereinander, sondern es kommt zu einer Interaktion zwischen Kind und Erwachsenen, in der lediglich vermittelt über das Medium Tagebuch auf eine Handlungspraxis verwiesen wird. Die genaue Funktion und Bedeutsamkeit des Tagebuchs bleibt an dieser Stelle unklar. Vermutlich ist es ein in irgendeiner Form von Erwachsenen und Kindern gemeinsam hergestelltes Produkt, das sich Kinder untereinander zeigen können, das aber auch für andere wie Eltern relevant sein kann. Aufgrund der türkischen Zitate muss es – auch – für Adressat_innen gemacht sein, die die türkische Schriftsprache verstehen können, also wahrscheinlich für Adems Eltern oder für ihn selbst in der Zukunft.

1-7 Proposition Adem; Ratifikation Beobachter

Die Praktik, die Adem hier vollzieht, zeigt, dass das Tagebuch für ihn bedeutsam ist, da er es bereits am ersten und nun auch am zweiten Beobachtungstag präsentiert. In Z. 4 wird mit der Formulierung „sein Tagebuch“ deutlich, dass es bereits eine Form von geteiltem Wissen zwischen Adem und dem Beobachter über das Buch gibt. Durch das wiederholte Zeigen wird der Beobachter über das Tagebuch mit etwas vertraut gemacht und in eine für Adem und möglicherweise die ganze Gruppe belangvolle „Sache“ eingeführt. Die Präsentation findet für den Beobachter statt, der dadurch in gewisser Weise von einem „Outsider“ zu einem „Insider“ wird. Die Strukturierung der Situation und des Prozesses des Durchschauens liegt dabei klar in Adems Hand. Auffällig ist dabei die von ihm ausgehende reduzierte Kommunikation, mit der er den Beobachter in deutscher Sprache auf dessen Sitzplatz und einzelne Stellen im Buch hinweist. Dadurch markiert er zwar Relevantes, lässt aber insgesamt die Gestaltungen im Buch „für sich sprechen“, weshalb nicht offenkundig wird, was das Buch insgesamt für ihn bedeutet.

Die Sprachdifferenz zwischen Türkisch und Deutsch, welche in der Formulierung der Settingsbeschreibung und der ersten Zeilen angelegt ist, wird in der Interaktion nicht relevant gemacht. Vielmehr kommt es zu einer Ver-

ständigkeit in deutscher Sprache, die zwar adressatenorientierte Notwendigkeit ist, gleichzeitig aber auch zu einer Vergemeinschaftung beiträgt. Über das Anschauen des Tagebuchs und die begleitende Verwendung des Adverbs „Hier“ wird so ein gemeinsamer Gegenstandsbezug hergestellt.

7-15 Kollektive Differenzierung; Differenzierung Adem, Ramin

Das doppelte Zeigen des Tagebuchs unterstreicht erneut dessen Bedeutung für Adem. Darüber hinaus dient es nun auch als Kommunikationsmedium zwischen den Kindern jenseits von Sprache, in Praktiken, in denen nur der Beobachter „fremd“ ist. Die zufällig Vorbeikommenden beziehen sich selbstverständlich auf den Gegenstand. Es ist „erlaubt“ und wirkt sogar alltäglich, dass andere Kinder in das Buch hineinschauen. Es scheint damit also nicht die eigentliche Funktion eines Tagebuchs einzunehmen, nämlich einen privaten, intimen Raum zu bieten. Vielmehr dient das Buch zwar einer individuellen Präsentation (im Rahmen der Gemeinschaft der Kita), erfährt nun aber auch eine Bedeutung für, und ist nicht nur der Verweis auf, eine kollektive Handlungspraxis.

Nicht nur das Anschauen im „Vorbeigehen“, sondern sogar das Hinzukommen und Dazusetzen eines anderen ist akzeptiert. Auch unabhängig von dem Tagebuch wäre es denkbar gewesen, dass Adem, mit Verweis auf die Exklusivität des von ihm hergestellten Verhältnisses zwischen ihm und dem Beobachter, Ramin untersagt, sich auf die Couch zu setzen. Stattdessen lässt er ihn sogar bei der dritten Präsentation seines Buches mitblättern.

15-19 Differenzierung Ramin, Adem

Nun durchläuft das Buch einen Funktionswandel: Es ist nicht mehr mit seinen Abbildungen oder Verschriftlichungen Gegenstand der Präsentation, sondern wegen der Benennungsmöglichkeit der einzelnen Seiten mit Zahlen relevant. Das Buch an sich wird dadurch sogar austauschbar, da lediglich das Potential seiner „Zählbarkeit“ genutzt wird (dennoch kann nicht ausgeschlossen werden, dass ein Zusammenhang zu dem inhaltlichen Verweis auf das Türkische und das nun türkische Zählen besteht). Die Präsentation unterscheidet sich damit im Zugang und in der Logik von den vorherigen, was auch dadurch deutlich wird, dass das Buch zuvor langsam (Z. 5) und mit Verweis auf einzelne Stellen, nun „relativ schnell“ (Z. 17) vorgeführt wird.

Der Beobachter kann an dieser Situation nicht gleichberechtigt partizipieren. Dennoch könnte seine Anwesenheit von mehr oder weniger starker Bedeutung sein: Möglicherweise suchte Ramin nur *aufgrund* der besonderen Situation einer Präsenz des Beobachters die Nähe zu Adem und will nun sein Wissen, vornehmlich für den Beobachter, präsentieren. Andererseits könnte das türkische Zählen auch eine gängige Praxis unter den Kindern sein, die nun nur vor dem Hintergrund der Gegenwart des Beobachters zur Aufführung kommt. Eine weitere Motivation von Ramin könnte es auch sein, bewusst von dem Inhalt des Buches ablenken zu wollen und dessen Seiten

schnellstmöglich zu durchblättern, z.B. um gemeinsam mit Adem etwas anderes zu spielen. Jedenfalls zeigt dieser Abschnitt, dass das synchrone Sprechen auf Türkisch zwischen den Kindern Gemeinsamkeit schafft und in der Einrichtung nicht untersagt ist und auch in der Gewissheit um die Anwesenheit eines Erwachsenen vollzogen wird. Außerdem entfernt sich das Tagebuch nun noch mehr von seiner „eigentlichen“ privatheitsbezogenen Funktion und wird zum kollektiven und öffentlichen Spielobjekt zwischen Kindern.

19-22 Differenzierung Adem, Ramin

Der Rahmen der Vergemeinschaftung wird nun erneut verschoben. Durch das Zählen auf Deutsch bietet sich für den Beobachter die Möglichkeit des Mitzählens, die er nicht nutzt. Auch Ramin weist sich nun eine Zuschauerrolle zu. Er zählt in der neuen Mikrosituation nicht mehr mit, obwohl er dies theoretisch machen könnte (z.B. wieder auf türkisch, falls er die deutschen Zahlen nicht beherrscht), wendet sich aber auch nicht ab. Durch seinen Blick auf Adem entsteht der Eindruck, dass er von ihm lernen will. Auch hier handelt es sich ähnlich wie zuvor in dem Hinzukommen von Ramin um eine Stelle, an der ein Konflikt denkbar wäre. Wenn von einer Leistungsdifferenz in der deutschen Sprachbeherrschung ausgegangen wird, könnte diese Differenz sogar von Adem in einem benachteiligenden Sinne genutzt werden, was aber nicht geschieht. Ramin wiederum gibt Adem und seinem Tagebuch trotz der mehrfachen Wiederholung des Durchblätterns weiterhin Raum.

Das Zählen könnte nach wie vor nur für die beiden Kinder von Belang sein, allerdings ist es nicht unplausibel, dass der Anwesenheit des Beobachters eine große Bedeutung zugeschrieben wird. Durch die Wiederholung des Zählvorgangs wird demnach nicht nur das Tagebuch präsentiert, sondern auch die Fähigkeiten der Kinder, in zwei verschiedenen Sprachen zählen zu können. Von einem Stolz auf diese Fähigkeiten und einer Antizipation einer positiven Rahmung und Anerkennung durch Erwachsene kann aufgrund dieser Präsentation ausgegangen werden. Das Herstellen von Gemeinsamkeiten durch Sprache, das im vorherigen Abschnitt offensichtlich war, tritt nun zwar nicht mehr hervor. Trotzdem lehnt Ramin das Zählen auf Deutsch nicht ab und bleibt Adem weiter achtsam verbunden.

22-28 Differenzierung und Konklusion Adem, Ramin

Die Bindung der Situation scheint weder in Adems Buch noch in dem Zählvorgang zu liegen. Denn nun bleibt Adem aufmerksam, obwohl seine erste Präsentation strukturell mit Ramin und dessen Tagebuch wiederholt wird. Hier wird offenkundiger, dass das Kind vor allem dem Beobachter sein Buch präsentiert. Ramin platziert sich neben diesen und sitzt damit nicht wie zuvor neben Adem. Nach der Darbietung scheint der Beobachter für die Kinder dagegen nicht mehr bedeutend zu sein. Sie haben nun beide sowohl ihre Bücher als auch ihre Fähigkeiten vor einem Erwachsenen gezeigt und können nun wieder mit anderen Kindern, möglicherweise auch gemeinsam, interagieren.

Das Tagebuch scheint für mehrere Kinder etwas Zentrales zu repräsentieren. Es ruft jedoch keine Konkurrenzsituation hervor, sondern wird akzeptiert und ihm wird Raum gegeben. Da nun auch Adem wie zuvor Ramin bei einer Vorführung des Tagebuchs des jeweils anderen abwartet, aber sich nicht abwendet, könnte dies eine geteilte Praxis in der Gruppe sein und auf einen verbreiteten wertschätzenden Umgang mit den Büchern verweisen.

In der Gesamtschau wird deutlich, dass die Präsentation für den Beobachter (abgesehen von dem diesbezüglich etwas uneindeutigen Abschnitt in Z. 15-19) in der Passage eine bedeutende Rolle spielt. Das Involviert-Sein des altersdifferenten Erwachsenen macht die Situation von Beginn an zu etwas Besonderem. Dennoch wird eine Anschlussmöglichkeit für den hinzukommenden Ramin geschaffen. Die beteiligten Kinder bleiben gleichwertig eingebunden und stellen über den Umgang mit den Tagebüchern Gemeinsamkeiten her. Im Verlauf zeigt sich außerdem eine gewisse Relevanz der Differenzlinie Sprache, die jedoch nicht diskriminierend genutzt wird. Die konstatierte Wertschätzung in Bezug auf das „neue“ Kind, die Tagebücher, und den Komplex Sprache, könnten Indikatoren für einen allgemein-wertschätzenden Umgang der Kinder miteinander sein, der sich bereits in der Passage „Hautfarbenstifte“ andeutete. Dies gilt es nun, in Situationen nachzuweisen oder zu verwerfen, in denen Erwachsene lediglich „von außen“ beobachten und davon ausgegangen werden kann, dass die Kinder nahezu ausschließlich aufeinander bezogen sind.

Beobachtungsprotokoll

Passage: Federwippe

Datum: 17.02.2016

Beschreibung des Settings: Die Kinder der Stammgruppe spielen in mehreren Kleingruppen im Außenbereich. Ich laufe ohne Fokussierungsziel umher und bleibe ohne besonderen Grund neben einer Federwippe stehen, die für vier Personen an verschiedenen Enden Platz bietet. Dort sitzen sich Linda, ein vierjähriges Mädchen mit familiärer asiatischer Migrationsgeschichte, und Amy, ein ebenfalls vierjähriges, aber älter wirkendes Schwarzes Mädchen (vgl. Passage: Hautfarbenstifte) gegenüber. Ich schaue den beiden bei ihren Aktivitäten zu.

1 Linda und Amy wippen gemeinsam und unterhalten sich währenddessen ruhig
2 miteinander. Sandra, ein älteres Weißes Mädchen, kommt in die Situation und
3 stellt sich neben die Wippe. Sie blickt zu Linda und sagt: „Linda, du bist doch
4 meine Freundin.“ Während Linda und Amy weiter wippen, blickt Linda nun zu
5 Sandra und sagt: „Amy ist aber auch meine Freundin. Wir können doch zu-
6 sammen Freundinnen sein.“ Ohne weitere Worte miteinander zu wechseln, ver-
7 lassen Amy und Linda nun die Wippe und stellen sich zu Sandra. Dann unter-

8 halten sich die drei Mädchen relativ hektisch miteinander und beschließen,
9 „Monster im Wald“ zu spielen. Räumlich weiterhin neben der Wippe stehend
10 machen die Kinder jetzt so, als ob sie von einem Monster angegriffen werden
11 und beginnen zunächst zu schreien, dann knien sie sich nebeneinander auf den
12 Boden und schützen sich vor dem imaginären Monster, indem sie ihre Arme
13 auf Kopfhöhe vor sich oder vor eine der neben ihnen knienden Mädchen halten.
14 Sie spielen noch eine Weile gemeinsam miteinander.

Reflektierende Interpretation

1-4⁷⁸ Anschlussproposition Linda, Amy; Antithese Sandra

Die Situation, die der Beobachter vorfindet, bestand bereits zuvor. Zwei Mädchen sind durch eine gemeinsame sprachliche und körperliche Aktivität in entspannter Atmosphäre aufeinander bezogen. Sandra betritt nun den „Bühnenrand“. Die räumliche Ordnung verweist auf die situativen Beziehungen: Sandra steht neben der Wippe und ist damit räumlich exkludiert, wobei sie nun einen Vergemeinschaftungsversuch wagt. Sie schließt nicht selbstverständlich an das Handeln der anderen an, was vermutlich auch bedingt durch die Konstruktion der Federwippe aus Balancegründen schwierig wäre. Stattdessen adressiert sie Linda auf einer kommunikativen Ebene mit einer Aussage, die gewisse Vorwürfe impliziert. Sie deutet durch ihre Hervorhebung von Freundschaft an, dass die von ihr beobachtete Handlungspraxis der Qualifizierung des Beziehungsverhältnisses zwischen Linda und ihr widerspricht. Freundschaft wird von ihr in einer gewissen Einzigartigkeit begriffen, die bestimmte Dinge, wie nicht mit anderen zu wippen, voraussetzt. Der damit verbundene „Besitzanspruch“ zeigt sich auch in der Formulierung „Du bist doch meine (...)“ im Gegensatz zum ebenso denkbaren „Ich bin doch deine (...)“.

Das ausschließende Moment von Sandras Aussage legt einen Bruch der bestehenden Konstellationen nahe. Sandra könnte nun explizit das Beziehungsverhältnis zu Linda als Begründung für bestimmte Ansprüche anbringen, was verschiedene Anschlüsse ermöglichen würde. So könnte sich Amy angegriffen fühlen, Linda in Sandras Sinne reagieren und in eine Zweiergemeinschaft mit ihr eintreten oder ihr Anliegen abwehren und weiter mit Amy verbunden bleiben. Denkbar ist auch eine Vergemeinschaftung aller Kinder oder ein generelles Ende der Situation, unwahrscheinlich dagegen ein gemeinsames Spielen von Sandra und Amy.

78 In diesen Zeilen werden ebenso wie in der Settingsbeschreibung Differenzlinien aufgerufen, die bei den Kindern (derzeit) keine Rolle spielen. Insbesondere die Kategorie „race“ könnte sich im weiteren Verlauf zur „Nutzbarmachung“ anbieten, da die Kinder auf dieser Ebene eine breite „Vielfalt“ aufweisen. Daher werden diese Merkmale erwähnt, müssen allerdings aktuell nicht aufgegriffen werden (vgl. Kapitel 3.6.2).

Linda bleibt körperlich weiter mit Amy verbunden, bezieht sich nun aber zusätzlich, sprachlich, auf Sandra und nimmt damit performativ bereits eine Inklusionsabsicht vorweg. In ihrem beschwichtigenden Statement erweitert sie das Konzept Freundschaft, indem sie die bestehende Konstellation Linda-Amy und die Wunschdyade Linda-Sandra zu der Triade Linda-Amy-Sandra zusammenführt. Ihre Aussage wirkt so, als ob sie Sandra die Möglichkeit offenbart oder erklärt, mehr als eine parallele Freundschaftsbeziehung eingehen zu können. Amy fühlt sich von dieser Vergemeinschaftungsabsicht ebenso wie von Sandras Eröffnungsstatement nicht angegriffen und reagiert wie Linda mit einem breiten Freundschaftsverständnis, indem sie „selbstverständlich“ ihre Tätigkeit beendet und sich wie Linda räumlich zu Sandra positioniert. Prinzipiell bleibt offen, wie Sandra auf diese Änderung reagiert, gerade vor dem Hintergrund, dass ihr Exklusivitätswunsch nicht erfüllt wurde und die Beziehung zwischen ihr und Amy weitestgehend ungeklärt bleibt. Allerdings hat sie bis zum Ende des Abschnitts noch keinen Widerspruch formuliert. Dass alle Handlungen nach Lindas Statement nonverbal ablaufen, verweist außerdem auf einen großen Konsens zwischen den drei Kindern. Mit Lindas „Ansprache“ scheint bereits der Beschluss einherzugehen, dass sich die Gruppe neu konstituiert, und klar zu sein, dass dieser direkt im Anschluss dadurch vollzogen wird, dass sich die Mitglieder zueinander platzieren.

Die Vergemeinschaftung in diesem Abschnitt wird zum einen sprachlich von Linda, zum anderen körperlich von ihr und Amy sowie zumindest implizit (durch ihr Stehenbleiben) von Sandra verwirklicht. Die beiden Vollzugsebenen Sprache und Körperlichkeit sind dabei zueinander „passend“, Differenzen kommen nicht zum Tragen.

Da im vorherigen Abschnitt bereits offenkundig wurde, dass es einen Bruch geben muss, muss nun ausgehandelt werden, über welche Aktivität sich die drei Kinder als neue Gruppe vergemeinschaften können. Wie bereits vermutet wurde muss die Absicht der neuen Gruppenbildung durch den Beschluss, der ohne viele Worte getroffen wurde, bereits feststehen. Daher kann nun die Frage, wie dies im Detail geschieht, intensiv und unter Berücksichtigung aller Gruppenmitglieder ausdiskutiert werden. Die letztliche Spielwahl unterstreicht stark die Vergemeinschaftung: Die Kinder bilden performativ eine Einheit in Differenz zu einem externen, imaginären Gegner. Ihre Verbundenheit dokumentiert sich in den schützenden Gesten, mit denen sie sich wechselseitig aufeinander beziehen. Das Spiel und damit die Bildung der neuen Gruppe gelingt und dauert einen bestimmten Zeitraum an.

Die Interaktionszüge innerhalb der Passage wirken sehr harmonisch und „ideal“. Im Verlauf wird auf das Konzept „Freundschaft“ rekurriert, welches widerspruchlos erweitert wird. Dieses stellt nicht direkt eine Differenzlinie

dar, sondern kann als Ausdruck von Differenzen genutzt werden (vgl. Fußnote in Kapitel 3.4.2), was hier jedoch nicht geschieht. Aufgrund der Homogenität der Kinder könnte Geschlecht implizit eine Rolle für die Gruppenbildung spielen, in der Episode werden Differenzen jedoch an keiner Stelle explizit thematisiert. Daher kann nicht von einem wertschätzenden Umgang mit Differenzlinien gesprochen werden, die Kinder sind allerdings untereinander stark an Gleichwertigkeit orientiert.

Noch stärker als in der Passage „Tagebuch“ entsteht in dieser Episode der Eindruck einer diskriminierungskritischen „Aufführung“. Aber es ist weder dort noch hier wahrscheinlich, dass die Kinder im Wissen um das Forschungsthema eine Inszenierung für den Beobachter durchführen. Denn abgesehen davon, dass den Kindern das Thema ohnehin nicht bekannt sein dürfte, ist der Beobachter nun sogar außerhalb der Situation und keines der Kinder bezieht sich auf ihn. Die Betrachtung einer letzten Passage soll dazu dienen, das Bild über die Einrichtung zu differenzieren und zu überprüfen, ob sich die bislang gezeigten relativ stark ausgeprägten Homologien weiterhin bestätigen oder nicht.

Beobachtungsprotokoll, Bild

Passage: Verkleidungsraum

Datum: 04.07.2016

Abbildung 60: Z. 17



Beschreibung des Settings: Nachmittags hörte ich, dass mehrere Kinder im Verkleidungsraum spielen und ging dorthin. Dieser Raum unterscheidet sich von den anderen dadurch, dass die Kinder dort ohne Aufsicht von Erwachsenen miteinander spielen dürfen. Aufgrund dessen wurde mir schon mehrere Male der Zutritt zu dem Raum von Kindern verwehrt. Aus dieser Erfahrung heraus bleibe ich direkt neben der Türschwelle stehen (sodass der Durchgang frei bleibt) und verhalte mich möglichst unauffällig. Auf dem Hochbett, das im hinteren Teil des Raums steht, spielen drei Kinder miteinander: Diego, ein Weißer, dreijähriger Junge und zwei Mädchen. Ich erkenne von meiner Position aus nicht, was sie genau machen.

Auf der Freifläche im vorderen Teil spielen Jette und Carina, beides Weiße vierjährige Mädchen, miteinander, um sie herum liegen verschiedenste Materialien und Spielgeräte. Da die beiden für mich besser erkennbar sind, beobachte ich ihre Handlungen im Detail.

1 Carina und Jette machen so, als ob sie eine Geburtstagsparty für Jette vorbe-
2 reiten würden. Sie verschieben hierzu gemeinsam einen Tisch von der Fenster-
3 front (östlich) in Richtung der gegenüberliegenden Wand (westlich) und stellen
4 ihn von meiner Position aus gesehen vor das Hochbett in der (auf der Nord-
5 Süd-Achse) Raummitte ab. Dort stehen bereits zwei Spiel-Kinderwägen. In je-
6 dem Kinderwagen liegt eine Puppe. Beide Puppen haben schwarze „Haare“,
7 eine besitzt eine helle, die andere eine dunkelbraune „Hautfarbe“. Um den Tisch
8 stellen die Kinder drei Stühle und auf den Tisch legen sie fünf Plastikteller, fünf
9 Plastiktassen, zwei Spielkannen und ähnliche kleinere Spielmaterialien, die sie
10 aus einem Plastikkorb tragen, der neben dem Tisch auf dem Boden steht. Zwi-
11 schen den Kinderwägen und dem Plastikkorb steht ein rosafarbener Rucksack,
12 in den sie ab und zu Spielmaterialien aus dem Korb legen oder welche heraus-
13 nehmen und auf den Tisch stellen.

14 Carina, die nun am Tisch gegenüber von den Kinderwägen steht, schaut zu Jet-
15 te, die direkt neben den Wägen steht und sagt: „Nimmst du die schwarze Pup-
16 pe?“ Jette nimmt daraufhin die Puppe mit dunkelbrauner „Haut“ aus dem Kin-
17 derwagen und setzt sie auf einen der Stühle.⁷⁹ Nun kommt Ramin, ein dreijähri-
18 ger Junge mit familiärer türkischer Migrationsgeschichte, aus dem Neben-
19 zimmer in die Situation, stellt sich vor die Mädchen und sagt, dass er mit-
20 spielen möchte. Jette dreht sich zu ihm und sagt: „Wir brauchen keinen Papa.“
21 Ramin bleibt stehen und schaut zu dem dekorierten Tisch. Daraufhin sagt Jette
22 laut, weiter mit Blick zu Ramin: „Ramin, wir wollen das nicht!“ Daraufhin dreht
23 sich Ramin weg und verlässt den Raum wieder. Direkt im Anschluss kommt Lin-
24 da (vgl. Passage: Federwippe) aus dem Nebenraum zu den beiden Kindern und
25 fragt, ob sie mitspielen darf, was von Jette bejaht wird. Die Mädchen beschlie-
26 ßen, wie sie sagen, „das Baby“, zuzudecken. Während Carina neben dem
27 Tisch stehen bleibt, geht Linda an die Fensterfront und hebt eine dort liegende
28 Stoffdecke auf. Gleichzeitig nimmt Jette die Puppe, die „am Tisch“ sitzt, aus
29 dem Stuhl. Die Puppe rutscht Jette aus den Händen und fällt auf den Boden.
30 Daraufhin sprechen die Mädchen davon, dass „das Baby“ „ein Aua“ hätte und
31 nun bluten würde. Linda lässt die Stoffdecke fallen und geht auf das Hochbett
32 zu den drei dort spielenden Kindern und fragt, ob sie ein Pflaster bekommt. Die-
33 se geben ihr ein Pflaster, mit dem sie zu ihren beiden Spielpartnerinnen zurück-
34 kehrt. Sie klebt das Pflaster auf die Puppe und die drei Mädchen „verarzten“ ge-
35 meinsam „das Baby“. Nun betreten zwei weitere Weiße Mädchen den Raum
36 und Diego klettert vom Hochbett auf den Boden. Die drei Kinder stellen sich in
37 der Nähe von Linda, Jette und Carina auf, die sich um die Puppe positioniert
38 haben. Sie schauen ihnen zunächst bei der „Verarztung“ zu, dann steigen sie in
39 das Spiel mit ein und bringen etwa imaginäre Krankenhausgeräte. Die sechs
40 Kinder „behandeln“ nun eine Weile gemeinsam die Puppe.

79 An dieser Stelle nehme ich, von den beiden unbemerkt, ein Video der Szenerie von weni-
gen Sekunden auf, aus dem das abgebildete Standbild stammt.

Reflektierende Interpretation

Beschreibung des Settings

Der Rahmen ist von einer besonderen Raumsituation geprägt. Im „Verkleidungsraum“ zählt vor allem die Kinderkultur, die Autorität von Erwachsenen wird dort ausgeklammert. So ist es zwar nicht prinzipiell verboten, dass der Beobachter in dem Zimmer anwesend ist, aber durch Altersunterschiede begründete Machtverhältnisse können umgekehrt werden. Kinder dürfen Erwachsene sanktionieren, indem sie die Möglichkeit des temporären Ausschlusses inne haben, die bereits für den Beobachter Anwendung fand. Möglicherweise ist es aufgrund des Sonderstatus des Raumes auch für die Kinder untereinander exklusiver, dort spielen zu dürfen, was etwa für Gruppenbildungsprozesse relevant sein könnte. Um an der Situation teilhaben zu dürfen, bemüht sich der Beobachter nun darum, sich möglichst „unsichtbar“ zu machen. Da er aufgrund dessen seine Bewegungsfreiheit einschränkt, fokussiert er die Gruppe, die ihm am nächsten steht.

1-13 Anschlussproposition Carina, Jette

Die Spielsituation, die der Beobachter vorfindet, besteht bereits: Es handelt sich um ein Als-ob-Spiel einer Geburtstagsfeier für eines der beiden anwesenden Kinder. Die Mädchen nutzen die im Raum vorhandenen Materialien intensiv und verschieben sogar einen Tisch, also einen Gegenstand, dessen Position für gewöhnlich nicht verändert wird, zumindest nicht selbstständig von Kindern in frühpädagogischen Einrichtungen. Ihr „raumgreifendes“ Verhalten mündet in der Dekoration des Tisches auf eine Weise, die an eine „Kaffee und Kuchen“-Geburtstagsfeier erinnert. Dabei benutzen sie einen Rucksack als „Zwischenstation“.

Unklar ist an dieser Stelle, ob noch weitere Kinder in das Spiel inkludiert werden sollen. Prinzipiell ist dies angelegt. Zum einen durch das Thema, da es für eine Feier, zumal eine Geburtstagsfeier, erstrebenswert scheint, wenn mehr als ein Gast partizipiert. Zum anderen durch die Dekoration, bei der zwar die Zahl der „Kuchengedecke“ nicht mit der Anzahl an Stühlen übereinstimmt, allerdings so oder so für mehr als die anwesenden Personen vorbereitet wird. Es zählen jedoch auch zwei Puppen zu den verwendeten Spielmaterialien, die stellvertretend für Geburtstagsgäste stehen könnten. Bei diesen fällt die Besonderheit auf, dass sie sehr ähnlich sind, aber unterschiedliche „Hautfarben“ haben, was Anlass für die Thematisierung von Differenzlinien bieten könnte.

14-17 Elaboration Carina, Jette

Der Dekorationsprozess ist nun abgeschlossen, der darauffolgende Schritt scheint das Ankommen der „Gäste“ zu sein. Carina stellt Jette eine hierzu passende Frage mit Aufforderungscharakter, die sich auf eine der beiden Puppen bezieht, welche räumlich näher an Jette stehen. Jette kann problemlos

performativ auf diese Frage reagieren, d. h. zwischen den beiden Kindern steht fest, welche Puppe die „schwarze Puppe“ ist. Da Jette diese auf einen der Stühle setzt, soll die Puppe vermutlich, obwohl sie noch mit ihrem „realen“ Status bezeichnet wurde, die Rolle des ersten (imaginierten) Gastes einnehmen. Die Puppe könnte schlicht deshalb ausgewählt worden sein, weil der Kinderwagen, in dem sie lag, näher am Tisch als jener der zweiten positioniert ist (vgl. Abbildung 60). Eine bewusste Auswahl im Sinne einer vergleichenden „Bewertung“ der beiden Puppen, wie sie etwa in experimentellen „doll tests“ evoziert wird (vgl. Clark/Clark 1947), kann nicht konstatiert werden. Das Ergebnis einer solchen Bewertung wäre ohnehin uneindeutig, da Carina Jette auch die Puppe „zuweisen“ könnte, die sie selbst nicht bevorzugt (etwa um selbst mit der hellen Puppe spielen zu können). Dennoch kann gesagt werden, dass die dunkle Puppe selbstverständlich am Spiel beteiligt ist – im Gegensatz zur hellen Puppe, die sich noch im Kinderwagen befindet. Ob über die Puppen hinaus auch weitere Kinder zur „Feier“ der beiden Mädchen zugelassen sind, erfährt man in diesem Abschnitt nicht. Allerdings werden solche zumindest nicht aktiv aufgesucht.

17-23 Opposition Ramin; Elaboration Jette

Es kommt jetzt zu einer Mitspielanfrage eines hinzukommenden Kindes, die den Grad der Offenheit der Gruppe klären sollte. Auf das Ersuchen reagiert Jette mit einer interessanten Bemerkung. Sie bezeichnet Ramin als Papa, der nicht gebraucht wird. Das überrascht etwas, da eine solche Äußerung eher in anderen Situationen, etwa bei einem „Mutter-Vater-Kind“-Spiel, zu erwarten gewesen wäre und nicht bei einer imaginierten Geburtstagsfeier, bei der die Kinder sich selbst spielen könnten (was Jette auch tut, wie in Z. 1 deutlich wird). Durch die Fremdzuweisung einer Rolle an Ramin, die dessen Geschlechtlichkeit stark betont, liegt es nahe, dass die Mädchen ihn aufgrund dessen nicht mitspielen lassen möchten. Ramin wird von ihnen als Papa positioniert, der in dem weiblich konnotierten Spiel scheinbar keine Rolle übernehmen kann und daher im negativen Gegenhorizont steht. Dieser reagiert zunächst abwartend, verlässt allerdings nach einer nachdrücklichen Ansage von Jette (die wie ihre vorherige Bemerkung in Wir-Form verlautbart wird, also Carinas Zustimmung antizipiert) den Raum, ohne zu versuchen, weiter um eine Aufnahme zu bitten.

Der Umgang der Mädchen mit Ramin ist in Bezug auf Diskriminierungsaspekte ambivalent. Einerseits ist das Statement so formuliert, dass es qua Definition als Diskriminierung verstanden werden kann, da ein Merkmal für eine Benachteiligung genutzt wird. Andererseits könnte die Aussage im Kontext gesamtgesellschaftlicher patriarchaler Diskriminierungsverhältnisse als „Selbstermächtigung“ angesehen werden im Sinne einer Verdeutlichung, dass mit „Männlichkeit“ nicht selbstverständlich bestimmte Vorteile wie die Aufnahme in Spielgruppen einhergehen. Dieser Bezug wäre allerdings plausibler, wenn Ramin, der sich in dem Abschnitt eher zurückhaltend verhält,

seine Geschlechtsgruppenzugehörigkeit als Argument benutzt hätte. Zumindest kann gesagt werden, dass Geschlecht als Differenzlinie relevant gemacht wird und zwar von denjenigen, die an diesem Differenzpol üblicherweise als Abweichung der Norm verstanden werden. Die geschieht mit anderen denkbaren Kategorien, zu denen Differenzen feststellbar wären (z.B. Alter, nation-ethno-kulturelle Zugehörigkeit) nicht explizit.

23-29 Validierung Linda; Kollektive Anschlussproposition

Eine erneute Spielanfrage wird nun von dem gleichen Kind, das zuvor die Ablehnung zum Ausdruck brachte, akzeptiert. Obwohl sich also die Vorgänge der Aufnahmeersuchen einander entsprechen, kann die Bitte von Ramin als oppositionell zu dem Orientierungsrahmen der Mädchen, jene von Linda als validierend begriffen werden. Es ist zwar nicht erkenntlich, ob Linda wegen ihres Geschlechts mitmachen darf, allerdings wird mit der Interaktion nachträglich unterstrichen, dass Ramin aufgrund dessen der Zutritt zur Gruppe verwehrt wurde.

Offensichtlich wurde aus unklaren Gründen die Spieltätigkeit nun gewechselt, obwohl für Linda in der „Geburtstagsfeier“ eine Anschlussmöglichkeit bestanden hätte. Jedenfalls verlief die Änderung „störungsfrei“, Linda wurde schnell in die Gruppe eingebunden und entschied mit über das neue Spiel. Sie handelt wie die anderen beiden Mädchen zu Beginn der Passage raumgreifend, was auch in dem nur durch wenige Erwachsenenregeln strukturierten Zimmer angelegt ist. Die einzige Konstante zwischen den beiden Spielen ist interessanterweise die dunkle Puppe, die nun ins Zentrum rückt, was auf eine generelle Beliebtheit dieses Spielzeugs hindeutet. Sie wird außerdem mit einer neuen Bezeichnung und einer damit verbundenen Rolle versehen und ist jetzt nicht mehr die „schwarze Puppe“, sondern „das Baby“, welches schutzbedürftig ist und Hilfe erfährt. Dass gerade diese Puppe und nicht die helle zum Baby wird, könnte wie zuvor schlicht an der schnelleren Verfügbarkeit liegen, da die dunkle Puppe präsenter ist und bereits am Tisch sitzt. Allerdings ist auch eine bewusste Bevorzugung nicht auszuschließen.

29-35 Kollektive Anschlussproposition

Erneut kommt es aufgrund eines unvorhergesehenen Ereignisses zu einem Spielwechsel, wobei nun der Rahmen des Spiels, der Puppe Hilfe zu leisten, gleich bleibt, und nur die konkrete Tätigkeit geändert wird. Zum ersten Mal öffnet sich die Gruppe hierzu von sich aus nach außen. Dies geschieht auch aus einer Notwendigkeit heraus, da es eine Raumordnung zu geben scheint, über die alle Beteiligten informiert sind. In dieser liegen die Pflaster auf dem Hochbett, weshalb ein Mitglied der Dreiergruppe zu den Kindern gehen muss, die dort spielen, sofern nicht ein erneuter Spielwechsel oder die Aufnahme alternativer Spielmaterialien eingeleitet werden soll. Die positive Reaktion auf Lindas Anfrage verweist darauf, dass die Spielgruppen untereinander durchaus hilfsbereit sind und die Materialien des Raums geteilt werden.

Mit dem neuen „Hilfswerkzeug“ ausgestattet kann die Gruppe am Ende des Abschnitts weiterhin aufeinander bezogen agieren und die dunkle Puppe im Zentrum ihres Spiels belassen.

35-40 Kollektive Konklusion

An die Spielgruppe treten jetzt zum dritten Mal Kinder von außen heran. Diese stellen allerdings im Unterschied zu den vorherigen Anschlussversuchen ihre Anfragen nicht explizit, sondern beobachten die anderen Kinder und steigen dann scheinbar „problemlos“ in das Spiel ein. Dies ist insbesondere deshalb bemerkenswert, weil es sich bei den Neuankömmlingen nicht nur um zwei Mädchen handelt, die von außen die Bühne betreten, sondern auch um einen Jungen, der bereits in dem Raum spielte. Dieser wird, im Gegensatz zu dem Jungen Ramin, dem in Z. 17-23 das Mitspielen nach einer expliziten Anfrage verwehrt wurde, in die Gruppe aufgenommen. Im Vergleich dazu fällt auf, dass dies nun auf verschiedene Gründe zurückgeführt werden kann. Diego war bereits zuvor in die Gruppe involviert, die den Mädchen mit einem Pflaster aushalf. Möglicherweise hat er deshalb, obwohl die Gruppe prinzipiell geschlechtshomogen bleiben möchte, einen gewissen „Bonus“ erfahren, der ihn von Ramin unterscheidet. Es könnte allerdings auch ein geschlechtsbezogener Unterschied zwischen Kindern gemacht werden, die von außen in den „exklusiven“ Raum kommen möchten (hier würde demnach auf Geschlechtshomogenität geachtet werden) und solchen, die sich bereits dort befinden (hier wären die Gruppen prinzipiell offen). Des Weiteren könnte aufgrund des Verlaufs der Passage, etwa in den Spielwechseln begründet, eine Legitimität der Partizipation von Jungen entstanden sein. Dies würde auch dazu passen, dass nun eine generell stärkere Durchlässigkeit als zuvor gegeben ist, bei der die Kinder nicht mal mehr um Aufnahme bitten müssen. Jedenfalls handelt es sich bei der Gruppe nun nicht mehr um eine prinzipiell geschlechtshomogene, die auch vor dem Hintergrund dieser neuen Diversität weiter konfliktfrei miteinander spielen kann.

In einer Situation, in der definitiv nichts für den Beobachter aufgeführt wird, sondern dieser Gefahr läuft, den Zugang zum Raum zu verlieren, sobald Kinder ihn beachten, bestätigt sich erneut die Orientierung der Kinder an einem wertschätzenden und inkludierenden Umgang. Dies zeigte sich im Kontakt der beobachteten Gruppe mit anderen und in der Reaktion von anderen auf ein Mädchen der Beobachtungsgruppe.

Abgesehen davon fallen in der Gesamtschau zwei Besonderheiten auf:

1. Von den Kindern wurde bevorzugt eine Puppe mit dunkler „Hautfarbe“ ausgewählt. Diese ist das bestimmende Spielelement in der Passage und erhält die Rolle eines Babys, welches – am Ende von sechs Kindern gemeinsam – geschützt werden muss. Ob die Farbe der Puppe ein wesentlicher Faktor für deren Auswahl oder die Behutsamkeit im Spiel darstellt, kann nicht eindeutig gesagt werden, stellt aber eine mögliche Lesart dar.

Da die Puppe, über deren „Hautfarbe“ Bewusstsein besteht, im Spiel zentral ist, wird sie jedenfalls potentiell zu einer positiven Identifikationsfigur im Gegensatz zu Einrichtungen, in denen es „nur“ helle Puppen gibt.

2. Dem allgemeinen Fazit steht die Ablehnung von Ramin mit einer geschlechtsbezogenen Begründung entgegen. Der Diskriminierungsbezug dieser Praktik wird aufgrund der späteren Inklusion eines Jungen in die Mädchengruppe relativiert. Dadurch wird es nachträglich nicht unplausibel, dass zwischen „Wir brauchen“ und „keinen Papa“ ein „jetzt gerade“ gedacht werden kann. Trotz dieser möglichen starken Abhängigkeit vom Spielkontext bleibt die von den Mädchen in Z. 20 angelegte Geschlechtsrolle für Ramin starr.

Unter der Voraussetzung einer Anerkennung der „Stellvertreterrolle“ von Puppen zeigt sich in der Passage, dass von den Kindern keine Benachteiligung oder Diskriminierung aufgrund von Hautfarbe zu erkennen ist, was stimmig zu einer allgemein-wertschätzenden Orientierung ist. Konzepte wie „Ethnizität“ oder Kultur, deren Thematisierung bspw. in Z. 23-25 denkbar gewesen wäre, nutzen die Kinder weder zur diskriminierenden Differenzziehung, noch in einem anderen Sinne. Der Umgang mit Geschlecht scheint dagegen zumindest ambivalent zu sein.

6.1.4 *Verbindende Auswertung*

In den herangezogenen Stellen des Gruppengesprächs und der Teilnehmenden Beobachtung zeigen sich starke Homologien, die sich hinsichtlich ihrer Nähe zur Handlungspraxis der Kinder unterscheiden. Sind die ersten beiden Passagen des Gruppengesprächs noch geprägt von an Bekenntnisse erinnernde Statements der Kinder, welche Diskriminierung negativ bewerten und an der Gleichwertigkeit von Menschen orientiert sind, so zeigt sich im konativen Teil des Gesprächs und in den verschiedenen Beobachtungspassagen eine allgemeine Inklusivitäts- und Wertschätzungsorientierung im Alltagshandeln der Kinder. Außerdem fallen mehrere Momente auf, an denen eine diskriminierende Praxis denkbar wäre, aber nicht vollzogen wird. Franz, der zu Beginn der Passage „Konativer Vorurteilsaspekt“ den ihm aufgetragenen Sprechbeitrag fehlerhaft wiedergibt, erfährt dadurch keine Nachteile. In der Passage „Hautfarbestifte“ greifen die Kinder trotz gemeinsamen Interesses nacheinander, nicht gleichzeitig, in die neue Stiftebox. Auf direkte Statements, die eine Benachteiligung und den Ausschluss einzelner Kinder herausfordern („Das ist mein Haus“ und „Nicht du“ im konativen Teil des Gesprächs, „Linda, du bist doch meine Freundin“ in der Passage „Federwippe“), erfolgt ein Widerspruch anderer Kinder, der zu einer sofortigen, sprachlich oder körperlich bestimmten, Rücknahme des anfänglichen Bedeutungsgehalts führt und in einer inkludierenden Interaktion seine Synthese findet. Ein ähnli-

ches Muster zeigt sich in der Passage „Verkleidungsraum“, in dessen Verlauf eine weiblich geschlechtshomogene Gruppe nach erster Ablehnung einen Jungen „reibungslos“ inkludiert, wobei der Einschluss hier keine Reaktion auf einen Widerspruch ist und dessen Gründe nicht eindeutig rekonstruiert werden können. Die Hilfsbereitschaft und „Durchlässigkeit“ der Kindergruppen, die sich dort in der zweiten Hälfte deutlich zeigt, ähnelt wiederum recht stark der performativen Inklusion von Ramin durch türkisches Zählen und der Selbstverständlichkeit, mit der hinzukommende Kinder in Adems Tagebuch in der entsprechenden Passage hineinschauen. Neue Kinder werden in den Passagen „Federwippe“ und „Verkleidungsraum“ (in Lindas Fall) nicht nur in ein vorhandenes Spiel integriert, sondern die Inklusion führt sogar zu einem partiellen Spielwechsel der neuen Kindergruppe. Insgesamt sprechen die inkludierenden Momente für ein unter den Kindern vorhandenes starkes Bewusstsein dafür, dass Wertschätzung prinzipiell etwas Positives ist und Diskriminierung aus moralischen Gründen abzulehnen ist.

Hierbei zeigen sich entweder keine Differenzierungen oder ein positiver Umgang mit Differenzen. Unterschiedliche familiäre Migrationsgeschichten oder Konzepte wie „Ethnizität“, die etwa in der Passage „Federwippe“, „Verkleidungsraum“ oder im Gruppengespräch zum Thema gemacht werden könnten, finden unter den Kindern keine Erwähnung. In der Passage „Tagebuch“ wird Sprache im Kontext des Umgangs mit diesen Büchern auf einer impliziten Ebene allgemein-wertschätzend genutzt, indem dem Deutschen und Türkischen gleichermaßen Raum gegeben wird. Hautfarben werden in der Passage „Hautfarbstifte“ (in der eine Fachkraft anwesend ist) gleichwertig behandelt, was passend zur Auswahl einer „Schwarzen“ Spielpuppe durch Weiße Kinder in der Passage „Verkleidungsraum“ ist. Stimmig zu diesem Umgang mit möglichen Differenzlinien ist die Ablehnung einer Höherstellung von Menschen aufgrund von gesundheitlichen Unterschieden im kognitiven Teil des Gruppengesprächs.

Die weitestgehend „mühelosen“ Inkludierungen könnten allerdings auch mit einer Homogenität von Geschlechtsgruppen zusammenhängen oder dadurch begünstigt sein. In den Beobachtungspassagen, in denen eine solche Einheitlichkeit gegeben ist („Tagebuch“, „Federwippe“ und weite Teile von „Verkleidungsraum“) gelingt der Einschluss, die geschlechtsübergreifende Anfrage in dem Auszug „Verkleidungsraum“ wird abgelehnt. Dennoch wird hier später ein Junge in die Mädchengruppe integriert und Geschlecht auch weder explizit noch implizit in der Passage „Hautfarbstifte“ oder im Gruppengespräch relevant gemacht und schon gar nicht zur Abwertung genutzt. In der Rollenverteilung und Beteiligung an der performativen Aufführung als Teil der Gruppendiskussion zeigt sich vielmehr eine leichte Relevanz der Alterskategorie im Sinne einer Bevorteilung von älteren Kindern. Diese ist wiederum in den Beobachtungspassagen nicht festzustellen. Dort muss etwa Sandra als ältestes Mädchen an der „Federwippe“ eine Inklusionsanfrage stellen

und sich das adäquatere Freundschaftskonzept von jüngeren Kindern „erklären“ lassen. Der jüngere Diego darf demgegenüber mit seiner Altersdifferenz im „Verkleidungsraum“ mitspielen. Die Differenzlinien „Alter“ und „Geschlecht“ werden also nur gelegentlich und situativ nutzbar gemacht, was den diskriminierungskritischen, über verschiedenste Kategorien hinweg feststellbaren allgemein-wertschätzenden Gesamteindruck des Umgangs der Kinder untereinander nicht schmälert.

Das „Haus“ besteht prinzipiell aus allen Beteiligten, was auch dann angezeigt wird, wenn es über eine Bilderbuchgeschichte oder gesellschaftliche Normvorstellungen hinausreicht. Durch repräsentative fotografische Elemente und Spielmaterialien innerhalb der Einrichtung, eine wechselseitig responsive Fachkraft-Kind-Beziehung und durch die Interaktionen der Kinder in den Momenten, in denen sie ganz in ihrem Spielalltag versunken sind.

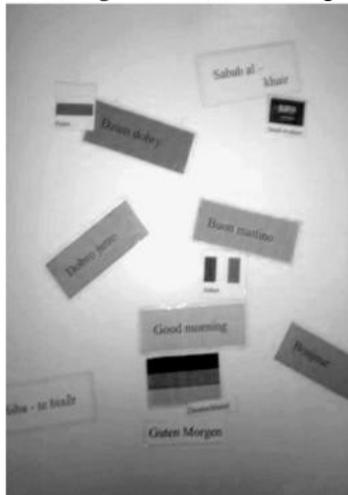
6.2 Die Vergleichsgruppe

6.2.1 *Institutioneller Rahmen und sozioökonomische Umgebung*

Der Vergleichskindergarten befindet sich wie die entsprechende Projekteinrichtung in einer westdeutschen Großstadt und liegt dort wie diese in dem gleichen als „mittel“ bzw. „durchschnittlich“ bewerteten Sozialraum (vgl. Kapitel 6.1.1), sogar in direkter räumlicher Nähe zur Projektkita. In der Einrichtung werden etwa 60 Kinder zwischen einem und sechs Jahren betreut, von denen die jüngeren ihre Gruppenräume im Erdgeschoss, die älteren die Gruppenräume im 1. OG haben. Innerhalb dieser beiden Altersgruppen arbeitet die Kita altersgemischt. Etwa die Hälfte der Kinder weist nach Aussage der Leitung eine familiäre Migrationsgeschichte auf, ähnlich sei es bei den in der Einrichtung beschäftigten Fachkräften. Andere Sprachen als die deutsche sind unter den Kindern oder Fachkräften allerdings nur sehr selten zu hören. Die Beobachtungsgruppe besteht aus den 21 Kindern im oberen Stock (davon 13 mit männlich konnotierten Namen), denen nach einem gruppenoffenen Konzept drei direkt durch Türen miteinander verbundene Gruppenräume zur Verfügung stehen. Einer der Räume wird (ähnlich wie der „Verkleidungsraum“ in der Projekteinrichtung) als „Rollenspielraum“ bezeichnet, die beiden anderen Räume sind jedoch nicht wie in der Projektkita vorwiegend funktional definiert. Im oberen Bereich ist meistens der Erzieher Uwe und eine weibliche Fachkraft (hier wechseln sich zwei Erzieherinnen ab) anwesend. Jedem Kind der Kita ist in dem von den jeweiligen Gruppenräumen abgehenden Flur ein eigenes „Fach“ zugeordnet, an dem dessen Name steht, der allerdings nicht (wie in der Projekteinrichtung) mit einer fotografischen Abbildung verbunden ist. Dennoch hängen in den Fluren einige bildliche Reprä-

sentationen der Kinder. An einer Tür im Flur der oberen Etage kleben laminierte Zettel, mit denen auf verschiedene Sprachen und Nationen verwiesen wird (vgl. Abbildung 61).

Abbildung 61: Flur, obere Etage



Die Kita umfasst einen relativ kleinen Außenbereich, der morgens während der „Bringzeit“ von allen Kindern gemeinsam genutzt wird. Der Betreuungsschlüssel entspricht jenem der Projektkita, allerdings ist die Einrichtung etwas unterbesetzt. Vor allem aufgrund des Mangels an Fachkräften bewertet die Hauptansprechperson Uwe die Praxisbedingungen in dieser Einrichtung als deutlich herausfordernder als in anderen Kitas. Nichtsdestotrotz unterscheidet sich der Rahmen nur sehr wenig von jenem der Projektkita. In der Einrichtung sind aufgrund einer nur geringen Rücklaufquote an positiven Einverständniserklärungen lediglich Audio-, keine Videoaufzeichnungen möglich.

6.2.2 Auswertung des Gruppengesprächs

Passage: Affektiver Vorurteilsaspekt

Datum: 24.03.2016

Timecode: 3:54 bis 4:35

Dauer: 0 min 41 sek

Beschreibung des Settings: Das Gespräch findet morgens in einem der Gruppenräume statt, in dem außer den Beteiligten niemand anwesend ist. Neben dem Interviewer sind dies Dana, Dominique, Eva und Shari, die sich selbst auswählten. Drei der Kinder sind sechs, Dana ist drei Jahre alt. Außerdem sind drei der Kinder Weiß, Shari ist Schwarz. Der Anfangsteil der Geschichte wurde bereits verlesen. Nun käme es dem Ablaufplan zufolge zum Angebot der performativen Aufführung unter Berücksichtigung der Frage, ob die Kinder dem Biber erlauben würden, sein Haus neben den anderen Tieren zu bauen. Da in der Einrichtung keine Videoaufzeichnung möglich ist, in der der konative Aspekt ausgewertet werden kann, wird die Frage sprachlich formuliert und zielt somit eher auf eine affektive Bewertung des Bibers ab.

1 I: Wie würdet ihr da jetzt entscheiden wenn da so n Biber kommen würde der
2 sein Haus da bauen will; (.) Würdet ihr den sein Haus bauen lassen?
3 Shari: [Nei:.....n
4 Eva: [Ja:.....n
5 Shari: [L
6 Ich lass ihn nicht einfach baun ich sag ((atmet tief ein)) ähm (2) @weiß ich
7 auch nich@ aber (.) der muss ja schon ankommen und uns was sagen
8 I: [Der
9 muss schon was sagen hm
10 Shari: [Ja dass (.) er hier wohnen möchte oder so; Oder
11 Eva: [Ja
12 hier n Haus bauen möchte
13 I: [Und wenn er des sagen würde;
14 Shari: [Dann würden die
15 ihn ja auch lassen,
16 I: [Dann würden die ihn auch lassen ach so:: hmhm; Wie findet
17 ihr den Biber ist der (.) nett; Oder ist der nich so nett Der is nett;
18 Shari: [Der is nett,
19 Eva: [Nett
20 Dana: [Nett
21 Aber dass er des nich gesacht hat ne?
22 Eva: [Ja
23 Shari: [Ja

Formulierende Interpretation

Thema der Passage: Bewertung des Bibers und seines Wunsches

1-16 OT: Die Verwirklichung des Hausbaus des Bibers

1-9 UT: Der Biber muss „was sagen“

Der Biber darf nicht „einfach bauen“, er muss „was sagen.“

10-16 UT: Was der Biber sagen muss

Der Biber muss einen Wunsch nach Wohnen oder Hausbau formulieren,
„dann würden die ihn auch lassen.“

16-23 OT: Bewertung des Bibers

Der Biber ist nett, „aber dass er des nicht gesagt hat.“

Reflektierende Interpretation

1-4 Frage mit propositionalem Gehalt I; Differenzierung Shari,
Eva

Das Transkript startet mit der ersten an die Kinder gestellten Frage, beleuchtet also zu Beginn den Übergang, vor dem die Kinder stehen, zwischen reiner Rezeption der Geschichte und Beteiligung an einem Gespräch. Dieser Wechsel wird von dem Interviewer durch eine Entscheidungsfrage gestaltet. Darin

wird der Hauptprotagonist der Geschichte mit der Formulierung „wenn da so n Biber kommen würde“ in ein eher negatives Licht gerückt, weshalb eine Ablehnung eine „stimmige“ Reaktion der Kinder wäre, allerdings auch eine Erlaubnis zum Hausbau nicht ausgeschlossen ist.

In Z. 3 drückt Shari ihre ablehnende Haltung deutlich dadurch aus, dass ihre Reaktion sofort nach dem Formulieren der Frage erfolgt und die Antwort langgezogen wird. Auch Eva reagiert schnell, allerdings zunächst positiv. Während der Artikulation der Zustimmung ändert sie allerdings ihren Beitrag und passt diesen in Inhalt und Form an Sharis vorherige Aussage an. Dies könnte auf eine Vorbildfunktion von Shari hindeuten und zeigt in jedem Fall ein von Eva ausgehendes Streben nach Gemeinsamkeit.

5-9 Differenzierung Shari; Ratifikation I

Shari bringt nun einen eigenen längeren Beitrag ein. Diesen beginnt sie in der Ich-Form, ist also ganz bei sich selbst und ihrer Übernahme einer Entscheidungsrinnenrolle über den Hausbau des Bibers. Möglicherweise hat sie Evas Unentschlossenheit wahrgenommen und möchte dieser mit der argumentativen Verdeutlichung ihrer Position entgegenreten. Sie vertritt also keine für eine Gruppe stehende Meinung, sondern ihre eigene Ansicht, die einen Diskussionsprozess mit anderen herausfordern könnte. Inhaltlich verwehrt sie dem Biber mit der Ausdifferenzierung ihres Eröffnungsstatements nicht explizit (wie noch dort ausgedrückt) den Hausbau, knüpft die Erlaubnis allerdings an Bedingungen. Der Biber darf sich möglicherweise niederlassen, aber nicht „einfach baun.“ Entscheidend ist, dass der neu Hinzukommende zunächst eine Anfrage stellt und es daher nicht die Aufgabe der Alteingesessenen ist, den „Neuen“ etwas zu sagen. Shari kann sich auch gar nicht vorstellen, was das sein könnte. Sie kritisiert also die Art und Weise, wie der Biber vorgeht. Wie und was er genau anfragen sollte und welche Aussicht auf Erfolg eine solche Bitte hätte, bleibt an dieser Stelle unklar. Erwartet wird die Anfrage allerdings letztlich nicht nur von ihr, sondern von „uns“ (Z. 7). Somit wird das Ersuchen nicht nur als formelle Notwendigkeit formuliert, sondern auch als Recht der „etablierten“ Mehrheit. Mit der Konstruktion eines „Wir“ entfernt sich Shari wieder etwas von der Eröffnung der Diskussion mit nicht unmittelbar miteinander in Verbindung stehenden Einzelmeinungen. Vielmehr schafft sie nun doch eine Gruppe und legt anderen damit nahe, sich ebenfalls darunter zu fassen und etwa Sharis Statement zuzustimmen. Dies könnte auch aus dem Bewusstsein über ihre Vorbildrolle heraus erfolgen.

Der Interviewer wiederholt den letzten Beitragsteil mitsamt der Betonung und ermöglicht so weitere Anschlüsse, ohne propositional aktiv zu werden.

10-12 Differenzierung Shari; Validierung Eva

Nun führt Shari weiter ihre Gedanken aus. Sie validiert den Interviewer und somit ihren eigenen, vorherigen Beitrag und schließt daran an. Mit ihr, nur kurz zeitversetzt, stimmt auch Eva zu. Diese folgt damit, im Gegensatz zu ihrem vorherigen ambivalenten Urteil, Sharis Meinung.

Shari formuliert nun Anfragen, die der Biber stellen könnte. Diese werden sehr konkret, können also im Unterschied zur Reaktion der Etablierten auf eine Nichteinhaltung der Regel klar benannt werden. Die zwei von ihr ausgeführten Möglichkeiten sind in ihrem Bedeutungsgehalt sehr ähnlich. Sie stellen Varianten eines Wunsches nach Ansiedlung in einem neuen Gebiet dar. Vermutlich könnte der Biber – worauf das „oder so“ in Z. 10 hindeutet – seine Anfrage auch anders formulieren, solange sich dadurch deren Bedeutung nicht ändert. Essenziell ist also, dass der Biber überhaupt eine Anfrage stellt. An der Stelle wird erneut deutlich, dass mit dem Ersuchen vor allem das Recht der „autochthonen“ Mehrheit gewahrt sein muss.

13-16 Nachfrage I; Elaboration Shari; Ratifikation I

In Form eines unvollständigen Satzes, der zur Komplettierung drängt, fragt der Interviewer nun danach, ob das Stellen eines Ersuchens schon der Garant für dessen Genehmigung ist, was Shari mit dem Beenden des Satzes klar bejaht. Dabei wechselt sie direkt zu der Geschichte und spricht nun für die Protagonisten Schwein und Elefant. Sie versetzt sich also in diese Figuren und äußert Verständnis für deren ablehnende Reaktion, die auch die ihre wäre. Dieses Handeln ist demnach nicht von Hass oder Vorurteilen gegenüber dem Biber geprägt, sondern zwangsläufige Reaktion auf eine Nichteinhaltung von „Formalien“. Somit wird die Situation oder der Biber selbst nicht emotional bewertet, sondern auf die Notwendigkeit der Erfüllung sozialer Normen verwiesen, hier die Regel, zu fragen, bevor man sich etwas nimmt. Eine Enaktierung des Wunsches des Bibers ist also grundsätzlich möglich. Im konkreten Fall der Geschichte erlaubt Shari ihm allerdings nicht den Hausbau. Dass ihm eine nachträgliche Anfrage gewährt würde, wäre zwar möglich, erscheint aber angesichts der Unmissverständlichkeit, mit der auf die Norm verwiesen wird, unwahrscheinlich.

Nahezu wortgleich wiederholt der Interviewer anschließend das Gesagte.

16-20 Nachfrage mit propositionalem Gehalt I; Elaboration Shari; Validierung Eva, Dana

Nun leitet der Interviewer einen Umschwung des Gespräches in Richtung einer direkten affektiven Bewertung des Bibers ein und folgt damit dem Ablaufplan des Gruppengesprächs. Er stellt erneut eine Entscheidungsfrage, bei der er dieses Mal sogar Antwortoptionen vorgibt. Durch ihre eine dieser Vorgaben übernehmende Reaktion kann Shari das bereits zuvor implizit Ausgedrückte verdeutlichen. Der Neuankommende an sich stellt nicht das Problem dar, dieser wird nun sogar als „nett“ gekennzeichnet. Dieses Urteil überrascht

etwas, da der Biber in der Geschichte bislang außer durch das Vollziehen einer für Shari unzulässigen Praktik durch wenig Besonderheiten auffiel. Klargestellt wird damit allerdings eine Abkopplung der gefühlsmäßigen Reaktion auf den „Neuen“ von formalen Abläufen, die es einzuhalten gilt.

Auch Evas Ansicht nach ist der Biber nett. Sie nimmt ihre Attribuierung dieses Mal sogar vor, bevor Shari dies macht. Im Gegensatz zum Gesprächsbeginn funktioniert die Synchronizität nun also. Die gleiche Bewertung gibt Dana ab, die ihr „nett“ ebenfalls verbalisiert, kurz bevor Shari dies tut. Hier wird nun eine Kollektivität der Gruppe deutlich, da die Mehrheit der Beteiligten dem Biber ohne vorherige Diskussion eine Nettigkeit attestieren kann.

21-23 Konklusion I; Validierung Eva, Shari

Nett sein entbindet nicht davor, sich an Normen und Vorgaben halten zu müssen. Mit diesem Bedeutungsgehalt führt der Interviewer die im Gespräch eingebrachten Beiträge nun zusammen. Er nimmt damit eine Konklusion vor, die von zwei Kindern bestätigt wird. Eva ergreift nun sogar noch vor Shari das Wort und ist damit im Verlauf des Auszugs immer weiter in den Vordergrund gerückt. Die Übereinstimmung der Sichtweisen der beiden Kinder wird durch diese Änderung der Redereihenfolge deutlich, in der es nun nicht mehr darauf ankommt, wer als erstes eine Position „vorgibt“.

Der Abschnitt ist durch die strukturierenden Fragen des Interviewers und Sharis Ausführungen geprägt, denen andere Kinder zustimmen. Das von ihr formulierte Statement wird also von anderen geteilt und zumindest die „eigentliche“ affektive Bewertung sogar stark kollektiv, da sich dieser, bis auf ein Mädchen, das sich im Abschnitt nicht äußert, alle Beteiligten anschließen.

Der Biber als Sinnbild für den fremden Neuankömmling wird in der Passage kollektiv positiv bewertet, die affektive Beurteilung ist für die Kinder allerdings nicht zentral. Vielmehr wird – sozusagen einem rationalen Verständnis nach – auf die Einhaltung sozialer Normen gepocht. Dies geschieht zwar im Kontext eines „Herr im Hauses“-Standpunkts, bei dem gewisse Etabliertenprivilegien gelten, starke Differenzlinien oder Vorurteile scheinen jedoch für die Kinder kein Thema zu sein, das an dieser Stelle sonderlich bedeutungsvoll ist. Für den nächsten Abschnitt stellt sich daher die Frage, ob auf diesen Komplex bezogene Inhalte dort stärker zu finden sind.

Passage: Kognitiver Vorurteilsaspekt

Datum: 24.03.2016

Timecode: 8:58 bis 10:03

Dauer: 1 min 5 sek

Beschreibung des Settings: Inzwischen wurde der Mittelteil der Geschichte vorgelesen und die Frage nach Unterschieden zwischen Menschen gestellt, welche die Kinder zunächst nicht beantworten konnten („weiß nicht“). Nach-

dem der Interviewer auf den Punkt „Aussehen“ verwiesen hat, nannten die Kinder Haarlänge und besondere Merkmale im Gesicht (Brille, Schmuck) als Elemente, anhand derer sich Menschen differenzieren lassen. Weitere Unterschiede fielen ihnen auf Nachfrage nicht ein.

- 1 I: Und wie findet ihr des jetzt; Ähm (.) wenn es jetzt so verschiedene Menschen
2 gibt;
3 Shari:[Hm::: des find ich (.) ja auch ganz gut=des (.) hat Gott gut ausgesucht;
4 I: |
5 Des hat Gott gut ausgesucht?
6 Shari: |Ja=wenn alle gleich aussehen; Dann; Erkenn ja
7 die Mama nich mehr; Die Mamas (.) und die Kinder die Kinder
8 I: |Ach so dann er-
9 kenn die die gar nich
10 Shari: |°Ja°
11 Dominique: |Zum; Beispiel; Oli und Mama; Ham die gleichen Far-
12 ben von uns.
13 I: |Welche Farben?
14 Dominique: |Na; Braun (.) hat Oli; Ich hab braun und Mama
15 hat braun=nur Mama hat die gefä::rbt
16 I: |Ah die Haare hm; Ah:: die gleichen
17 Dominique: |Ja
18 Haarfarben ja Und (1) hm (1) Und seid seid ihr alle zum Beispiel auch (.) s
19 Eva: |Ja
20 gibt ja auch; Grö::ße is auch unterschiedlich ne
21 Dana: |Hm
22 Dominique: |Oli is größer als Mama; Und
23 Mama is größer als ich
24 I: |//mhm//
25 Eva: |Guck mal
26 Dana: |Ja:: (1) A::lex
27 Shari: |Und du bist größer als
28 ich und Alex ist größer als du. (2)
29 I: |Stimmt; Und; Habt ihr; Habt ihr; Schon mal.
30 Dominique: |Ähm |Sh-
31 Hm ja; Red weiter @(.).@
32 Dominique: |Shari und ich sind gleich groß wir sind ja beide sechs

Formulierende Interpretation

Thema der Passage:

1-19 OT: Verschiedenheit und Gleichheit von Menschen

- 1-10 UT: Vorteil der Verschiedenheit von Menschen
Die von Gott ausgesuchte Verschiedenheit von Menschen ist gut, da sie zum Erkennen von Menschen beiträgt.
- 11-19 UT: Gleichheit von bestimmten Menschen
Dominique, Dominiques Mama und Oli haben braune Haare.
- 18, 20-32 OT: Größe
18, 20-29 UT: Sortierung von Menschen nach Größe
Verschiedene Menschen werden untereinander nach Größe sortiert.
- 29-32 UT: Zwei Kinder sind aufgrund ihres Alters gleich groß

Reflektierende Interpretation

- 1-3 Nachfrage mit propositionalem Gehalt I; Elaboration Shari
Wie in der Beschreibung des Settings angegeben nannten die Kinder im Gespräch nur nach Hilfestellung wenige Unterschiede zwischen Menschen und offenbar nur solche, die in der aktuellen Situation salient waren (wie die Brille des Interviewers). Vermutlich ist die Frage des Interviewers aufgrund dieser Unsicherheit der Kinder darüber, ob überhaupt viele Unterschiede zwischen Menschen bestehen, zurückhaltend formuliert (Nicht: „Wie findet ihr [...], dass [...]“ sondern „Wie findet ihr [...], wenn [...]“).

Die darauffolgende Bewertung von Shari erfolgt allerdings plötzlich und impliziert deren Annahme von Unterschieden. Shari bleibt im Duktus des Interviewers und fällt ein generelles Urteil. Dieses wirkt durch das „auch“ zwar etwas zögerlich, stellt aber dennoch Verschiedenheit klar in einen positiven Horizont (der sich von „ganz gut“ zu „gut“ steigert), bei dem alle Unterschiede gleichwertig erscheinen. Dabei stellt Shari einen religiösen Bezug zu Gott als Schöpfer her und entwirft die Vorstellung davon, dass ein göttliches Wesen für bestimmte Differenzen verantwortlich ist. Die Verwendung des Wortes „aussuchen“ wirkt in diesem Zusammenhang etwas unpassend, da sie an einen rein „technischen“ Vorgang erinnert, bei dem verschiedene Möglichkeiten geprüft werden, von denen eine „passende“ ausgewählt wird.

- 4-10 Nachfrage I; Differenzierung Shari; Ratifikation I
Der Interviewer stellt jetzt eine Nachfrage, welche durch die Wiederholung von Sharis letzter Aussage ratifizierend wirkt. Allerdings wird durch die Betonung auf das Wort „Gott“ auch eine Schwerpunktsetzung vorgenommen, bei der Zweifel anklingen. Diese Bedenken könnten sich generell auf eine Gottesexistenz beziehen oder auf die Verbindung zwischen Gott und der Verschiedenheit von Menschen. Die zweite Lesart ist hier wahrscheinlicher, da zuvor solche Unterschiede genannt wurden, die mit kulturellen Produkten in Verbindung stehen, welche von Menschenhand gefertigt wurden (Brillen, Schmuck, Scheren zum Schneiden der Haare), und damit nur einen entfernten Bezug zur göttlichen Erschaffung des Menschen aufweisen.

Auf den zweifelnden Unterton der Frage geht Shari jedoch nicht ein. Sie begründet vielmehr ihren ersten Beitrag, und zwar fast so, als ob die Nachfrage nicht gestellt worden wäre. Hierzu stellt sie die Imagination, dass alle Menschen gleich aussehen, in einen negativen Gegenhorizont. In einem solchen Fall ergebe sich die Problematik, dass sich bestimmte Menschen nicht mehr erkennen. Vermutlich geht es ihr um die gegenseitige Wahrnehmung von Müttern und ihren Kindern, also darum, dass Familienzugehörigkeiten nicht mehr feststellbar wären. Allerdings legt ihre Formulierung eigentlich die Lesart näher, dass Mütter andere Mütter und Kinder andere Kinder nicht mehr erkennen würden. Dies ist jedoch weniger sinnig, da sich trotz eines gleichen Aussehens Menschen weiterhin selbst erkennen würden und sich damit von anderen unterscheiden könnten. Zuletzt ratifiziert der Interviewer das Gesagte, woraufhin Shari ihr Statement leise validiert.

Ihre positive Bewertung von Verschiedenheit begründet Shari hier durch eine Praktikabilität der Unterschiede. Insofern passt dieser Beitrag gut zu ihrer vorherigen Verwendung des an technische Prozesse erinnernden Wortes „ausgesucht“ im Zusammenhang mit menschlichen Unterschieden. Beide Aussagen basieren auf der gleichen, rationalen Argumentationsweise. Es liegt nahe, dass sie bei der Thematisierung von gegenseitigem Erkennen und Aussehen nicht nur die bereits genannten, eher „marginalen“ Unterschiede im Sinn hat, sondern an weitere Merkmale denkt. Einleuchtend wäre hier (möglicherweise auch aufgrund einer persönlichen Sensibilisierung) die Kategorie Hautfarbe, aber auch andere Differenzlinien wie Geschlecht sind möglich.

11-19 Exemplifizierung Dominique; Nachfragen I; Validierung Eva

Dominique nimmt jetzt eine klare Exemplifizierung vor, die sie sogar mit den Worten „Zum Beispiel“ einleitet. Sie schließt damit an Sharis Setzung an und begründet diese. Hierzu nutzt sie allerdings kein Exempel für den Vorteil von außerfamiliärer Verschiedenheit, sondern stellt eine Gleichheitssituation zwischen zwei Menschen dar. Vermutlich geprägt von Sharis Aussage über das Erkennen von Mamas und ihren Kindern, spricht sie von ihrer eigenen Mama. Diese habe eine gewisse Ähnlichkeit, allerdings nicht zu ihr (was als Anschluss erwartbar gewesen wäre), sondern zu einer neu eingeführten dritten Person. Dadurch kann man zu Beginn den Eindruck gewinnen, dass Oli und Mama gleich aussehen und es deshalb bestimmte Probleme gebe, dass Dominique also ein Negativbeispiel in Bezug auf Sharis negativen Gegenhorizont nennt. Allerdings sagt sie zuletzt in Z. 12, dass die beiden „die gleichen Farben von uns“ haben. Auch wenn unklar bleibt, auf welche Farben sie sich bezieht, scheint es um ihre Familie zu gehen, also um die Darstellung bestimmter Gemeinsamkeiten, durch die dieser Zusammenhang von anderen Familien abgrenzbar ist, weshalb das von Shari genannte Erkennen vor allem innerhalb der gleichen Familie gut funktioniert (was dann ein Beleg dafür wäre, dass Gott die Verschiedenheit von Menschen gut ausgesucht hat).

Demnach könnte Oli ihr Vater oder der Freund ihrer Mutter sein. Eine plausible Bedeutung des Unterschieds „Farben“ wären Hautfarben, die möglicherweise bereits bei Shari implizit eine Rolle spielten, zur Aufzählung bereits genannter, salienter Unterschiede passen würden und in ihrer Differenz auch in der Gesprächsrunde zwischen Shari und ihr selbst offensichtlich sind. Allerdings bleibt es etwas irritierend, dass sie in ihrem Statement nicht sich selbst erwähnt.

Der Interviewer fragt in Z. 13 nach, welche Unterschiede genau gemeint sind. In ihre Antwort schließt sich Dominique explizit ein und sagt, dass sowohl sie selbst als auch ihre Mama und Oli braun „haben“. Da Dominique nicht in dem Sinne auf die Frage reagiert, wie dies vermutlich vom Interviewer intendiert gewesen ist und zwar den Farbton nennt, aber nicht die Bedeutung der Kategorie „Farben“ an sich erläutert, bleibt diese zunächst weiter unklar. In Z. 15 („nur Mama hat die gefärbt“) wird allerdings offenkundig, dass es um Haare gehen muss, was Dominique auf Nachfrage bestätigt. Aus logischer Sicht weist dieses Beispiel zwar einige Mängel auf, da die Gemeinsamkeit der braunen Haare offensichtlich nicht stringent mit genetischen Ursachen zusammenhängt, was sich nicht nur dadurch zeigt, dass Dominiques Mutter ihre Haare nur braun *färbt*, also eine andere Ursprungshaarfarbe haben könnte, sondern auch dadurch, dass die Gemeinsamkeit zwischen den nicht miteinander verwandten Elternteilen ohnehin nur zufällig besteht (und es davon abgesehen nicht unplausibel ist, dass Oli nicht Dominiques biologischer Vater ist, da sie über ihn nicht mit dem Wort Papa spricht, womit auch die Ähnlichkeit zwischen den beiden nur Zufall wäre). Dennoch stellt es eine eindeutige Begründung für Sharis Statement dar und validiert dieses damit.

Der Schluss des Interviewers auf das Merkmal Haarfarben wird in Z. 19 nicht von Dominique, sondern von Eva validiert. Offenbar besteht also ein kollektiver Zusammenhang zwischen den Kindern und ihren Argumenten.

18, 20-29 Proposition I; Validierung Dana; Exemplifizierung Dominique, Shari

Der Interviewer verhält sich nun wie ein Diskussionsteilnehmer und bringt eine neue Kategorie zur Unterscheidung von Menschen in das Gespräch ein, nämlich Größe. Damit nimmt er eine propositionale Setzung vor, auf die die Kinder nun reagieren können. Das machen sie auch und Dana bestätigt zunächst die „Zulässigkeit“ der Kategorie, woraufhin Dominique diese sofort auf ihren zuvor genannten Familienzusammenhang überträgt. Sie nutzt das Merkmal zur nicht bewertenden Sortierung, bei der sie sich selbst die geringste Größe zuschreibt. Evas Beitrag in Z. 25 bleibt unverständlich. Dieser könnte einen missglückten Versuch darstellen, durch einen Selbstbezug Aufmerksamkeit zu erhalten und infolgedessen ein längeres Statement einbringen zu können. Ebenso könnte der Ausspruch jedoch nicht an die Diskussion, sondern an ein anderes Kind gerichtet sein und einen Gegenstand thematisie-

ren, der nichts mit dem Gespräch zu tun hat.⁸⁰ Dana beginnt nun einen Beitrag mit einer Validierung und dem Nennen des Interviewernamens. Shari unterbricht sie dabei und formuliert ein eigenes Statement, in dem der Interviewer zum Vergleich herangezogen wird. Wahrscheinlich antizipiert sie den Bedeutungsgehalt von Danas Beitrag und schafft es, diesen schneller hervorzubringen. Dazu könnte sie aus Ungeduld motiviert worden sein, da Danas Eröffnung, die aus einer Pause und zwei langgezogenen Wörtern besteht, relativ langsam hervorgebracht wird. In den von Dominique begonnenen deskriptiven Größenvergleich werden von Shari einige der im Raum Anwesenden einbezogen. Dass sie dabei an Dominique anschließt, wird durch das „und“ in Z. 27 deutlich. Daher ist es sinnig, dass Shari sich mit ihrem „du“ ebenfalls auf Dominique bezieht. Sie attestiert sich selbst (wie zuvor Dominique) die geringste Größe. Zuletzt validiert der Interviewer die Größenfolge – vermutlich die zuletzt von Shari genannte, da er über diese urteilen kann.

In dem Abschnitt zeigt sich erneut eine starke Kollektivität, deren Ausdruck gegenseitige Bestätigungen und Exemplifizierungen sind. Mit ihren Aussagen belegen die Kinder die vom Interviewer eingebrachte These, dass sich Größen (zwischen Menschen) unterscheiden, gehen jedoch inhaltlich nicht darüber hinaus.

29-32 Transposition Dominique

Jetzt strebt der Interviewer einen Themenwechsel an, wird allerdings dabei von Dominique unterbrochen, woraufhin er seinen Beitrag abbricht, ihr das Wort überlässt und sie ermutigt, weiterzusprechen. Diese bringt daraufhin ein Statement ein, mit dem sie Sharis Beitrag ergänzt und sich divergent dazu verhält. Dominique stellt eine Verbindung zwischen Größe und Alter her, durch die die von Shari postulierte Größendifferenz zwischen den beiden Mädchen aufgehoben wird. Ihrem Argument nach sind alle sechsjährigen Kinder gleich groß. Mit dieser streitbaren These transponiert sie das Thema Größe in einen neuen Bedeutungszusammenhang, in dem allerdings wie zuvor Unterschiede nicht bewertet werden.

Die Anfangsfrage des Abschnittes zielte eher auf Empfindungen der Kinder ab. Im Verlauf zeigte sich allerdings deren kognitives Wissen, etwa durch die Bezugnahme auf die Kategorien Haarfarbe und Alter, die beide als Gemeinsamkeiten zwischen Menschen eingeführt wurden. Die Kinder schrieben anderen keine negativen Eigenschaften oder Empfindungen zu, sondern bewerteten Verschiedenheit prinzipiell positiv. Shari unterlegte dieses Urteil mit einer rationalen Begründung, die Dominique durch ein Beispiel untermauerte. Darüber hinaus nahmen die Kinder keine Wertungen von Menschen vor, sondern lediglich deskriptive Sortierungen. An dem Gesprächsteil beteiligten sich in erster Linie zwei Kinder, aber auch die übrigen zwei Mädchen partizipierten und brachten den kollektiven Bedeutungsgehalt mit hervor.

⁸⁰ An dieser Stelle werden die Nachteile einer Audioaufzeichnung offenkundig.

Vorurteile werden in dem Abschnitt nicht erkennbar und das Interesse an dieser Thematik scheint eher mäßig ausgeprägt zu sein, was passend zu der vorherigen Passage ist. Implizit könnte die Differenzlinie Alter auch abgesehen von der Thematisierung in der letzten Zeile bedeutungsvoll sein, da die einzig deutlich jüngere an der Diskussion Beteiligte in ihrem einzigen nicht nur zustimmenden Beitrag unterbrochen wird. Dies könnte zwar auf eine Geringschätzung von mit Alter zusammenhängender Entwicklung zurückzuführen sein, allerdings auch andere Gründe haben. Geschlecht wird möglicherweise aufgrund der Homogenität der Gruppe in der Gesprächssituation nicht relevant gemacht. Es überrascht etwas, dass Hautfarbe trotz mehrerer Gelegenheiten nicht als Merkmal expliziert wird. Obwohl viele interessante Gedankengänge und eine positive (rationale) Heterogenitätsorientierung erkennbar werden, treten die kindlichen Relevanzen im Umgang mit verschiedenen Differenzlinien nur schwach hervor, weshalb eine Ergänzung des Gesprächs durch Beobachtungspassagen zweckmäßig erscheint.

6.2.3 *Auswertung der Teilnehmenden Beobachtung*

Beobachtungsprotokoll

Passage: Tagebuch

Datum: 23.03.2016

Beschreibung des Settings: Mittags halten sich in einem Gruppenraum mehrere Kinder einzeln oder in Kleingruppen auf. Die Leiterin der Kita hat kurzzeitig die Aufsicht über die Gruppe übernommen, sitzt am Rand des Raums und beobachtet die Kinder. Als Eron zu ihr läuft, richte ich meine Aufmerksamkeit auf die beiden.

1 Eron steht von seinem Platz am Maltisch auf und geht zur Leiterin der
2 Einrichtung. Er fragt sie um Erlaubnis, sich sein Tagebuch zu holen. Nachdem
3 sie ihm die Erlaubnis erteilt läuft er zu einem Regal, an dem mehrere
4 Tagebücher stehen, nimmt sich eines der Bücher und setzt sich zurück an
5 seinen vorherigen Platz. Die Plätze neben ihm sind frei. Er öffnet das Buch,
6 blättert es durch und schaut es sich an. Arek kommt aus dem Nebenraum an
7 den Tisch und setzt sich neben Eron. Eron schaut ihn an und sagt: „Hey, das ist
8 mein Buch.“ Dann schließt er das Buch und verlässt damit seinen Platz. Er setzt
9 sich an den Nebentisch neben Ahmet, der dort alleine an einem Bild malt und
10 dem er nun das Buch zeigt.

Reflektierende Interpretation

1-6 Proposition Eron; Validierung Leiterin

Der Anfang des Protokolls markiert den Beginn einer Interaktion, die auf ein neues Thema bezogen und durch die Beschäftigung mit einem neuen Gegenstand motiviert ist. Um sich mit seinem Tagebuch befassen zu dürfen ist Eron auf die Legitimation eines Erwachsenen, hier sogar der Leiterin, angewiesen, bei der er vorstellig werden muss. Diese sitzt etwas abseits vom Spielgeschehen der Kinder an einem „besonderen“ Randplatz, an dem sie weniger einzelne Kinder, sondern vielmehr die ganze Gruppe im Raum beobachten kann. Die Anfrage bei der Leiterin funktioniert reibungslos, also weiß Eron entweder um die Details wie den richtigen Zeitpunkt, die einen Erfolg wahrscheinlich machen oder die Anfragen werden generell erlaubt. Möglich wäre, dass die Ersuchen für die Fachkraft bedeutend sind, da diese den Überblick darüber behalten will, wie viele Tagebücher im Umlauf sind und es hierfür eine Grenze gibt. In jedem Fall ist die Beschäftigung mit einem Tagebuch für die Kinder von einer besonderen Erlaubnis abhängig, deren Gewährung allerdings nicht abwegig ist.

Erons Handlung erfolgt zielgerichtet, er erkennt offenbar „sein“ Buch, oder zumindest eines, das er für seins hält, und kann sich sofort damit beschäftigen. Zu Beginn ist unklar, ob Eron das Tagebuch lediglich für sich möchte oder eine Präsentation für andere Kinder anstrebt. Zum Ende des Abschnitts wird jedoch deutlich, dass er es sich alleine anschauen möchte, was auch der Funktion eines Tagebuchs entspricht. An der Gestaltung des Buchs hat er entweder kein Interesse oder ihm fehlt die entsprechende Befugnis.

6-8 Divergenz Arek; Differenzierung Eron

Nun kommt ein neues Kind in die Situation, was den allgemeinen Umgang mit den Tagebüchern näher aufschlüsseln könnte. Arek „setzt sich neben Eron“, was ein Zeichen dafür ist, dass er sich dessen Buch ebenfalls anschauen möchte. Allerdings könnte sein Handeln auch aus anderen Gründen erfolgen, etwa weil er mit Arek ein Spiel beginnen möchte, das nichts mit dem Tagebuch zu tun hat oder sich z.B. selbst sein Buch holen möchte und nur die Nähe zu einem anderen Kind sucht. Durch Erons Anschluss wird jedoch deutlich, dass sich Arek divergent zu ihm verhält. Denn Eron formuliert einen Widerspruch, obwohl Areks Absicht unklar ist. Offenbar ist – und damit differenziert Eron seine Proposition aus, indem er den negativen Gegenhorizont markiert – bereits die direkte räumliche Nähe für Eron ein ausreichender Anlass, Arek sprachlich zu unterstellen, ihm sein Buch wegnehmen zu wollen. Dabei antizipiert er vermutlich nicht einen realen Diebstahl, sondern setzt die angenommene Intention, dass Arek mit in Erons Buch schauen möchte, mit einem Raub gleich, den er vorab untersagt. Diese Lesart ist plausibel, da Arek keine Anzeichen dafür zeigt, tatsächlich das Buch an sich nehmen zu wollen. Eron verbindet sein Tagebuch mit einem hohen Maß an Pri-

vatheit, was sich in seiner prophylaktischen Abwehrreaktion dokumentiert. Dennoch ist es denkbar, dass Arek weiterhin gemeinsam mit Eron an dem Tisch sitzenbleibt. So könnte er eine Motivation offenbaren, die für Eron akzeptabel ist, und zeigen, dass er kein Interesse an dessen Buch hat, etwa durch den Beginn einer Einzelarbeit.

8-10 Transposition Eron

Eron tritt nun, ohne Arek die Möglichkeit zu geben, auf sein Statement zu reagieren, den Rückzug an und verlässt die Szenerie. Hierin zeigt sich erneut eine Verknüpfung des Buches mit großer Privatheit. Dass der Platzwechsel allerdings auch mit der persönlichen Beziehung zwischen Arek und Eron zusammenhängt, wird durch Erons folgende, unerwartete Handlung nahegelegt. Dieser sucht nun selbst die Nähe zu einem anderen Jungen und offenbart diesem sogar, allem Anschein nach, ohne eine vorangegangene entsprechende Bitte, sein Buch. Damit handelt Eron widersprüchlich zu seiner zuvor formulierten Privatheits-/Eigentumsbegründung, mit der er Arek einen implizit unterstellten Wunsch verweigerte. Die Begründung an sich ist, auch wenn sie möglicherweise von Eron nur „vorgeschoben“ wurde, nichtsdestotrotz gültig. Das Buch wird als persönlicher Besitz wahrgenommen, dessen Umgang den dafür „Zuständigen“ (nach einer Erlaubnis durch Erwachsene) obliegt.

Stärker als zuvor Arek zeigt Ahmet, der sich mit einer Einzelaufgabe beschäftigt, keinerlei Anzeichen, das Buch überhaupt sehen zu wollen. Eron unterstellt den anderen Kindern also ein prinzipielles Interesse an seinem Tagebuch. Zumindest verlässt Ahmet nicht die Szene oder formuliert einen Einspruch. Daher könnte das Zeigen des Buches auch als Ehre und Freundschaftsbeweis zwischen den Kindern angesehen werden, den nicht alle erhalten und der in seiner Besonderheit nicht einfach abgelehnt werden darf.

Die kurze Passage steht zwar in einem Zusammenhang mit sozialen Beziehungen zwischen Kindern, die durch aus dem Material heraus nicht rekonstruierbare Muster wie Freundschaft geprägt sind, und bietet wenig Einblick in die Motivation für Differenzbeziehungen. Allerdings erfährt man etwas über den Umgang mit Tagebüchern. Dieser ist für die Kinder reglementiert und eine mit den Büchern als legitim assoziierte Privatheit kann als Vorwand für Ablehnung genutzt werden. Der Umgang der Kindergruppe mit den Büchern ist vor allem im Vergleich mit der Projektgruppe aufschlussreich (vgl. Kapitel 6.3). Unabhängig davon ist die Passage an die Stellen des Gruppengesprächs anschlussfähig. Hier wie dort werden Vorurteile oder Diskriminierung nicht erkennbar, allerdings auch kaum die Bedeutung von Differenzlinien.

Auffällig ist, dass in dieser Passage ausschließlich Jungen, in dem Gruppengespräch ausschließlich Mädchen miteinander agieren. Dies stellt einen Hinweis auf die Bedeutung von Geschlecht als wirksamer Differenzlinie dar, der allerdings von weiteren Beispielen untermauert werden muss.

Beobachtungsprotokoll
Passage: Domi-Omi
Datum: 27.06.-01.07.2016

Beschreibung des Settings: Die Beobachtungen finden über mehrere Tage (an jedem Tag der zweiten Beobachtungswoche) in wechselnden Settings statt. Sie haben einen thematischen Bezug aufeinander, da in allen dargestellten Szenen Kosenamen für Großelternanteile zur Bezeichnung anderer Kinder genutzt werden. Es handelt sich um Situationen, in denen ich „zufällig“, ohne eine bestimmte Fokussierung, anwesend bin. Die Feldprotokolle sind relativ knapp gehalten, da ich die Situationen, während sie ablaufen, für nicht sonderlich relevant erachte und mein Augenmerk erst nachträglich und im Wissen um die Kontinuität der Vorgänge auf die Sequenzen richte.

27.06.16

1 Die Kinder essen in einem Gruppenraum zu Mittag. An einem der drei etwas
2 voneinander entfernt stehenden Tische mit freier Platzwahl sitzen die
3 Vorschulkinder auf Stühlen um den Tisch: Kate, Janine, Nelina,
4 Dominique, Bastian und Arek. Bastian fängt plötzlich an, „Domi-Omi“ zu singen
5 und sagt danach: „Ich lade Domi nicht zum Geburtstag ein, ist mir egal.“ Andere
6 der anwesenden Mädchen beginnen daraufhin, Dominique zu verteidigen.

28.06.16

7 Der Ausdruck „Domi-Omi“, der gestern bereits als Schimpfwort benutzt wurde,
8 findet heute wieder Verwendung, und zwar von mehreren Kindern, unter
9 anderem von Bastian. Dies ist zu verschiedenen Zeitpunkten zu beobachten.
10 Später im Tagesverlauf sagt Bastian zu Dominique: „I like to Domi-Omi.“ Sie
11 sagt daraufhin: „I like to Bastian-Bastian.“

29.06.16

12 Nabil, Dominique und Julia spielen im Außenbereich miteinander ein Fangspiel,
13 bei dem Nabil der Fänger ist. Während sie umherlaufen und rennen
14 bezeichnen sie sich gegenseitig als „alter Opa.“ Die drei spielen eine lange Zeit
15 miteinander.

30.06.16

16 Heute höre ich, wie Bastian ruft: „Domi ist ne alte Omi.“

01.07.16

17 Morgens während der Freispielzeit halten sich die Kinder der Gruppe im
18 Außenbereich der Kita auf. Leon und Nils, die nicht zu den Vorschulkindern
19 gehören, stehen in der Nähe von Dominique, schauen sie an und singen „Domi
20 Omi“. Nachdem sie dies gesagt haben lächelt Dominique, läuft vor ihnen weg
21 und lässt sich von ihnen fangen. Dann sagt Leon zu ihr: „Domi, wenn du uns
22 fangst dann höre ich auf damit.“ Nachdem er das gesagt hat läuft Dominique
23 aus der Szene.
24 Im weiteren Tagesverlauf ist Dominique in verschiedene Spiele mit verschiede-
25 nen Kindergruppen integriert, spielt allerdings meistens gemeinsam mit anderen
26 Mädchen.

Reflektierende Interpretation

1-4 Kollektive Proposition

Das Mittagessen in einem der Gruppenräume an drei verschiedenen Tischen ist für die Kinder eine alltägliche Praxis. Durch die Anordnung der Tische und Stühle wird eine Separierung in einzelne Tischgruppen nahegelegt. Interessant ist, dass sich alle gerade anwesenden Vorschulkinder der Gruppe an einem Tisch zusammensetzen, obwohl sie ihre Plätze frei an jedem beliebigen Tisch wählen können. Hier zeigt sich eine, wenn auch durch den Raum begünstigte, Binnendifferenzierung der Kitagruppe, die proponierenden Charakter hat. Die Kinder am Tisch formieren sich als Gruppe und stellen dabei ihre Zugehörigkeit zu den Vorschüler_innen, d. h. vor allem ihren Altersunterschied zu den anderen Kindern, „über“ andere Zugehörigkeiten wie Geschlecht oder „Natio-Ethno-Kultur“.

4-5 Anschlussproposition Bastian

Aus dem kollektiven Gruppenzusammenhang heraus benennt Bastian nun ein spezielles am Tisch anwesendes Kind: Dominique, deren Name er singt und mit Domi abkürzt, begleitet von der Bezeichnung „Omi“. Die Zuschreibung „Omi“ kann grundsätzlich als eine verstanden werden, die den so Bezeichneten vermutlich eher negative Eigenschaften unterstellt, die mit einem hohen Alter verbunden werden. An dieser Stelle wird allerdings nicht deutlich, ob dies von Bastian in willentlicher Bezugnahme auf die, möglicherweise durch die Sitzordnung bereits aufgeworfene Altersthematik geschieht oder hier lediglich ein „passender“ Reim benutzt wird. Auch kann nicht bestimmt werden, ob die Bezeichnung einen abwertenden Impetus aufweist.

Bastians Anschluss in Z. 5 lässt seinen Antrieb klarer hervortreten: Die öffentliche (Androhung der) Verwehrung einer Geburtstagsfeier ist unter den Kindern eindeutig eine negative Handlung. In Gesprächen über die Frage, wer wen zu ihrem oder seinem Geburtstag einlädt dokumentiert sich die soziale Wertigkeit der so Benannten (aus der Sicht der Benennenden). Die erteilte oder verweigerte Geburtstagsfeier kann als Druckmittel, Belohnung oder Strafe fungieren – unabhängig davon, ob sich durch die mündliche Festlegung tatsächlich Konsequenzen für die reale Geburtstagsfeier ergeben. Vermutlich will Bastian mit seiner Aussage Dominique kränken, auch weil er diese ansonsten nicht vor den anderen Kindern tätigen würde. Mehr noch: Er spricht Dominique nicht direkt an, sondern redet über sie, während sie mit am Tisch sitzt. Vielleicht erhofft er sich durch dieses „offene Lästern“ Bestätigungen (und möglicherweise weitere Verwehrungen) von anderen Kindern.

Bastians Nachsatz „Ist mir egal“ unterstreicht die vermutete Kränkungsabsicht. Die Aussage klingt wie eine trotzige Absage an die soziale Pflicht, sich für negative Handlungen entschuldigen zu müssen oder auf besondere „Bedürfnisse“ einzugehen. Vorstellbar wäre hier etwa, dass Dominique ein

Kind mit Beeinträchtigungen ist und von Bastian eine gewisse „positive Diskriminierung“ erwartet würde, ihm aber egal sei, dass Dominique „besondere“ Merkmale hat (und etwa im Rollstuhl sitzt).

Berücksichtigt werden muss hierbei, dass „Is mir egal“ der Titel und die zentrale Zeile eines Liedes ist, das während des Erhebungszeitraums bei Kindern und Jugendlichen sehr populär ist.⁸¹ Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass Bastian den Ausspruch nicht völlig zufällig verwendet, da er anschlussfähig an seine vorherige Aussage ist. In einem an das Singen angelehnten Modus steigert er sich während der beiden Zeilen in seiner Besonderung von Dominique und dem „Ausprobieren“ von Macht.

5-6 Kollektive Opposition

Bastians Aussagen werden nun aber nicht geteilt, sondern ihnen wird widersprochen. Das Verb „verteidigen“ ist sehr allgemein gehalten und bereits eine starke Vorinterpretation, daher kann hier nicht sehr detailliert auf diese Zeilen eingegangen werden. Auffällig ist dennoch, dass mehrere, also zwei oder drei der anderen drei Mädchen das Mädchen Dominique in Schutz nehmen, was der zweite anwesende Junge Arek offensichtlich nicht macht. Hier könnte also die Kategorie Geschlecht als Trennlinie eine Rolle spielen, anhand derer sich die Kinder der einheitlichen Altersgruppe differenzieren. Ein weiterer hervorhebender Punkt ist das verteidigt Werden an sich: Dominique wird von anderen unterstützt, ist also offenbar nicht isoliert in der (Kita-)Gruppe. Gleichzeitig ist es aber nicht sie selbst, die in Opposition zu Bastian geht. Über die Gründe dafür könnte nur spekuliert werden.

7-9 Kollektive Anschlussvalidierung

Durch den Gebrauch des Ausdrucks „Domi-Omi“ an einem neuen Tag wird eine Kontinuität ersichtlich. Über unterschiedliche Tage und zu unterschiedlichen Zeiten wird die Bezeichnung genutzt, sie ist also offenbar nicht an eine spezielle Situation gekoppelt. Außerdem ist ihre Anwendung kollektiv. Bastian nutzt die Benennung erneut, ist aber dieses Mal nicht das einzige Kind. Eine solche Praxis, die also nicht (mehr) als „private“ Angelegenheit oder Streit zwischen zwei Kindern aufgefasst werden kann, erinnert an das „Hänseln“. Deutlich wird diese Verbindung durch die Darstellung der Bezeichnung als „Schimpfwort“ im Protokoll, was durch die subjektive Empfindung des Protokollschreibers während des Erlebens geprägt ist.

10 Anschlussproposition Bastian

Bastian erweitert nun seinen Ausdruck zu der Phrase „I like to Domi-Omi.“ Wie bei der vorherigen Benennungspraxis ist hier ein deutlicher Bezug zum Singen vorhanden, außerdem (wie bei „Is mir egal“) ein Zusammenhang zu

81 BVG (feat. Kazim Akboga): „Is mir egal“. Online unter <https://www.youtube.com/watch?v=xvcpy4WjZMs> [Zugriff: 13.12.2018].

einem aktuellen, unter den Kindern beliebten, Lied.⁸² Womöglich möchte er durch diese Verknüpfungen die Bezeichnungen anschlussfähig für andere Kinder machen.

10-11 Divergenz Dominique

Nun reagiert Dominique zum ersten Mal auf die Worte von Bastian und anderen Kindern. Sie bleibt dabei in Bastians Sprachstil, ersetzt aber ihren durch Bastians Namen. Möglicherweise weil ihr kein Reim auf seinen Namen einfällt, sie aber dennoch im Rhythmus des „Liedes“ bleiben möchte, nennt sie „Bastian“ doppelt. Dadurch entfernt sie sich von dem Zuschreibungsgehalt der ursprünglichen Bezeichnung. Dominiques Erwiderung ist schlagfertig, aber dennoch von den ihr gemachten „Vorgaben“ bestimmt. Hier könnte auch die Motivation aufscheinen, sich mit den Worten arrangieren zu wollen und durch eine Umkehr die erfahrene Besonderung aufzuheben, um (erstmalig oder wieder) gleichwertiges Mitglied der Gruppe zu werden.

12-15 Kollektive Anschlussproposition

Während eines Fangspiels, bei dem die bislang als „Omi“ bezeichnete Dominique beteiligt ist, kommt es nun mit „alter Opa“ zu Zuschreibungen, die thematisch sehr ähnlich sind. Allerdings zeigen sich hier auf der „Wie“-Ebene deutliche Unterschiede: Es ist nicht mehr nur Dominique, die mit einem bestimmten Ausdruck belegt wird und darauf reagiert, sondern die Kinder sind wechselseitig beteiligt, womit sich nun auch Dominique eine „eigenständige“ Benennungsform angeeignet hat. Außerdem verläuft das Spiel gemeinsam und über eine längere Zeit ohne Konflikte. Daher kann davon ausgegangen werden, dass die Bezeichnung „alter Opa“ einem anderen Zweck dient als „Domi-Omi“. Es soll damit nicht ein bestimmtes Kind kontinuierlich aus dem Gruppenzusammenhang besondert werden, sondern eine, hier wohl situationsabhängige, Eigenschaft markiert werden. Während bei „Domi-Omi“ nicht eindeutig zu erkennen ist, wo eigentlich die inhaltlichen Bezüge zur Altersthematik zu finden sind, ist hier ein klarerer Zusammenhang zu gesellschaftlich vorhandenen Vorstellungen denkbar. Da es bei einem Fangspiel hauptsächlich um Schnelligkeit geht und mit einem hohen Alter das Gegenteil verbunden wird, könnte die Bezeichnung zur Benennung des aktuell als langsam wahrgenommenen Fängers bzw. der Läuferinnen „passend“ verwendet werden.

82 Der Song „I like to move it“, auf den sich Bastian bezieht, wurde ursprünglich 1994 von der Gruppe Reel 2 Real veröffentlicht. In jüngster Zeit wurde er unter Kindern zunächst 2005 durch den Animationsfilm „Madagascar“ populär. Dort tanzt eine Gruppe Lemuren zu dem Lied (Für den Filmausschnitt vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=1okAt2sOmNg> [Zugriff: 13.12.2018]). Um den König der Lemuren, der das Lied im Film singt, dreht sich die Serie „King Julien“, die in Deutschland seit 2015 im Fernsehen zu sehen ist. Auch in der Serie nimmt das Lied eine prominente Rolle ein (vgl. <http://www.toggo.de/serien/king-julien/index-190.htm> [Zugriff: 13.12.2018]).

Die Kinder spielen geschlechtsübergreifend, wobei die eher privilegierte Stellung des Jungen als Fänger ein kleiner Hinweis auf die Relevanz von Geschlechtsdifferenzierungen ist.

16 Anschlussproposition Bastian

Ähnlich wie in Z. 10 verwendet Bastian nun den Reim in einer Phrase, die allerdings im Unterschied zu den vorherigen Nutzungen nicht gesungen wird oder Bezüge zu Liedern aufweist. Stattdessen wird jetzt eine explizite Verbindung zu alten Menschen deutlich, in dessen direkte Nähe er Dominique sprachlich rückt. Wodurch er hierbei motiviert ist, kann anhand der kurzen Notiz nicht festgehalten werden.

17-20 Anschlussvalidierung Leon, Nils

An dieser Stelle ist erstmals festgehalten, dass auch Kinder aus einer jüngeren Altersgruppe den Ausdruck „Domi-Omi“ benutzen. Die Benennungspraxis ist also nicht auf die Vorschulkinder beschränkt und Dominique ist nicht aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu dieser Gruppe vor den entsprechenden Zurfen gefeit. Wie Bastian nutzen Leon und Nils das Singen und gehen dabei wie dieser in Z. 4 vor, was die Kollektivität der Benennungspraxis unterstreicht. Auch die bereits erwähnten Bezüge zur Verwendung von Geschlecht als Differenzkategorie zeigen sich durch die Praktik der beiden implizit recht deutlich. Aufgrund des bisherigen Protokollverlaufs ist es unwahrscheinlich, dass im weiteren Verlauf Mädchen den Ausdruck „Domi-Omi“ nutzen werden.

20-21 Ratifikation oder Divergenz Dominique

Dominiques Verhalten wirkt zunächst wie die Reaktion auf ein Signal, das ihr von Leon und Nils mit der Benennung gegeben wurde und auf das sie nun wie von den beiden beabsichtigt reagiert. Möglich wäre, dass die Jungen sie durch ein Necken zu einem Fangspiel auffordern wollten, auf das sie jetzt einsteigt, wozu auch ihr Lächeln (im Sinne einer „Herausforderung angenommen“-Gestik) passen würde. Allerdings wäre diese Lesart vor allem dann schlüssig, wenn Dominique als Fängerin agieren würde. Dass sie sich fangen lässt, passt nicht recht in dieses Bild. Möglicherweise hat sie die Signale von Leon und Nils falsch aufgefasst. Eine weitere Denkooption wäre, dass ihr Lächeln einen Versuch darstellt, mit einer ihr unangenehmen Situation bestmöglichst umzugehen und die Kinder kein einvernehmliches Fangspiel spielen, sondern Dominique vor Leon und Nils wegläuft, um aus der Situation zu kommen.

21-22 Anschlussproposition Leon

Analog zu den vorherigen Zeilen können für Leons Sprechakt zwei Sichtweisen eingenommen werden. Zum einen könnte Leon weiter an einem gemeinsamen, mehr oder weniger gleichberechtigten Spiel mit Dominique interessiert sein, möchte nun die Rollen vertauschen und formuliert diesen Wunsch

etwas „unglücklich“ harsch. Einer anderen Lesart folgend wäre Leon vorrangig an einer Machtausübung orientiert und nutzt seine Formulierung vor dem Hintergrund der Erfahrung, dass er schneller als Dominique ist und sie in einer Wiederholung des ungleichen „Spiels“ dominieren kann. In jedem Fall äußert er seine Worte im Modus einer Erpressung, dem ein unter Druck Setzen von Dominique inhärent ist, was die letztgenannte Deutung etwas wahrscheinlicher erscheinen lässt.

22-23 Opposition Dominique

Durch Dominiques Handeln wird deutlicher, dass die Situation für sie negativ gerahmt ist und kein Spiel darstellt, bei dem sie weiter mitmachen will und Freude empfindet. Wäre es ein solches Fangspiel wie etwa in Z. 12-15 und Dominique würde schlicht die Lust am Spiel verlieren wäre ein verbales „Abmelden“ erwartbar gewesen. In ihrer Reaktion scheint Dominique allerdings eher auf Leons machtvolle Erpressung einzugehen. So folgt sie zwar nicht dessen Forderung, in die Fängerinnenrolle zu schlüpfen, d. h. er kann nicht wie erhofft über ihr Handeln bestimmen und sie hat mindestens die Option, die Situation zu verlassen. Allerdings wird sie wohl wegen der Nichterfüllung von Leons Forderung zukünftig weiter mit der Bezeichnung „Domi-Omi“ belegt werden. Möglicherweise hielt sie die Option, als Fängerin „erfolgreich“ zu sein für nicht realistisch und verließ (auch) deshalb in einem resignativen Akt die Szene. In der Sicht auf den Verlauf ab Z. 17 ist nun eine Lesart, die von einer starken Dominanzorientierung der beiden Jungen in einem nicht gleichwertigen „Spiel“ ausgeht, am wahrscheinlichsten geworden.

24-26 Rituelle Konklusion Dominique

Was bereits anhand der Zeilen 5/6 und 12-15 dargestellt wurde, zeigt sich hier erneut: Dominique ist im Rahmen ihrer Kitagruppe nicht isoliert, sondern in Kontakt und im gemeinsamen Spiel mit anderen Kindern. Die Situation mit Leon und Nils hat sie nicht so stark beeinträchtigt, dass sie die Lust oder Motivation an weiteren Spielen verloren hat. Allerdings hält sie sich eher in geschlechtshomogenen Gruppen auf, was nicht eine direkte Reaktion auf die vorherigen Zeilen sein muss, da sich eine Geschlechtsunterscheidung auch bereits an vorherigen Stellen zeigte. Diese tritt nun erneut hervor. Andere Mädchen in ihrem Umfeld agieren meist als Partnerinnen und Verteidigerinnen, während Jungen sie überwiegend entweder mit dem Ausdruck „Domi-Omi“ belegen oder „Unbeteiligte“ bleiben. Ihre Spielgruppenpräferenz wirkt daher nicht überraschend.

In der analysierten Sequenz wurden bestimmte Differenzlinien relevant: auf expliziter Ebene Alter, auf impliziter Ebene Geschlecht. Es zeigte sich, dass sich bezüglich der im Zentrum stehenden Dominique Ein- und Ausschlussphasen abwechseln können und sie nicht in einem kontinuierlich diskriminierenden Prozess steht, sondern von anderen Kindern verteidigt wird oder sich – zumindest bis zu einem gewissen Punkt – selbst ermächtigt.

Die in Kapitel 2.1 vorgenommene Ergänzung einer Vorurteilsdefinition um den Punkt der *Zuschreibung* von Gruppenzugehörigkeiten wird in dieser Passage relevant. Dominique wird als „Omi“ bezeichnet, obwohl sie in der Kitagruppe bezüglich ihres Alters keine Sonderrolle einnimmt. Die Formel „Domi-Omi“ wird sowohl von etwas jüngeren Kindern als auch von einem Jungen genutzt, der in der gleichen Altersgruppe wie die so Bezeichnete verortet ist. Menschen mit höherem Alter werden auch keineswegs nur negativ wahrgenommen. Die Vorschulkinder können eine eigene altersdifferenzierte Gruppe bilden, zu der in bestimmten Situationen anderen, jüngeren Kindern der Zutritt verwehrt bleibt (vgl. Z. 1-4). Gleichzeitig werden jedoch Bezeichnungen wie „alte Omi“ und „alter Opa“ zum Hänkeln oder (dort wo es deutlich wird) zur Markierung von Langsamkeit verwendet.

Die Praxen weisen einen starken Zusammenhang zur benutzten Diskriminierungsdefinition auf. So kommt es in Bezug auf Dominique zu Benachteiligungen wie der Verwehrung einer Geburtstagseinladung und zu Zuschreibungen, die negativ belegt sind (was sich etwa darin zeigt, dass Leon ankündigt, seine Zuschreibung als Benefit zurückzunehmen, wenn seine Forderung erfüllt wird). Allerdings wird nicht deutlich, ob Dominique *aufgrund* dieser Zuschreibung eine Benachteiligung erfährt oder die Ursachen hierfür anderswo zu suchen sind und die Zuschreibung „nur“ als Teil der erfahrenen Nachteile zu sehen ist. Auch in der im Vergleich zum übrigen Protokoll etwas anders strukturierten Szene in Z. 12-15 fehlt ein Kriterium, um von Diskriminierung sprechen zu können. Hier geschieht zwar, wenn von einer Verbindung zwischen einer (tatsächlichen oder angenommenen) Langsamkeit und der Bezeichnungspraxis ausgegangen wird, eine Besonderung aufgrund einer Merkmalszuschreibung. Allerdings kann bei den Kindern in diesem gleichberechtigten Spiel nur schwerlich von der *Benachteiligung* eines bestimmten Kindes gesprochen werden.

Noch uneindeutiger wird die Frage nach dem Diskriminierungsgehalt bezogen auf Handlungen, die mit dem Thema Geschlecht in Verbindung stehen. So wird, wie gezeigt wurde, vermutlich von den durch diese Unterscheidungen privilegierten Kindern die Zugehörigkeit (bzw. auch hier: die Zuschreibung einer Zugehörigkeit) zu einer bestimmten geschlechtlichen Kategorie als machtvolle Ressource genutzt. Dies geschieht allerdings implizit und eine tatsächlich hiermit verbundene Diskriminierungsabsicht kann – auch aufgrund dem wenig detaillierten Protokoll – nicht klar rekonstruiert werden.

Bestimmte Aspekte der Szenen können aus einem normativen Blickwinkel also durchaus als „problematisch“ eingestuft werden. Diskriminierung aus Gründen des Geschlechts oder „Ageism“, also eine Altersdiskriminierung, kann allerdings nicht konstatiert werden. Dennoch verdeutlicht die Passage erstmals die Wirkmächtigkeit von Differenzlinien für die Kinder dieser Einrichtung. In Ergänzung dazu soll ein Blick auf weitere mögliche Unterscheidungskategorien gelegt werden.

Beobachtungsprotokoll
Passage: Stoffpuppe
Datum: 27.06.2016

Beschreibung des Settings: Heute ist „Spielzeugtag“, d. h. die Kinder dürfen je ein Spielzeug von zuhause mitbringen und es gebrauchen. Morgens spielen die Kinder der Beobachtungsgruppe im Außenbereich der Kita alleine oder in Kleingruppen. Ich laufe dort umher und bemerke, dass Bastian, der eine eher helle Hautfarbe hat, und Arek, der eine eher dunkle Hautfarbe hat, nebeneinander auf dem überdachten Plateubereich der Holzrutsche stehen. Ich stelle mich neben die Rutsche und beobachte, was die beiden machen.

1 Bastian und Arek stehen sich auf dem Plateubereich der Rutsche gegenüber
2 und unterhalten sich miteinander. Arek hält eine mir unbekannte Stoffpuppe in
3 seiner rechten Hand, die verschiedenfarbig bekleidet ist und deren „Haut“ mit
4 einem hellen gelbbraunen Stoff überzogen ist. Arek schaut zunächst in
5 Richtung der Puppe, dann zu Bastian und fragt: „Welche Farbe hat die?“
6 Bastian sagt daraufhin mit Blick zu Arek: „Hautfarben.“ Arek verzieht nun seine
7 Augenbrauen und fragt leise: „Gelb ist hautfarben?“ Bastian antwortet nicht. Für
8 eine kurze Zeit sagt niemand der beiden etwas, dann erzählt Bastian etwas
9 über „Stikeez“, auf das Arek nach kurzer Zeit einsteigt.

Reflektierende Interpretation

Beschreibung des Settings

Die zwei Kinder, die in den Fokus des Beobachters geraten, halten sich an einem ungewöhnlichen Ort auf. Sie stehen mitten in einem Transitbereich, der jedoch weder von ihnen noch von anderen zu seinem eigentlichen Zweck, dem Übergang zum Rutschen, genutzt wird. Dieser Platz erlaubt, sofern ihn kein Kind mit dem Ziel des Rutschens aufsucht, ein großes (und in dem räumlich und materiell eher bescheidenen Außenbereich außergewöhnliches) Maß an Privatheit, da er von anderen Orten durch seine Erhöhung und Umzäunung separiert ist. Der Bereich eignet sich schlecht zum Spielen, es ist eher ein Rückzugsort, bei dem ernsthafte Beziehungs- oder andere intime Diskussionen erwartet werden können. Vermutlich wollen die beiden Kinder in diesem Sonderbereich ungestört sein. Daher könnte es sein, dass sie auf den Beobachter abweisend reagieren, der neu in die Situation kommt und daher auch nichts über vorherige Interaktionen weiß.

1-5 Anschlussproposition Arek

Arek hält sich an dem besonderen Ort mit einem besonderen Gegenstand auf. Er umgreift eine für den Beobachter neue Puppe. Ob er diese von zuhause mitgebracht hat oder dem Bestand der Kitamaterialien entnommen hat, lässt sich nicht eindeutig bestimmen. Allerdings liegt ersteres nahe, da dies zu dem aktuellen Tag passen würde, an dem solche „Mitbringsel“ erlaubt sind. Au-

ßerdem wäre es ungewöhnlich, wenn dem Beobachter zu diesem Zeitpunkt in der zweiten Beobachtungswoche die Puppe im Kitainventar noch nicht aufgefallen wäre. Weiterhin haben die Materialien wie z.B. Puppen ihre festen Plätze in den Gruppenräumen und die Fachkräfte untersagen für gewöhnlich ein Umhertragen, besonders eine Mitnahme in den Außenbereich.

Umso mehr überrascht Areks Frage, die sich auf die Puppe bezieht. Wenn die Puppe in seinem Besitz ist, sollte er selbst am besten über sie Bescheid wissen. Unklar ist, auf was er mit seiner Frage genau hinaus will. Offenbar weist die Puppe verschiedene Farben auf, ihn interessiert jedoch eine ganz bestimmte. Denkbar ist ein Anschluss an die Thematisierung von Farben in der Beobachtungsgruppe oder im Gespräch zwischen den beiden, bspw. die Unterscheidung zwischen Farbtönen wie hell- und dunkelblau. Abgesehen davon könnte eine Konfusion über die verschiedenen Farben der Puppe Anlass zu der Frage sein und Arek interessiert sich für eine „Hauptfarbe“ oder die Frage zielt auf eine „Hautfarbe“. So dokumentiert sich in der Frage letztlich lediglich Areks Interesse an einer Farbe der Puppe und Bastian hat, je nach seinem Verständnis der Frage, verschiedene Anschlussmöglichkeiten.

6 Divergenz Bastian

Arek erhält auf seine unerwartete Frage von Bastian eine unerwartete Antwort. Offenbar nimmt dieser auf eine „Hautfarbe“ der Puppe Bezug und reagiert mit einer Erwidern, die tautologisch wirkt. Wenn Arek mit seiner Frage auf eine „Hautfarbe“ der Puppe hinauswollte, ist „hautfarben“ eine unzureichende und lediglich redundante Antwort. An dieser Stelle nimmt allerdings die Hautfarbe der beiden Kinder (die in der Settingsbeschreibung vom Beobachter hervorgehoben wurde) einen Einfluss, da diese den Ausgangspunkt für ihr Sprechen darstellt – zumindest gilt dies hier für Bastian. „Hautfarbe“ ist für ihn seine eigene Hautfarbe, die offenbar ähnlich zu der Stofffarbe der Puppe ist, die deren Haut darstellen soll, und auch ähnlich zu den Hautfarbtönen, die gesellschaftlich dominant sind. Sein Statement ist demnach generalisierend, obwohl Areks Hautfarbe, die sogar direkt in Bastians Blick gerät, dieser Generalisierung widerspricht.

Sehr wahrscheinlich stellt Bastians Antwort Arek nicht zufrieden. Wenn er tatsächlich auf den Komplex Hautfarbe abzielte, wollte er damit wahrscheinlich ein Gespräch über verschiedene Hautfarben in einer Atmosphäre starten, in der dies (ausnahmsweise) möglich ist. Bastian zeigt sich mit seiner Ein-Wort-Antwort an einem diesbezüglichen Austausch wenig interessiert, eher an der Schließung des Themas, weshalb seine Reaktion als Divergenz begriffen wird.

6-7 Differenzierung Arek

Areks Mimik deutet auf Irritation hin, was die angenommene Divergenz des vorherigen Abschnittes bestätigt. Unterstrichen wird diese Irritation durch seine sprachliche Aussage, in der sich weiterhin, da sie erneut in Frageform

formuliert ist, Unsicherheit dokumentiert. Über die Farbe „hautfarben“ herrscht bei Arek, im Gegensatz zu Bastian, Unklarheit. Er zweifelt allerdings daran, dass der Gelbton, mit dem die „Haut“ der Puppe versehen ist, als „hautfarben“ bezeichnet werden kann, was vermutlich in Zusammenhang zu seiner eigenen Haut steht, die diesem Ton kaum ähnelt. Offenbar war Arek bereits zu Beginn der Passage bewusst, dass die „Haut“ der Puppe gelb ist, was die Vermutung bekräftigt, dass er keine Zuordnung von Farben, sondern ein Gespräch über Hautfarben anstrebt. Ein solches könnte sich im Anschluss an seine Frage dieses Abschnittes ergeben, falls Bastian Areks Aussage als Gesprächsimpuls nutzt. Allerdings kann gerade dies aufgrund Bastians vorherigem Antwortverhalten bezweifelt werden.

Arek könnte mit seiner Eröffnung Bastians Reaktion oder die Richtung der Reaktion bereits geahnt haben. Nun bricht sich in seiner Nachfrage allerdings eine Irritation darüber, dass eine (und wahrscheinlich sogar *seine*) Puppe eine „Hautfarbe“ aufweist, die nicht an seine eigene, sondern an Bastians Haut erinnert, deutlich Bann. Diese war zwar zuvor schon angelegt, kommt nun aber nicht als möglicherweise rhetorische Frage, sondern als „echte“ Verwirrung daher. Das wird nicht zuletzt daran deutlich, dass Arek sein Statement leise formuliert, weshalb dieses nicht nur als Frage an Bastian, sondern auch als ihn selbst betreffende und sich gerade entwickelnde Überlegung verstanden werden kann. Gleichzeitig deutet sich darin ein In-Frage-Stellen von gesellschaftlichen Verhältnissen an, in denen eine, helle Farbe die Bezeichnung menschlicher Haut dominiert und normiert.

7-9 Transposition Bastian

Bastian steigert die Signalisierung seines Unwillens oder Unvermögens, ein Gespräch über Hautfarben führen zu wollen oder zu können, noch, weil er nun auf Areks Frage nicht mehr wie zuvor mit einem Wort, sondern gar nicht mehr antwortet. Da Arek allerdings speziell bei diesem Thema auf Interaktion angewiesen ist, um etwa die Repräsentanz verschiedener Hautfarben zu erörtern und an sich selbst und andere rückzubinden, muss die Beschäftigung mit dem Gegenstand an der Stelle enden. Obwohl es also weder eine „echte“ noch eine rituelle Konklusion gibt, markiert Bastians Schweigen einen Abschluss und er transponiert das Gespräch anschließend durch einen Themenwechsel, bei dem es weiter um figuratives geht. Mit dem neuen Inhalt „Stikeez“ (Sammelfiguren zur aktuellen Fußballeuropameisterschaft der Männer) bringt Bastian ein weniger „heikles“ Themenfeld in das Gespräch ein, über das sich beide Kinder, die die Figuren sammeln, in gleichwertiger Form austauschen können. Dies stellt auch eine Entlastung für Bastian dar, der möglicherweise merkte, dass seine Antwort „hautfarben“ für Arek nicht zutreffend ist, von einer weiteren Thematisierung allerdings überfordert ist und den Themenwechsel durchführt, um Arek nicht weiter zu irritieren und ggf. zu verletzen. Ein harmonisches Gespräch zwischen den beiden ist nun weiterhin möglich, das bei Beibehaltung des vorherigen Themas gefährdet gewesen wäre.

Die kurze Passage zeigt, wie ein erkenntnisreiches Gespräch über Identität und Hautfarben *nicht* gelingt. Ein aufrichtig irritiertes Kind erhält dabei von einem überforderten Interaktionspartner zwar eine Botschaft darüber, was „hautfarben“ bedeutet, aber keine Begründung, auch nicht auf Nachfrage. Die beiden Kinder, die sich freundschaftlich gegenüberstehen, müssen in einem divergenten Modus zueinander sprechen, da ihnen eine adäquate Moderation, etwa von einer dritten, erwachsenen Person, fehlt. Dadurch scheitert Arek an seinem eigenen Spielmaterial, das Bastian vermeintlich kompetenter benennen und zuordnen kann. Die Bezeichnung „hautfarben“ bleibt einem Bereich menschlicher Hautfarbtöne vorbehalten, der als „Normpol“ dieser Differenzlinie angesehen wird und auf eine gesellschaftliche Privilegierung verweist. Bastian startet, vermutlich unfreiwillig, eine entsprechende Differenzierung entlang von Hautfarben, durch die er Arek nicht benachteiligt, die aber auf einen gesellschaftlichen Rahmen verweist, durch den dieser als „abweichend“ definiert ist. Diese Abweichung wird dadurch verdeutlicht, dass Arek nicht „Herr in seinem eigenen (Puppen-)Haus“ ist.

Der Umgang mit Differenzen in der Einrichtung soll nun abschließend durch den Einbezug einer letzten Passage dargestellt werden.

Audioaufnahme (Z. 1-3; 5-11) und Beobachtungsprotokoll

Passage: Salem Alaikum

Datum: 29.06.2016

Timecode: 01:05 bis 02:00

Dauer: 0 min 55 sek

Beschreibung des Settings: In einem der Gruppenräume sitzen Ahmet, Eron, Nabil, Sönke, die Vorschulkinder Arek und Bastian sowie ein weiterer Junge am Maltisch. Sie haben je ein Blatt und Malstifte vor sich liegen, malen allerdings nur gelegentlich auf ihren Blättern. In einer Ecke des Raums sitzt Farid, der (als einziges Kind der Einrichtung) bereits sieben Jahre alt ist, an einem kleinen Tisch und schaut zu ihnen. Farid hat als Strafe eine „Auszeit“ bekommen und muss daher ohne Beschäftigung sitzenbleiben, bis Uwe ihm erlaubt, wieder aufzustehen. Uwe steht in der Türschwelle, den Kindern abgewandt, und unterhält sich mit einer Erzieherin. Ich sitze neben der Kindergruppe mit Blick zu ihnen an einem anderen Tisch und bin schon einige Zeit in der Situation anwesend. An einem weiteren Tisch sitzen Julia und die Vorschülerin Dominique.

- 1 Bastian malt auf seinem Blatt, schaut Nabil an und sagt: „Hey guck mal. Als alte
- 2 Oma.“ Daraufhin lachen die beiden und einige andere Kinder am Tisch. Farid
- 3 schaut zu Nabil und sagt: „Egal, guck nicht dahin.“ Bastian schaut nun von links
- 4 nach rechts und sagt: „Nabil spricht arabisch. Salem Alaikum.“ Daraufhin sagt
- 5 Eron: „Salem Alaikum.“ Einige Kinder am Tisch flüstern etwas. Nun schaut Bas-

6 tian mich an und sagt laut: „Weißt du was Sönke zu Salem Alaikum sagt? Sa-
7 lem-, Sönke sagt zu Salem-, @Salem Amaikum@ sagt-“ Bastian dreht sich zu
8 Farid und spricht noch lauter: „- Farid weißt du was Sönke zu Salem Alaikum
9 sagt? Salem Amaikum. @Sagt Sönke zu Salem Alaikum.@“ Farid reagiert
10 sprachlich mit einem aggressiven Unterton darauf, seine Aussage bleibt aber
11 für mich unverständlich. Uwe dreht sich in den Raum und sagt zu Farid, dass
12 dieser wieder aufstehen darf. Farid steht von seinem Platz auf und geht in den
13 Nebenraum, die anderen Kinder bleiben am Maltisch und wechseln das Thema,
14 über das sie sprechen.

Reflektierende Interpretation

Beschreibung des Settings

Die Situation der großen Kindergruppe ist eine fast alltäglich-entspannte, die zu Gesprächen einlädt. Die Kinder verfolgen die gleichen einzeln vollzogenen Tätigkeiten, bei denen Pausen möglich sind und genutzt werden. Allerdings stellt sich hier etwas besonders dar: Einer der Jungen im Raum, der durch sein Alter ohnehin schon eine Sonderstellung einnimmt, wurde dazu verpflichtet, separiert von den anderen zu sitzen. Er wird, da er zum Verzicht auf jegliche Tätigkeiten angehalten ist, allein durch die Situation dazu gedrängt, der Kindergruppe am Maltisch (oder anderen im Raum) zuzuhören. Der Erzieher überwacht, zumindest zum Teil, diese Bestrafungssituation. Seine Position „in der Türschwelle“ könnte ein Zeichen für eine ungünstige Personalsituation sein, bei der versucht wird, an zwei Orten gleichzeitig zu agieren. Außerdem ist die Geschlechtertrennung auffällig, bei der neben zwei räumlich aufeinander bezogenen Mädchen acht Jungen zueinander orientiert sind, die vermutlich, was aufgrund ihrer verschiedenen Namensherkünfte nahe liegt, unterschiedliche familiäre Migrationsgeschichten aufweisen.

1-3 Anschlussproposition Bastian; Kollektive Validierung; Divergenz Farid

Aus der Spiel- und Gesprächssituation der Kinder am Maltisch heraus verweist Bastian sprachlich auf einen Gegenstand. Dieser könnte in Zusammenhang mit seinem Bild stehen oder das Bild an sich sein, da Bastian kurz vor seiner Äußerung daran malt. Er adressiert dabei nicht die Gruppe, sondern ein einzelnes Kind. Es bleibt zwar unklar, was Bastian im Detail meint, aber an der Reaktion der anderen Kinder zeigt sich, dass seine Aussage scherzhaft gemeint ist und der Scherz auch gelingt, da nicht nur der von ihm adressierte Nabil, sondern mit ihm weitere Kinder lachen. Bastian nutzt den Ausdruck „alte Oma“ vermutlich in überzeichnender und stereotyper Weise. So könnte er z.B. ein Bild einer Frau mit Falten malen. Seine Anmerkung wirkt dabei auch wie das Buhlen um die Gunst von Nabil und den anderen Kindern. In die gleiche Richtung strebt Farids Anschluss, der den Gegenpart zu Bastian formuliert („Guck nicht dahin“ vs. „Guck mal“). Farid scheint über Nabil be-

stimmen zu wollen und möchte diesem offensichtlich verbieten, auf Bastians Bild zu schauen, sodass dieser gar nicht erst in Versuchung kommt, darüber zu lachen. Dem machtvollen, autoritären Impetus, mit dem Farid sein Statement formuliert, steht dessen tatsächliche „ohnmächtige“ Situation entgegen. Es wirkt so, als ob Farid in anderen Kontexten Befehle an Nabil aussprechen kann. Da er nun aber durch seine „unsichtbare Zelle“ in seinem Möglichkeitsraum stark eingeschränkt ist entgleitet ihm die Situation. In diesem Abschnitt ringen Bastian und Farid, die (mit-)ältesten Kinder im Raum, um Nabil und Bastian entscheidet diesen Wettbewerb auch aufgrund seiner situativ privilegierten Position für sich. Die „alte Oma“ als Symbol für eine Person, die aufgrund ihres hohen Alters zum Scherzen einlädt, weist dabei gewisse Parallelen zu Farid auf, der als Siebenjähriger noch in der Kita verweilen muss und nun sogar noch im Gegensatz zu den anderen gemäßigelt wird.

3-5 Anschlussproposition Bastian; Ratifikation oder Divergenz
Eron

Nun erfährt das Gespräch eine geringfügige Änderung in Inhalt und Adressierung. Bastian legt weiter die Themen fest, spricht allerdings nicht mehr mit, sondern über Nabil, richtet sich also an die anderen Kinder des Tisches, was sein Blickverhalten verdeutlicht. Er hebt Nabils Sprachkompetenz als Besonderheit hervor, die vermutlich eher aus Bastians Standpunkt heraus etwas Erwähnenswertes darstellt und weniger Nabil tatsächlich von den anderen Kindern der Gruppe unterscheidet. Dies scheint aufgrund der arabischstämmigen Vornamen einiger Kinder nicht ganz abwegig zu sein. Mit dem Nennen einer arabischen Sprache markiert Bastian eine Differenz, zumindest zwischen Nabil und ihm selbst, die er anschließend als Gemeinsamkeit wieder aufzulösen versucht. Denn durch den Ausspruch „Salem Alaikum“ entwirft er sich selbst als kompetent in Sprachformen des Arabischen. Die Sprachbeherrschung erscheint als Vorteil und wird nicht abwertend oder defizitär verwendet. Eine mögliche Motivation für Bastians Ausspruch könnte eine vorhandene Kompetenz in Varianten des Arabischen als Gemeinsamkeit zwischen Farid und Nabil sein. Da der „Wettstreit“ um Nabil weiter nachwirken könnte, würde Bastian nun versuchen, sich auch auf dieser Ebene, auf der er vermutlich selbst wenig Kompetenzen aufweist, in gewisser Weise trickreich gegen Farid zu behaupten.

Eron wiederholt nun Bastians Ausspruch lediglich oder verbessert dessen „eingedeutschte“ Variante zugunsten des tatsächlich unter Muslim_innen verwendeten Grußes „as-salāmu ‘alaikum“.⁸³ Im zweiten Fall wäre Bastians Trick schnell durchschaut worden. So oder so entwirft sich Eron ebenfalls als kompetent im Arabischen – entweder ebenso wie Bastian oder über diesen hinausgehend mit der Expertise, ihn korrigieren zu können.

83 Da die Audioaufnahme an dieser Stelle pausiert, lässt sich dies nachträglich nicht rekonstruieren.

5-7 Differenzierung Bastian

Es kommt zu einem kollektiven Austausch zwischen den Kindern am Maltisch, vermutlich über die zuvor eingeführte Begrüßungsformel. Möglich ist, dass mehrere Kinder den Ausspruch wiederholen und darüber Kompetenz in der richtigen Aussprache verhandelt wird. Dies wäre passend zur Lesart, dass Eron zuvor Bastians Aussprache verbesserte. Hierzu würde auch Bastians Anschluss passen. Vermutlich hat Sönke den Gruß wiederholt, was Bastian zu einer erneuten Verlautbarung antreibt. Diese ist an den Beobachter gerichtet, der damit in die Situation geholt und zu einer Reaktion aufgefordert wird.

Erneut in scherzhafter Form setzt sich Bastian mit einem Fauxpas auseinander, den er Sönke zuschreibt. Durch sein Lachen drückt er Distanz aus und unterstreicht seine eigene Kompetenz im Arabischen gegenüber Sönke, der offenbar Buchstaben vertauscht, was Bastian verbessern kann. Mit der Übernahme von Erons möglicher vorheriger Rolle des Experten könnte Bastian versuchen, von seiner eigenen Aussprache, die Mängel aufwies, abzulenken und die Inkompetenz einem anderen Kind zuzuschreiben. So würde er erneut einen Trick anwenden, um sachkundig zu erscheinen.

7-11 Differenzierung Bastian; Divergenz Farid

Ohne auf eine mögliche Beobachterreaktion zu warten, bricht Bastian seine Verlautbarung ab und wiederholt sie in grammatikalisch verbesserter Weise gegenüber einem anderen Kind. Der Beobachter war für Bastian offensichtlich der falsche Adressat, möglicherweise, da der Junge dessen Sprachkenntnisse im Arabischen ebenfalls als mangelhaft antizipierte und der Beobachter somit nicht geeignet schien, Sönkes Fauxpas zu verstehen. Nun richtet sich Bastian ausgerechnet an seinen „Konkurrenten“ Farid, der sich seit dem Themenumschwung nicht mehr äußerte und jetzt durch Bastians Ansprache wieder an der Situation beteiligt wird. Da sich Bastian Farid gegenüber als kompetent entwirft, könnte er ihn nicht nur als Konkurrenten wahrnehmen, sondern auch selbst als jemanden, um dessen Gunst gebuhlt werden muss.

Auch wenn Farids Reaktion darauf nicht rekonstruiert werden kann, wird deutlich, dass dieser erbost ist. Bastian war damit, auch da kein Kind aus der Gruppe am Maltisch zustimmend oder belustigt reagierte, mit seinem zweiten Trick erneut nicht erfolgreich. Farid scheint entweder nicht an der Situation partizipieren zu wollen und seine Missgunst gegenüber Bastian auszudrücken oder aber er verbessert nun ebenfalls Bastians Aussprache.

11-14 Kollektive Konklusion

Farid entfernt sich räumlich von den anderen Kindern, sobald er die Erlaubnis dazu erhält, er hat also definitiv kein Interesse an einem Austausch. Die Situation ist mit seinem Fortgang beendet. Die neue Konstellation am Maltisch weist andere Interaktionsbedingungen als die vorherige auf. Diesem Wechsel entsprechend sucht sich die Kindergruppe ein neues Gesprächsthema und markiert damit ihrerseits das Ende der Passage.

Ein gemeinsamer Orientierungsrahmen der Kinder ist in dieser von einigen Divergenzen geprägten unharmonischen Passage nicht festzustellen. Bastian verkündet als Einzelner Sprachkompetenzmodelle für andere, die ihn als befähigt gegenüber einer Sprache darstellen, die er vermutlich nicht sprechen kann. Das Arabische nutzt er in Bezug auf Sönke zur Differenzmarkierung, wobei die Sprache dabei in einem positiven Horizont steht. Farid dagegen ist bereits durch das Setting negativ determiniert und kann sich von dieser Rolle nicht lösen. In der Passage dokumentiert sich ein interessanter Umgang mit einer nichtdeutschen Sprache: Diese ist zwar mit einer positiven Bedeutung aufgeladen, ihre Verwendung ist allerdings weniger von den Kindern bestimmt, die damit vermutlich aufgewachsen sind, sondern mehr von einem Jungen, der bestimmte in der Gesellschaft dominante Merkmale erfüllt und als „autochthon“ gelabelt werden könnte. Bastian erfährt zwar durch andere im Gegensatz zum Beginn der Passage später keine Zustimmung mehr und die Korrektheit seiner Aussprache einer Grußformel wird vermutlich angezweifelt. Trotzdem erlangt er letztlich eine Art Entscheidungsgewalt über deren adäquate Verwendung. So wird in der Passage keine Diskriminierung deutlich, aber ein in doppelter Form von Privilegien durchzogener Rahmen, durch den Bastian nicht nur situativ durch Farids Schlechterstellung begünstigt wird, sondern in dem sich auch gesellschaftliche Machtverhältnisse widerspiegeln.

Die Kategorie Alter wird explizit in vermutlich stereotyper Weise verwendet, zwischen den Geschlechtern herrscht eine starre Spielgruppentrennung.

6.2.4 *Verbindende Auswertung*

Weder Vorurteile noch Diskriminierung werden in den interpretierten Passagen aus der Einrichtung eindeutig erkennbar. Eine detaillierte Komparation der Gruppengesprächsauszüge und Beobachtungssequenzen soll nun Gemeinsamkeiten, aber auch einige Unterschiede zwischen diesen Materialsorten aufzeigen.

Augenfällig ist zunächst, dass in dem Gruppengespräch ausschließlich Mädchen, in den Szenen der Teilnehmenden Beobachtung mit starker Dominanz Jungen agieren. Die Ergebnisse müssen damit teilweise auch als Hinweis auf eine Geschlechtstypik verstanden werden. Die Homogenität der Geschlechtsgruppen wird ausschließlich in der Passage „Domi-Omi“ aufgebrochen, in der es zu Konflikten und Ungleichheiten in der Rollenverteilung entlang dieser Differenzlinie kommt. Daher scheint Geschlecht als strukturierendes Merkmal der gesamten Gruppe bedeutend zu sein. Eine Relevanzsetzung von (weiteren) Differenzlinien tritt in dem Gruppengespräch sowie in der Passage „Tagebuch“ in nur sehr geringem Ausmaß zutage. Diese zeigte

sich allerdings in den übrigen Beobachtungssequenzen. Die Kategorie Alter wird besonders deutlich und explizit in der Passage „Domi-Omi“ bedeutend gemacht und dort unter anderem zum Hänkeln genutzt. Der Ausdruck „Alte Oma/Omi“ findet außerdem in der Passage „Salem Alaikum“ erneut Verwendung. Dort spielt allerdings zuvorderst Sprache eine Rolle. Die Verwendung dieser Kategorie weist wiederum starke Homologien zur Passage „Stoffpuppe“ auf. Dort wird zwar eine Differenzierung anhand des Merkmals Hautfarbe vollzogen, beide Sequenzen eint jedoch der Verweis auf gesellschaftliche Dominanzverhältnisse und einen durch Privilegien geprägten Rahmen. Dieser Kontext, in dem Norm- und Abweichungspositionen deutlich werden, ist letztlich an allen Stellen und damit auch für Geschlecht und Alter bedeutend, wird aber in den beiden genannten Passagen besonders gut erkennbar.

Darüber hinaus lässt sich bei den am Gruppengespräch Beteiligten in homologer Form eine positiv-rationale Heterogenitätsorientierung erkennen. Als abstrakteres Muster findet sich diese Orientierung auch in den Alltagsbeobachtungen. Dort werden Differenzlinien nicht diskriminierend genutzt. So sind etwa nichtdeutsche Sprachen in der Passage „Salem Alaikum“ positiv besetzt und Dominique ist in der Sequenz „Domi-Omi“ phasenweise in gleichwertige Spielgruppen integriert. Andererseits gibt es ebenso „negative“ Nutzungsweisen, die darauf hindeuten, dass eine Reflexion und die Thematisierung von gesellschaftlich bedeutsamen Kategorien in der Einrichtung eine nur marginale Rolle spielt. Dies zeigt sich bspw. daran, *wer* die Positivsetzung von nichtdeutschen Sprachen vornehmen darf und wann Dominique und von wem sie ausgeschlossen wird. Eine solche „Ja, aber...“-Akzeptanz ähnelt dem Bedeutungsgehalt, der in den Formulierungen des Gruppengesprächs steckt, mit denen ein „fremder“ Biber zwar als nett bewertet wird und bei den Alteingesessenen bleiben darf, jedoch nur dann, wenn er bestimmte soziale Normen einhält.

Im übrigen sind die Divergenzen in den alltäglichen Interaktionen zwischen den (männlichen) Kindern, nicht in der künstlichen Situation des Gruppengesprächs, auffällig. Durchgängig werden diese in den Passagen „Salem Alaikum“ und „Stoffpuppe“ erkennbar, weshalb für diese Szenen ein divergenter Diskursmodus (vgl. Przyborski 2004, S. 252ff.) zu konstatieren ist. Auch in den Passagen „Tagebuch“ und „Domi-Omi“ sind divergente Stellen rekonstruierbar. Diese Unstimmigkeiten verweisen auf „Brüche“ in der Kollektivität von Orientierungsrahmen und auf bestehende oder sich anbahnende Konflikte zwischen den Kindern. Solche Spannungen könnten durch eine ungünstige Fachkräftesituation mitbedingt sein, auf die bereits ein Erzieher verwiesen hat (vgl. Kapitel 6.2.1). Hinweise auf herausfordernde personelle Umstände lassen sich auch in den Passagen „Tagebuch“ und „Salem Alaikum“ finden, in denen Fachkräfte jeweils an randständigen Orten positioniert sind, von denen aus sie relativ viele Kinder gleichzeitig „im Blick“ behalten können.

6.3 Projektstrategietypik

6.3.1 *Basistypik*⁸⁴

1. Auf Ebene der Kita werden bestimmte Auffälligkeiten in pädagogischen Bezugnahmen erkennbar. Außerdem sind die Settings von migrationsbedingter Heterogenität und Mehrsprachigkeit geprägt. Mit diesen Strukturmerkmalen gehen nicht nur die Kinder um, sondern es wird auch durch die Gestaltung von Räumen darauf reagiert, z.B. mit einem „Guten Morgen“ in verschiedenen Sprachen.
2. Die Kinder orientieren sich an bestimmten Mustern, die sich an ihrem Umgang mit dem Lernmaterial „Tagebuch“ und dem Thema Hautfarben konkretisieren lassen. Hier problematisieren sie Normen mit Fragen des gleichen Bedeutungsgehalts.
3. Den Mustern entspricht eine bestimmte Bearbeitung der Differenzlinien Geschlecht, zu der sich in beiden Einrichtungen eine Homogenitätstendenz zeigt, sowie Alter.
4. Zu dem habituellen Handeln passend sind die theoretischen Wissensbestände der Kinder. Vorurteile werden nicht deutlich und Heterogenität wird in den Gruppengesprächen als positiv angesehen.

6.3.2 *Unterschiede*

1. Das Zusammenwirken von Fachkräften und Kindern unterscheidet sich in den beiden Einrichtungen voneinander. Während in der Vergleichskita Erzieher_innen Aufsichtsfunktionen einnehmen und um Erlaubnis für das Ansehen eines Tagebuchs gefragt werden müssen, ist für die Projekteinrichtung eine reziproke Interaktionsorganisation bestimmend und der Umgang mit den entsprechenden Büchern obliegt der Eigenverantwortung der Kinder. Diese Unterschiedlichkeit könnte mit einer ungünstigen personellen Situation in der Vergleichseinrichtung zusammenhängen, lässt sich aber kaum völlig darauf zurückführen. Es handelt sich um Organisationsunterschiede in Einrichtungen, die in ihrem Aufbau und in ihrer Struktur ansonsten gut miteinander vergleichbar sind.

Weitere Unterschiede werden an Punkten deutlich, die einen starken Bezug zum Forschungsthema aufweisen: Repräsentationen der Kinder und Verweise auf eine Vielfalt an Sprachen bilden den gestalterischen

⁸⁴ Eine gesondert genannte Gemeinsamkeit zwischen beiden Kitas ist die Nicht-Thematisierung von Konzepten wie Herkunft oder „Ethnizität“. Welche Rückschlüsse dies auf eine erfolgreiche Präventionsarbeit zulässt, wird in Kapitel 7.3 ausgeführt.

Schwerpunkt der Räume der Projektkita. In der Vergleichseinrichtung ist dies anders. Dort werden für die „Guten Morgen“-Wünsche kleine, leicht abnehmbare Zettel verwendet, die lediglich an einer Tür zu finden sind. Diese verweisen durch Flaggen auf Nationen, bei denen bezeichnenderweise die deutsche am größten symbolisiert ist. Dagegen ist die Darstellung in der Projekteinrichtung unübersehbar, allerdings für alle Sprachen in gleichem Umfang und so „fest“ in die Räume eingeschrieben, dass sie nur durch ein Überstreichen verändert werden kann. Es kann zwar nicht klar nachgewiesen werden, dass das direkt miteinander zusammenhängt, aber auffällig ist es doch, dass ein solcher Unterschied auch seine Entsprechung in den kindlichen Orientierungen findet, die folgend im Zentrum des Vergleichs stehen. Während die Kinder in der Vergleichskita ihre Umgebung vor allem monolingual gestalten und andere Sprachen als die deutsche zwar thematisieren, eine Sprecherbestimmung aber vorwiegend nicht von den Kindern vorgenommen wird, die die Sprache vermutlich tatsächlich beherrschen, lassen die Kinder in der Projektkita sich selbst und anderen Raum für die jeweiligen Sprachkompetenzen.

2. Die Orientierungsrahmen der Kinder wurden bereits in Kapitel 6.1.4 und Kapitel 6.2.4 zu Mustern abstrahiert. Einer Wertschätzungsorientierung mit einem bestimmten „Inklusionsablauf“ steht dabei eine „Ja, aber“-Akzeptanz und ein divergenter Diskursmodus gegenüber. Die Kontraste in diesen Orientierungsmustern lassen sich anhand der unterschiedlichen Bearbeitung von konkreten, zwischen den Einrichtungen gut miteinander vergleichbaren Punkten verdeutlichen.

Abgesehen von dem sprachlichen Aspekt, auf den bereits eingegangen wurde, zeigt die Passage „Tagebuch“ der Projekteinrichtung weiteres auf, insbesondere im Vergleich mit der gleichnamigen Sequenz aus der Komparationskita. Die Tagebücher an sich hängen offenbar nicht, wie in Einzelbetrachtung der „Projekt-Passage“ angenommen werden könnte, direkt mit dem durchgeführten Projekt zusammen, da sie in beiden Einrichtungen genutzt werden. Die Art der Verwendung, d. h. die intensive Rezeption der Kinder, durch die auch deren sozioökonomische Umgebung (die bei der Gestaltung berücksichtigt wurde) in ihren eigenen Blick und den von anderen gerät, weist in der Projekteinrichtung allerdings durchaus Bezüge zu den Projektzielen auf. Wie die Bücher in der anderen Kita gestaltet sind, wird zwar nicht erfahrbar, allerdings lässt die kurze Sequenz zumindest auf eine weniger intensive Nutzung schließen. Vor allem zeigt sich dort eine Verwendung der Tagebücher als exklusive Gegenstände, mit denen Ablehnungen begründet werden können. In der Projekteinrichtung dagegen liegt die hauptsächliche Nutzungsweise vor allem im „Teilen“ und Präsentieren der Bücher mit und vor anderen.

Ähnlich große Unterschiede zeigen sich bezüglich der Bearbeitung der Kategorie Hautfarbe: In der Vergleichseinrichtung misslingt zwei Kindern das Thematisieren von Hautfarben mittels einer „hellhäutigen“ Stoffpuppe und in dem Gruppengespräch wird auf eine Explizierung dieses Unterschieds zwischen Menschen verzichtet, obwohl es sich mehrfach anbietet. In der Projektkita entsteht zumindest unter Moderation einer Fachkraft ein Diskursraum, in dem Hautfarbtöne auf gleichwertige Weise besprochen werden und Kinder spielen selbstverständlich (und hier ohne externe pädagogische Einflussnahme) mit einer dunkelkolorierten Puppe, die sie gegenüber einer helleren Puppe sogar bevorzugen. Dadurch werden in der Projekteinrichtung gesellschaftliche Normen herausgefordert, die in der Komparationskita zementiert werden. Der analoge Gegenstandszugang („Ist das Hautfarbe?“ / „Gelb ist Hautfarbe?“) führt so in unterschiedlichen Settings zu Beginn der Passage „Hautfarbenstifte“ zu einer Gesprächseröffnung, in der Passage „Stoffpuppe“ zu einem Themenabbruch.

3. Altersunterschiede spielen in der Projektkita eine nur leichte und uneindeutige Rolle, in der Vergleichskita wird die Kategorie Alter stereotyp und explizit thematisiert und zum Anlass für die Praxis des „Hänselns“ genommen. Eine Geschlechtsgruppenhomogenität tritt in der Vergleichskita deutlicher hervor und die Kinder entfalten entlang der Linie Geschlecht Konflikte, während in der Projekteinrichtung inklusive Praktiken der Kinder zugunsten einer entsprechenden Heterogenität gelingen und auch viele harmonische Interaktionen in unterschiedlich geschlechtlichen Gruppen stattfinden.
4. Die Unterschiede im kommunikativen Wissen beider Gruppen liegen im Detail. Nur in der Projektkita mündet die verkündete Orientierung an Gleichwertigkeit noch in der Aufführung der verlesenen Geschichte in Handlungsvollzügen. Ihren stärksten Kontrast finden die Gespräche in der auf den Biber bezogenen Aussage „Ich lass ihn nicht einfach baun“ (Vergleichseinrichtung, Passage: Affektiver Vorurteilsaspekt, Z. 6), welche dem Statement „Jetzt bauen die alle zusammen den Haus“ (Projekteinrichtung, Passage: Konativer Vorurteilsaspekt, Z. 11) entgegensteht (allerdings weisen die beiden Stellen aufgrund ihrer Bezugnahme auf unterschiedliche Teile der Biber Geschichte nur eine bedingte Vergleichbarkeit auf). Die Kinder positionieren sich auf unterschiedlichen Ebenen zu dem Biber und ermöglichen ihm dadurch in einem Fall einen metaphorischen Zugang zur Gruppe, während sie in einem anderen Fall einen Statusunterschied begründen.

6.3.3 *Unterschiede als Projektstrategietypik*

Die in der Projektkita gefundenen Orientierungsrahmen lassen sich zu einem Muster zusammenfassen, das auch in Komparation mit der Vergleichseinrichtung seine Stimmigkeit behält. Eine unterschiedliche Intensität in der Bearbeitung vorurteilsbezogener Themen zeigt sich gerade im Vergleich mit einer Einrichtung, die ähnlich strukturiert ist, etwa in Bezug auf eine migrationsbedingte Heterogenität. Die Analogie zwischen der Projektstrategie, die einen intensiven, diskriminierungskritischen Ansatz verfolgt, der auf mehreren Ebenen ansetzt und verschiedenste Differenzlinien bearbeiten will, und den empirischen Beobachtungen, die eine gründliche Auseinandersetzung der Fachkräfte und der Kinder mit Vorurteilsaspekten nahelegt, die sich auch in der Raumgestaltung bemerkbar macht, bleibt recht deutlich bestehen. Dass die Kontraste (zumindest auch) als Projektnachklang zu bewerten sind, wird nicht nur daran deutlich, dass Projektziele wie die Berücksichtigung des sozioökonomischen Umfelds der Kinder mit dem „externen“ Material des Tagebuchs verwirklicht werden, sondern auch daran, dass die in Kapitel 2.4.3 dargestellte Projektmethode der „Hautfarbenstifte“ in der Kita weiterhin Verwendung findet.

7 Systematischer Vergleich und Diskussion

7.1 Vorurteile und Diskriminierung im Vergleich

Der Bezug der Kinder auf Vorurteile und Diskriminierung gestaltet sich in den verschiedenen institutionellen Umgebungen sehr unterschiedlich. Die basistypischen Spannungsfelder, welche sich über alle Einrichtungen hinweg ausmachen lassen, decken daher eine breite Palette an Phänomenen und habituellen Umgangsformen ab:

1. In den Gruppengesprächen erfährt der Biber als symbolisiertes Opfer von Diskriminierung keine explizite Ablehnung. Auf diese Figur oder auf andere Menschen nehmen die Kinder allerdings in einer bestimmten Weise Bezug. Auf kommunikativer Ebene artikulieren sie dabei eine mehr oder weniger starke Absicht, Diskriminierte zu unterstützen oder „Leitlinien“ für Ausgrenzungen festzulegen. Der theoretische Rahmen wird dabei von einer Intention zur Inklusion bis hin zu vorurteilsvollen Zuschreibungen aufgespannt.
2. Im Alltag der Kinder zeigen sich in allen Einrichtungen Momente, an denen diskriminierendes Handeln eine denkbare Option darstellt. Diese Momente werden entweder nicht für Diskriminierung genutzt oder für Benachteiligungsformen wie Exklusion, Hänkeln oder manifester Diskriminierung relevant gemacht.
3. Die Kinder beziehen sich dabei auf verschiedene Differenzlinien. Mehr oder weniger explizit wird vor allem von den Kategorien Geschlecht und Alter Gebrauch gemacht.

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, ist es nun relevant zu erfahren, wie die jeweilige Verortung der Kinder in den Spannungsfeldern und deren Orientierungen mit einer Projektteilnahme zusammenhängen. Für die Erarbeitung der Projektstrategietypiken wurde durch die Aufnahme einer Projekt- und einer Vergleichseinrichtung in das Sample die Möglichkeit eröffnet, (unter Berücksichtigung bereits erwähnter Beschränkungen) einen entsprechenden Zusammenhang zu prüfen. Diese enge Verknüpfung zwischen den Kita-Paaren war für den direkten Vergleich notwendig. Nun kann sich davon gelöst werden, und die Fälle sollen nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten

ten im Umgang mit Vorurteilen und Diskriminierung unabhängig von ihren ursprünglichen „Partner-Kitas“ typisiert werden. So kann in einem zweiten Schritt über die Wirkung der Projektstrategien diskutiert werden, und damit darüber, ob ein Zusammenhang der Orientierungsrahmen mit dem Projekt als „Erlebnisschichtung“ empirisch plausibel ist (vgl. Amling/Hoffmann 2013, S. 192).

Für diese Typenbildung werden dabei Vergleichskategorien genutzt, die durch den methodischen Rahmen (Allgemeine Orientierung / Orientierungsmuster), durch die Forschungsfrage (Auftreten von Vorurteilen/Diskriminierung, Vorgefundene Präventionsstrategie) und durch eine Vergleichsmöglichkeit nahegelegt werden, die sich erst empirisch ergeben hat (Theoretische Bezugnahme, s.o.). Weiterhin werden mit dem Personalschlüssel, dem Anteil der Kinder mit familiärer Migrationsgeschichte sowie dem Sozialraum drei Randbedingungen (vgl. Kapitel 3.3) angegeben, die einen Einfluss auf die Umsetzung der Projekte bzw. die Entstehung von Vorurteilen haben können.

Auf eine Kontextualisierung durch weitere Randbedingungen wurde aus unterschiedlichen Gründen verzichtet. Möglich wäre der Vergleichspunkt „Region“. Hier wird allerdings davon ausgegangen, dass eine Komparation keinen themenrelevanten Mehrwert verspricht, da nicht der „Ost-/West-Unterschied“ an sich bedeutend ist, sondern die migrations- und sozialraumbezogenen Besonderheiten, in denen die Kita eingebettet ist und die bereits miteinander verglichen werden. Bezüglich anderer Randbedingungen reichen die vorliegenden Daten für einen Vergleich aller Einrichtungen entweder nicht aus (hinsichtlich der Erzieher_innen- oder Elternpersönlichkeiten)⁸⁵ oder die Kitas unterscheiden sich betreffend der Merkmale nur unwesentlich voneinander (Stadtgröße). Der letztgenannte Punkt gilt ebenfalls für die Kategorie „Alter der Kinder“, die aus methodischen Gründen bereits vor den Erhebungen parallelisiert werden sollte (vgl. Kapitel 3.2.1; Kapitel 3.2.2). Bis auf eine der sechs Beobachtungsgruppen, bei der die Kinder im Schnitt etwas jünger sind, was bereits während der Erhebung reflektiert wurde (vgl. Kapitel 6.1.1), beträgt das Durchschnittsalter der Kinder in allen Einrichtungen etwa fünf Jahre. Dabei werden, bis auf die erwähnte geringfügige Ausnahme der zwei- bis fünfjährigen Kinder, in den Beobachtungsgruppen Kinder zwischen vier und sechs Jahren (in vier der Einrichtungen) bzw. zwischen drei und sechs Jahren (eine Kita) betreut. Ebenfalls nicht aufgeführt werden die Unterschiede in den Relationen der Geschlechtsgruppen. Hier gibt es zwar Kontraste in den „Mehrheitsverhältnissen“, jedoch sind die Geschlechter quantitativ trotzdem ähnlich stark vertreten. Bezüglich der Entstehung von Vorurtei-

85 Die in Kapitel 3.3.1 angedachte Herstellung eines Zusammenhangs zwischen den „Big-Five“-Persönlichkeitsmerkmalen und den in den Kitas beschäftigten Fachkräften erwies sich in der Praxis ohne einen Einbezug weiterer Methoden wie Fragebogenabfragen als nicht praktikabel und lediglich spekulativ. Einzelne Auffälligkeiten im Verhalten und im pädagogischen Umgang der Fachkräfte mit den Kindern werden im Anschluss an die Tabelle aufgeführt.

len erscheint es daher nicht sonderlich relevant, ob sich die Kitagemeinschaft aus etwas mehr Mädchen oder etwas mehr Jungen konstituiert (was sich anders im unwahrscheinlichen Fall dargestellt hätte, wenn eine Beobachtungsgruppe von keinem oder fast keinem Kind eines bestimmten Geschlechts besucht worden wäre).

Aus den Erkenntnissen der vorangegangenen Kapitel lassen sich drei verschiedene Typen des Umgangs mit Vorurteilen und Diskriminierung ermitteln, auf die in tabellarischer Form die genannten Vergleichskategorien bezogen werden:

Tabelle 5: Typen des Umgangs mit Vorurteilen und Diskriminierung

<i>Typ</i>	1	2	3	
<i>Allgemeine Orientierung / Orientierungsmuster</i>	Orientierungsmuster einer allgemeinen Wertschätzung	Orientierungen zwischen Gleichwertigkeit und Stereotypen in Abhängigkeit von Differenzlinien a) Teilweise hohe Ausdifferenzierung b) Niedrigere Ausdifferenzierung	Orientierungsmuster einer Distanzierung	
<i>Auftreten von Vorurteilen / Diskriminierung</i>	Nein	Nein	Nein (wahrscheinlich)	Ja
<i>Theoretische Bezugnahme</i>	Gleichwertigkeit und negative Bewertung von Diskriminierung	Identifizierung mit Diskriminierten	Vorwiegend Hilfe für Diskriminierte	Regelung und Legitimation von Ausschluss
<i>Personalschlüssel</i>	Eher hoch	Sehr hoch	Hoch bis sehr hoch	Sehr hoch
<i>Anteil der Kinder mit familiärer Migrationsgeschichte</i>	Etwa 50 %	Etwa 50 %	Gering bis etwa 50 %	Gering
<i>Sozialraum</i>	„mittel“	Ungünstig	Ungünstig/ „mittel“ Keine Strategie	Ungünstig/ günstig „cultural understandings“, „laissez-faire“
<i>Vorgefundene Präventionsstrategie</i>	„anti-discrimination I“	„anti-discrimination F“	Vergleichskita „anti-discrimination I“, Vergleichskita „cultural understandings“	Vergleichskita „anti-discrimination F“, Projektkita „cultural understandings“
<i>Gruppen</i>	Projektkita „anti-discrimination I“	Projektkita „anti-discrimination F“		

Quelle: Eigene Darstellung

Typ 1 umfasst das Muster einer allseitigen Orientierung der Kinder an Wertschätzung und Inklusivität, die weitestgehend unabhängig von Differenzlinien ist. Obwohl Differenzlinien situativ relevant gemacht werden, werden diese nicht zur Diskriminierung genutzt und Vorurteile werden nicht erkennbar. Stattdessen wird Diskriminierung negativ bewertet und eine Inklusion aller Kinder angestrebt. Dieser Typ trat lediglich in einer Kita auf. Die Fachkraft-Kind-Beziehung konnte dort als wechselseitig responsiv eingeordnet werden.

Bei den Kitas des Typs 2 zeigte sich kein einheitliches Muster. Die Orientierungen der Kinder unterscheiden sich sowohl zwischen als auch innerhalb der Gruppen voneinander in Abhängigkeit der Differenzlinien, die relevant gemacht werden. Dieser Typ kann in zwei Unterkategorien eingeteilt werden: Bei 2a zeigt sich zu einem Komplex (Hautfarbe) eine sehr ausdifferenzierte und an Gleichwertigkeit orientierte Thematisierung, die in dieser Form bei anderen Gruppen des Typs nicht auftritt und auf eine Auseinandersetzung der Kinder mit diesem Thema verweist. Bezüglich anderer Kategorien stellte sich dies anders dar (Spielerische Auseinandersetzung mit Geschlecht; Fremdkategorisierung bezüglich natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit). Vorurteile werden nicht erkennbar und auch Diskriminierungen zeigen sich nicht, wobei im Unterschied zu Typ 1 inklusive Handlungen keine Leitidee darstellen, sondern es durchaus zu Exklusionen kommt. Auch der Typ 2a wurde nur in einer Kita identifiziert. Bezüglich der Geschlechtskategorie zeigten sich dort Stereotype sowohl in vorhandenen Materialien als auch im Verhalten der Fachkraft. Die Nähe zu Vorurteilen und Diskriminierung unterscheidet sich auch bei den Einrichtungen des Typs 2b in Abhängigkeit der relevant gemachten Differenzlinien. Hier tritt allerdings keine dem Typ 2a vergleichbare eindeutige Gleichwertigkeitsorientierung auf. Die Kinder verwenden Kategorien wie Geschlecht und Alter entweder klar stereotyp und zur Abwertung, verweisen auf gesellschaftliche Dominanzverhältnisse (Sprache und Hautfarbe) oder nutzen, wie in einem Fall mit der Kategorie Alter, eine Differenzlinie inklusiv und in Orientierung an eine Bedürfniserfüllung von jüngeren Kindern, wobei diese Kinder dabei „sprachlos“ bleiben. So besteht der Unterschied zwischen 2a und 2b darin, dass die Kinder in den Einrichtungen der letztgenannten Variante keine „Sprache der Differenz“ gefunden haben. Vorurteile und Diskriminierung zeigen sich unbezweifelbar zwar nicht, erscheinen hier aber als eine denkbare Option, was ebenfalls in Bezug auf jene Differenzkategorien gilt, die bei Typ 2a nicht in gleichwertigkeitsorientierter Intention verwendet werden. Dem Typ 2b entsprechen zwei Einrichtungen, in denen Differenzlinien zwar nicht in gleicher Weise genutzt werden, das beschriebene Muster jedoch erkennbar ist.

Die Bearbeitung von Differenzlinien erfolgt bei Kitas des Typs 3 generell nicht in einem inklusiven Sinne. Damit ist wie bei Typ 1 eine Gemeinsamkeit vorhanden, die es erlaubt, von einem nicht von einzelnen Kategorien abhängigen Muster zu sprechen. Dort, wo ein eindeutiger Bezug auf eine Diffe-

renzkategorie ersichtlich wird, erfolgt dieser stereotyp und mit einer Tendenz zur Distanzierung. Dies kann, muss jedoch nicht zwangsläufig in Vorurteilen und Diskriminierungen münden. Jedoch zeigt sich ein negativer Impetus, der auf verschiedene Weisen erkennbar wird. Das kann das Explizieren von „Vor-Vorurteilen“ in Bezug auf Menschen aus Afrika, der Ausschluss einer Geschlechtskategorie oder die negative Bewertung von Jüngeren sein. Hierbei kommt es im Zuge von „Veränderungen“ auch zu Generalisierungen, die gleich mehrere Differenzlinien relevant machen: So vermischt sich in einer Gruppe der Bezug auf Alter mit der Kategorie Sprache, in einer anderen werden unter anderem die Kategorien Hautfarbe und Sprache gemeinsam zur Unterscheidung genutzt. In den beiden Einrichtungen, in denen das Orientierungsmuster erkennbar wird, konnte bei den Fachkräften ein voneinander unterscheidbarer Umgang mit Differenzkategorien beobachtet werden. In einer Kita wurden soziale, migrationsbezogene Unterschiede ignoriert, während in der anderen Gruppe eine Tendenz zur stereotypen, ethnisierenden Differenzziehung in Bezug auf eine sprachliche Ebene festzustellen ist.

Diese Typisierungen können als erste Abstraktion von Einzelphänomenen im Feld gesehen werden. Sie weisen einen explorativen Charakter auf und sind von weiteren Forschungen zu untermauern.

Die Herstellung eines Zusammenhangs zwischen den verschiedenen Typen und damit den Orientierungen und den strategischen Vorgehensweisen liegt, in den meisten Fällen, nahe. So wurde in der Kita nach Typ 1, bei der am deutlichsten ein „Präventionserfolg“ zu konstatieren ist, nicht nur das intensivste Projekt durchgeführt, sondern es zeigten sich auch Elemente der Projektstrategie im Alltag. Bei der Kita des Typs 2a erfolgten die Verweise auf eine Präventionsstrategie eher indirekt durch das Wissen um die absolvierte Projektteilnahme, allerdings auch nachträglich an einzelnen, weiterhin vorhandenen Elementen des Projekts. Eine ausdifferenzierte Sprache der Differenz und eine Orientierung an Gleichwertigkeit, die sich für Typ 1 umfassend und für Typ 2a teilweise nachweisen lässt, verweist auf eine – zumindest partielle – Reflexion, die durch Projekte nach einem „anti-discrimination“-Vorgehen vorangetrieben werden könnte. Der Intensitätsunterschied in den Projekten scheint sich dabei auch in den Orientierungen der Kinder widerzuspiegeln. Die „unsystematisch“ wirkende Bearbeitung von Differenzlinien in den Einrichtungen des Typs 2b passt dazu, dass diese gerade nicht an Projekten teilgenommen haben. Hinweise auf eine verfolgte Präventionsstrategie zeigten sich dort nicht. Eine Ausnahme bildet ein Orientierungsschema mit einem gewissen Bezug zu einem „cultural understandings“-Ansatz, für das allerdings keine Entsprechung in der Praxis gefunden wurde. Der Vergleich zwischen den Typen 1, 2a und 2b erhärtet den Verdacht, dass „anti-discrimination“-Projekte einen gewissen Erfolg zeigen können. Überraschend ist nun, dass sich Typ 3 sowohl eine Projekt- als auch eine Vergleichseinrichtung zuordnen lässt. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund bemerkenswert, dass

nur bei der Vergleichseinrichtung und nicht etwa bei der Projektkita Elemente der im Projekt verfolgten Strategie nachweisbar sind. Dennoch sind die „laissez-faire“-Ansichten der Fachkräfte in der Projektkita zumindest im Kontext des durchgeführten „cultural understandings“-Projekts zu sehen. Zwischen den beiden Strategien besteht also ein Zusammenhang, der sich jedoch nicht detailliert entschlüsseln lässt (und freilich auch darin liegen könnte, dass diese Ansichten der Erzieherinnen als persönlichkeitsbildende Grundhaltungen Effekte des Projekts relativiert haben). Der Zusammenhang zwischen den beiden Gruppen zeigt sich vor allem in den sich ähnelnden Orientierungen der Kinder. Geht man davon aus, dass die strategischen Elemente für die Orientierungsmuster verantwortlich sind, lässt dies nur den Schluss zu, dass weder die eine noch die andere Strategie dazu geeignet ist, die Entstehung von Vorurteilen und Diskriminierung zu verhindern bzw. das Auftreten dieser Phänomene zu reduzieren.

Anderen Vergleichskategorien scheint eine randständigere Bedeutung als den Präventionsstrategien zuzukommen. Hinsichtlich des Personalschlüssels gibt es zwischen den Einrichtungen eher geringe Unterschiede. Die besonders ungünstige Fachkraft-Kind-Relation in Kitas des Typs 2a und des Typs 3 könnte jedoch einen Effekt darauf gehabt haben, dass die Projekte dort weniger intensiv umgesetzt wurden als in der Einrichtung, die dem Typ 1 entspricht. In ähnlicher Form ließe sich ein begünstigender Effekt für Typ 1 hinsichtlich des Sozialraums vermuten, der bei der entsprechenden Projektkita als „mittel“, bei den anderen Projekteinrichtungen als ungünstig bewertet wird. Relativiert wird dies jedoch dadurch, dass sich die zweite Einrichtung des Typs 3, auch im Vergleich zu Typ 1, unter günstigen sozialräumlichen Bedingungen befindet, sodass der Einfluss auf die Orientierungen hier nicht klar zu konstatieren ist. Tendenziell besteht ein ungünstigerer Umgang mit Vorurteilen und Diskriminierung, je geringer der Anteil an Kindern mit einer familiären Migrationsgeschichte in den Kitas ist. Jedoch ist dieser Anteil bei der Kita des Typs 1 und bei zwei der drei Einrichtungen des Typs 2 in etwa gleich, kann also nicht die bestimmende Ursache für die unterschiedlichen Orientierungen sein. Es bleibt zu vermuten, dass es zwar herausfordernd im Sinne einer erfolgreichen Prävention für jene Kitas ist, die von wenig Kindern mit familiärer Migrationsgeschichte besucht werden. Denn Kontakte müssen dann eher stellvertretend forciert werden, was die Gefahr einer Homogenisierung und einer starren Festlegung auf „Nationalkulturen“ in sich birgt (vgl. Kapitel 7.2.1). Darüber hinaus kann aber angenommen werden, dass dieser Faktor, der ja eine migrationsbezogene Bedingung beschreibt, mit der ganz unterschiedlich umgegangen werden kann, wenig aussagt.

Welche weiteren Schlüsse aus den beschriebenen Zusammenhängen – auch mit Blick auf zukünftige Präventionsprojekte – zu ziehen sind, soll im folgenden Kapitel diskutiert werden.

7.2 Generalisierung 1: Gelingensbedingungen für wirkungsvolle Präventionsstrategien

7.2.1 Differenz adäquat adressieren

Prozesse der Kategorisierung und Erfahrungen mit Differenz sind für die menschliche Entwicklung unvermeidlich und bedeutend. Dementsprechend wurden in allen Einrichtungen von den Kindern Differenzkategorien relevant gemacht. Am häufigsten wurde dabei – in allen Kitas – auf die Kategorie Geschlecht rekurriert, gefolgt von den Dimensionen Alter, Hautfarbe, Sprache, natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, Gesundheit und sozialer Status. Dies sind, sofern man die Kategorien Sprache und natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit unter das Schlagwort „Ethnizität“ fasst, eben jene Linien, die auch in entwicklungspsychologischer und weiterer erziehungswissenschaftlicher Forschung als bedeutend erkannt wurden (vgl. Kapitel 2.1). Eine pädagogische Bezugnahme auf solche Kategorien, wie sie etwa in der Passage „Hautfarbenstifte“ erfolgt, wirkt daher prinzipiell sinnig. Für die Identitätsentwicklung der Kinder erscheint die Zugehörigkeitsbestätigung durch Fachkräfte, wie sie in dieser Passage vollzogen wird, hilfreich. Auch Differenzmarkierungen und Abgrenzungen können dabei notwendig werden. Andernfalls laufen Kitas nach Typ 2 und Typ 3, in denen Differenzkategorien nicht direkt adressiert werden, Gefahr, einen Toleranzgedanken zu etablieren, bei dem Differenz zwar hingenommen, aber nicht tatsächlich anerkannt wird (vgl. Diehm 2000, S. 259f.; Diehm 2010). Ein solches „doing tolerance“ (Diehm 2000) scheint mit den Vorstellungen einer „cultural understandings“-Strategie eng verbunden zu sein. Gleichzeitig sollten bei einer Relevanzmachung von Differenz nicht einzelne Kinder als „Andere“ mit „(...) wesenhaft überhöhten Differenzmerkmale[n] (...)“ (Diehm 2010, S. 133) markiert werden. Abstrakte Kategorien wie die Zugehörigkeit zu Nationen oder geschlossenen Kulturen scheinen außerdem per se eine gewisse Nähe zu Vorurteilen aufzuweisen, was in deren Anschein der Homogenität begründet sein könnte. Ein Konzept wie Staatsbürgerschaft könnte junge Kinder, die ihr gemeinsames Zuhause im gleichen Land haben, überfordern und ihnen den Verdacht nahelegen, dass Menschen, die nicht deutsch „sind“, aber in Deutschland leben, nicht nur auf eine bestimmte Weise „anders“ als sie selbst, sondern auch und damit verbunden „schlechter“ sein müssen. Ähnliches kann dann gelten, wenn sich Konstruktionen von homogenen „Nationalkulturen“ etablieren. Solche Vorstellungen können mit ihrer Nähe zu vorurteilsvollem Denken pädagogisch aufgegriffen und problematisiert werden, wenn sie als „ungültige“ Generalisierungen erkennbar werden. Heikel wird es dann, wenn sie in

Maßnahmen, die gegen Vorurteile arbeiten, noch forciert werden.⁸⁶ Dies war, obwohl die Projektwirkung in diesem Fall durchaus angezweifelt werden kann, Inhalt des Projekts nach einem „cultural understandings“-Ansatz (vgl. Kapitel 2.4.1). In der Praxis der zweiten Kita, die Typ 3 zugeordnet wurde, handelte die Fachkraft ebenfalls homogenisierend, indem sie Kinder die „fremde“ Sprache „afrikanisch“ erraten ließ, dies aber folgend nicht mehr weiter thematisierte. Dass genau in diesen Kitas die Kinder diskriminierend agierten und (Vor-)Vorurteile wie „Die sehen aus wie Affen“ und „Der ist anders“ artikulierten, die auf deren Überforderung hinweisen, ist dabei durchaus stimmig. Passend ist dies außerdem dazu, dass die beschriebenen Maßnahmen an Konzepte der sogenannten „Ausländerpädagogik“ erinnern, die seit langem kritisiert werden als in der Gefahr stehend, Kulturalisierungen vorzunehmen und einem „Rassismus ohne Rassen“ (Balibar 1989, S. 373) Vorschub zu leisten. Eine Überforderung entsteht dann dadurch, dass „(...) mit der positiv konnotierten Thematisierung kultureller Differenz die paradoxe Aufforderung an das Individuum verbunden [ist], die Differenz zwar wahrzunehmen und anzuerkennen, im praktischen Umgang miteinander jedoch keinen Gebrauch davon zu machen“ (Diehm/Radtke 1999, S. 153). Im Falle der Projektkita „cultural understandings“ scheinen sowohl die Fachkräfte als auch die Kinder an dieser Paradoxie zu scheitern, da einerseits in einem negativen, diskriminierenden Sinne ausgiebig von Differenzkategorien Gebrauch gemacht wird, andererseits die Fachkräfte differente soziale Bedingungen der Familien ihrer Bezugskinder gerade nicht anerkennen (vgl. auch Diehm 2000, S. 258).

Wenn also konstatiert werden kann, dass die beschriebenen Arten der Thematisierung für eine erfolgreiche Prävention im Sinne der Entwicklung einer „Wertschätzungsorientierung“ ungünstig sind, stellt sich die Frage, wie und wann stattdessen die Unterschiedlichkeiten und Gemeinsamkeiten der Kinder adressiert werden sollten. Denn empirisch deutlich wurde auch, dass eine Heterogenität unter den Kindern, etwa in Bezug auf familiäre Migration, nicht einfach die hinreichende Bedingung für einen solchen pädagogischen Erfolg darstellt. So zeigten sich in Einrichtungen, die alle einen etwa fünfzigprozentigen Anteil von Kindern mit entsprechenden familiengeschichtlichen Hintergründen aufweisen, ganz unterschiedliche Orientierungen und Orientierungsmuster (vgl. Kapitel 7.1).

Prinzipiell wurden, was den Möglichkeiten einer Prävention zuträglich ist, viele Gelegenheiten erkennbar, in denen die Kinder Differenzkategorien auf irgendeine Art verhandelten, mit ihnen „spielten“, diese irritierten oder

86 Einen möglicherweise bedenklichen Hinweis darauf, inwieweit solche Maßnahmen verbreitet sind, liefert eine Befragung von Kita-Leitungen, bei der über 80 % der Befragten angaben, „(...) Materialien über verschiedene Länder und Kulturen der Welt (...)“ (Schutter/Braun 2018, S. 19) anzubieten. Diese Kategorie scheint allerdings auch für Materialien zu stehen, die sich in einem weitergehenden Sinne mit Differenz befassen, da auch Puppen mit verschiedenen „Hautfarben“ darunter subsumiert werden.

sie sogar infrage stellten. Die Fachkräfte bezogen sich ganz unterschiedlich, oftmals auch gar nicht, auf diese Thematisierungen. Zwei Beispiele sollen diese Momente plastisch werden lassen (1) und den unterschiedlichen Umgang damit und die sich daraus ergebenden Konsequenzen verdeutlichen (2).

1. Während der „Anfangspassage kognitiver Vorurteilsaspekt“ in der Vergleichskita „anti-discrimination F“ wurden insbesondere von einem Kind Äußerungen getätigt, die als „pre-prejudices“ verstanden werden können (vgl. Kapitel 5.2.2). Amelie steigert sich im Verlauf des Gesprächs von einer Art „Toleranz-Bekanntnis“, bei dem sie auf die Frage, ob es Unterschiede zwischen Menschen gibt, antwortet: „(...) nicht zwischen den Hautfarben, nur n bisschen“, zur Aussage, dass „die aus Afrika“ wie Affen aussähen. Gerade in einem solchen „Grenzbereich“ sollte es lohnenswert sein, mit pädagogischer Arbeit anzusetzen. Beiträge dieser Art weisen auf die Entwicklung von Begriffen, Kategorien und Konzepten der Kinder, die in Maßnahmen und Projekten adressiert werden können. Hier wird deutlich, dass bei einer Prävention Differenz tatsächlich thematisiert werden sollte. Die Verneinung der Unterschiedlichkeit zwischen Menschen, etwa mit Aussagen wie: „Alle Hautfarben sind gleich“, erscheint als der falsche Weg, wenn damit nicht die Idee der Gleichwertigkeit vermittelt wird. Solche „ungenauen“ Vorstellungen brechen im Verlauf der Szene auf, da sie der unmittelbaren Wahrnehmung von Kindern widersprechen. Ein Lernziel pädagogischer Prävention sollte es daher sein, die Kinder dazu zu befähigen, ein tiefergehendes Verständnis von Unterschieden, die sie erkennen, zu entwickeln und diese als gleichwertig zu rahmen.
2. Gleich in drei Kitas zeigen sich miteinander vergleichbare Momente, in denen Hautfarbe als Bezeichnung für die Kinder eine Rolle spielt (vgl. Kapitel 5.2.3, Passage: Stift; Kapitel 6.1.3, Passage: Hautfarbenstifte; Kapitel 6.2.3, Passage: Stoffpuppe). In der Vergleichskita „anti-discrimination F“ herrscht keine Unsicherheit darüber, dass ein „hautfarbener“ Stift eher hell als dunkel ist. In der Vergleichseinrichtung „anti-discrimination I“ führt eine ähnliche Setzung zu Irritationen bei einem Kind. In beiden Einrichtungen werden diese Thematisierungen nicht weitergeführt und dadurch eine bestimmte Vorstellung darüber, was mit „hautfarben“ verbunden ist (und was nicht), aufrechterhalten. Eine pädagogische Bearbeitung erscheint hier wie dort sinnvoll und wird im letztgenannten Beispiel sogar implizit von den Kindern verlangt. Wie diese aussehen kann, verdeutlicht das Vorgehen der Fachkraft in der Projektkita „anti-discrimination I“. Die zweifelnde Relevanzsetzung der Bezeichnung Hautfarbe durch ein Kind nimmt die Erzieherin zum Anlass, um eine spezielle Methode anzuwenden, mit der Hautfarben thematisiert werden. Damit identifiziert und nutzt sie extensiv den Moment, in dem Differenzen zur Sprache gebracht werden. In ihrem Anschluss daran „besondert“ sie nicht einzelne

Kinder, sondern moderiert den Entdeckungsprozess von allen am Tisch Versammelten auf die gleiche Weise. Die implizite Thematisierung von Normen könnte dabei auch noch deutlicher verfolgt werden, etwa in einem kindgerechten Gespräch über die Frage, was eigentlich „hautfarben“ bedeutet. Denn Hautfarben sind nicht nur phänomenologisch nicht gleich, sondern unterscheiden sich auch hinsichtlich der mit ihnen verbundenen gesellschaftlich vorhandenen Dominanzvorstellungen.

7.2.2 *Von Ansatz-Stellen zu reflexivem Bewusstsein*

Die Momente, die „gute Gelegenheiten“ für pädagogisches Handeln darstellen, sind nicht nur Ansatz-Stellen für die Bearbeitung eher kognitiven, vorurteilsbezogenen Wissens, wie es vorwiegend in den genannten Beispielen offenkundig wurde. Eine Thematisierung von Differenzkategorien ist auch anlässlich kindlicher Handlungen denkbar, die zur Benachteiligung anderer neigen. Die Einrichtung nach Typ 1 legt nahe, dass solche Handlungen dann, wenn angenommen werden kann, dass entsprechende Thematisierungen bereits gehäuft stattfanden, seltener auftreten. Dort scheint unter den Kindern ein Bewusstsein vorhanden zu sein, das sie nicht „vorurteilsfrei“ werden lässt, aber auf eine starke Reflexivität verweist. Spätestens infolge von „Hinweisen“ anderer Kindern verbessern sich jene selbst, die vormalig mit der Initiierung einer zur Benachteiligung oder zum Ausschluss anderer neigenden Handlung begonnen haben (für eine ausführlichere Beschreibung vgl. Kapitel 6.1.4). Dies verweist auf einen gewissen Rahmen, der durch Fachkräfte geschaffen werden kann und dazu führt, dass diese nicht immer selbst anwesend sein müssen, um Diskriminierungen zu verhindern. In entsprechenden „heiklen“ Momenten intervenieren entweder andere Kinder oder solche Stellen werden erst gar nicht abwertend genutzt, wie sich bspw. in der reibungslosen Aufführung der Bilderbuchgeschichte nach Franz' fehlerhafter Textwiedergabe zeigt (vgl. Kapitel 6.1.2, Passage: Konativer Vorurteilsaspekt). Im Kontext der generell ungünstigen Praxisbedingungen und auch der Bedeutung von Freispielphasen, in denen sich Kinder „unbeobachtet“ fühlen dürfen, d. h. anlässlich dessen, dass Fachkräfte nicht überall sein können und sollen, sind dies erfreuliche Hinweise.

Trotzdem zeigte sich auch, dass die „Überführung“ dieser Ansatz-Stellen in ein reflexives Bewusstsein keine einmalige oder punktuelle Maßnahme sein kann und nicht „nebenbei“ oder sogar ganz ohne pädagogische (Anfangs-)Begleitung zu machen ist. So führte das schlichte Vorhandensein eines Hilfsmittels, mit dem vermutlich natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten thematisiert werden sollten, in einer Einrichtung unter Kindern zur Vereindeuti-

gung von Geschlecht und der Bevorzugung entsprechender Stereotype (vgl. Kapitel 5.2.3, Passage: Serviette).⁸⁷

Als Gegenfolie zu Typ 1 entsteht bei den Einrichtungen nach Typ 3 der Eindruck, dass Momente, die sich zur Thematisierung von Differenz anbieten, entweder nicht (= „laissez-faire“) oder in einem für eine Prävention ungünstigen Sinne (= „cultural understandings“) genutzt wurden und werden. In den Kitas nach Typ 2 ergibt sich kein damit vergleichbares, einheitliches Bild. Grund dafür sind wahrscheinlich die Unterschiede im Umgang mit einzelnen Differenzkategorien, die für diesen Typ konstitutiv sind und auf Besonderheiten verweisen, die es für eine gelingende Prävention zu beachten gilt. Anhand der Einrichtungen dieses Typs werden die Kontraste in den Herausforderungen und die teilweise Unabhängigkeit der Differenzlinien voneinander sowie deren unterschiedliche pädagogische Adressierung gut deutlich (was sich in der Kita nach Typ 1 gerade anders zeigt, nämlich in der Möglichkeit zu deren Verbindung in einem allgemeinen, wertschätzenden Bezug).

Stolpersteine, die mit einer Relevanzmachung von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit verbunden sind, wurden bereits zu Anfang dieses Kapitels genannt. Unter den Kindern zeigt sich deren Entsprechung besonders deutlich in einem Gruppengespräch, in dem nicht nur diese, sondern auch eine weitere Differenzlinie verhandelt wird (vgl. Kapitel 5.1.2, Passage: Anfangspassage kognitiver Vorurteilsaspekt). Im Umgang der Kinder einerseits mit dem Thema Hautfarben, andererseits mit der Kategorisierung von Fida, werden Unterschiede augenfällig. Zu einem Komplex wurde eine reflektierte Sprache gefunden, zu einem anderen wird auf unpassend wirkende „Seins“-Beschreibungen zurückgegriffen, und zwar für ein Mädchen, das im Freispiel nicht diskriminiert wird. Die Kinder äußern hier also wahrscheinlich keine Vorurteile. Eine Thematisierung von Differenz, die andere nicht potentiell verletzt, fällt ihnen allerdings offensichtlich bei Hautfarbenunterschieden leichter als bei abstrakteren Kategorien. Das „besondere“ Kind reagiert darauf ähnlich wie der in einer anderen Kita diskriminierte Junge Fabian (vgl. Kapitel 4.1.3): Fida verneint schlicht und ohne weitere Ausführungen die Zuschreibungen, denen sie ausgesetzt ist. Vermutlich hat sie selbst ihre kognitiven Schwierigkeiten mit den nationalstaatlichen Kategorien, die ihr zugeordnet werden. Spätestens in solchen Situationen sollten Fachkräfte eingreifen und unterstützend im Sinne eines „Empowerments“ tätig werden.

Auch Geschlecht scheint Kinder wie Fachkräfte vor besondere Herausforderungen zu stellen. So wird diese Differenzlinie in einer der Einrichtungen nach Typ 2 von Kindern in einem abwertenden Sinne relevant gemacht, worauf keine pädagogische Bezugnahme erfolgt (vgl. Kapitel 4.2.3, Passage:

⁸⁷ Interessant ist auch, dass sich nicht nur in der Einrichtung, in der die entsprechende Szene stattfand, sondern auch in einer weiteren *Vergleichskita* zumindest Hinweise auf eine „cultural understandings“-Strategie zeigten. Auch ohne eine Projektteilnahme scheint sich diese Strategie für eine vermeintlich „unaufwändige“ Thematisierung von Differenz – mit den beschriebenen Effekten – anzubieten.

Tattoo). In einer anderen Kita dieses Typs gehen Kinder eher spielerisch mit Geschlechterkategorien um (vgl. Kapitel 5.1.3, Passage: Klammern). Hierauf reagiert eine Erzieherin zwar, allerdings in einem restriktiven Sinne. Die Ansatz-Stelle hätte dort durchaus Anlass sein können für ein Gespräch über Gruppenzugehörigkeiten und die Frage danach, was einen Jungen zu einem Jungen macht. Stattdessen verhindert die Fachkraft die weitere Thematisierung und sendet damit eine Botschaft aus. Indem sie „Mädchen-Junge“ als negativen Begriff markiert, verweist sie zugleich auf die Relevanz starrer Geschlechterkategorien. Vor entsprechende Uneindeutigkeiten gestellt, wird es den Kindern in einem nächsten Schritt mit diesem Wissen nahegelegt, eine Starrheit, auch in diskriminierender Weise, einzufordern. Gerade die häufige Bedeutsamkeit der Kategorie Geschlecht und deren stereotype Nutzung zeigt, dass Differenzkategorien, auch in unterschiedlicher Weise, eine gesellschaftliche Relevanz und Funktion erfüllen, die für eine Vorurteilsprävention mitbedacht werden muss (vgl. Kapitel 7.3).

Das Wissen um die, auch unterschiedliche, Bedeutung von Differenzkategorien für Kinder und die Identifizierung von Ansatz-Stellen für deren Thematisierung wurde als programmatisch-methodisch erfolgversprechende Vorgehensweise beschrieben. Bei der Verwirklichung von Präventionsmaßnahmen sind die Fachkräfte allerdings mit ihrer gesamten Persönlichkeit einflussreich. Sie spielen als „vermittelnde“ Stelle die entscheidende Rolle für die Umsetzung pädagogischer Konzepte im Alltag von immer individuellen Kindern und deren Interessen und Bedürfnissen. Dabei strukturieren nicht nur normative Ideen die Wirkung, sondern auch die Einstellungsmuster und Orientierungen, die Erzieher_innen diesen vorgelagert in sich tragen (vgl. Kapitel 3.3.1). Deutlich wurde dies in der „cultural understandings“-Projektkita. Eine Alterskategorie, die in dem durchgeführten Projekt keine Rolle spielte, ist für den Alltag der Kinder in der Institution entscheidend. Nicht die Projekthalte wurden während der Beobachtungsphasen erkennbar, sondern die Relevanz dieser Differenzlinie im Agieren der Fachkräfte, in institutionellen Abläufen und im Handeln der Kinder, etwa in deren häufiger Verwendung der Bezeichnung „Baby“. Maßgeblich verantwortlich hierfür ist wahrscheinlich, wie bereits beschrieben wurde, eine Generationentypik der Fachkräfte (vgl. Kapitel 4.3.3).

Der als „best practice“-Beispiel identifizierte Typ 1 zeichnet sich dadurch aus, dass in der entsprechenden Kita im Unterschied zu allen anderen Einrichtungen Differenzkategorien nicht nur von einzelnen Fachkräften in der Interaktion mit Kindern explizit gemacht wurden, sondern auf diese auch deutlich in den Räumen selbst etwa durch Aushänge verwiesen wurde (vgl. Kapitel 6.1.1). Die Gefahr, dass durch solche Maßnahmen Differenzen zwischen den Kindern erst hervorgebracht und reifiziert werden, ist dabei – im Gegensatz zu einem situationsabhängigen pädagogischen Vorgehen, bei dem auf die Relevanzsetzungen der Kinder eingegangen wird – grundsätzlich ge-

geben. Wenn man es allerdings für sinnig hält, auf die Bedeutung des Themas auch auf „manifeste“ und damit eben auch potentiell z.B. Eltern adressierende Weise einzugehen, scheint eine gewisse Art der „Vergegenständlichung“ unvermeidbar. Die umfassende Themeneinbettung scheint die Wertschätzungsorientierung der Kinder zumindest nicht negativ zu beeinflussen. Aus den bereits genannten Gründen ist allerdings der Mehrwert einer Bezugnahme auf abstrakte Konzepte wie Nationalstaatlichkeit äußerst zweifelhaft, wie sie in anderen Einrichtungen durch Aushänge hergestellt wurde (vgl. Kapitel 6.2.1; Kapitel 4.2.3, Passage: Aushänge).

Kindertagesstätten sind nicht nur auf sich selbst bezogen. Die dort beschäftigten Fachkräfte, Programmatiken und Raumgestaltungen agieren ebenso wie die Kinder und deren Eltern in einem komplexen Wechselspiel mit gesellschaftlichen Verhältnissen. Gerade bei einem so gesamtgesellschaftlich relevanten Thema wie Vorurteilen und Diskriminierung stellt sich daher die Frage, ob sich weitere Hinweise auf eine erfolgreiche Prävention auch durch den Versuch einer gesellschaftlichen Kontextualisierung des Themas und der empirischen Ergebnisse finden lassen. Diese wird im folgenden Kapitel angestrebt.

7.3 Generalisierung 2: Gesellschaftliche Kontextualisierung

Es ist kein Zufall, dass jene Differenzlinien, die von den Kindern während der Beobachtungen relevant gemacht wurden, nicht nur bereits in anderer Kindheitsforschung als bedeutend erkannt wurden, sondern auch darüber hinausgehend als Grundlage von Diskriminierung angesehen werden (vgl. Lüders 2017, S. 215). Die Differenzvorstellungen und Diskriminierungs-(vor-)formen der Kinder verweisen auf gesellschaftlich belangvolle Trennlinien (vgl. Kapitel 2.1). Wie sich diese Verweise im empirischen Material und darüber hinaus zeigen, soll zunächst in Kapitel 7.3.1 beispielhaft erläutert werden, bevor dann in Kapitel 7.3.2 die Konsequenzen dieser Zusammenhänge für eine pädagogische Präventionsarbeit diskutiert werden.

7.3.1 Vorurteile/Diskriminierung und gesellschaftliche Verhältnisse

Bastian ist in der Passage „Stoffpuppe“ (vgl. Kapitel 6.2.3) weit davon entfernt, rassistisch zu handeln, hat allerdings schlicht keine Sprache gefunden, mit der er anders als mit dominanten Modellen in einem Gespräch über Hautfarben Stellung beziehen kann. Bereits in der Einzelinterpretation dieser und anderer Passagen wurde auf die dahinterstehende gesellschaftliche „Normseite“ der genutzten Differenzlinie verwiesen. Dadurch soll gerade nicht eine in-

dividuelle „Schuld“ der Kinder an bestimmten Prozessen aufgrund ihrer situativen „Privilegierung“ angeprangert werden, sondern das gesellschaftliche Verhältnis mit in das Gesamtbild gerückt werden. Die Kinder machen von den Möglichkeiten Gebrauch, die ihnen zur Verfügung stehen und die Erfolg versprechen. Dabei sind sie selbst aktiv, aber beziehen sich auch auf Vorbilder und Bedeutungsannahmen aus Kontexten wie Familie, Kita oder Medien, die durchaus die Vorteile und die Normalität etwa eines stereotyp männlichen Habitus vermitteln können. Mehr oder weniger direkte Bezüge auf rassistische Vorstellungen und Logiken wurden in dem Gruppengespräch der Vergleichskita „anti-discrimination F“ erkennbar (vgl. Kapitel 5.2.2, Passage: Anfangspassage kognitiver Vorurteilsaspekt). Auch für solche „rassismurelevante Unterscheidungspraxen“ (Machold 2010) gilt, dass sich darin gesellschaftliche Verhältnisse spiegeln und von Kindern aufgegriffen werden. In solchen Momenten verwischen die Grenzen zwischen individueller Eigenkonstruktion der Kinder und gesellschaftlich-stereotyper „Vorgabe“. Besonders eindrücklich wird dies am Umgang mit Geschlechtsstereotypen in der gleichen Kita illustriert (vgl. Kapitel 5.2.3, Passagen: Serviette, Maltisch). An einem Tag zeichnet dort ein Mädchen vier Prinzessinnen, die durchdrungen sind von stereotyp weiblichen Attributen. Eben dieses Mädchen gebraucht am folgenden Tag eine Serviette mit industriell gefertigten Motiven, die in unterschiedlichem Ausmaß diese Stereotype wiederholen. Hierbei entscheidet sie sich in einem Auswahlspiel vorrangig für das Motiv, das den von ihr gemalten Prinzessinnen am nächsten kommt. Das bereits in Kapitel 7.2.2 angeführte Beispiel der Fachkraft in der Passage „Klammern“ zeigt, dass darüber hinaus geschlechtsstereotype und -dichotome Strukturen (die sich im Handeln der Erzieherin und in den vorhandenen Spielmaterialien äußern) sogar dort bedeutend sind, wo diesen in Projekten entgegengewirkt werden soll.

Stärkere Auswirkungen als individuelle Diskriminierung zeitigt in modernen Gesellschaften organisational verankerte Benachteiligung (vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 155). Ungleichheitsverhältnisse sind dabei als institutionelle Diskriminierung für den Bereich Schule relevant (vgl. Gomolla/Radtke 2007). Eine Vorbereitung auf und Antizipation des dort vorherrschenden monolingualen Habitus (vgl. Gogolin 2008) wurde unter den Fachkräften der Projekteinrichtung „cultural understandings“ ersichtlich (vgl. Kapitel 4.1.3, Passage: Erzieherinnen Fabian). Die Frage, ob Ungleichheit als Organisationsstruktur bereits für Kitas bedeutend ist, kann nicht aus dem Material heraus beantwortet werden. Dies ist auch nicht verwunderlich, da in dieser Arbeit der Schwerpunkt auf die Rekonstruktion sozialen Sinns in Mikrostrukturen und -prozessen gelegt wird. Aus der Analyse solcher Situationen kann nicht auf Ungleichheit geschlossen werden, die sich makrostrukturell zeigt. Durch den Einbezug des Kontextes und auch von weiteren Studien, die diese Ungleichheit fokussieren, können die beobachteten Interaktionen allerdings in ein größeres Verhältnis gesetzt werden (vgl. Diehm et al. 2013a, S. 42ff.).

Für alle Kindertagesstätten, unabhängig von ihrer Projektteilnahme, haben sich in Deutschland in den letzten Jahren gewichtige Änderungen ergeben: Nach dem Kinderförderungsgesetz besteht seit August 2013 ein Rechtsanspruch auf Betreuung für Kinder, die unter drei Jahre alt sind. Dieser Maßnahme kann bezüglich einer Kompensation von sozialen Ungleichheiten zumindest eine ambivalente Wirkung attestiert werden (vgl. Büchner 2014, S. 78ff.). So zeigte sich zwar, dass Kinder individuelle Bildungsungleichheiten aufgrund eines „bildungsbenachteiligten“ Elternhauses durch eine längere frühkindliche Betreuung durchaus ausgleichen können. Allerdings sind Kinder aus entsprechenden Familien weiterhin in Kindertageseinrichtungen unterrepräsentiert vertreten, was auf „(...) eindeutige Nutzungsbarrieren in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft der Kinder“ (ebd., S. 79) verweist. Kreyenfeld und Krapf fanden eine geringere Nutzung der Kinderbetreuung in Deutschland bei Kindern, deren Mütter einen geringeren Bildungsabschluss als Abitur aufweisen, bei kinderreichen Familien und bei Kindern mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit (bezogen auf Zwei- bis Dreijährige) (vgl. Kreyenfeld/Krapf 2016). Außerdem gibt es nicht nur starke regionale Unterschiede bei der Inanspruchnahme der Betreuungsplätze, sondern auch die Tendenz, dass Kinder aus einkommensschwachen Haushalten dort, wo sie Kindertageseinrichtungen besuchen, gehäuft in solchen betreut werden, die eine niedrige Betreuungsqualität aufweisen (vgl. Büchner 2014, S. 80f.).

Diskriminierung ist nicht nur durch diese Relevanz sozialer Ungleichheit in frühkindlichen Betreuungsstrukturen relevant, sondern wird auch als gesellschaftlich bedeutungsvolles Thema über weitere Agenten vermittelt und verweist dadurch auf Grenzen der Pädagogik. Analog zu den empirischen Befunden dieser Arbeit, dass Geschlechterstereotype in den meisten Kitas nahezu unabhängig von einer Projektteilnahme gefunden wurden, wiesen bereits elementarpädagogische Programme aus den 1980ern und frühen 1990ern auf die großen Herausforderungen von Maßnahmen hin, die an kindlichem Geschlechtsrollenverhalten ansetzen. Die Programme, die auf nicht-traditionelles Vorbildverhalten von Fachkräften setzten, hätten zu nur kurzfristigen Effekten geführt und seien an der Dominanz von gesellschaftlichen Geschlechtsstereotypisierungen gescheitert (vgl. Mac Naughton 2006, S. 17f.). Scherr weist darauf hin, dass Vorurteile im demokratischen politischen Diskurs durchaus Unterstützung finden, weshalb pädagogische Programme lediglich Zuspitzungen verhindern sollen und nicht als Teil einer umfassenden politischen Strategie zu verstehen sein können (vgl. Scherr 2014, S. 11). Vorurteile können darüber hinaus als Basis für diskriminierende Strukturen und Gesetze funktionalisiert werden (vgl. Kapitel 2.1). Da mit ihnen Ausgrenzung und Unterordnung von Minderheiten gerechtfertigt werden kann, indem gesellschaftliche Probleme verschoben oder umdefiniert werden, sind sie auf politischer Ebene nicht uninteressant (vgl. Winkelmann 2006, S. 2f.). Aber auch für den Einzelnen bringen Vorurteile und Diskriminierung Entlas-

tung. Bereits in früher Vorurteilsforschung wurde darauf hingewiesen, dass vorurteilsvolle Menschen etwa auf dem Gebiet der Erwerbsarbeit durchaus Vorteile haben können, da sie sich schneller unterordnen können (vgl. Horkheimer/Adorno 1952, S. 82). Trotz individualisierter Arbeit kann ein systemischer Zwang von Organisationen, der Vorurteile funktional werden lässt, auch gegenwärtig diskutiert werden (vgl. Ahlheim 2007, S. 91f.). Für die Vermittlung von gesellschaftlich vorhandenen Vorurteilen und Stereotypen sind für junge Kinder nicht nur deren Familien, sondern auch Medien bedeutend. Bereits in einer Studie aus dem Jahr 1992 nannten Kinder ab fünf Jahren das Fernsehen als wichtigste Informationsquelle über Nationalitäten (vgl. Bierhoff/Rohmann 2008, S. 303f.). Dass diverse Medienformen u.a. an der Vermittlung von geschlechtlichen, nationalen, ethnischen und beruflichen Stereotypen beteiligt sind, wurde bereits häufig erforscht (vgl. zum Überblick Thiele 2015).

7.3.2 *Gesamtgesellschaft und pädagogische Prävention*

Gesellschaftliche, vorurteilsvolle Dominanzverhältnisse und soziale Ungleichheit spiegeln sich also in Kitas als Institutionen, in ihren Mitgliedern und in den Familien wider, die in Interaktion mit der Einrichtung stehen. Auch die Kinder empfinden, wie gezeigt wurde, Funktionen von Vorurteilen nach und könnten spätestens mit dem Schuleintritt mit deren Funktionalität vertraut gemacht werden. Was bedeutet dies nun für eine pädagogische Präventionsarbeit, die – unabhängig von ihrem Strategieansatz – hierdurch stark begrenzt, ja determiniert zu sein scheint?

Ein bedeutender Punkt hierbei könnte die Anerkennung dessen sein, dass Politik und Pädagogik zwei voneinander zu unterscheidende Handlungsfelder sind. Soziale Aushandlungen und Kämpfe, die eine Reduktion gesellschaftlicher Ungleichheit und Diskriminierung anstreben, sind nicht mit pädagogischen Mitteln zu gewinnen (vgl. Diehm 2000, S. 267). Eine Pädagogisierung sozialer Probleme liegt zwar gerade bei Themen nahe, deren Ursachen sich nicht oder nur schwer beseitigen lassen (vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 87). Strukturelle Änderungen kann allerdings eine Erziehung nicht erreichen, die bei Individuen ansetzt.

Dies bedeutet selbstverständlich nicht, dass etwa Pädagog_innen, die an einer umfassenden Prävention von Vorurteilen und Diskriminierung interessiert sind, nicht – auch – auf politischer Ebene dafür eintreten sollten. Dies scheint sogar geboten im Kontext eines Antidiskriminierungsrechts, das in Deutschland mit dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz zwar seit 2006 auch institutioneller und struktureller Diskriminierung begegnet, dessen Bilanz bislang allerdings ambivalent ausfällt (vgl. Egenberger 2017). Empfehlungen und Forderungen aus unterschiedlichen Perspektiven und Disziplinen

können sich dabei durchaus ergänzen. So gibt es aus psychologischer und erziehungswissenschaftlicher Forschung heraus zahlreiche Vorschläge, wie Vorurteilen und Stereotypen in Medien begegnet werden kann. Verlangt werden etwa Informationskampagnen und der Ausbau einer kindgerechten Vermittlung von gesellschaftlichen Problemen durch Fernsehsendungen für Kinder (vgl. Wagner/Farhan 2008, S. 279; Raabe/Beelmann 2009, S. 131). Pädagogische Präventionsmaßnahmen sind außerdem durch ihre oft kritisierte fehlende dauerhafte Finanzierung, die keine Verstetigung erlaubt, sondern immer neue Modellhaftigkeit hervorbringt (vgl. Kapitel 2.2.2), ein Politikum, das in Erklärungen und Positionspapieren adressiert wird (vgl. bspw. BAGD/BAGKR 2013). In jüngster Zeit wurden politische Positionen zu einer frühkindlichen Antidiskriminierungspädagogik anlässlich einer Debatte um eine Handreichung der Amadeu Antonio Stiftung eingenommen. Die Broschüre widmet sich vorwiegend dem Umgang mit extrem rechten Familien in der Kindertagesbetreuung und gibt, ausgehend von Einzelfallanalysen, Handlungsempfehlungen für Fachkräfte (vgl. Amadeu Antonio Stiftung 2018). Eines der Beispiele im Text erzeugte eine hohe mediale Resonanz: Zwei Geschwister, deren Eltern als einer rechtsextremen Kameradschaft zugehörig beschrieben werden, werden mit den folgenden Worten dargestellt: „Außerdem sind traditionelle Geschlechterrollen in den Erziehungsstilen erkennbar: Das Mädchen trägt Kleider und Zöpfe, es wird zu Hause zu Haus- und Handarbeiten angeleitet, der Junge wird stark körperlich gefordert und gedrillt“ (ebd., S. 12). Das „völkische Elternhaus“ als Kontext der Situationsbeschreibung wurde in der öffentlichen Debatte weitestgehend ignoriert. Den zitierten Satz interpretierten zunächst rechte und rechtsextreme, später auch konservative Kreise bis zur CDU als Empfehlung an Fachkräfte, von Mädchen mit Zöpfen auf einen rechtsextremen familiären Hintergrund zu schließen (zum Verlauf der Debatte vgl. Rafael 2018). Auf diese Anschuldigung reagierte wiederum nicht nur die Herausgeberstiftung selbst mit einem Statement, sondern auch Wohlfahrtsverbände sowie die Bundesfamilienministerin, die auf die Verantwortung von Pädagog_innen verwies, Kindeswohlgefährdungen zu erkennen (vgl. Menkens 2018).⁸⁸ In einer solchen Debatte wird der pädagogischen Praxis eine politische Positionierung nahegelegt. Die politische „Schlagseite“ von eigentlich pädagogischen Fragen wie der Gestaltung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern wird hier offensichtlich. Doch auch für das politische Engagement gegen Diskriminierung müssen Grenzen anerkannt werden, die nicht oder nur durch sehr tiefgreifende Änderungen verschoben werden können. Denn bestimmte Formen der Homogenisierung, Heterogenisierung und damit verbunden der Diskriminierung sind für moderne Gesellschaften konstitutiv (vgl. Wenning 1999, S. 366).

88 Gestützt wird der Hinweis auf die Relevanz des Themas durch eine Befragung von Kitleitungen, denen im Umgang mit extrem rechten Familien „(...) eine gewisse Ratlosigkeit (...)“ (Schutter/Braun 2018, S. 23) attestiert wird.

Im pädagogischen Feld ist eine Präventionsarbeit, gerade wenn sie bereits in der frühen Kindheit ansetzt, dennoch sinnhaft. Entsprechende Forderungen wurden bereits kurze Zeit nach den Erlebnissen des Nationalsozialismus gestellt, in dem Vorurteile und Diskriminierung als Staatsprogramm in dem Holocaust und der Shoah gipfelten (vgl. Horkheimer/Adorno 1952, S. 83). In der Begründung der Interventionen wurde besonders darauf verwiesen, dass eine Wiederholung des Schreckens zwar hauptsächlich von gesellschaftlichen Umständen abhängt, Erziehung dies aber mit pädagogischen Mitteln verhindern sollte, da dies ihre einzigen Ansatzpunkte sind (vgl. Adorno 1971, S. 386). Dies kann durchaus als „(...) Aufforderung, ja Ermutigung zu pädagogischem Handeln (...)“ (Ahlheim 2010, S. 55) verstanden werden. Von Vorteil könnte es dabei sein, dass sich pädagogische Interaktionen in einem Übungsfeld abspielen, das zwar tendenziell, aber nicht völlig von gesellschaftlichen Verhältnissen strukturiert ist (vgl. Bundschuh 2014, S. 14). Die Kita hat in diesem Zusammenhang als pädagogische Institution noch am ehesten die Möglichkeiten und Freiheiten, sich auf umfassende präventive Strategien einzulassen.

Empirisch zeigte sich, dass Projekte, die zu den gesellschaftspolitisch relevanten Themen Vorurteile und Diskriminierung bereits mit jungen Kindern arbeiten, auch zu diesen „durchdringen“ können. Dies umso stärker, je intensiver sie konzeptionell und praktisch gesellschaftliche Stereotype und Dominanzverhältnisse berücksichtigen und eine breitere institutionelle Ebene adressieren. Die Anerkennung, dass Gesellschaftsstrukturen in die Kita einwirken und der Versuch der Berücksichtigung dessen im Rahmen der erwähnten Einschränkungen, d. h. mit den Möglichkeiten, die Pädagogik hat, könnte der entscheidende Vorteil der einen, intensiven „anti-discrimination“-Strategie gegenüber den anderen Vorgehensweisen sein.

8 Abschluss

8.1 Fazit

Die Prävention von Vorurteilen und Diskriminierung im elementarpädagogischen Setting der Kindertagesstätte ist das erklärte Ziel der in dieser Arbeit thematisierten Projekte. Wie im vorigen Kapitel 7.3 argumentiert wurde, ist dieses Ziel allein mit pädagogischen Mitteln nicht zu erreichen. Dies ändert jedoch nichts an der Relevanz der Forschungsfrage aus Kapitel 1, auf die nun ein erneuter Blick geworfen werden soll.

8.1.1 *Der Wirkungsbegriff als Bezugspunkt der Forschungsfrage*

Gefragt wurde danach, auf welche Weise frühpädagogische Präventionsmaßnahmen gegen Vorurteile und Diskriminierung mit unterschiedlicher strategischer Ausrichtung bei Kindern mittelfristig *Wirkung* zeigen. Wie herausfordernd es aus einer wissenschaftlichen Perspektive ist, klar von einer Wirkung sprechen zu können, wurde bereits vor den Erhebungs- und Auswertungskapiteln in Kapitel 2.2 begründet. Die Erfahrungen im Feld zeigen, dass auch pädagogische Praktiker_innen eine entsprechende Skepsis teilen. So äußerten alle drei Vertreter_innen der Projektträger, mit denen vorab gesprochen wurde (vgl. Kapitel 3.2.4) auf die eine oder andere Weise Zweifel an der Feststellbarkeit von Wirkungen der Projekte, die sie konzipierten (vgl. Kapitel 2.4). Dies gilt ebenfalls für die Leitung einer der Kitas, in der ein solches Projekt durchgeführt wurde (vgl. Kapitel 4.1.1).

Die begründete Skepsis gegenüber klaren Ursache-Wirkungs-Beziehungen schlägt sich in der Darstellung der Empirik nieder: Der weitaus umfangreichste Teil dieser Arbeit besteht aus Einzelinterpretationen, in denen zwar ein Bezug zu dem Themenkomplex Vorurteile und Diskriminierung gesucht wurde, die Projekte selbst oder gar eine Projektwirkung aber schlicht nicht erwähnt werden. Entsprechende Anschlüsse wurden – mit Bedacht und unter Berücksichtigung alternativer Einflüsse jenseits eines Projektkontextes – in den Kapiteln zu einer möglichen Projektstrategietypik (vgl. Kapitel 4.3; Kapitel 5.3; Kapitel 6.3) und den Generalisierungsüberlegungen (vgl. Kapitel 7) gesucht. Im Wissen darum, dass solche Argumentationen immer auch selbst Konstruktionen sind, wurden dabei mit der komparativen Methode und induktiv, also aus dem Material heraus, begründete Vermutungen formuliert.

Bestimmte Phänomene können mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit als Effekte von Projekten gelten. Wenn etwa Projektmaterialien weiterhin in den Kitas genutzt werden, ist die Wahrscheinlichkeit recht groß, dass Teile des durchgeführten Projekts im Alltag eine Rolle spielen. In der nun folgenden abschließenden Bewertung werden diese „Wahrscheinlichkeitsstränge“ zusammengefasst und dadurch die Anhaltspunkte bilanziert, die auf beabsichtigte und unbeabsichtigte Wirkungen der Maßnahmen hindeuten. Durch das Offenlegen der Komplexität pädagogischer Prozesse in der gesamten Arbeit und dem Eingeständnis, dass eine Forschungsarbeit immer nur einen bestimmten Wirklichkeitsausschnitt fokussieren kann, soll der Eindruck kausaler Wirkannahmen vermieden werden.

Exkurs: Methodische Reflexion

Die Hilfsinstrumente, also die Methoden, mit denen sich bei aller Behutsamkeit und Anzweiflungen einer Wirkungsfrage genähert wurde, haben sich im Laufe der Arbeit für diesen Zweck bewährt. Ein fokussiert-ethnographisches Vorgehen, bei dem ein Schwerpunkt auf Teilnehmende, meist videographisch unterstützte, Beobachtungen gelegt wurde, erwies sich als praktikabel, um die „natürlichen“ Interaktionen der Kinder in ihrer alltäglichen Lebenswelt registrieren zu können. So gewöhnten sich die Kinder in den Einrichtungen, in denen gefilmt werden durfte, äußerst schnell an die Kamera. Zwar kam es stellenweise, etwa im Zuge von Normverletzungen, zu Reaktanzen, bei denen direkt auf die Kamera und den Beobachter Bezug genommen wurde, und die auch im ausgewerteten Material abgebildet sind (vgl. neben Abbildung 62 Kapitel 4.1.3, Passagen: Flur, Fabian Außenbereich 2 und Kapitel 5.1.3, Passagen: Matten, Rohre).

Abbildung 62: Reaktanz.

Ein Kind konstruierte das Modell einer Spielsituation, die von einer Videokamera festgehalten wird (Projektkita „anti-discrimination F“, 05.05.2016).



Häufiger war es allerdings nicht ersichtlich, dass die Kinder bei der Gestaltung ihres Alltags das Anfertigen der Videoaufnahmen überhaupt beachteten. Das flexible Aufnahmekonzept, bei dem relevante Situationen im Vorfeld nur grob definiert wurden (vgl. Kapitel 3.2.3), erwies sich als hilfreich, um verschiedenste Formen der Bezugnahme auf Differenz und Diskriminierung erfassen zu können. Nachteilig daran ist jedoch, dass stellenweise der Beginn von oder gleich ganze Interaktionen, die thematisch von Belang sind, verpasst wurden (was sich aber mit begrenzten personellen und technischen Möglichkeiten ohnehin nur schwerlich verhindern lässt). Die Entscheidung, das Nähe-Distanz-Verhältnis in eine eher passive Richtung zu gestalten (vgl. Kapitel 3.2.2), erwies sich dem subjektiven Eindruck nach als richtig. Zwar entwickelten sich hin und wieder unter den Kindern gewalttätige Konflikte, die von keiner in der Einrichtung beschäftigten Fachkraft beobachtet wurden und den Verzicht auf ein Eingreifen in die Situation ethisch grenzwertig werden ließen (vgl. Kapitel 5.1.3, Passage: Rohre). Trotzdem bewährte es sich, einen Schwerpunkt auf das Beobachten und nicht auf das Teilnehmen zu legen. Die Kinder akzeptierten die Rolle des Beobachters als weitestgehend Unbeteiligten nach einer gewissen Zeit, was sich etwa daran zeigte, dass sie in heiklen Situationen nach einer Fachkraft Ausschau hielten, obwohl der Beobachter direkt neben ihnen stand. Interessanterweise suchten die Kinder in den beiden Einrichtungen, in denen nicht gefilmt werden durfte, deutlich häufiger die Nähe zum Beobachter und stellten etwa Spielanfragen an diesen (die – auch unter dem Gesichtspunkt der Themenrelevanz – teilweise angenommen und teilweise abgelehnt wurden). Die Videokamera gestaltet in frühpädagogischen Settings offenbar auch als „Schutzschild“ das Verhältnis zu den Kindern mit, was sowohl positiv als auch negativ sein kann und methodisch in jedem Fall bedacht werden sollte. Die während der arrangierten Gruppendiskussionen stattgefundenen Gespräche zwischen den Kindern können ebenfalls als ergiebig im Sinne der formulierten Erwartungen (vgl. Kapitel 3.2.1) bewertet werden. Speziell bei den ersten beiden Gesprächen handelte der Interviewer allerdings stärker lenkend als ursprünglich angestrebt, da er auf das Melden der Kinder durch ein Aufrufen einging und häufig selbst das Wort ergriff (vgl. Kapitel 5.1.2; Kapitel 5.2.2). Angesichts der bereits in Kapitel 3.2.1 erwähnten Herausforderungen von Gruppengesprächen mit Vorschulkindern, die eine Strukturierung der Beiträge unumgänglich werden lassen, vollzog sich dies jedoch in einem methodisch klar vertretbaren Rahmen.

Nicht nur zu den Kindern, sondern auch zu den Fachkräften und Eltern wurden während der Erhebungen gute Beziehungen aufgebaut. Einige Erzieher_innen wollten die Forschungen sogar aktiv unterstützen, indem sie sich um die Herstellung von für den Beobachter „interessanten“ Situationen bemühten, obwohl diese als künstliche Arrangements abgelehnt wurden.⁸⁹ In

89 Die entsprechenden Situationen, von denen die Fachkräfte annahmen, dass dort besonders häufig Konflikte zwischen den Kindern zu beobachten sind, eigneten sich aufgrund eines

seltenen Fällen versuchten die Fachkräfte, den Beobachter in pädagogische Arbeiten und Aufsichten einzuspannen. Die Ablehnung dessen mit der Begründung, die Kinder nicht in einer Rolle als Pädagoge adressieren zu wollen, wurde von den Erzieher_innen akzeptiert.

In dem „Zwischenschritt“ der Transkription und der Anfertigung von Beobachtungsprotokollen wurde, wie auch bei der späteren Interpretation, das dilemmahafte Problem einer Reifizierung von Differenzkategorien offenkundig (vgl. Diehm/Kuhn/Machold 2010). Um Differenz interpretativ zu bearbeiten, wurde sie nicht nur hinsichtlich ihrer Konstruktion durch Kinder fokussiert, sondern musste dem vorgängig durch spezielle Nennungen, etwa in den Settingsbeschreibungen, bereits vorab als bedeutungsvoll markiert werden. So übte sich auch der Autor in Festlegungen wie „hellere/dunklere Hautfarbe“, deren Zuschreibungsgehalt reflektiert wurde. Außerdem wurde sich darum bemüht, dieses Einbringen von Differenzkategorien auf einem möglichst niedrigen Level zu halten (vgl. Kapitel 3.3.2; Kapitel 3.6.1; Kapitel 3.6.2).

Die Vorgehensschritte der dokumentarischen Methode erwiesen sich in der Auswertung als durchaus geeignet, um dichte, fokussierte Stellen zu ermitteln, diese einzeln zu interpretieren und in ein größeres Komparationsverhältnis zu setzen. Kritisch angemerkt werden kann hierbei, dass die Rekonstruktion der sozialen Genese der herausgearbeiteten Orientierungen und Orientierungsmuster, die generell als ein von Schwierigkeiten begleiteter dokumentarischer Analyseschritt betrachtet werden kann (vgl. Amling/Hoffmann 2013, S. 180), eher in Ansätzen erfolgen konnte. Dennoch wurden in der soziogenetischen Typenbildung bedeutende Hinweise auf Wirkungen der Projekte und Projektstrategien sichtbar, die nun zusammenfassend erwähnt werden und damit die Forschungsfrage beantworten sollen.

8.1.2 Die mittelfristige Wirkung unterschiedlicher Präventionsmaßnahmen

Die in den einzelnen Komparationsvorgängen gefundenen Anhaltspunkte für Wirkungen der durchgeführten Projekte sind auch im Vergleich zueinander weitestgehend deckungsgleich. M.a.W.: Die Wirkungshinweise ergeben sich sowohl aus dem Vergleich der einzelnen Paare aus Projekt- und Vergleichskita (vgl. Kapitel 4.3; Kapitel 5.3; Kapitel 6.3) als auch aus der übergreifenderen Typenbildung (vgl. Kapitel 7.1).

Am deutlichsten ist bei der Projekteinrichtung „anti-discrimination I“ als Vertreterin der entsprechenden Strategie eine positive Wirkung im Sinne der Projektziele, also der Prävention von Vorurteilen und Diskriminierung unter den Kindern, anzunehmen. Die Interaktionen der Kinder deuten auf eine all-

mangelnden Themenbezugs nicht zur Auswertung.

gemeine Wertschätzungsorientierung hin, die in keiner anderen Kita festzustellen ist (weshalb die Einrichtung als eigener Typ betrachtet wird) und einen engen Bezug zu den Projektzielen aufweist.

Ebenfalls augenfällig wurde in der Projekteinrichtung „cultural understandings“ ein Orientierungsmuster sichtbar, das weder für einen Projekterfolg spricht noch dafür, dass überhaupt Elemente des Projekts den direkten Abschluss überdauern haben. Daher ist eine positive Projektwirkung im Sinne der anberaumten Ziele nahezu ausgeschlossen, aber auch andere Wirkungen des Projekts sind anzuzweifeln. Eher können Schlüsse hinsichtlich einer dort beobachteten „laissez-faire“-Strategie gezogen werden, die für eine Prävention sehr ungünstig ist und Vorurteile und Diskriminierung zu verstärken scheint (da diese Phänomene in dieser Einrichtung am deutlichsten zu konstatieren sind). In einer anderen Kita wurden Elemente einer „cultural understandings“-Strategie sichtbar, die darauf hindeuten, dass auch Maßnahmen nach einem solchen Vorgehen wenig Erfolg für eine Präventionsarbeit versprechen. Die Kinder orientierten sich in beiden Einrichtungen an einer zu einem Ausschluss von anderen neigenden Distanzierung. Dieses Muster könnte daher ein typischer Effekt von beiden Strategien sein.

Weniger eindeutig sind die zu vermutenden Wirkungen einer „anti-discrimination“-Strategie, die vorwiegend auf eher kurzfristige Fachkräfte Weiterbildung setzt. Die Orientierungen der Kinder in der dieser Strategie zuzuordnenden Projekteinrichtung sprechen, wenn man diese mit der Vergleichseinrichtung oder mit dem Typ 2b als „Vergleichstyp“ in ein Verhältnis setzt, durchaus für einen teilweisen Projekterfolg. Hinsichtlich des salienten Merkmals Hautfarbe fanden die Kinder zu einer differenzierten, an Gleichwertigkeit orientierten Sprache. In Bezug auf andere Differenzkategorien stellte sich dies jedoch anders dar. (Vor-)Vorurteile und Diskriminierung zeigten sich nicht. Diese Phänomene sind allerdings auch bei dem ähnlichen Vergleichstyp 2b eher nicht zu konstatieren. Auch im Vergleich mit dem bereits erwähnten eindeutig wertschätzenden Orientierungsmuster der intensiveren „Strategiepartner“-Einrichtung (Projektkita „anti-discrimination I“) wird die nur teilweise Verwirklichung der Projektziele deutlich.

Für die Bearbeitung von Differenz an Ansatz-Stellen, an denen dies auf eine aussichtsreiche Art möglich ist, und für die Überführung dieser Momente in ein reflexives Bewusstsein scheint sich also eine Anti-Diskriminierungs-Strategie besonders gut zu eignen, und zwar insbesondere dann, wenn sie „intensiv“ ansetzt. Diese Intensität zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass verschiedene Ebenen adressiert werden, auf denen sich Diskriminierung zeigt und dass die Präventionsarbeit zu einem zentralen, langfristigen pädagogischen Bezugspunkt gemacht wird. Maßnahmen, die eine solche Strategie weniger intensiv verfolgen, scheinen die Kinder in einem deutlich geringeren Ausmaß zu erreichen. Andere Umgangsformen mit Vorurteilen und Diskriminierung, die entweder ausschließlich auf „kulturelle Verständigung“ setzen

oder sogar soziale Unterschiede weitestgehend ignorieren, scheinen sich dagegen nicht dazu zu eignen, diesen Phänomenen präventiv zu begegnen. Angesichts gesamtgesellschaftlicher Verhältnisse, in denen Vorurteile und Diskriminierung funktional sein können, sollte sich eine pädagogische Bearbeitung außerdem nicht der Illusion hingeben, die Entwicklung dieser Phänomene umfassend verhindern zu können. In Anerkennung ihrer Beschränktheit hat die Pädagogik in diesem Feld jedoch durchaus Möglichkeiten, um mittelfristig Orientierungen von Kindern zu adressieren, was mit dem empirischen Fallvergleich dieser Arbeit manifest wurde.

8.2 Ausblick

Das Forschungsfeld zu Vorurteilen und Diskriminierung bei und zwischen jungen Kindern ist trotz einer leichten Vergrößerung in den letzten Jahren (die vor allem versucht wurde, in Kapitel 2 dieser Arbeit abzubilden) weiterhin von vielen Desideraten geprägt. Zwei Meta-Studien, die die entwicklungspsychologischen Erkenntnisse zur Entstehung von Vorurteilen in der frühen Kindheit systematisierten, konstatieren eine „typische“ Zunahme dieser Phänomene im Vorschulalter (vgl. Raabe/Beelmann 2011; Raabe 2010). Diese Arbeit kann als flankierend zu diesen Ergebnissen verstanden werden. Ohne die auch internationalen Ähnlichkeiten in Abrede stellen zu wollen, wurde gezeigt, dass die Unterschiede des Auftretens von Vorurteilen und Diskriminierung zwischen Kindern in Abhängigkeit von elementarpädagogischen, institutionellen Settings mitunter beträchtlich sein können. Dies hängt, so ist zumindest begründet zu vermuten, zu einem nicht unwesentlichen Teil mit pädagogischen Projektstrategien zusammen, die in diesen Einrichtungen verfolgt oder nicht verfolgt wurden.

Einige wenige der erziehungswissenschaftlichen Leerstellen in diesem Bereich können nun als empirisch fundierter gelten. Ein weiteres Ansetzen ist dringend empfohlen. Insbesondere stellt sich die Frage, wie Kinder, die etwa an intensiven Präventionsprojekten teilgenommen haben, individuell mit Vorurteilen und Diskriminierung umgehen, nachdem sie die Kindertagesstätte verlassen haben und die Grundschule besuchen. Dies kann nur durch Langzeitstudien geklärt werden, deren internationales Fehlen bereits wiederholt bemängelt wurde (vgl. Mac Naughton 2006, S. 6; Beelmann/Heinemann/Saur 2009, S. 448; Rieker 2009, S. 177). Nur durch eine, wiederum sehr voraussetzungsreiche, langzeitlich angelegte Erhebung könnte überhaupt die Frage beantwortet werden, ob primärpräventive Maßnahmen ihre Ziele in biographischen Lebensverläufen erreichen.

Im Übrigen sollte sich die fachwissenschaftliche Debatte (weiterhin) mit der Frage beschäftigen, ob der Begriff (Primär-)Prävention eine adäquate Bezeichnung darstellt. Denn er bringt gleich mehrere Fallstricke mit sich: Nicht nur legt er, wie bereits erwähnt, den Gedanken einer Pathologisierung von Zielgruppen nahe (vgl. Kapitel 2.1), sondern erweckt – zumindest in einer allgemeinen Verwendung – den Eindruck, bei jungen Kindern Anzeichen für ein geschlossenes rechtsextrems Weltbild im Jugend- oder gar Erwachsenenalter bestimmen zu können. Mehr noch beansprucht eine frühe (Rechtsextrismus-)Prävention ja nicht nur, eindeutige Indikatoren zu erkennen, sondern junge Menschen davon ausgehend so zu „behandeln“, dass ein rechtsextrems Syndrom viele Jahre später nicht zum „Ausbruch“ kommt. Solche simplen Zusammenhänge entsprechen nicht nur einem mechanisch-technischen Verständnis von Pädagogik, sondern abstrahieren auch von gesellschaftlichen Umständen. In Bezug auf eine pädagogische Antisemitismusprävention plädiert Messerschmidt in einem Interview aus diesen Gründen für einen Verzicht auf die Begriffsverwendung: „Mit dem Begriff der Prävention habe ich, ehrlich gesagt, meine Schwierigkeiten. Denn er macht ein Versprechen, das nicht eingehalten werden kann“ (Schmidt 2017). Auch eine Stellungnahme des Deutschen Jugendinstituts zu dem Konzept der Radikalisierungsprävention empfiehlt, „(...) nur dann von Prävention zu sprechen, wenn für ein konkretes Angebot neben einer präventiven Ausrichtung auch (zumindest auf der Ebene von Plausibilisierungen) präventive Effekte zu erwarten sind“ (Milbradt/Schau/Greuel 2019, S. 23). Seckinger (2010) schlägt vor, dann nicht mehr von Prävention, sondern von Förderungsstrategien zu sprechen, wenn es „(...) weniger darum [geht], einzelne Risiken zu identifizieren und spezifische Verhaltensmuster einzuüben (...), sondern darum, die Autonomie in sozialer Verbundenheit so zu stärken, dass der Einzelne alleine und in Gemeinschaft mit anderen mit den Weltzumutungen möglichst gut zurecht kommt“ (Seckinger 2010, S. 40). Ob für den frühkindlichen Bereich Begrifflichkeiten wie Demokratie-, Vielfalts- oder Inklusionspädagogik bzw. -förderung, die sich eher an (positiven) pädagogischen Zielen orientieren, gleichzeitig aber unspezifisch erscheinen, Alternativen darstellen, müsste diskutiert werden.

Dass ein Trend in der pädagogischen Praxis in eine entsprechende Richtung geht, zeigt sich an dem Projekt „Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung.“ Unter diesem Namen (und ermöglicht durch eine Aufstockung im Bundesprogramm „Demokratie leben!“) kooperieren seit 2017 die sechs Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege miteinander. Obwohl sie sich mit einer Vorurteils- und Diskriminierungsprävention in ihren Kindertagesbetreuungsangeboten auseinandersetzen, vermeiden sie entsprechende Begriffe. In einer aus dem Projektzusammenhang entstandenen Publikation wird vielmehr auf „(...) Inklusion und Vorurteilsbewusstsein [als] Vorbedingung demokratischer Teilhabe in der Kindertagesbetreuung“ (Brinkmann et al.

2018, S. 332) gesetzt.⁹⁰ Der hier erkennbare Wunsch einer Verknüpfung der Themen Akzeptanz von Vielfalt bzw. Reduzierung von Vorurteilen und Diskriminierung einerseits mit Partizipation, Teilhabe und demokratischer Erziehung andererseits zeigt sich nicht nur in diesem Projekt. Eine entsprechende Verbindung wird auch in einem Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe-AGJ empfohlen (vgl. AGJ 2017) und in anderen Kontexten wie dem laufenden Projekt „bestimmt bunt“ des Deutschen Kinderhilfswerks⁹¹ angestrebt. Die Konzepte einer frühpädagogischen Antidiskriminierungspädagogik und einer Partizipationsförderung entstanden jedoch weitestgehend getrennt voneinander. Ihre theoretische Verschränkung steht noch aus.

Ebenso wenig wie die Langzeiteffekte von Präventionsprojekten konnten in dieser Arbeit gewichtige Aspekte im komplexen Lebensumfeld von Kindern adäquat berücksichtigt werden, deren Einbezug gesonderte Designs notwendig macht. Insbesondere die Eltern bzw. Familien der Kinder nehmen nicht nur durch innerfamiliäre Verhältnisse eine bedeutende Rolle für den Erfolg von Präventionsprojekten ein. Die Zusammenarbeit und Partnerschaft von Fachkräften und Eltern im Kontext der einrichtungsbezogenen Projektsettings könnte sehr bedeutungsvoll für deren Wirkung auf die Kinder sein und wurde nur indirekt erkennbar, etwa über Aushänge mit Projektzusammenhang, mit denen die Eltern adressiert wurden. Eine Fokussierung auf die Eltern, die eher Thema begleitender Evaluation sein sollte, ist daher anzuraten.

Mark Terkessidis forderte jüngst, nicht nur in Bezug auf Menschen mit Migrations- und/oder Fluchterfahrung, den Blick weg von der „Integration“ Einzelner in die Gesellschaft zu richten und stattdessen Prozesse und Strukturen in Organisationen zu adressieren. Dies müsse systematisch erfolgen: „Die Gesellschaft benötigt ‚Vielfeitspläne‘, die sich an den unterschiedlichen Voraussetzungen, Hintergründen und Referenzrahmen aller Individuen orientieren“ (Terkessidis 2017, S. 9). Diese Arbeit enthält einige Hinweise darauf, was Kernpunkte eines solchen Plans für den frühkindlichen Bereich sein können (die natürlich nur politisch umzusetzen sind, etwa durch institutionelle Änderungen und eine modifizierte Erzieher_innenausbildung).

Ein umfassend ausgerichteter präventiver und inklusiver „Blick“ als Vielfeitsplan für die Elementarpädagogik benötigt jedoch noch mehr. Ein Beispiel für eine strukturelle Änderung, die in diesem Zusammenhang als Forderung derzeit diskutiert wird, ist die Institutionalisierung eines Meldesystems

90 Für weitere Informationen zu dem Projekt vgl. <https://www.duvk.de/> [Zugriff: 16.03.2019]. Die Webpräsenz der wissenschaftlichen Begleitung des Deutschen Jugendinstituts e.V., an der der Autor beteiligt ist, ist unter <http://www.dji.de/DemokratieKiTa> [Zugriff: 16.03.2019] zu erreichen.

91 Das Projekt trägt den Untertitel „Vielfalt und Mitbestimmung in der Kita.“ Vgl. <https://www.kinderrechte.de/aktionen-projekte/das-projekt-bestimmt-bunt/> [Zugriff: 21.03.2019].

für diskriminierende Vorfälle. In Deutschland wird ein entsprechendes Modellprojekt, das sich mit der Implementierung eines „diskriminierungssensiblen Beschwerdeverfahrens für Kinder“ beschäftigt, noch bis Ende 2019 gefördert (vgl. <https://kids.kinderwelten.net/de/> [Zugriff: 13.12.2018]).

Wie bedeutend eine Einbettung solcher und ähnlicher Maßnahmen in einen gemeinsamen und kohärenten Plan ist, machte jüngst eine Studie deutlich. Die bloße Möglichkeit, „racial incidents“ unter Kindern oder Erwachsenen in frühpädagogischen Settings zu dokumentieren und bei einer städtischen Behörde anzuzeigen, führte in Toronto (Kanada) unter nicht sensibilisierten Pädagog_innen dazu, dass sie keinerlei Vorfälle meldeten und entweder die Relevanz des Themas verneinten oder entsprechende Ereignisse bagatellisierten (vgl. Berman et al. 2017).

Einige erfolgversprechende Ansatzpunkte einer vorurteils- und diskriminierungskritischen Pädagogik für junge Kinder wurden in dieser Arbeit deutlich. Diese in einem umfassenden Sinne weiter auszubauen, erscheint ertragreich. Ein intensiver Vielheitsplan, mit dem Differenz in pädagogischen Settings adäquat adressiert wird und daneben strukturelle Änderungen politisch anvisiert werden, wäre dabei auch im Sinne einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung begrüßenswert.

Literaturverzeichnis

- Aboud, Frances E. (1988): Children and prejudice. New York: Basil Blackwell Inc.
- Aboud, Frances E./Tredoux, Colin/Tropp, Linda R./Brown, Christia Spears/Niens, Ulrike/Noor, Noraini M./the Una Global Evaluation Group (2012): Interventions to reduce prejudice and enhance inclusion and respect for ethnic differences in early childhood: A systematic review. In: *Developmental Review*, 32, S. 307-336.
- Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung nach Auschwitz. In: Ahlheim, Klaus (Hrsg.) (2007): *Die Gewalt des Vorurteils. Eine Textsammlung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 383-389.
- Adorno, Theodor W./Frenkel-Brunswik, Else/Levinson, Daniel J./Sanford, R. Nevitt: Studien zum autoritären Charakter (1973). In: Ahlheim, Klaus (Hrsg.) (2007): *Die Gewalt des Vorurteils. Eine Textsammlung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 60-72.
- AGJ (Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe-AGJ) (2017): Vielfalt. Kind. Gerecht. Gestalten. Interkulturalität, Vielfalt und Demokratieerziehung in der Kindertagesbetreuung. https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2017/Vielfalt.Kind.Gerecht.Gestalten__002_.pdf [Zugriff: 21.03.2019].
- Ahlheim, Klaus (2010): Theodor W. Adornos „Erziehung nach Auschwitz“ - Rezeption und Aktualität. In: Ahlheim, Klaus/Heyl, Matthias (Hrsg.): *Adorno revisited. Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute. Kritische Beiträge zur Bildungswissenschaft Band 3*. Hannover: Offizin-Verlag, S. 38-55.
- Ahlheim, Rose (2007): Autoritarismus, Vorurteilsbereitschaft und familiäre Sozialisation. In: Ahlheim, Klaus (Hrsg.): *Die Gewalt des Vorurteils. Eine Textsammlung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 89-106.
- Alexi, Sarah/Fürstenau, Rita (2012): Dokumentarische Methode. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 205-221.
- Ali-Tani, Caroline (2017): Wie Kinder Vielfalt wahrnehmen: Vorurteile in der frühen Kindheit und die pädagogischen Konsequenzen. https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_AliTani_2017_WieKinderVielfaltwahrnehmen.pdf [Zugriff: 13.12.2018].
- Alsaker, Françoise D. (2016): Identitätsentwicklung. <https://portal.hogrefe.com/dorsch/identitaetsentwicklung/> [Zugriff: 11.11.2016].
- Altuntas, Nurgül (2014): Menschen sind nicht gleich, aber gleich wert! Geschlechtergerechtigkeit und interkulturelle Kompetenz. In: Eisenbraun, Verona (Hrsg.): *Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung*. Münster/New York: Waxmann, S. 43-58.
- Allport, Gordon W. (1948): *ABC's of scapegoating* (rev. ed.). Chicago: Anti-Defamation League of B'nai B'rith Freedom Pamphlets.
- Allport, Gordon W. (1954): *The nature of prejudice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.

- Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.) (2018): Ene, mene, muh – und raus bist du! Ungleichwertigkeit und frühkindliche Pädagogik. Berlin: Amadeu Antonio Stiftung.
- American Evaluation Association (2018): Guiding Principles for Evaluators. 2018 Updated Guiding Principles. <http://www.eval.org/p/cm/ld/fid=51> [Zugriff: 13.12.2018].
- Amling, Steffen/Hoffmann, Nora Friederike (2013): Die soziogenetische Typenbildung in der Diskussion. Zur Rekonstruktion der sozialen Genese von Milieus in der Dokumentarischen Methode. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF) 14, 2, S. 179-198.
- Antidiskriminierungsbüro (2010): Fair in der Kita. Dokumentation des Projektes „Antidiskriminierungspädagogik für ErzieherInnen und SozialpädagogInnen. Ein Modellprojekt für Sachsen.“ <http://www.fair-in-der-kita.de/media/documents/1287672391.pdf> [Zugriff: 28.04.2015].
- Asbrand, Barbara (2010): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Gruppendiskussionen mit Jugendlichen zum Thema „Globalisierung“. In: Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. 2. Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 75-91.
- AUFwachsen – ZUSAMMENwachsen (2014): Schulungsunterlagen „Fortbildung zum/r interkulturellen Gruppenleiter/in“. http://www.aufwachsen-zusammenwachsen.eu/fileadmin/aufwachsen/redaktion/Publikationen/Schulungsunterlagen_DE.pdf [Zugriff: 05.03.2015].
- BAGD (Bundesarbeitsgemeinschaft Demokratieentwicklung) / BAGKR (Bundesarbeitsgemeinschaft Kirche und Rechtsextremismus) (2013): Positionspapier zu den Bundestagswahlen 2013. Die Arbeit für Demokratie stärken – für eine nachhaltige Präventions- und Interventionsarchitektur gegen Rechtsextremismus und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/bagkr-und-bagd-zur-bundestagswahl-2013.pdf> [Zugriff: 30.08.2017].
- Balibar, Etienne (1989): Gibt es einen „neuen Rassismus“? In: Das Argument 31, 175, S. 369-380.
- Baron, Philip/Drücker, Ansgar/Seng, Sebastian (Hrsg.) (2018): Das Extremismusmodell. Über seine Wirkungen und Alternativen in der politischen (Jugend-)Bildung und der Jugendarbeit. Düsseldorf: IDA (Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e.V.).
- Beelmann, Andreas/Heinemann, Kim Sarah/Saur, Michael (2009): Interventionen zur Prävention von Vorurteilen und Diskriminierung. In: Beelmann, Andreas/Jonas, Kai J. (Hrsg.): Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 435-461.
- Beirat der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2012): Beschluss „Bekämpfung von Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und rechtsextremem Gewalt.“ http://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/IB/2012-03-13-beirat-beschluss-rassismus.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [Zugriff: 04.02.2014].
- Berman, Rachel/Daniel, Beverly-Jean/Butler, Alana/MacNevin, Margaret/Royer, Natalie (2017): Nothing, or Almost Nothing, to Report: Early Childhood Educators and Discursive Constructions of Colorblindness. In: International Critical Childhood Policy Studies 1, 6, S. 52-65.

- Beutel, Petra (2012): Persona Dolls. Puppen mit Persönlichkeit besuchen die Kindergruppe. In: TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 8, S. 20-23.
- Bierhoff, Hans-Werner/Rohmann, Elke (2008): Sozialisation. In: Petersen, Lars-Eric/Six, Bernd (Hrsg.): Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen. Weinheim: Beltz PVU, S. 301-310.
- Billmann-Mahecha, Elfriede (2001): Soziale Aushandlungsprozesse im Kindesalter – ein qualitativer Zugang über das Gruppendiskussionsverfahren. In: Mey, Günter (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie. Potentiale, Probleme, Perspektiven. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften Nr. 2001-1. Berlin: Technische Universität Berlin, S. 12-18.
- Bittl, Karl-Heinz/Schleiß, Anne/Wittmann, Gaby (2004): Methode: Bilderbuch. Gewaltpräventives und transkulturelles Arbeiten mit Kindern. Nürnberg: City Verlag.
- Bloch, René (2004): Die Anfänge des Rassismus in der Antike. <http://hagalil.com/antisemitismus/studien/2004/chanuka.htm> [Zugriff: 13.12.2018].
- Blome, Mathis/Manthe, Barbara (2014): Einleitung: Bundesprogramme gegen Rechtsextremismus – eine Erfolgsgeschichte? In: Blome, Mathis/Manthe, Barbara (Hrsg.): Zum Erfolg verdammt. Bundesprogramme gegen Rechtsextremismus. Prävention und Intervention auf dem Prüfstand. Düsseldorf: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V. (IDA), S. 4-7.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2006a): Konzeptpapier. Programm „Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“. In: Regiestelle Vielfalt (2010): Abschlussbericht der Bundesprogramme „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ und „kompetent. für Demokratie - Beratungsnetzwerke gegen Rechtsextremismus“. Förderphase 2007 – 2010. Berlin: gsub - Gesellschaft für soziale Unternehmensberatung mbH/Zentralstelle kompetent für Demokratie Stiftung demokratische Jugend (CD-ROM).
- BMFSFJ (2006b): Abschlussbericht zur Umsetzung des Aktionsprogramms „Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“ 2001 – 2006. http://migration-online.de/data/abschlussbericht_zum_aktionsprogramm.pdf [Zugriff: 06.10.2015].
- BMFSFJ (2014a): Abschlussbericht des Bundesprogramms TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN. <https://www.toleranz-foerdern-kompetenz-staerken.de/fileadmin/de.toleranz-foerdern-kompetenz-staerken/content.de/Downloads/PDF/TFKS-Abschlussbericht.pdf> [Zugriff: 07.10.2015].
- BMFSFJ (2014b): Bundesprogramm Demokratie leben! Aktiv gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Menschenfeindlichkeit. Förderung von Modellprojekten zur Radikalisierungsprävention. Leitlinie. https://www.demokratie-leben.de/fileadmin/content/PDF-DOC-XLS/Leitlinien/ba_140910_Leitlinie_E_Modellprojekte_zur_Radikalisierungspraevention_fin.pdf [Zugriff: 07.10.2015].
- Bohnsack, Ralf (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2012): Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der

- Bildungsmilieuforschung. In: Schittenhelm, Karin (Hrsg.): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 119-153.
- Bohnsack, Ralf (2013): Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 75-98.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (2010): Dokumentarische Evaluationsforschung und Gruppendiskussionsverfahren. Am Beispiel einer Evaluationsstudie zu Peer-Mediation an Schulen. In: Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. 2. Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 267-283.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2013): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-32.
- Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (2010): Einleitung: Gruppendiskussionen als Methode rekonstruktiver Sozialforschung. In: Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. 2. Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 7-24.
- Bourdieu, Pierre (1997): Ortseffekte. In: Bourdieu, Pierre et al. (Hrsg.): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz: Universitätsverlag, S. 159-167.
- Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (2014): Einleitung. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela: Handbuch Frühe Kindheit. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 11-24.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan (2002): Endlich fokussiert? Weder "Ethno" noch "Graphie". Anmerkungen zu Hubert Knoblauchs Beitrag "Fokussierte Ethnographie". In: Sozialer Sinn 1, S. 125-128.
- Brinkmann, Fee/Colloseus, Matthias/Geppert, Meike/Hesterberg, Jannes/Katona, Vera/Lehmann, Teresa/Sikora, Ramona/Tappert, Nicole (2018): Frühe politische Bildung. Beteiligung von Kindern in der Kindertagesbetreuung. unsere jugend 70, 7+8, S. 328-335.
- Brodén, Anne (2009): Rassismus im Zoo? In: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismussarbeit in NRW (IDA-NRW) (Hrsg.): Reader zum Fachgespräch „Rassismus bildet“. Bildungsperspektiven unter Bedingungen rassistischer Normalität. Universität Innsbruck, S. 33-40.
- Budde, Jürgen (2014): Differenz beobachten? In: Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 133-148.
- Budde, Jürgen/Offen, Susanne/Schmidt, Jens (2014): Soziale Differenzkategorien als Gegenstand der Lehrer*innenbildung - ein empirischer Beitrag. In: Eisenbraun, Verona (Hrsg.): Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung. Münster/New York: Waxmann, S. 223-237.

- Büchner, Peter (2014): Frühkindliche Bildung und soziale Ungleichheit. In: Ahlheim, Klaus/Ahlheim, Rose (Hrsg.): Frühe Bildung – früher Zugriff? Kritische Beiträge zur Bildungswissenschaft Band 9. Hannover: Offizin-Verlag, S. 72-90.
- Bullock, Jams R. (1996): Early childhood educators' beliefs and practices of anti-bias curriculum in rural areas. In: *Early Child Development and Care* 1,126, S. 1-13.
- Bundschuh, Stephan (2014): Pädagogisierung der Politik? Zu Grenzen und Möglichkeiten von Bildung und Erziehung als Antwort auf die extreme Rechte. In: Knieper, Rolf (Hrsg.): Fachtag „Der NSU und seine Auswirkungen auf die Migrationsgesellschaft.“ Dokumentation. Düsseldorf: IDA-NRW, S. 10-16.
- Caplan, Gerald (1964): *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books, Inc.
- Clark, Kenneth B./Clark, Mamie P. (1947): Racial identification and preference in Negro children. In: Newcomb, Theodore M./Hartley, Eugene L. (Eds.): *Readings in social psychology*. New York: Holt, S. 169-178.
- Connolly, Paul (1998): *Racism, Gender Identities and Young Children. Social Relations in a Multi-Ethnic, Inner-City Primary School*. Abingdon, Oxon: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Connolly, Paul (2012): Too young to notice? Young children's attitudes towards, and awareness of, ethnic divisions. http://www.humansciences.mq.edu.au/news_and_events/events/2012_events_and_olders/professor_paul_connolly_public_lecture [Zugriff: 23.09.2015].
- Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar (Hrsg.) (2016): *Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellung in Deutschland*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Derman-Sparks, Louise/A.B.C. Task Force (1989): *Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children*. 7th Revised edition. Washington D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation e. V. (DeGEval) (Hrsg.) (2016): *Standards für Evaluation. Erste Revision 2016*. Mainz: DeGEval.
- Diamond, Karen E./Hestenes, Linda L. (1996): Preschool Children's Conceptions of Disabilities. The Saliency of Disability in Children's Ideas About Others. In: *Topics in Early Childhood Special Education* 4, 16, S. 458-475.
- Die Bundesregierung (2016): Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung. <https://www.bmfsfj.de/blob/109002/5278d578ff8c59a19d4bef9fe4c034d8/strategie-der-bundesregierung-zur-extremismuspraevention-und-demokratiefoerderung-data.pdf> [Zugriff: 15.03.2019].
- Diehm, Isabell (2000): Erziehung und Toleranz. Handlungstheoretische Implikationen Interkultureller Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 46, 2, S. 251-274.
- Diehm, Isabell (2010): Anerkennung ist nicht Toleranz. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Anerkennung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 119-140.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie (2005): Ethnische Unterscheidungen in der frühen Kindheit. In: Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Hummrich, Merle: *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 221-231.

- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie (2006): Doing Race/Doing Ethnicity in der frühen Kindheit. (Sozial-)Pädagogische Konstruktionen vom Kind und ihre Irritation durch Empirie. In: Otto, Hans-Uwe/Schrödter, Mark (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Sonderheft 8. Lahnstein: Verlag neue praxis, S. 140-151.
- Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (2010): Die Schwierigkeit, ethnische Differenz durch Forschung nicht zu reifizieren – Ethnographie im Kindergarten. In: Heinzl, Friederike/Panagiotopoulou, Argyro (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. Bedingungen und Kontexte kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 78-92.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (2013a): Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung. In: Budde, Jürgen (Hrsg.): Unscharfe Einsätze: (Re-) Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer VS, S. 29-52.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia/Mai, Miriam (2013b): Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 59, 5, S. 644-655.
- Ding, Yong (2011): Zur Rolle der Interkulturellen Erziehung in der Lehrerbildung. Anforderungen, Erwartungen und Desiderata aus Sicht der Schulpraxis. Diss. Jena: Friedrich-Schiller-Universität.
- Doblender, Annemarie (2009): Bildung und soziale Ungleichheit im Elementarbereich. Eine empirische Studie über die Wahrnehmung und den pädagogischen Umgang mit sozialen Diskriminierungserfahrungen in den Tiroler Kindergärten. Diplomarbeit (unveröff.).
- Dollase, Rainer (2006): Möglichkeiten und Grenzen der Früherziehung aus entwicklungspsychologischer Sicht. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim und Basel: Beltz, S. 85-94.
- Domkowsky, Romi/Gail, Nöck (2009): Das Bundesmodellprojekt „Hep beraber! Ma'an! Zusammen!“. In: Verein für Kinder- und Jugendkultursozialarbeit „Zirkus Internationale“ e.V. (Hrsg.): Ästhetische Frühförderung und früh ansetzende Prävention in Theorie und Praxis. Norderstedt: Books on Demand, S. 6-7.
- Dudenredaktion (o. J.): „Affe“ auf Duden online. <http://www.duden.de/node/650821/revisions/1342656/view> [Zugriff: 13.12.2018].
- Eckermann, Torsten/Heinzl, Friederike (2013): Etablierte und Außenseiter - Wie Kinder beim kooperativen Lernen mit Heterogenität umgehen. In: Budde, Jürgen (Hrsg.): Unscharfe Einsätze: (Re-) Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer VS, S. 187-210.
- Egenberger, Vera (2017): DOSSIER 10 Jahre Diskriminierungsschutz in Deutschland. https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/10_jahre_agg_pdf_04_2017.pdf [Zugriff: 13.12.2018].
- Eggers, Maisha M. (2012): Gleichheit und Differenz in der frühkindlichen Bildung – Was kann Diversität leisten? In: Gregull, Elisabeth/Brilling, Julia: DOSSIER Diversität und Kindheit – Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion. Berlin: Heinrich Böll Stiftung, S. 8-18.

- Ehrhardt, Angelika/Klose, Christiana/Niebling, Torsten (2012): Kinder stärken. http://www.migration-online.de/data/kinder_strken_publication_2012_08_18.pdf [Zugriff: 28.04.2015].
- Ekehammar, Bo/Akrami, Nazar (2003): The relation between personality and prejudice: A variable- versus a person-centred approach. In: *European Journal of Personality* 17, 6, S.449–464.
- Ekehammar, Bo/Akrami, Nazar/Gylje, Magnus/Zakrisson, Ingrid (2004): What Matters Most to Prejudice: Big Five Personality, Social Dominance Orientation, or Right-Wing Authoritarianism? In: *European Journal of Personality* 18, 6, S. 463–482.
- Elias, Norbert/Scotson, John L. (2002): *Etablierte und Außenseiter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Emmendorfer-Bröbber, Claudia (2013): Wohnt Dein Gott auch im Himmel? Interkulturelle und interreligiöse Begegnungen und Feste in evangelischen Kindertagesstätten in Mannheim. http://www.ekma.de/kitas/download/downloads/Wohnt_dein_Gott_auch_im_Himmel_IVAA_Broschuere_2013.pdf [Zugriff: 06.05.2015].
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2017): Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*. Wiesbaden: Springer VS, S. 103-121.
- End, Markus (2011): Antiziganismus. Die Diskriminierung und Verfolgung von Sinti und Roma. In: *Lotta*, 38, S. 46-49.
- End, Markus (2012): Bilder und Sinnstruktur des Antiziganismus. Begriff und Forschungsansatz. In: IDA-NRW (Hrsg.): *Überblick 01/2012: Antiziganismus: Funktionsweisen – individuelle Gegenstrategien & Empowerment*. 18. Jg., Nr. 1. Düsseldorf: IDA-NRW, S. 3-8.
- Epping, Clara (2016): *Sprachliche Interaktion im multikulturellen Kindergarten: Eine videogestützte ethnographische Studie*. Münster/New York: Waxmann.
- Erdmann, Astrid/Gruhne, Christina/Höffle, Andreas/Klinger, Jeannette/Müller, Eva/Rösch, Anita/Theuring, Johanna/Winter, Sybille (2013): *Leben leben 1. Ethik – Ausgabe für Sachsen*. Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett Verlag.
- Ertem, Fariha (2015): *Fit für Vielfalt. Interkulturelle Elternarbeit. Kitas, Schulen und Migranten im Dialog. Abschlussbericht*. <http://www.awo-aqua.de/pdf/Broschue-FitVielfalt-final.pdf> [Zugriff: 29.04.2015].
- Fagan, Joseph F./Singer, Lynn Twarog (1979): The role of simple feature differences in infants' recognition of faces. In: *Infant Behavior and Development* 2, S. 39-45.
- Fangmeyer, Anna/Mierendorff, Johanna (Hrsg.) (2017): *Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Farago, Flora (2017): Anti-bias or Not: A Case Study of Two Early Childhood Educators. In: *International Critical Childhood Policy Studies* 1, 6, S. 7-21.
- Follmer, Robert/Kellerhoff, Jette/Wolf, Fridolin (2018): *Vom Unbehagen an der Vielfalt*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Fricke, Sandra/Peter, Dörte/Oberländer, Anja/Borrmann, Steffi (2009): *STUPS - Stark durch Spiel. Eine Methodenwerkstatt zur Vermittlung thematischer Spielge-*

- schichten. Erfurt: Landesvereinigung kulturelle Jugendbildung Thüringen e. V. (LKJ).
- Fritzsche, Bettina/Bohnsack, Ralf (2007): „Leben und Arbeiten in Vielfalt?“ – Zur dokumentarischen Evaluation eines Xenos-Projekts. In: Glaser, Michaela/Schuster, Silke (Hrsg.): Evaluation präventiver Praxis gegen Rechtsextremismus. Positionen, Konzepte und Erfahrungen. Halle/Saale: Deutsches Jugendinstitut e.V., S. 98-112.
- Gain, Brenda/Van Keulen, Anke (2000): Wege zu einer vorurteilsbewussten Kleinkindpädagogik. Handbuch für Auszubildende und Lehrkräfte. Berlin: Projekt Kinderwelten.
- Garfinkel, Harold (1967): Studies in Ethnomethodology. Upper Saddle River: Prentice-Hall Inc.
- Gasteiger-Klicpera, Barbara/Knapp, Werner/Kucharz, Diemut (2010): Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag` mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“. http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/PH-Weingarten_Abschlussbericht_2010.pdf [Zugriff: 29.04.2015].
- Gasteiger-Klicpera, Barbara (2011): Evaluation und Qualitätsentwicklung im Kontext frühpädagogischer Interventionsprogramme: Chancen und kritische Aspekte. München: Deutsches Jugendinstitut e.V./Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Giel, Susanne/Beywl, Wolfgang/Farrokhzad, Schahrazad/Kalmbach, Karolin/Niestroj, Melanie/Schmidt, Stefan/Schobert, Berthold/Schröder, Ute/Uzunova, Elitsa (2011): Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts ‚Früh ansetzende Prävention‘ im Bundesprogramm ‚VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie‘ Januar 2008 bis April 2011. Köln: Univation – Institut für Evaluation.
- Glaser, Michaela (2007): Offenheit und Multiperspektivität – Erfahrungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Projekten Interkulturellen Lernens. In: Glaser, Michaela/Schuster, Silke (Hrsg.): Evaluation präventiver Praxis gegen Rechtsextremismus. Positionen, Konzepte und Erfahrungen. Halle/Saale: Deutsches Jugendinstitut e.V., S. 69-85.
- Glaser, Michaela/Schuster, Silke (2007): Evaluation präventiver Praxis gegen Rechtsextremismus – Besonderheiten und Herausforderungen. In: Glaser, Michaela/Schuster, Silke (Hrsg.): Evaluation präventiver Praxis gegen Rechtsextremismus. Positionen, Konzepte und Erfahrungen. Halle/Saale: Deutsches Jugendinstitut e.V., S. 5-13.
- Goffman, Erving (1967): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1969): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München: Piper.
- Goffman, Erving (1973): Asyl: Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Gomolla, Mechthild (2007): Wissenschaftliche Begleitung. Kinderwelten. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Bundesweites Disseminationsprojekt (Baden-Württemberg, Niedersachsen, Thüringen). Okto-

- ber 2004 – Dezember 2008. Zwischenbericht. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität.
- Gomolla, Mechthild (2010): Wissenschaftliche Begleitung. Kinderwelten. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Bundesweites Disseminationsprojekt (Baden-Württemberg, Niedersachsen, Thüringen). Oktober 2004 – Dezember 2008. Abschlussbericht über die zweite Erhebung im Frühjahr 2008 und zusammenfassende Beurteilung. Hamburg: Helmut Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2., durchges. u. erw. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gramelt, Katja (2010): Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Greuel, Frank (2018): Das (zu) weite Feld der Prävention oder: Wo Prävention beginnen und enden sollte. <https://blog.prif.org/2018/04/16/das-zu-weite-feld-der-praevention/> [Zugriff: 16.03.2019].
- Grunert, Cathleen/Krüger, Heinz-Hermann (2012): Quantitative Methoden in der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 36-51.
- Haubrich, Karin/Holthusen, Bernd/Struhkamp, Gerlinde (2005): Evaluation – einige Sortierungen zu einem schillernden Begriff. In: DJI Bulletin 72 PLUS (Sonderteil), S. 1-4.
- Heberer, Thomas (2000): Some considerations on China's minorities in the 21st century : conflict or conciliation? Duisburger Arbeitspapiere Ostasienwissenschaften, 31. Duisburg: Universität Duisburg-Essen Campus Duisburg, Institut für Ostasienwissenschaften IN-EAST.
- Heaven, Patrick C. L./Bucci, Sandra (2001): Right-wing authoritarianism, social dominance orientation and personality: an analysis using the IPIP measure. In: European Journal of Personality 15, 1, S. 49-56.
- Heinzel, Friederike (2012a): Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 22-35.
- Heinzel, Friederike (2012b): Gruppendiskussion und Kreisgespräch. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 104-115.
- Hinz, Linda (2013): Rechtspopulist zieht Affen-Vergleich. Lega-Politiker nennt schwarze Integrationsministerin Orang-Utan. http://www.focus.de/politik/ausland/rechtspopulist-zieht-affen-vergleich-lega-politiker-nennt-schwarze-integrationsministerin-orang-utan_aid_1043399.html [Zugriff: 06.01.2017].
- Holmes, Robyn M. (1995): How Young Children Perceive Race. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1952): Vorurteil und Charakter. In: Ahlheim, Klaus (Hrsg.) (2007): Die Gewalt des Vorurteils. Eine Textsammlung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 73-83.

- Huhn, Norbert/Dittrich, Gisela/Dörfler, Mechthild/Schneider, Kornelia (2012): Video- grafieren als Beobachtungsmethode – am Beispiel eines Feldforschungsprojekts zum Konfliktverhalten von Kindern. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 134-153.
- IDA-NRW (2005): Was bedeutet Diskriminierung? <http://www.ida-nrw.de/diskriminierung/> [Zugriff: 10.09.2015].
- IDA-NRW (2006): Vorurteile – was genau ist das? <http://www.ida-nrw.de/vorurteile/> [Zugriff: 21.09.2015].
- Institut Neue Impulse (2010): Dreisprung in die Zukunft. Ergebnisbericht 2007 – 2010. Projekt-DVD.
- Jablonski, Nina G./Chaplin, George (2000): The evolution of human skin coloration. In: *Journal of Human Evolution* 39, 1, S. 57-106.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (2017): Autorisierungen des pädagogischen Selbst – Einleitung. In: Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hrsg.): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungs-kindheit. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-45.
- Johansson, Susanne (2012): Rechtsextremismusprävention und Demokratieförderung in den Feldern der Pädagogik, der Beratung und Vernetzung: eine kurze Begriffseinordnung und -abgrenzung. https://www.demokratie-leben.de/fileadmin/content/PDF-DOC-XLS/Wissen/Aufsatz_S._Johansson_REpraevention_final.pdf [Zugriff: 21.03.2019].
- Jonas, Kai J./Beelmann, Andreas (2009): Einleitung: Begriffe und Anwendungsperspektiven. In: Beelmann, Andreas/Jonas, Kai J. (Hrsg.): Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19-42.
- Juhan, Jana/Liebig, Diana/Richter, Anika (2015): Sächsisches Landesmodellprojekt Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Zwischenbericht. http://www.inklusion-sachsen.de/tl_files/Inklusion/Zwischenbericht/Zwischenbericht%20Modellprojekt%20Inklusion%20in%20Kindertageseinrichtungen%20Sachsen_Layout_Online.zip [Zugriff: 28.04.2015].
- Käpt'n Browser gGmbH (o. J. ~2010): Kinder für eine Welt. Erziehung zur Toleranz. Ein Modellprojekt der Käpt'n Browser gGmbH im Rahmen des Bundesprogramms „Vielfalt tut gut.“ Flyer und Projekt-DVD.
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Knecht, Doris (2013): Da braucht jemand sehr viel Kraft. <https://kurier.at/meinung/kolumnen/knecht/doris-knecht-ueber-conchita-wurst-da-braucht-jemand-sehr-viel-kraft/27.012.345> [Zugriff: 13.12.2018].
- Knoblauch, Hubert (2001): Fokussierte Ethnographie : Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. In: *Sozialer Sinn*, 1, S. 123-141.
- Konrad, Franz Michael (2004): Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.
- Koopman, Arabella/Robb, Helen (1997): Shifting Paradigms: Using an anti-bias strategy to challenge oppression and assist transformation in the South African context. Lansdowne (South Africa): Early Learning Resource Unit (ELRU).

- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner/Thiersch, Sven/Ziems, Carolin (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krause, Anke (2010): „Woher kommst du?“ - Wie junge Kinder Herkunftsfragen be-greifen. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. 2. Auflage. Frei-burg im Breisgau: Herder, S. 92-101.
- Kreyenfeld, Michaela/Krapf, Sandra (2016): Soziale Ungleichheit und Kinderbetreu-ung. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklä-rungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 5., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 119-144.
- Kubandt, Melanie (2016): Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Kubisch, Sonja (2010): Differenz(re)konstruktionen – Dokumentarische Evaluations-forschung in der Sozialen Arbeit. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 252-266.
- Kübler, Annette/Mamutovič, Žaklina (2014): Was ist Anti-Bias? Methoden und Ziele eines Anti-Bias-Trainings. In: Diakonisches Werk der evangelischen Kirche in Württemberg e. V. (Hrsg.): Woher komme ich? Reflexive und methodische An-regungen für eine rassismuskritische Bildungsarbeit. Stuttgart, S. 20-31.
- Kuhn, Melanie (2011): Vom Tanzen in ‚Russland‘ und Lächeln in ‚Japan‘ – Ethnisie-rende Differenzinszenierungen im Kindergartenalltag. In: Diehm, Isabell/Pa-nagiotopoulou, Argyro (Hrsg.): Bildungsbedingungen in europäischen Migrati-onsgesellschaften. Ergebnisse qualitativer Studien in Vor- und Grundschule. Wiesbaden: Springer VS, S. 141-158.
- Kuhn, Melanie (2013): Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Landesfilmdienst Sachsen für Jugend- und Erwachsenenbildung e.V. (LFD Sachsen) (Hrsg.) (o. J. ~2009): Courage für Kinder. Arbeits- und Informationsbroschüre zur Fortbildung für Erzieherinnen und Erzieher. Leipzig: LFD Sachsen.
- Lang, Frieder R./Lüdtke, Oliver/Asendorpf, Jens B. (2001): Testgüte und psychome-trische Äquivalenz der deutschen Version des Big Five Inventory (BFI) bei jun-gen, mittelalten und alten Erwachsenen. In: Diagnostica 47, 3, S. 111-121.
- Lange, Jochen/Wiesemann, Jutta (2012): Ethnografie. In: Heinzl, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 262-277.
- Lappalainen, Sirpa (2004): They Say it’s a Cultural Matter: gender and ethnicity at preschool. In: European Educational Research Journal 3, 3, S. 642-656.
- LaPiere, Richard T. (1934): Attitudes vs. Actions. In: Social Forces 13, S. 230-237.
- Lüddecke, Julian (2004): Ethnische Vorurteile in der Schule. Entwicklung eines Prä-ventionskonzepts im Rahmen Interkultureller Pädagogik. Diss. Duisburg-Essen: Universität.
- Lüders, Christian/Haubrich, Karin (2003): Qualitative Evaluationsforschung. In: Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik. Opladen: Leske und Budrich, S. 305-330.

- Lüders, Christine (2017): Diskriminierung in Deutschland. Dritter Gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages. http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/BT_Bericht/Gemeinsamer_Bericht_dritter_2017.pdf?__blob=publicationFile&v=10 [Zugriff: 13.12.2018].
- Lutz, Helma/Wenning, Norbert (2001): Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In: Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, S. 11-24.
- Mac Naughton, Glenda M. (2006): *Respect for diversity. An international overview*. Working paper 40. The Hague, the Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Machold, Claudia (2010): Rassismusrelevante Differenzpraxen im elementarpädagogischen Kontext. Eine empirische Annäherung. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 163-181.
- Machold, Claudia (2015a): *Kinder und Differenz. Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext*. Wiesbaden: Springer VS.
- Machold, Claudia (2015b): Wie Individuen zu ‚ethnisch anderen‘ Kindern werden. Ethnizitätsrelevante Unterscheidungspraktiken in Kindertagesstätten und ihr Beitrag zur (Re-)Produktion von Ungleichheit. In: *Soziale Passagen* 7, 1, S. 35-50.
- Mecheril, Paul (2002): Natio-kulturelle Mitgliedschaft - ein Begriff und die Methode seiner Generierung. In: *Tertium comparationis* 8, 2, S. 104-115.
- Menkens, Sabine (2018): Empörung über Kita-Broschüre zu „völkischen Familien.“ <https://www.welt.de/politik/deutschland/article184677152/Rechtsradikalismus-Empoerung-ueber-Kita-Broschuere-zu-voelkischen-Familien.html> [Zugriff: 01.03.2019].
- Mey, Günter (2003). *Zugänge zur kindlichen Perspektive. Methoden der Kindheitsforschung*. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften Nr. 2003-1. Berlin: Technische Universität Berlin.
- Meyermann, Alexia/Porzelt, Maike (2014): Hinweise zur Anonymisierung von qualitativen Daten. *forschungsdaten bildung informiert // Nr. 1 (2014)*. https://www.forschungsdaten-bildung.de/get_files.php?action=get_file&file=fdb-informiert-nr-1.pdf [Zugriff: 13.12.2018].
- Milbradt, Björn/Schau, Katja/Greuel, Frank (2019): (Sozial)-pädagogische Praxis im Handlungsfeld Radikalisierungsprävention – Handlungslogik, Präventionsstufen und Ansätze. Gutachterliche Stellungnahme für den 24. Deutschen Präventionstag am 20. und 21. Mai 2019 in Berlin. http://www.praeventionstag.de/dokumentation/download.cms?id=2790&datei=DPT24_Stellungnahme_Milbradt_Schau_Greuel_web-2790.pdf [Zugriff: 21.03.2019].
- Mitulla, Claudia (1997): *Die Barriere im Kopf. Stereotype und Vorurteile bei Kindern gegenüber Ausländern*. Opladen: Leske + Budrich.
- Müller, Constance/Ranft, Melanie/Weishaupt, Harald (2010): *Handbuch für Erzieherinnen zur Werte-, Demokratie- und Vielfaltförderung. Anregungen für die Arbeit in Kindertagesstätten*. Halle (Saale): Friedenskreis Halle e.V.
- Müller, Doreen/Pagels, Nils (o.J. ~2012): *Alltag Diskriminierung! Diskriminierung alltäglich? Bestandsaufnahme zu Diskriminierungsformen und -erfahrungen in*

- Kinder- und Jugendbildung im Saarland. <http://www.fad-saar.de/doku.pdf> [Zugriff: 06.05.2015].
- Nahar, Henna Goudzand/Verstegen, Jeska (2008): *Der Biber von Anderswo*. Zürich: NordSüd Verlag AG.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2006): Regelgeleitete, habituelle und aktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe videogestützter Gruppendiskussionen. In: Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 25-44.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2010): Dokumentarische Evaluationsforschung, rekonstruktive Qualitätsforschung und Perspektiven für die Qualitätsentwicklung. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 63-75.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina (2014): Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In: Bohnsack, Ralf/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 45-69.
- Niese, Franziska (2014): *Kinder ohne Grenzen?* Bachelorarbeit (unveröff.).
- Niese, Franziska/Lindenlaub, Trixi (2014): *Projekthandbuch. Projektthompage Projekt A* [Zugriff: 16.02.2015].
- Nohl, Arnd-Michael (2009): *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Otten, Sabine/Matschke, Christina: Dekategorisierung, Rekategorisierung und das Modell wechselseitiger Differenzierung. In: Petersen, Lars-Eric/Six, Bernd (Hrsg.) (2008): *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. Weinheim: Beltz PVU, S. 292-300.
- Pahnke, Rudi-Karl (2008): *Jugend für Vielfalt und Demokratie. Dreisprung in die Zukunft*. <http://migration-online.de/data/dreisprungindiezukunft.pdf> [Zugriff: 27.05.2015].
- Palloks, Kerstin (2007): „Große Erwartungen“ – zur Wirkungsfrage bei der Evaluation von Modellprogrammen. In: Glaser, Michaela/Schuster, Silke (Hrsg.): *Evaluation präventiver Praxis gegen Rechtsextremismus. Positionen, Konzepte und Erfahrungen*. Halle/Saale: Deutsches Jugendinstitut e.V., S. 14-31.
- Panagiotopoulou, Argyro (2017): Mehrsprachigkeit und Differenzherstellung in Einrichtungen frühkindlicher Erziehung und Bildung. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*. Wiesbaden: Springer VS, S. 257-274.
- Parschau, Bianca (2004): Evaluation pädagogischer Praxis aus der Perspektive von Kindern – Fragen und Anregungen zur Datenerhebung. In: Rieker, Peter (Hrsg.): *Der frühe Vogel fängt den Wurm!? Soziales Lernen und Prävention von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit in Kindergarten und Grundschule*. Halle/Saale: Deutsches Jugendinstitut e.V., S. 87-96.

- Petersen, Lars-Eric (2008a): Vorurteile und Diskriminierung. In: Petersen, Lars-Eric/Six, Bernd (Hrsg.): *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. Weinheim: Beltz PVU, S. 192-199.
- Petersen, Lars-Eric (2008b): Autoritarismus und Diskriminierung. In: Petersen, Lars-Eric/Six, Bernd (Hrsg.): *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. Weinheim: Beltz PVU, S. 163-171.
- Petersen, Lars-Eric (2008c): Die Theorie der sozialen Identität. In: Petersen, Lars-Eric/Six, Bernd (Hrsg.): *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. Weinheim: Beltz PVU, S. 223-230.
- Pettigrew, Thomas F./Meertens, Roel W. (1995): Subtle and blatant prejudice in Western Europe. In: *European Journal of Social Psychology* 25, 1, S. 57-75.
- Prausner, Eva (2015): Elternarbeit zwischen Wertschätzung und Positionierung. In: Prausner, Eva/Pallos, Kerstin (Hrsg.): *Eine Broschüre über Rechtsextremismus als Thema in der Kita*. Berlin: Projekt ElternStärken, S. 38-42.
- Prenzel, Annedore (2012): Inklusion als unabschließbare Demokratisierung der Frühpädagogik. In: Gregull, Elisabeth/Brilling, Julia: *DOSSIER Diversität und Kindheit – Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion*. Berlin: Heinrich Böll Stiftung, S. 19-29.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2015): Bulletin: Neujahrsansprache 2015 von Bundeskanzlerin Dr. Angela Merkel am 31. Dezember 2014 über Hörfunk und Fernsehen. <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Bulletin/2015/01/01-1-bk-neujahr.html> [Zugriff: 14.09.2015].
- Przyborski, Aglaja (2004): *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Przyborski, Aglaja/Wohrab-Sahr, Monika (2014): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 4. Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Raabe, Tobias (2010): *Entwicklung von Vorurteilen im Kindes- und Jugendalter: Eine Meta-Analyse zu Altersunterschieden*. Diss. Jena: Friedrich-Schiller-Universität.
- Raabe, Tobias/Beelmann, Andreas (2009): *Entwicklungspsychologische Grundlagen*. In: Beelmann, Andreas/Jonas, Kai J. (Hrsg.): *Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 113-135.
- 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, S. 1715–1737.
- Rafael, Simone (2018): *Gegendarstellung. Die Amadeu Antonio Stiftung ruft nicht zum Beschnüffeln von Eltern auf*. <https://www.belltower.news/gegendarstellung-die-amadeu-antonio-stiftung-ruft-nicht-zum-beschnueffeln-von-eltern-auf-77137/> [Zugriff: 01.03.2019].
- Ramsey, Patricia G. (1991): Young Children's Awareness and Understanding of Social Class Differences. In: *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development* 152, 1, S. 71-82.
- Regiestelle Vielfalt (2010): *Ausgewählte Methoden im Bundesprogramm „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“*. Modellprojekte. CD-Rom. In: *Regiestelle Vielfalt: Gezielt für Prävention. Gemeinsam für Vielfalt. Modellprojekte für eine starke Demokratie*. Berlin: gsub – Gesellschaft für soziale Unternehmensberatung mbH.

- Reuter, Julia (2011): *Geschlecht und Körper: Studien zur Materialität und Inszenierung gesellschaftlicher Wirklichkeit*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Richter, Sandra (2016): Vielfalt respektieren – Ausgrenzung widerstehen. Der Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung©. In: *klein & groß - Lebensorte für Kinder*, 1, S. 7-10.
- Rieker, Peter (2009): *Rechtsextremismus: Prävention und Intervention. Ein Überblick über Ansätze, Befunde und Entwicklungsbedarf*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Rohmann, Anette/Mazziotta, Agostino/Piper, Verena (2013): *Diversity-Trainings im deutschsprachigen Raum. Zusammenfassung der Online-Befragung*. http://www.fernuni-hagen.de/psychologie/cp/forschung/pdf/Diversity-Trainings_im_deutschsprachigen_Raum.pdf [Zugriff: 11.06.2015].
- Roos, Jeanette/Polotzek, Silvana/Schöler, Hermann (2010): *EVAS Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Wissenschaftliche Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm „Sag’ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“*. http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/EVAS_Abschlussbericht_Januar_2010.pdf [Zugriff: 23.02.2015].
- Rosenberg, Milton J./Hovland, Carl I. (1966): *Cognitive, Affective, and Behavioral Components of Attitudes*. In: Rosenberg, Milton J./Hovland, Carl I./McGuire, William J./Abelson, Robert P./Brehm, Jack W. (Hrsg.): *Attitude Organization and Change*. New Haven: Yale University Press, S. 1-14.
- Sasse, Denis (2014): „Bibi & Tina“ von Detlev Buck. <http://www.filmtogo.net/bibi-tina-von-detlev-buck/> [Zugriff: 13.12.2018].
- Scherr, Albert (2014): *Pädagogische Konzepte gegen Rechtsextremismus. Eine Bilanzierung der Erfahrungen*. In: Blome, Mathis/Manthe, Barbara (Hrsg.): *Zum Erfolg verdammt. Bundesprogramme gegen Rechtsextremismus. Prävention und Intervention auf dem Prüfstand*. Düsseldorf: IDA, S. 8-15.
- Schmidt, Bettina (2009): *Den Anti-Bias-Ansatz zur Diskussion stellen. Beitrag zur Klärung theoretischer Grundlagen in der Anti-Bias-Arbeit*. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Schmidt, Till (2017): „Es sollte am Individuum angesetzt werden“ - Astrid Messerschmidt, Erziehungswissenschaftlerin, über antisemitismuskritische Pädagogik. In: *Jungle World*, 33, S. 17.
- Schönherr, Karen (2014): *Das neue Kind von anderswo – ein Hörspiel erarbeiten*. Methodenblatt: Mec – Methoden der kreativen Medienbildung in der Kita. http://medienundbildung.com/fileadmin/images/Kita/mec_Methoden_2014/MEC_METHODE_KIND_ANDERSWO.pdf [Zugriff: 26.08.2015].
- Scholz, Gerold (2012): *Teilnehmende Beobachtung*. In: Heinzl, Friederike (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 116-133.
- Schrangl, Gerhard (2012): *Objektive und subjektive Elemente der Selbst- und Fremdwahrnehmung. Entwicklung interkultureller Lernangebote und deren Evaluation mittels impliziter und expliziter Maße*. Berlin: Logos Verlag.
- Schütz, Heidi/Six, Bernd (1996): *How strong is the relationship between prejudice and discrimination? A meta-analytic answer*. In: *International Journal of Intercultural Relations* 20, 3-4, S. 441-462.

- Shutter, Sabina/Braun, Magdalena (2018): Herausforderungen von Kindertageseinrichtungen in einer vielfältigen Gesellschaft. https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/2_Aktuelle_Projekte/9_Fruehkindliche_Bildung/Forschungsbericht_Vielfalt_in_Kitas/Forschungsbericht_Gesellschaftliche_Vielfalt_in_Kitas_2018.pdf [Zugriff: 13.12.2018].
- Schwarzer, Christine/Buchwald, Petra (2001): Beratung. In: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 4. Aufl., Weinheim: Beltz PVU, S. 565-600.
- Seckinger, Mike (2010): Prävention statt Erziehung? In: Dialog Erziehungshilfe Themenheft, Ausgabe 4, S. 32-40.
- Simon, Titus (2014): Hinter den Standards zurückgeblieben. Von der Arbeit mit „Rechtsrockern“ über die „Glatzenpflege“ zur Förderung zivilgesellschaftlichen Engagements: Maßnahmen und Programme gegen rechts seit den 1970er Jahren und ihre Evaluation. In: Burschel, Friedrich/Schubert, Uwe/Wiegel, Gerd (Hrsg.): Der Sommer ist vorbei... Vom „Aufstand der Anständigen“ zur „Extremismus-Klausel“. Beiträge zu 13 Jahren „Bundesprogramme gegen Rechts“. Münster: edition assemblage, S. 127-140.
- Sindelar, Brigitte (2007): Wodurch und in welchem Alter erwerben Kinder Vorurteile? In: Sir Peter Ustinov Institut (Hrsg.): Vorurteile in der Kindheit. Ursachen und Gegenstrategien. Wien: Braumüller, S. 7-18.
- Six, Bernd (2008): Soziale Dominanz und Diskriminierung. In: Petersen, Lars-Eric/Six, Bernd (Hrsg.): Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen. Weinheim: Beltz PVU, S. 172-183.
- Spangenberg, Rainer (o. J. ~2010): Interkulturelle Kompetenz – Kommunale Verantwortung für Bildung, Integration und Chancengleichheit. Bausteine zum Interkulturellen Lernen im ländlichen Raum. Erzieher/innen-Fortbildungen zu Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. <http://www.raa-brandenburg.de/Portals/4/media/UserDocs/Baustein%201.pdf> [Zugriff: 06.05.2015].
- Stärck, Alexander (2011): Kleine Rassisten, Rassistinnen? Über die Entstehung und Prävention von Vorurteilen und Diskriminierung in der frühen Kindheit. Diplomarbeit (unveröff.).
- Stangor, Charles (2016): The study of stereotyping, prejudice, and discrimination within social psychology: A quick history of theory and research. In: Nelson, Todd D. (Ed.): Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination. Second Edition. New York and London: Psychology Press/Taylor & Francis Group, S. 3-27.
- Starosta, Danilo/Schuster, Julia (2017): Ist die Kita ein Schutzraum vor Gesellschaft und Politik? Ein Praxisratgeber des Kulturbüro Sachsen e.V. zur interkulturellen Öffnung für Pädagog*innen im Kita-Bereich. Dresden: Kulturbüro Sachsen e.V.
- Stošić, Patricia (2017): Kinder mit „Migrationshintergrund“. Reflexionen einer (erziehungs-) wissenschaftlichen Differenzkategorie. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden: Springer VS, S. 81-99.
- Streck, Rebekka/Unterkofler, Ursula/Reinecke-Terner, Anja (2013): Das "Fremdwerden" eigener Beobachtungsprotokolle – Rekonstruktionen von Schreibpraxen als methodische Reflexion. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 14, 1, Art. 16 (S. 1-26).

- Stürmer, Stefan (2008): Die Kontakthypothese. In: Petersen, Lars-Eric/Six, Bernd (Hrsg.): *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. Weinheim: Beltz PVU, S. 283-291.
- Taylor, Marianne G. (1996): The Development of Children's Beliefs about Social and Biological Aspects of Gender Differences. In: *Child Development* 67, 4, S. 1555-1571.
- Terkessidis, Mark (2017): *Nach der Flucht. Neue Ideen für die Einwanderungsgesellschaft*. Stuttgart: Reclam.
- Thiele, Martina (2015): *Medien und Stereotype. Konturen eines Forschungsfeldes*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Thompson, Christiane (2017): Wirksamkeit als Motor und Anspruch der Veränderung. In: Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungs-kindheit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 49-89.
- Van Ausdale, Debra/Feagin, Joe R. (2001): *The first R: how children learn race and racism*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishing Group, Inc.
- Varela, María do Mar Castro/Mecheril, Paul (2016): Die Dämonisierung der Anderen. Einleitende Bemerkungen. In: Varela, María do Mar Castro/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 7-20.
- Vogl, Susanne (2005): Gruppendiskussionen mit Kindern : methodische und methodologische Besonderheiten. In: *ZA-Information/Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung*, 57, S. 28-60.
- Vogl, Susanne (2015): *Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Vollmer, Julia/Reichmann, Katarina (Hrsg.) (2009): *Demokratie und Vielfalt in Kita und Hort. Eine Entdeckungsreise in den pädagogischen Alltag*. Potsdam: RAA Brandenburg.
- Vorländer, Hans/Herold, Maik/Schäller, Steven (2015): *Wer geht zu PEGIDA und warum? Eine empirische Untersuchung von PEGIDA-Demonstranten in Dresden*. Dresden: Technische Universität.
- Wagner, Petra (2004): „Kinderwelten“ – Vorurteilsbewusste Bildung in Kindertageseinrichtungen. In: Rieker, Peter (Hrsg.): *Der frühe Vogel fängt den Wurm!? Soziales Lernen und Prävention von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit in Kindergarten und Grundschule*. Halle: Deutsches Jugendinstitut e.V., S. 63-68.
- Wagner, Petra (2010): Gleichheit und Differenz im Kindergarten – eine lange Geschichte. In: Wagner, Petra (Hrsg.): *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*. 2. Aufl., Freiburg im Breisgau: Herder, S. 11-33.
- Wagner, Petra (2012): Diversität respektieren, Diskriminierung widerstehen – Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Rahmen von KINDERWELTEN. In: Gregull, Elisabeth/Brilling, Julia: *DOSSIER Diversität und Kindheit – Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion*. Berlin: Heinrich Böll Stiftung, S. 30-44.
- Wagner, Petra (2015): Was tun bei diskriminierenden Äußerungen von Kindern? In: Prausner, Eva/Palloks, Kerstin (Hrsg.): *Eine Broschüre über Rechtsextremismus als Thema in der Kita*. Berlin: Projekt ElternStärken, S. 43-46.
- Wagner, Petra/Sulzer, Annika (2009): Kleine Rassisten? Konturen rassismuskritischer Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. In: Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Ru-

- dolf (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 211-225.
- Wagner, Ulrich/Farhan, Tina (2008): Programme zur Prävention und Veränderung von Vorurteilen gegenüber Minderheiten. In: Petersen, Lars-Eric/Six, Bernd (Hrsg.): Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen. Weinheim: Beltz PVU, S. 273-282.
- Wagner-Willi, Monika (2005): Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wagner-Willi, Monika (2010): Handlungspraxis im Fokus: die dokumentarische Videointerpretation sozialer Situationen in der Grundschule. In: Heinzl, Friederike/Panagiotopoulou, Argyro (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. Bedingungen und Kontexte kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 43-59.
- Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität - Intersektionalität - Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Wall, Sarah (2015): Focused Ethnography: A Methodological Adaption for Social Research in Emerging Contexts. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 16, 1, Art. 1. (S. 1-15).
- Weber, Max (1922): Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriß der verstehenden Soziologie. Fünfte, revidierte Auflage. Besorgt von Johannes Winkelmann (2002). Studienausgabe. Tübingen: J.C. B. Mohr (Paul Siebeck).
- Weinert, Franz E. (1998): Überblick über die psychische Entwicklung im Kindesalter – Was wir darüber wissen, was wir noch nicht wissen und was wir wissen sollten. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Entwicklung im Kindesalter. Weinheim: Beltz PVU, S. 1-36.
- Weise, Ireen (2012): Methoden im Fokus: Shadowing. https://www.d-labs.com/journal/methoden_im_fokus_shadowing.html [Zugriff: 13.12.2018].
- Welling, Karin (2014): „Sichtbarmachen was sonst verborgen bleibt“. Annäherung an die videobasierte interpretative Mikroanalyse in der Interaktion zwischen Menschen mit Demenz und Pflegenden. In: Moritz, Christine (Hrsg.): Transkription von Video- und Filmdaten in der Qualitativen Sozialforschung. Multidisziplinäre Annäherungen an einen komplexen Datentypus. Wiesbaden: Springer VS, S. 443-494.
- Wenning, Norbert (1999): Vereinheitlichung und Differenzierung: Zu den „wirklichen“ gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit. Opladen: Leske + Budrich.
- Wenning, Norbert (2007): Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, Extremismus und Schule. In: Knapp, Gerald/Lauermann, Karin (Hrsg.): Schule und Soziale Arbeit: Zur Reform der öffentlichen Erziehung und Bildung in Österreich. Klagenfurt: Hermagoras/Mohorjeva, S. 518-545.
- Wenning, Norbert (2013): Die Rede von der Heterogenität – Mode oder Symptom? In: Budde, Jürgen (Hrsg.): Unschärfe Einsätze: (Re-) Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer VS, S. 127-152.
- Wenning, Norbert (2015): Heterogenitätsvorstellungen und empirische Wirklichkeit am Beispiel der Kategorie Migrationshintergrund. In: Budde, Jürgen/Blasse, Nina/Bossen, Andrea/Rißler, Georg (Hrsg.): Heterogenitätsforschung. Empiri-

- sche und theoretische Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 63-93.
- Wenzel, Michael/Waldzus, Sven (2008): Die Theorie der Selbstkategorisierung. In: Petersen, Lars- Eric/Six, Bernd (Hrsg.): Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen. Weinheim: Beltz PVU, S. 231-239.
- Wergin, Anne-Rose (2011): Demokratie ist (k)ein Kindergeburtstag. Handreichung für Kindertagesstätten im Umgang mit Rechtsextremismus. <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/lola-handreichung-internet.pdf> [Zugriff: 30.04.2015].
- Werther, Silvia/Schudy, Alexander/Rosen, Andreas (Hrsg.) (2015): Wirkt so oder so. Zweite Handreichung zur wirkungsorientierten Antragstellung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit. Berlin: Berliner Entwicklungspolitischer Rat-schlag e.V./Stiftung Nord-Süd-Brücken.
- West, Candace/Fenstermaker, Sarah (1995): Doing Difference. In: Gender and Society 9, 1, S. 8-37.
- Winkelmann, Anne (2006): Zur Bedeutung und Funktionalität von Vorurteilen. http://www.anti-bias-werkstatt.de/resources/ABW_Hintergrundtext+3+Vorurteile.pdf [Zugriff: 04.02.2014].
- York, Stacey (2003): Roots & Wings. Affirming Culture in Early Childhood Programs. Rev. Ed. St. Paul, Minnesota: Redleaf Press.
- Yu, SeonYeong/Ostrosky, Michaelene M./Fowler, Susan A. (2015): The Relationship Between Preschoolers' Attitudes and Play Behaviors Toward Classmates With Disabilities. In: Topics in Early Childhood Special Education 35, 1, S. 40-51.
- Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V. (ZWST) (Hrsg.) (2010): Perspektivwechsel. Theorie – Praxis – Reflexionen. Materialien Nr. 170. Frankfurt am Main: ZWST.
- Zick, Andreas (1997): Vorurteile und Rassismus. Eine sozialpsychologische Analyse. Münster: Waxmann.
- Zick, Andreas/Küpper, Beate/Krause, Daniela (2016): Gespaltene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016. Bonn: Verlag J.H.W. Dietz Nachf. GmbH.
- Zickgraf, Peer (2002): Tödliche Verwandlungen - Koloniale Menschenzoos und die Schaffung von »Untermenschen«. In: iz3w, 258, S. 35-37.
- Ziegenhain, Ute (2008): Erziehungs- und Entwicklungsberatung für die frühe Kindheit. In: Petermann, Franz/Schneider, Wolfgang: Enzyklopädie der Psychologie: Angewandte Entwicklungspsychologie: Serie 5 BD 7. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe Verlag, S. 163-204.
- Zimbardo, Philip G./Gerrig, Richard J. (2004): Psychologie. Eine Einführung. 16., aktualisierte Auflage. München: Pearson Studium.
- Zirkus Internationale e. V. (o. J.): Hep beraber! Ma'an! Zusammen! Kultur-Pass. Projekt-DVD.

Anfangszitat (S. 11): Vgl. Kapitel 6.2.2, Passage: Kognitiver Vorurteilsaspekt.

Anhang

Zuordnung relevanter Projekte zu strategischen Denkschulen⁹²

Tabelle 6: Projekte nach Strategie „anti-discrimination“ F

Name (Recherchequelle)	Inhalt/Belege
Courage für Kinder- Fortbildung für MultiplikatorInnen im Vorschulbereich (Phase 1)	Erzieher_innenfortbildung nach dem Anti-Bias-Ansatz (vgl. LFD Sachsen o. J.)
Fair in der Kita - Fortbildungsmodul „Antidiskriminierungs-pädagogik“ (Phase 1)	Fortbildung für pädagogische Fachkräfte nach einem breiten Antidiskriminierungsansatz (vgl. ADB 2010)
Freiheit und Toleranz leben – Interkulturelle Kompetenz und Wertevermittlung in Kindertageseinrichtungen der AWO (Phase 2)	Projekthalt sind Fortbildungen und Workshops, z.B. zu Vorurteilsbewusster Erziehung nach Derman-Sparks (vgl. http://www.toleranz-foerdern-kompetenz-staerken.de/das-bundesprogramm/modellprojekte/listenansicht/mp_projektseite.html?tx_projectmap_pi1[project]=427&tx_projectmap_pi1[action]=show&tx_projectmap_pi1[controller]=Project , http://www.vielfalt-in-der-kita.de/index.php?id=15 [Zugriff: 30.04.2015])
Hand in Hand. Kita ohne Rassismus (Phase 1)	Fortbildungsangebote zu Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung (vgl. Müller/Ranft/Weishaupt 2010)
Interkulturelle Kompetenz – Kommunale Verantwortung für Bildung, Integration und Chancengleichheit (Migration Online) Kinder stärken (Phase 1)	Entwicklung und Erprobung von Fortbildungen nach dem Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung (vgl. Spangenberg o. J.) Fortbildungskonzept mit Erprobungsphase zu verschiedenen Diskriminierungsaspekten (vgl. Ehrhardt/Klose/Niebling 2012)
Perspektivwechsel - Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit – Fortbildungsmodule „Gegen Diskriminierung - Für Inklusion“ (Migration Online)	Fortbildungen für Erzieher_innen zu vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung (vgl. ZWST 2010, S. 2; http://zwst-perspektivwechsel.de/aktuelles.php , http://www.bbz-weimar.de/343.html?&no_cache=1&tx_ttnews[backPid]=340&tx_ttnews[tt_news]=271/ [Zugriff: 30.04.2015])

92 Quelle der Tabellen 6-10: Eigene Darstellung. Inhaltliche Belege sind jeweils einzeln in den Tabellen angegeben.

Tabelle 7: Projekte nach Strategie „anti-discrimination“ I

Name (Recherchequelle)	Inhalt/Belege
Demokratie und Vielfalt in Kita und Hort erfahren (Migration Online)	Beratungen zu „Anti-Bias/Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung“ (Vollmer/Reichmann 2009, S. 5); breite Praxisbegleitung, z.B. Umgestaltung von Räumen (vgl. ebd., S. 7)
ErWachsen in Vielfalt (Migration Online)	Arbeit mit hauptsächlich Kitaträgern und -personal, vor allem zu individueller und struktureller Diskriminierung auf den Ebenen Zugang, Umgang des Personals mit Differenz und Umgang der Kinder untereinander (vgl. Müller/Pagels o.J.)
Inklusion in der Praxis von Krippen und Kitas (Sonstige Onlinerecherche)	Zweijährige, breit angelegte und „systematische Praxisentwicklung“ in Kitas mit dem Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung als Grundlage (vgl. http://www.situationsansatz.de/INKK.html [Zugriff: 30.04.2015])
Inklusion in Kindertageseinrichtungen „Eine Kita für Alle“ (Sonstige Onlinerecherche)	Inklusiver, vorurteilsbewusster Ansatz, impliziert bspw. Änderung von Strukturen auf Ebenen Kinder, Eltern, Team, Netzwerk (vgl. Juhran/Liebig/Richter 2015, S. 54ff.)
INO und KIV: In statt Out – Kinder für Vielfalt! (Phase 2)	Bearbeitung von Vorurteilen und verschiedenen Diskriminierungsformen bei Kindern (Projekttag), Erzieher_innen (Fortbildungen) und der Einrichtung (Organisationsentwicklung) (vgl. http://www.integriert-in-sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Sonstige_Webprojekte/Integration/Dokumente/Downloads/2013/Februar_2013/Ino_Kivi_Kita-HortGS.pdf [Zugriff: 30.04.2015])
Projekt Kinderwelten (Phase 1)	Vorurteilsbewusste Begleitung verschiedener Kitas in einem mehrjährigen Prozess, in dem die gesamte pädagogische Praxis bezüglich der Diskriminierung durch Individuen, Institutionen und gesellschaftliche Strukturen in den Blick genommen werden soll (vgl. Wagner 2012, S. 36f.)

Tabelle 8: Projekte nach Strategie „cultural understandings“

Name (Recherchequelle)	Inhalt/Belege
AUFwachsen – ZUSAMMENwachsen (Sonstige Onlinerecherche)	Verschiedenste Aktivitäten zur interkulturellen Verständigung in diversen Einrichtungen (vgl. AUFwachsen – ZUSAMMENwachsen 2014)
Ivaa - Integration von Anfang an (Migration Online)	Interreligiöse Maßnahmen zum Abbau von Vorurteilen in sechs evangelischen Kitas (vgl. Emmendorfer-Brößler 2013)
Kinder für eine Welt - Erziehung zur Toleranz (Phase 1)	Initiierung von Aktivitäten u.a. zwischen Kindern unterschiedlicher Herkunft in Kitas (vgl. Regiestelle Vielfalt 2010, S. 68f. [13ff.], Käpt'n Browser gGmbH o. J.)
STUPS - Stark durch Spiel (Phase 1)	Diverse Projekte mit dem Ziel der Anerkennung verschiedener Kulturen und der Partizipationsförderung u.a. in Kitas (vgl. Fricke et al. 2009)

Tabelle 9: Projekte nach Strategie „equal opportunities“

Name (Recherchequelle)	Inhalt/Belege
Fit für Vielfalt (Phase 2)	Durch Interkulturelle Elternarbeit für Familien mit Migrationshintergrund wie z.B. die Einrichtung eines Elterncafés an Kitas sollen Bildungsbenachteiligung und Vorurteile abgebaut werden (vgl. Ertem 2015)

Tabelle 10: Projekte ohne klare Zuordnung

Name (Recherchequelle)	Inhalt/Belege
Dreisprung in die Zukunft (Phase 1)	Fortbildungsmodul für Lehrkräfte und zukünftige Pädagog_innen mit Themenfeldern wie Demokratieentwicklung und Anti-Bias-Ansatz; Im Teilprojekt „Interkulturelles Lernen im Kindergarten“ wird das Thema Diversity vor allem durch Selbstreflexion der angehenden Fachkräfte bearbeitet (vgl. Institut Neue Impulse 2010; Pahnke 2008) → Elemente aus „anti-discrimination“- und „cultural understandings“-Strategie
Hep beraber!-Ma'an!-Zusammen! Soziales Lernen in kultureller Vielfalt (Phase 1)	Kinder und Jugendliche ab fünf Jahren, meist mit Migrationshintergrund, sollen mit künstlerischen und kulturellen Methoden und im Kontakt mit anderen Menschen in einem gewaltpräventiven Ansatz ihre eigenen Vorurteile reflektieren (vgl. Domkowsky/Gail 2009; Zirkus Internationale e.V. o. J.) → Elemente aus „equal opportunities“- „cultural understandings“- und „special provisions“-Strategie

Transkriptionslegende der Gruppengespräche

Abbildung 63: TiQ

	Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecher_innenwechsel
(.)	Kurzes Absetzen, Zeiteinheiten bis knapp unter einer Sekunde
(3)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
<u>nein</u>	Betonung
Nein	Laut in Relation zur üblichen Lautstärke der_des Sprecher_in
°nee°	Sehr leise in Relation zur üblichen Lautstärke der_des Sprecher_in
.	Stark sinkende Intonation
;	Schwach sinkende Intonation
?	Deutliche Frageintonation
,	Schwach steigende Intonation
brau-	Abbruch eines Wortes
oh=nec	Wortverschleifung
nei:n	Dehnung von Lauten
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription und schwer verständliche Äußerungen
()	Unverständliche Äußerungen
((nickt))	Parasprachliche, nichtverbale oder gesprächsexterne Ereignisse
@mir@	Lachend gesprochene Äußerungen
@(.)@	Kurzes Auflachen
//mhm//	Hörer_innensignale

Quelle: Nach Bohnsack 2009, S. 241 ff.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Komparatives Auswertungsvorgehen.....	82
Abbildung 2: Z. 4.....	84
Abbildung 3: Z. 28.....	84
Abbildung 4: Z. 42.....	84
Abbildung 5: Z. 1.....	91
Abbildung 6: Z. 13.....	91
Abbildung 7: Z. 10-15.....	97
Abbildung 8: Z. 20/21.....	97
Abbildung 9: Z. 2.....	110
Abbildung 10: Z. 13.....	110
Abbildung 11: Z. 1/2.....	115
Abbildung 12: Z. 7.....	115
Abbildung 13: Z. 25/26.....	115
Abbildung 14: Reise um die Welt I.....	153
Abbildung 15: Reise um die Welt II.....	153
Abbildung 16: Badezimmer Gruppe 3.....	163
Abbildung 17: Bücher Gruppe 4.....	163
Abbildung 18: Z. 1.....	165
Abbildung 19: „Der Biber von anderswo“ I.....	165
Abbildung 20: Z. 1.....	169
Abbildung 21: Z. 64.....	169
Abbildung 22: Z. 77/78.....	169
Abbildung 23: Z. 8/9.....	184
Abbildung 24: Z. 8/9.....	188
Abbildung 25: Z. 11.....	188
Abbildung 26: Z. 14/15.....	189
Abbildung 27: Z. 20/21.....	189
Abbildung 28: Z. 5/6.....	194
Abbildung 29: Z. 14.....	194
Abbildung 30: Z. 29/30.....	194
Abbildung 31: Z. 38/39.....	194
Abbildung 32: Z. 1.....	212
Abbildung 33: Z. 13.....	212
Abbildung 34: Z. 1.....	218
Abbildung 35: Z. 13.....	218
Abbildung 36: Z. 29.....	218
Abbildung 37: Z. 52.....	218
Abbildung 38: Die verwendete Serviette.....	239
Abbildung 39: Z. 5.....	239

Abbildung 40: Z. 11.....	239
Abbildung 41: Z. 22.....	239
Abbildung 42: Flur, Eingang.....	261
Abbildung 43: Flur, Ausgang Erster Stock.....	261
Abbildung 44: Flur der Gruppenräume im Erdgeschoss.....	261
Abbildung 45: Flur der Gruppenräume im Erdgeschoss II.....	261
Abbildung 46: Z. 1.....	263
Abbildung 47: „Der Biber von anderswo“ II.....	263
Abbildung 48: Z. 1.....	267
Abbildung 49: Z. 26.....	267
Abbildung 50: Vor Z. 1.....	272
Abbildung 51: Z. 3.....	272
Abbildung 52: Z. 21.....	272
Abbildung 53: Z. 31.....	272
Abbildung 54: Z. 44.....	272
Abbildung 55: Z. 51.....	272
Abbildung 56: Z. 3.....	281
Abbildung 57: Die Box der „Hautfarbenstifte“.....	281
Abbildung 58: Z. 15.....	281
Abbildung 59: Z. 21.....	281
Abbildung 60: Z. 17.....	296
Abbildung 61: Flur, obere Etage.....	305
Abbildung 62: Reaktanz.....	358
Abbildung 63: TiQ.....	390

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kontrastiver Vergleich konventioneller und fokussierter Ethnographie.....	54
Tabelle 2: Impulse des Gruppengesprächs.....	59
Tabelle 3: Indikatoren für eine positive Projektwirkung.....	72
Tabelle 4: Ablauf der Erhebungen.....	74
Tabelle 5: Typen des Umgangs mit Vorurteilen und Diskriminierung.....	341
Tabelle 6: Projekte nach Strategie „anti-discrimination“ F.....	387
Tabelle 7: Projekte nach Strategie „anti-discrimination“ I.....	388
Tabelle 8: Projekte nach Strategie „cultural understandings“.....	389
Tabelle 9: Projekte nach Strategie „equal opportunities“.....	389
Tabelle 10: Projekte ohne klare Zuordnung.....	389

**Der Autor:****Dr. Alexander Stärck, Dipl.-Päd.,**wissenschaftlicher Referent am Deutschen Jugendinstitut e.V. (DJI),
München

„Ist das Hautfarbe?“ Schon junge Kinder nutzen Unterschiede als Basis vorurteilvoller Gedanken, die sich in diskriminierenden Handlungen äußern. Der Autor besuchte für die Studie Kitas, in denen pädagogische Maßnahmen gegen Vorurteile und Diskriminierung zum Einsatz kommen. Doch wie wirkt die Prävention? Die Studie wertet videographierte Alltagssituationen sowie Gruppengespräche dokumentarisch aus und liefert damit Fachpraxis und Wissenschaft eine Grundlage zur weiteren Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlich relevanten Thema.



Verlag Barbara Budrich

ISBN 978-3-8474-2318-8



9 783847 423188 >

Titelabb.: © Manuela Melis