

Elementarpädagogische Wendepunkte

**Eine qualitative Studie über den Wandel von kultureller Fremdheit
im ostdeutschen Erfahrungsraum**

DISSERTATION

zur Erlangung des akademischen Grades Doctor philosophiae (Dr. phil.)
der Philosophischen Fakultät der Universität Rostock

vorgelegt von:

Rebecca Stadtmüller

geb. am 02.09.1982 in Bühl (Baden-Württemberg)

Rostock, 15. Juni 2023

1. Gutachter:in: Prof. Dr. Katja Koch
2. Gutachter:in: Prof. Dr. Anke König
3. Gutachter:in: Prof. Dr. Kerstin Jergus

Jahr der Einreichung: 2023

Jahr der Verteidigung: 2024

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Konzept-Indikator-Modell der GTM	47
Abb. 2:	Modell des ständigen Vergleichens	48
Abb. 3:	Pragmatistische Forschungslogik als schematisches Prozessmodell	52
Abb. 4:	Abstraktionsstufen einer empirisch gesättigten Theorie	54
Abb. 5:	Überblicksmodell: Sampling	61
Abb. 6:	Chronologische Darstellung Geburtsjahrgang/Ausbildungszeitraum	65
Abb. 7:	Auszug aus der Phase des offenen Kodierens	75
Abb. 8:	Auswahl von In-Vivo-Kodes	76
Abb. 9:	Das Kodierparadigma	77
Abb. 10:	Modell Basal-Heuristik	78
Abb. 11:	Basal-Heuristik für Prozess des axialen Kodierens	79
Abb. 12:	Auszug aus einem Memo	82
Abb. 13:	Transkriptionsregeln	87
Abb. 14:	Adaptierte Version des paradigmatischen Modells	92
Abb. 15:	Theoriemodell: Elementarpädagogische Wendepunkte	93
Abb. 16:	Überblick der Migrationsbewegungen in Deutschland von 1949 bis 1990	98
Abb. 17:	Phasenmodell: Elementarpädagogische Wendepunkte	109
Abb. 18:	Das Eigene und das Fremde in Phase I der Elementarpädagogischen Wendepunkte	132
Abb. 19:	Das Eigene und das Fremde in Phase II der Elementarpädagogischen Wendepunkte	163
Abb. 20:	Das Eigene und das Fremde in Phase III der Elementarpädagogischen Wendepunkte	184
Abb. 21:	Wandel von kultureller Fremdheit im Bereich der frühkindlichen Bildung	257

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	I
1 Einleitung	1
2 Stand der Forschung im Schnittpunkt von Migration, Frühe Bildung und Ostdeutschland	3
2.1 Frühe Bildung in der Post-Migrationsgesellschaft	3
2.2 Migrationsgesellschaftliche Normalität im Elementarbereich	4
2.3 Der ostdeutsche Erfahrungsraum	12
2.3.1 Frühe Bildung im ostdeutschen Erfahrungsraum	13
2.3.2 Migrationsgesellschaftliche Normalität im ostdeutschen Erfahrungsraum	14
3 Theoretische Konzeptionalisierung	17
3.1 Das Eigene, das Fremde und Fremdheit	17
3.2 Kultur als Praxis	21
3.3 Theorie der Praxis als Deutungsstruktur	24
3.3.1 Bedeutung von Macht bei Pierre Bourdieu	25
3.3.2 Der Bereich der frühen Bildung – ein Feld des Bildungswesens	26
3.3.2.1 Das elementarpädagogische Feld von Ostdeutschland	28
3.3.3 Habitus	29
3.3.4 Kulturelles Kapital	31
3.3.5 Symbolische Herrschaft	32
3.4 Versuch eines theoretischen Neuentwurfs	34
4 Erste Zusammenfassung und Diskussion	37
5 Grounded-Theory-Methodologie	43
5.1 Geschichte der GTM	44
5.2 Theorie der GTM	45
5.2.1 Theoretische Offenheit versus theoretische Sensibilität	46
5.2.2 Konzeptbildung versus Konzeptbeschreibung	46
5.2.2.1 Methode des ständigen Vergleichens	47
5.2.2.2 Datenproduktion	48
5.2.3 Memoing	49

5.2.4 All is Data	50
5.2.5 Kodieren	50
5.2.5.1 Das offene Kodieren in der GTM	52
5.2.5.2 Das axiale Kodieren in der GTM	53
5.2.5.3 Das selektive Kodieren in der GTM	55
6 Forschungsprozess	56
6.1 Forschungsfrage als Prozess	57
6.1.1 Ausgangspunkt	58
6.1.2 Halbzeit	59
6.1.3 Finale Forschungsfrage	60
6.1.4 Reflektion	60
6.2 Sampling	61
6.2.1 Das Sampling im Überblick	61
6.2.2 Kontrastierung in der Fallauswahl	62
6.2.3 Chronologische Aufarbeitung der Samplingdaten	64
6.3 Interview	66
6.3.1 Narratives Interview nach Schütze	66
6.3.2 Autobiographische Erzählaufforderung und die Notwendigkeit einer ersten Adaption an den ostdeutschen Erfahrungsraum	68
6.3.3 Setting	71
6.3.4 Reflektion	72
6.4 Kodierprozess	73
6.4.1 Offenes Kodieren	73
6.4.2 Axiales Kodieren	76
6.4.3 Selektives Kodieren	79
6.5 Memoing	81
6.6 Qualitätssicherung	83
6.6.1 Auswertungsgruppe	85
6.6.2 Weiterbildung	85
6.6.3 Fachberatung	86
6.6.4 Analytische Induktion	86
6.7 Datenkodierung MAXQDA	86
6.8 Transkription	86

7	Zweite Zusammenfassung und Diskussion	88
8	Ergebnisdarstellung	91
8.1	Struktur des Modellentwurfes	91
8.1.1	Das Theoriemodell: Elementarpädagogische Wendepunkte	93
8.2	Historischer Hintergrund	96
8.2.1	Migrationsgeschichte der DDR	97
8.2.1.1	Ost-West-Migration	99
8.2.1.2	Zuwanderung im Kontext von Internationaler Solidarität	100
8.2.1.2.1	Vertragsarbeit	101
8.2.1.2.2	Politisches Exil	104
8.2.1.2.3	Studium	105
8.2.1.2.4	Sowjetische Truppen	106
8.3	Darstellung des Theorieentwurfes zu Elementarpädagogische Wendepunkte: Der Wandel vom Fremden und Fremdheit im Bereich der frühkindlichen Bildung	107
8.3.1	Elementarpädagogische Wendepunkte als Schlüsselkategorie	107
8.3.1.1	Phasenmodell der Kernkategorie Elementarpädagogische Wendepunkte	108
8.3.1.2	I. Phase der Elementarpädagogischen Wendepunkte	109
8.3.1.2.1	Das Fremde und das Eigene im Bildungswesen der DDR	112
8.3.1.2.2	Das Eigene: der DDR-Atlas	117
8.3.1.2.2.1	Kontur	117
8.3.1.2.2.2	Lücken	119
8.3.1.2.2.3	Ideal	121
8.3.1.2.2.4	Vertraute Fremdheit	123
8.3.1.2.2.5	Kontrolle	127
8.3.1.2.2.6	Sanktionen	128
8.3.1.2.3	Das Fremde: ein blinder Fleck	130
8.3.1.2.4	Zwischenfazit	132
8.3.1.3	II. Phase der Elementarpädagogischen Wendepunkte	138
8.3.1.3.1	Die Erfahrung der Aberkennung des Eigenen	141
8.3.1.3.2	Die Demontage des Eigenen	145
8.3.1.3.2.1	Der Verlust von Dingen	146

8.3.1.3.3	Die Erfahrung von Fremdheit: subjektive Strategien	149
8.3.1.3.3.1	Fremdheit aushalten	150
8.3.1.3.3.2	Fremdheit als Freiheit	150
8.3.1.3.3.3	Fremdheit als Potential	151
8.3.1.3.4	Die Veränderung des Eigenen: kulturelle Pluralisierung .	153
8.3.1.3.5	Das Eigene und die 1990er Jahre	160
8.3.1.3.6	Zwischenfazit	163
8.3.1.4	III. Phase der Elementarpädagogischen Wendepunkte	167
8.3.1.4.1	Das Eigene im Sommer 2015	170
8.3.1.4.2	Der Umgang mit Fremdheit: ein neues Spannungsfeld	171
8.3.1.4.3	Der Topoi vom Fremden	177
8.3.1.4.3.1	Die Konstruktion von Fremdheit	178
8.3.1.4.3.2	Die Irritation des Eigenen	182
8.3.1.4.4	Zwischenfazit	184
8.4	Darstellung des Theorieentwurfes zu Elementarpädagogische Wendepunkte: Das Kategoriensystem	186
8.4.1	Ursächliche Bedingung: sozialistisches Bildungswesen	186
8.4.1.1	Die Parallelität der Vorgeschichte der Pädagogik der frühen Kindheit	187
8.4.1.1.1	Das Eigene: Prinzip der Einheitlichkeit	192
8.4.1.1.2	Das Eigene: Orientierung an Anpassung	196
8.4.2	Strategien in der Berührung mit Fremdheit	200
8.4.2.1	Das Eigene: Blasen der Distanzierung	201
8.4.2.1.1	Pädagogische Überforderung	207
8.4.2.2	Das Fremde: Berührungen im Handlungsfeld	210
8.4.2.2.1	Ausblenden	210
8.4.2.2.2	Auswählen	213
8.4.2.2.3	Annehmen	219
8.4.3	Intervenierende Bedingungen: Rhetorische Spielregeln	221
8.4.4	Konsequenzen	227
8.4.4.1	Elementarpädagogische Wendepunkte: Zusammenarbeit mit Eltern und Familien	227
8.4.4.1.1	I. Phase	230
8.4.4.1.2	II. Phase	232

8.4.4.1.3	III. Phase	236
8.4.4.1.4	Spannungsfeld Strukturen	238
8.4.4.2	Elementarpädagogische Wendepunkte: Berührung mit Religion	241
8.4.4.2.1	I. Phase	242
8.4.4.2.2	II. Phase	243
8.4.4.2.3	III. Phase	245
8.4.4.3	Suchbewegungen	248
9	Dritte Zusammenfassung und Diskussion	252
10	Implikationen für die Praxis	259
11	Schlussreflexion	265
11.1	Risiken des Theorieentwurfes Elementarpädagogische Wendepunkte	265
11.2	Zu den Konsequenzen aus dem Theorieentwurf Elementarpädagogische Wendepunkte	265
11.3	Potential des Theorieentwurfes Elementarpädagogische Wendepunkte	266
	Literaturverzeichnis	269
	Anhang	1 / Anhang
	Eidesstattliche Erklärung	
	Lebenslauf	

1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit widmet sich dem Wandel vom Fremden und Fremdheit im elementarpädagogischen Feld und greift damit für die Pädagogik der frühen Kindheit einen Aspekt auf, über den aufgrund der jüngsten Konfliktlage und damit einhergehender Veränderung von Gesellschaft aktuell neu verhandelt wird. Im Fokus der Untersuchung steht die migrationsgesellschaftliche Normalität im ostdeutschen Erfahrungsraum und damit verbundene Wandlungsprozesse im Kontext von Elementarpädagogik und Fremdheit. Die Aktualität der vorliegenden Forschung war dabei zum Beginn des Prozesses mitnichten zu ahnen. Vielmehr schien der damalige Ausgangspunkt von Forschung auf den ersten Blick als ein Nischenthema, dass in der Forschung zu Migration und Bildung bislang kaum Berücksichtigung gefunden hat.

Zum damaligen Zeitpunkt ging es mit einem offenen Erkenntnisinteresse um die Schnittstelle von Interkulturalität, Elementarbereich und ostdeutschem Erfahrungsraum. Die Auseinandersetzung mit dieser Schnittstelle war trotz der Aktualität des Forschungsimpulses über längere Zeit an ein rückblickendes Verstehen gekoppelt. Es galt zunächst zu begreifen, dass die Schnittstelle trotz der so gut wie nicht vorhandenen wissenschaftlichen Erkenntnis von einem Nebel der stereotypen Vorannahmen und von aus Degradierungen resultierenden Verletzungen überlagert ist. Ausgehend von diesem Hintergrund wurde kenntlich, dass es sich bei dieser Schnittstelle um eine der Lücken in der erziehungswissenschaftlichen Forschung handelt, an der es zuvörderst einer empirischen Grundlagenforschung bedurfte. Notwendig erschien die Bereitschaft vonseiten der wissenschaftlichen Forschung an dieser Schnittstelle, bildlich gesprochen, „tiefer zu tauchen“. So ist diese Bereitschaft denn auch als ein zentrales Merkmal der aus dem Forschungsprozess resultierenden Arbeit zu werten. Es galt auf divergierenden Ebenen Vorurteilen, Ressentiments und Traumata zu begegnen, und entsprach der Komplexität der Ausgangssituation, einen qualitativen Ansatz zu wählen und sich der Schnittstelle ausgehend von ihrer Basis anzunähern.

Das Erkenntnisinteresse orientierte sich aus diesem Grund an den subjektiven Theorien einer Zielgruppe, die in den vielfältigen Diskursen über Ostdeutschland, Elementarpädagogik oder Migration bislang wenig sichtbar ist, nämlich den pädagogischen Fachkräften aus dem ostdeutschen Erfahrungsraum. In der Konsequenz resultierte daraus, dass der Forschungsprozess kleinschrittig war und vor dem Hintergrund der Validierung von Theoriebildung durchaus auch kritisch diskutierbar ist (vgl. Kapitel 6.6). Doch obgleich einzelne Aspekte der vorliegenden Forschung durchaus kontrovers zu diskutieren sind, ist es mithilfe der Methode

der Grounded-Theory-Methodologie gelungen, ein verdichtetes Verständnis über die Relevanz vom Fremden und Fremdheit im Forschungsraum zu generieren. Und obgleich diese Theoriebildung auf das Engste mit dem ostdeutschen Erfahrungsraum verknüpft ist, strahlt sie dennoch über diesen hinaus und liefert Impulse für eine kritische Auseinandersetzung mit dem vermeintlich Eigenen in der Pädagogik der frühen Kindheit.

Eine Forschung mit der Grounded-Theory-Methodologie ist in ihrem Aufbau ungewohnt und daher wird im Folgenden die Gliederung der vorliegenden Arbeit umrissen. Im Anschluss an die Einleitung wird der jeweilige Stand von Forschung für die Bereiche Migration, Frühe Bildung und Ostdeutschland aufgezeigt (Kapitel 2). Daran anknüpfend erfolgt die Darstellung der theoretischen Rahmung des entwickelten Theorieentwurfes (Kapitel 3) sowie eine erste Zusammenfassung und Diskussion (Kapitel 4). Anschließend wird die Methode der Forschung eingeführt (Kapitel 5) und die Nachvollziehbarkeit der Generierung des vorliegenden Theorieentwurfes durch die detaillierte Darstellung des Forschungsprozesses gewährleistet (Kapitel 6). Auf die nun folgende zweite Zusammenfassung und Diskussion (Kapitel 7) erfolgt die Ergebnisdarstellung des entwickelten Theorieentwurfes (Kapitel 8). Dabei geht es zunächst darum, das Modell und die Kernkategorie *Elementarpädagogische Wendepunkte (EW)* zu erläutern. Im weiteren Verlauf der Ergebnisdarstellung erfolgt die Darstellung der zugehörigen Kategoriensysteme. Anknüpfend an die nun erfolgende dritte Zusammenfassung und Diskussion (Kapitel 9) werden aus dem Theorieentwurf gewonnene Implikationen für die Praxis ausgeführt (Kapitel 10). Abschließend erfolgt eine Schlussreflexion, in deren Rahmen Risiken, Konsequenzen und Potentiale des Theorieentwurfes benannt werden (Kapitel 11).

2 Stand der Forschung im Schnittpunkt von Migration, Frühe Bildung und Ostdeutschland

Betrachtet man die Forschungslage zu Migration, Frühe Bildung und Ostdeutschland wird kenntlich, dass in jedem der genannten Bereiche eine hohe Dynamik wahrnehmbar ist. Deutlich wird, dass es dem Fachgebiet der interkulturellen Pädagogik zwischenzeitlich gelungen ist, die Schnittstelle von Migration und frühkindlicher Bildung in den Fokus von Forschung zu rücken. (vgl. Diehm 2016; Otyakmaz/Karakaşoğlu 2015; Kuhn 2013). Parallel zu diesen Entwicklungen hat sich auch die Forschung zu Ostdeutschland in den vergangenen Jahren ausdifferenziert (vgl. Kap. 2.3) und es gilt, an der Schnittstelle von Migration und Bildung den ostdeutschen Erfahrungsraum miteinzubeziehen, diesen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung sichtbar werden zu lassen. Von diesem Hintergrund ausgehend, widmet sich das vorliegende Dissertationsprojekt der Frage nach der Konstruktion von Fremdheit im Pädagogischen. Untersucht wird der Wandel vom Fremden und Fremdheit im elementarpädagogischen Feld von Ostdeutschland. Damit beleuchtet diese Arbeit einen Aspekt von migrationsgesellschaftlicher Normalität im Bereich der frühkindlichen Bildung. Da ein solcher Ansatz in unterschiedlichen wissenschaftlichen Bereichen angesiedelt ist, ist die vorliegende Untersuchung als interdisziplinär zu verorten.

2.1 Frühe Bildung in der Post-Migrationsgesellschaft

Zu Beginn sei auf den auch für die erziehungswissenschaftliche Forschung relevanten Begriff der Post-Migrationsgesellschaft verwiesen (Foroutan 2016). Mit dieser Begrifflichkeit, geprägt von Naika Foroutan, gelingt es, in den Diskursen um Migration und Integration eine wichtige Verschiebung der Perspektive hervorzuheben. Betont wird damit die Notwendigkeit, dichotomisierende Grenzziehungen zu überwinden und eine postmigrantische Perspektive auf Gesellschaft zu entwickeln. Für das Bildungssystem ergibt sich daraus, dass tradierte Normalitätserwartungen wie beispielsweise die starre Aufteilung zwischen Einheimischen und Migrant:innen als überholt zu betrachten sind und es angebracht ist, Wanderungsbewegungen als das zu akzeptieren, was sie sind, der Gesellschaft schon immer zugehörige Phänomene. Die aus Wanderungsbewegungen resultierenden Phänomene und damit einhergehende komplexe Zusammenhänge gilt es aus einer postmigrantischen Perspektive als allgemeine Aufgabe des Pädagogischen zu betrachten und nicht länger zu besondern. Eine post-migrantische Perspektive erklärt „Migration nicht zum Sonderfall, Mehrfachzugehörigkeit nicht zum Problem und Rassismus nicht zur Ausnahmeerscheinung“ (Foroutan et al. 2018, S. 9). Nach

Gomolla (2021) knüpft eine solche Perspektive an ein menschenrechtliches Verständnis von Inklusion an, womit gemeint ist, dass sich die Aufmerksamkeit von vermeintlichen Problemträger:innen auf den institutionellen und sozialen Raum verlagert.

2.2 Migrationsgesellschaftliche Normalität im Elementarbereich

In dieser Theorietradition wird Deutschland von Natarajan (2021) als ein Einwanderungsland mit „riesigen, meist verschwiegenen Bildungserfahrung[en]“ (ebd.: 2) definiert. Betont wird der Kontrast zwischen einer pluralen Gesellschaft aus Menschen mit ganz unterschiedlichen Hintergründen, Erfahrungen und Interessen und der gleichzeitig kaum durchdringbaren Grenzziehung innerhalb von Gesellschaft. Natarajan skizziert eine „Migrationsgesellschaft mit aktuell noch großen Bildungsunterschieden und verbreiteter Bildungsungerechtigkeit, doch auch schlummerndem Bildungspotenzial“ (ebd.). Diese Definition betont vorhandene Entwicklungspotentiale, benennt aber zugleich auch eine Erkenntnis, die seit den „Programs for International Student Assessment“ (PISA) keine Neue ist (vgl. Seitz et al. 2022; Horvath 2017; Kalpaka 2011). Deutschland ist ein Einwanderungsland und obgleich die deutsche Migrationsgesellschaft zwischenzeitlich anerkannt ist, reproduziert das Bildungssystem nach wie vor strukturelle Ungleichheit (vgl. Kelle et al. 2017: 64).

Dabei haben die „enttäuschenden Ergebnisse internationaler Leistungsvergleichsstudien (PISA-Studien, IGLU-Studien und ‚Starting Strong‘)“ (Seitz et al. 2022: 19; Köller et al. 2019; OECD 2017; Hussmann et al. 2017; Bos et al. 2004; Baumert et al. 2001) in Deutschland eine Flut von Debatten über Bildungsungerechtigkeit, das Bildungssystem und dessen Zukunft initiiert, die bis heute andauern. Hierzu sei exemplarisch auf die Fachkommission Integrationsfähigkeit (2021: 95); Karakaşoğlu/Mecheril (2019: 17) und Doğmuş et al. (2016) verwiesen, die Liste von Publikationen ist nach Bedarf erweiterbar. Den darin geführten Diskurs fasst Böttcher (2021) provokativ wie folgt zusammen: „Es schien fast so, als hätte man es nicht gewusst oder wissen können, dass die gesellschaftliche Stellung ihrer Herkunftsfamilien die schulischen Erfolge der Schüler*innen statistisch gut gesichert vorhersagen kann“ (ebd.: 17). Für den Fachbereich Interkultureller Pädagogik hat der Diskurs über die im internationalen Vergleich schwachen Leistungsbefunde von Schüler:innen im deutschen Bildungssystem maßgeblich bewirkt, dass die Öffentlichkeit, um mit Auernheimer (2009) zu sprechen, „über die Erziehungswissenschaft hinaus endlich auf die Benachteiligung der Heranwachsenden mit

Migrationshintergrund [...] aufmerksam¹“ (ebd.: 7) wurde. Gemeint ist damit, dass die Erkenntnisse aus den Leistungsvergleichsstudien „inhaltlich nur wenig neue Akzente für die interkulturelle Bildungsforschung [lieferten] – vieles war in ähnlicher Form schon zuvor untersucht worden“ (Mehringer/ Herwartz-Emden 2018: 195). Die Leistung bestand für den Fachbereich Interkultureller Pädagogik vielmehr darin, dass mit der Illusio von Bildungsgleichheit gebrochen werden konnte und die Ergebnisse „zu einer wesentlichen Popularisierung interkultureller Forschungsfragen“ (ebd.) beigetragen haben. Dieser Impuls hat soweit geführt, dass der „Topos ‚Migrationshintergrund‘ [...] geradezu ‚en vogue‘“ (Betz et al. 2015: 4) wurde.

Für die Begründung der disziplinären Verortung des Dissertationsprojektes gilt es hervorzuheben, dass mit Heterogenität und Differenz in Zusammenhang stehende Ausgrenzungsmechanismen bislang zumeist am „Übergang der Kinder in die Grundschule“ (Panagiotopoulou 2020: 74; Haag et al. 2017; Henschel et al. 2022) festgemacht werden. Hier sei mit Panagiotopoulou (2020) darauf verwiesen, dass bis „heute noch mehrfach übersehen“ (ebd.) wird, dass neben Schule „auch die Kindertageseinrichtungen an diesem markanten Übergang unmittelbar beteiligt“ (ebd.) sind. Nach wie vor gilt es, die Forschungslage zum Umgang mit Differenz und Heterogenität im Bereich der frühkindlichen Bildung weiter zu verdichten. Richtet sich der Fokus von Forschung auf den Bereich der frühkindlichen Bildung, wird zunächst einmal kenntlich, dass dieses Feld aktuell mit verschiedenen Herausforderungen konfrontiert ist (vgl. König 2021: 7). Bedingt durch gesellschaftliche Veränderungsprozesse und der damit einhergehenden Expansion von Betreuungskapazitäten erfährt der Bereich einen Wandel, den es von wissenschaftlicher Seite aus zu begleiten gilt. Der Wandlungsprozess liegt darin begründet, dass sich aufgrund des gesteigerten Betreuungsbedarfes gesamtgesellschaftlich der Anspruch an das Praxisfeld der frühen Kindheit verändert hat. Zunehmend haben sich Erkenntnisse „zur Korrelation von Kitabesuch bzw. dessen Dauer und späterem Bildungserfolg von Kindern in der Schule“ (Seitz et al. 2022: 19) verfestigt, was in der Konsequenz dazu führt, dass der Bereich der „frühen Bildung politisch eine höhere Bedeutung“ (ebd.) erfährt. Die ehemaligen Bewahranstalten für Kinder wurden zu modernen Bildungsstätten umgedeutet, die sukzessive einen gesellschaftspolitischen Bildungsauftrag zu bewältigen haben (vgl. Weiß 2020: 92; Aden-Grossmann 2011: 214, Höltershinken 2003). Der

1 Mit Weiss (2007) ist darauf zu verweisen, dass die PISA-Studien die schulische Leistung von Kindern mit Migrationshintergrund aus den ostdeutschen Bundesländern nicht berücksichtigten: „Die Analysen der Bildungserfolge des deutschen PISA-Konsortiums schloss die ausländischen Schüler und Schülerinnen in den neuen Bundesländern explizit aus, mit der Begründung, dass sie nur weniger als 10% der dortigen Schüler ausmachten“ (Weiss 2005: 273 zitiert nach ebd.: 33).

Anspruch lautet nach Kuhn/Landhäußer (2021) „einen Beitrag zum Abbau von Bildungsungleichheiten zu leisten und damit auch auf lange Sicht gerechtere gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten zu schaffen“ (ebd.: 23). Auch die Bildungspläne der Bundesländer spiegeln die gesamtgesellschaftlichen Veränderungen im Feld der frühkindlichen Bildung und so kann nun in den Bildungskonzeptionen der ostdeutschen Länder (wieder) darauf verwiesen werden, dass die „außerfamiliäre Betreuung vom Kleinstkindalter bis zum Grundschulalter [...] die Grundlage der Bildungsbiografien von Kindern“ (Ministerium für Soziales, Integration und Gleichstellung 2021: 17) bildet. In Analogie zum Bildungssystem der DDR (vgl. Koch/Koebe 2022: 2) werden „Kindertageseinrichtungen [...] bundesweit zur ersten Stufe des Bildungssystems aufgewertet und zu pädagogischen Institutionen mit vielfältigen Aufgabenbereichen ausgebaut“ (Seitz et al. 2022: 18).

Der Bereich der frühen Bildung gilt somit auch bildungspolitisch als ein Feld, indem „mögliche Herkunftsunterschiede verringert werden und alle Kinder bis zum Schuleintritt ähnlich gute Startchancen erlangen können“ (Kuger/Peter 2019: 15). In der Konsequenz ergibt sich aus diesem Anspruch bundesweite die Zielsetzung, die Teilhabe am Bereich der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) flächendeckend zu ermöglichen (vgl. ebd.: 143). Seit 1996 besteht daher ein Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz (vgl. König 2008: 312) und seit 2013 auf einen Krippenplatz. „Fast alle Kinder zwischen drei und sechs Jahren besuchen in Deutschland eine Kita, im Jahr 2018 waren es 94 %“ (Seitz et al. 2022: 14). Doch gerade die hohen Gesamtzahlen sollten nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich der Blick darauf lohnt, „welche Kinder in welchem Alter und zu welchen Bedingungen einen der knappen Betreuungsplätze im Ganztage erhalten und welche konkrete Einrichtung ihnen offensteht oder eben möglicherweise auch nicht“ (ebd.). Richtet man den Fokus auf die Ebene der migrationsgesellschaftlichen Normalität, so wird kenntlich, dass im Jahr 2019 „bundesweit 21 % der unter Dreijährigen mit Migrationshintergrund eine KiTa oder Kindertagespflege [besuchten], während bei den gleichaltrigen Kindern ohne Migrationshintergrund die Teilhabequote deutlich höher liegt (42 %)“ (Bertelsmann Stiftung 2022). Diese Differenz verringert sich mit zunehmendem Alter, bestehen bleibt jedoch eine Divergenz: „Kinder aus Einwandererfamilien kommen also im Durchschnitt später in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung“ (SVR 2019). Besonders prekär gestaltet sich die Beteiligungsquote von Kindern aus schutzsuchenden Familien. Diese „erlangen in den meisten Bundesländern erst dann einen Rechtsanspruch auf Betreuung in einer Kindertageseinrichtung, wenn sie die Erstaufnahmeeinrichtung verlassen haben“ (SVR 2019). Der Sachverständigenrat für Integration und Migration (SVR) benennt die migrationsgesellschaftliche Normalität wie folgt:

„Rund 20 Jahre nach dem sog. PISA-Schock gilt weiterhin: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund besuchen seltener eine Kita und sind an Hauptschulen über- und an Gymnasien unterrepräsentiert“ (SVR 2021 a: 1). Festzuhalten gilt, dass obgleich die Politik „verschiedene Anstrengungen unternommen [hat], die Betreuungsquoten von Kindern mit Migrationshintergrund stärker an die von Kindern ohne Migrationshintergrund anzugleichen“ (ebd.) der Aufwand nur bedingt greift. Trotz bildungspolitischer Intervention sind „die Unterschiede in den letzten Jahren stabil geblieben und zuletzt sogar leicht angestiegen“² (ebd.).

Wie deutlich wurde ist der Suche nach „schlummernden Bildungspotentialen“ (Natarajan 2020: 2) nach wie vor eine hohe Priorität zuzuordnen. So wird im 12. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2019) gefordert, dass mit Blick auf die „immer noch niedrigeren Betreuungsquoten von Kindern mit Migrationshintergrund [...] das integrationspolitische Ziel bestehen [bleibt], die Betreuungsquote von Kindern zu steigern und derjenigen von Kindern ohne Migrationshintergrund anzugleichen“ (ebd.: 132).

Ausgehend von der Tatsache, dass Bildungsgerechtigkeit in Deutschland bereits im elementarpädagogischen Feld nicht als gewährleistet betrachtet werden kann, gilt es im Folgenden die Gründe hierfür genauer zu eruieren. Dabei sei zentral auf Diehm und Radtke (1999) verwiesen, die diesbezüglich kritisch auf die, dem Bildungssystem inhärente Logik verweisen (vgl. Böttcher 2021; Gomolla 2021; Hormel/Scherr 2010). So machen Diehm/Radtke kenntlich, dass im Feld Ausgrenzungsmechanismen (vgl. Kuhn 2013: 13) implementiert sind, die u.a. zu einer „impliziten Mangeldiagnose gegenüber den sprachlichen Kompetenzen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern“ (ebd.) führen und gleichzeitig Fragen „von Diskriminierung, Benachteiligung und Marginalisierung“ (ebd.) systematisch ausblenden (vgl. Gomolla 2010; Hasse/Schmidt 2022; Karakaşoğlu/Mecheril 2019, Otyakmaz/Karakaşoğlu 2015). Die Kritik lautet, dass Programme wie die der Ausländerpädagogik oder der Interkulturellen-, bzw. Antirassistischen Pädagogik weitestgehend auf curricularer Ebene verbleiben und lediglich die Festschreibung von Differenz befördern. Solcherart Programme dienen laut Diehm/Radtke (1999) dazu, „Unterschiede im Bildungserfolg zu legitimieren“ (ebd.: 184). Das Konzept der Institutionellen Diskriminierung (vgl. Kapitel 8.4.2) wird u.a. auch von Karakaşoğlu et al.

2 „Bei den drei- bis sechsjährigen Kindern ohne Migrationshintergrund liegt die bundesweite Betreuungsquote seit 2014 konstant zwischen 96 und 99 Prozent; hier kann also von Vollbetreuung gesprochen werden [...]. Bei den gleichaltrigen Kindern mit Migrationshintergrund war die Betreuungsquote 2016 auf 88 Prozent gestiegen; inzwischen ist sie jedoch wieder gesunken und lag 2020 nur noch bei 81 Prozent“ (SVR 2021: 2).

(2019) aufgegriffen. Auch hier wird deutlich, dass durch die Annahme „es gäbe Kultur A, B, C, D – [...] eine Trennung von Kulturen behauptet [wird], die es so nicht gibt“ (ebd.: 54).

Kennntlich wird, dass im Kontext von Überlegungen bezüglich der Gestaltung von gerechter Bildung und Erziehung zentral über die Differenzkategorie Kultur im vermeintlich Eigenen zu verhandeln ist (vgl. hierzu Kapitel 3.2). Hier knüpfen auch Betz et al. (2015) an, die es als problematisch werten, dass die „öffentliche Diskussion und Teile der wissenschaftlichen Auseinandersetzung insbesondere im quantitativen Paradigma häufig undifferenziert und zugleich wenig reflektiert sind, wenn ‚die‘ Kinder mit Migrationshintergrund ‚den‘ deutschen bzw. ‚den‘ einheimischen Kindern gegenübergestellt“ (ebd.: 5) werden. Betz et al. führen aus, dass indem „zwei vermeintlich homogene Gruppen miteinander kontrastiert und häufig gegeneinander ausgespielt“ (ebd.) werden, es zu kulturalisierende Zuschreibungen kommt, die „meist zulasten der Kinder mit Migrationshintergrund“ (ebd.) ausfallen. Auch diese Problemlage knüpft an Diehm/Radtke (1999) an, die dahingehend sensibilisiert haben, dass das Programm Interkultureller Pädagogik „einer Kulturalisierung und Ethnisierung des professionell erzieherischen Denkens Vorschub geleistet [hat], dass nun die Aufmerksamkeit von strukturellen Problemen der Organisation abzieht und auf externe, kulturelle Determinanten lenkt“ (ebd.). Hieran anknüpfend wird im Folgenden auf strukturelle Herausforderungen verwiesen, mit denen Familien mit Zuwanderungsgeschichte im elementarpädagogischen Feld konfrontiert sind.

Institutionell verankerte Ursachen für Bildungsungleichheit waren bereits 2013 Gegenstand des Policy Brief „Hürdenlauf zur Kita. Warum Eltern mit Migrationshintergrund ihre Kinder seltener in die frühkindliche Tagesbetreuung schicken“ (Lokhande 2013). Im Zentrum der Untersuchung stand die Frage nach Gründen und Ursachen für die geringe Beteiligung von Familien mit Zuwanderungsgeschichte an den Angeboten der frühkindlichen Bildung. In Anknüpfung an das Konzept von Institutioneller Diskriminierung (Gomolla/Radtke 2009; Hasse/Schmidt 2022) wurde mit dem Brief dahingehend sensibilisiert, dass der bildungspolitische Diskurs über gerechte Bildungsteilhabe von Kindern mit familiärer Zuwanderungsgeschichte in Bezug auf institutionelle Ursachen von Bildungsungleichheit einen blinden Fleck aufweist. Kennntlich wird, dass das Zusammenspiel von historisch gewachsenen Strukturen der Ausgrenzung bislang weitestgehend ausgeblendet wird und im elementarpädagogischen Feld verankerten Förderungen zur Herstellung von Bildungsgleichheit bislang nur bedingt Erfolg versprechen. Durch eine reduktionistische Verknüpfung von Elternschaft mit vermeintlich migrationsbedingten Defizitmerkmalen (u.a. Mangel an sprachlichem, ökonomischem oder

sozialem Kapital) wird es möglich, relevante systeminterne Diskriminierungsmechanismen zu vernachlässigen und Bildungsungerechtigkeit nicht nur zu legitimieren, sondern auch zu reproduzieren. Vertiefend hierzu sei exemplarisch verwiesen auf Jessen et al. 2020; Otyakmaz/Karakaşoğlu 2015; Brilling 2012.

Zwischenzeitlich hat sich in der Forschung zu Bildungs(un)gerechtigkeit ein Sichtwechsel vollzogen, der u.a. durch die Postkoloniale Theorie (vgl. Castro Varela/ Dhawan 2020; Reuter 2012; Reuter/Villa 2009) und die Rassismusforschung (vgl. Alexopoulou et al. 2022; Broden/Mecheril 2010) zu begründen ist. So ist es in der Bildungsforschung gelungen, die defizitäre Perspektive auf Migrationsandere zunehmend durch eine kritische Perspektive auf ausgrenzende Strukturen im Bildungssystem zu ersetzen (vgl. Karakaşoğlu et al. 2019; Gomolla 2013 a; Kuhn 2013). Nach Högbe et al. (2021 b) gilt es gar als „analytische Schwäche, wenn der Fokus primär auf den Eltern liegt und weitgehend unbeantwortet bleibt, welchen Anteil Bildungssysteme und Bildungseinrichtungen an der Herstellung sozial und ethnisch strukturierter Bildungsungleichheit haben“ (ebd.: 91).

Die sich ausdifferenzierende Perspektive auf ursächliche Begründungen von Bildungsungleichheit wird zunehmend auch bildungspolitisch verankert. So werden im 12. Integrationsbericht (2019: 146) neben interkulturellen Hürden, wie beispielsweise die geringe Relevanz von Kultur und Politik, nun auch institutionelle Herausforderungen benannt, die den Zugang von Kindern mit familiärer Zuwanderungsgeschichte zum Handlungsfeld der Pädagogik der frühen Kindheit verunmöglichen. Betont wird der „Mangel an Betreuungsplätzen³ vor Ort und zu hohe Kosten⁴ [für] die Inanspruchnahme“ (ebd. 2019: 146). Ergänzt wird dies durch „nicht erfüllte Erwartungen an die Qualität der Betreuung (Raumausstattung, Gruppengröße, Personalschlüssel)“ (ebd.) und nach wie vor vorhandene „Informationsdefizite über das Betreuungssystem oder eine mangelnde interkulturelle Öffnung der Einrichtungen“ (ebd.)⁵.

Ergänzend zu den genannten Hindernissen verweisen neuere Untersuchungen auf das Risiko der mangelnden Transparenz in Bezug auf die Vergabe von Plätzen in der Kindertagesbetreuung (Kita) durch die Einrichtungsleitung (vgl. Högbe, Mierendorff et al. 2021). Hier sensibilisiert

3 „Dabei zeigen sich erhebliche Unterschiede zwischen den Regionen: In den ostdeutschen Bundesländern bekommen Kinder unter drei Jahren leichter einen Betreuungsplatz. Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass die Tagesbetreuung dort besser ausgebaut ist als in den westdeutschen Ländern. Zudem ist das Verhältnis zwischen Angebot und Nachfrage weniger angespannt“ (SVR 2019:161).

4 Der Kostenfaktor wird von deutschen Familien häufiger als Hemmnis benannt als von schutzsuchenden Familien (vgl. Becker-Stoll 2014: 74)

5 Dieser Aspekt ist besonders für stark ländliche Regionen wie Mecklenburg-Vorpommern relevant, in der Schutzsuchende aufgrund der geringen Migrationsdichte häufiger isoliert untergebracht sind und besonders schutzsuchende Frauen mit kleinen Kindern auf Unterstützung angewiesen sind.

die Forschung dahingehend, dass aufgrund der zunehmende Konkurrenzsituation um Betreuungsplätze „in der Kindertagesbetreuung Entmischungsprozesse (= Segregation) zu erkennen [sind], die dazu führen, dass sich die jeweiligen Einrichtungen mitunter deutlich in der Zusammensetzung ihrer Klientel unterscheiden“ (Hogrebe et al. 2021(b): 91)⁶.

Komplettiertend zu den strukturellen Hindernissen sei an dieser Stelle noch betont, dass ein Betreuungsplatz an sich noch kein Garant für gelingende Bildungsgerechtigkeit darstellt. So untersuchten Beckh et al. (2014) „welchen Einfluss die Betreuungsqualität in Krippen auf die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von zweijährigen Kindern hat, und ob es hierbei Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund gibt“ (ebd.: 73). Belegt wurde, dass sich sowohl im sprachlichen als auch im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung nur dann Effekte messen lassen, wenn die Betreuungsqualität von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte auf hohem Niveau durchgeführt werden kann. Kuger/Peter (2019) benennen es wie folgt: „Um ungünstigere Bedingungen in der Familie auch nur annähernd kompensieren zu können, müssten die betroffenen Kinder über längere Zeit hinweg in einer Kita mit sehr guter Qualität betreut werden“ (ebd.: 18). Gelingt es aufgrund mangelhafter Rahmenbedingungen nicht, die inhaltliche Qualität der Betreuung zu gewährleisten, zeigt der Besuch einer Einrichtung der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung nicht die erhoffte Wirkung, bzw. besteht das Risiko von negativen Erfahrungen. Um mit Beckh et al. zu sprechen: „Kinder mit Migrationshintergrund [sind] besonders auf eine hohe Qualität außerfamiliärer Betreuung angewiesen [...] und nur unter der Voraussetzung, dass diese gesichert ist, [profitieren sie] vom frühen Besuch einer Kindertageseinrichtung“ (ebd. 2014: 79).

Das Streben nach Bildungsgerechtigkeit für Kinder mit familiärer Zuwanderungsgeschichte ist somit dependent von den institutionellen Rahmenbedingungen in der frühen Bildung. Ergänzend zu konzeptionellen Ausrichtungen entscheiden die Variablen Betreuungsschlüssel, Gruppengröße, heterogene Gruppenkonstellationen und pädagogische Haltung über eine gelingende Bildungsteilhabe (vgl. Klusemann et al. 2020). Da eine hohe Qualität in der Kindertagesbetreuung in Deutschland bislang noch keine Selbstverständlichkeit ist (vgl. ebd.; König/Friederich 2015), liegt hier ein Spannungsfeld vor, das durch den aktuellen Mangel an Fachkräften (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2022) noch verschärft wird. So weisen Untersuchungen zur Qualität frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung auf eine „große Varianz der Qualität frühkindlicher Betreuungs- und Bildungseinrichtungen“ (Anders 2013: 241). Die Qualität der

6 „Der Anteil an Kindern z. B. mit nicht-deutscher Herkunftssprache oder aus Armut in den Kindertageseinrichtungen (Kitas) kann innerhalb von Städten und Stadtteilen zwischen null und 70 oder sogar 100 Prozent variieren.“ (ebd.).

Betreuung variiert in Deutschland stark „zwischen individuellen Einrichtungen oder Einrichtungstypen“ (ebd.) und besonders „die gesetzlichen Rahmenbedingungen zur Sicherstellung einer qualitativ hochwertigen Betreuung [...] zwischen Ländern und Regionen“ (ebd.) sind sehr unterschiedlich.

Wie eingangs betont thematisiert die Pädagogik der frühen Kindheit wie „andere erziehungswissenschaftliche Teildisziplin[n] [...] Fragen und Inhalte der Interkulturellen Pädagogik als Querschnittsaufgabe sowie im Rahmen von interdisziplinären Arbeits- und Forschungszusammenhängen“ (Schmidt 2018: 199; vgl. auch Otyakmaz/Karakaşoğlu 2015, Maaz et al. 2014; Heinz/Kluge 2012; Diehm/Panagiotopoulou 2011). Dies immer wieder zu betonen ist relevant, da keine Selbstverständlichkeit. Wurden doch beispielsweise in der „Sozialberichterstattung [...] Kinder mit Migrationshintergrund, die längst relevante Teile der jungen Generation bildeten, aus den Forschungsdesigns vielfach ausgeschlossen“ (Betz et al. 2015). Obgleich diesbezüglich ein Paradigmenwechsel stattgefunden hat (vgl. Karakaş 2022), besteht nach wie vor die Herausforderung, dass aufgrund von strukturellen Hindernissen die Zielgruppe der Kinder mit familiärer Zuwanderungsgeschichte nicht in der angestrebten Größenordnung erreicht (Rauschenbach/Meiner-Teubner 2019: 8) und eine qualitative Betreuung nicht als gewährleistet betrachtet werden kann (König/Friederich 2015: 9).

Nach wie vor sind im elementarpädagogischen Feld „bildungsbezogene Disparitäten in der Kindheit“ (Betz et al. 2015: 5) signifikant wahrnehmbar, was im Kontrast dazu zu lesen ist, dass „an die Arbeit der Einrichtungen der Frühpädagogik“ (Akbaş, Polat 2022: 150) enorme Erwartungen geknüpft sind. So ist der Bereich der frühen Bildung zwischenzeitlich dazu aufgefordert, den Übergang in die Grundschule zu verbessern und kompensatorisch auf Kinder mit „sozioökonomisch schlechten Ausgangsvoraussetzungen“ (ebd.) zu wirken. Weiterhin ist das elementarpädagogische Feld nach Akbaş/Polat (2022) implizit mit dem Auftrag konfrontiert, „dem Schulsystem Schüler*innen zuzuführen, die den Normalitätserwartungen entsprechen und ‚funktionieren‘“ (ebd.: 150; Faust/Roßbach 2014: 119).

Durch die sich zunehmend ausdifferenzierende Forschungslage zur frühkindlichen Bildung in der Migrationsgesellschaft (vgl. Kuhn 2013) gewinnt der Bruch zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und den Bedingungen in der pädagogischen Praxis zunehmend an Kontur. Schmidt (2018) beschreibt die aktuelle Situation wie folgt: „Ob und inwieweit interkulturelle Zielvorstellungen in der pädagogischen Praxis in Kindertageseinrichtungen auch umgesetzt werden, ist bisher [...] noch unzureichend erforscht“ (ebd.: 199). Er macht deutlich, dass die „wenigen verfügbaren Befunde für den deutschsprachigen Raum [...] auf eine eher geringe Umsetzung“ (ebd.) hindeuten.

2.3 Der ostdeutsche Erfahrungsraum

Mit Gogolin/ Krüger-Potratz (2020) wird nun dahingehend sensibilisiert, dass jede Geschichte „immer auch Geschichte von Migrationsbewegungen, Grenzveränderungen und vielfältigen Sprach- und Kulturkontakten“ (ebd.: 35) ist. Da in der „Spätmoderne“ (vgl. Reckwitz/Rosa 2021) gesamtgesellschaftlich über den Topos Migration verhandelt wird (vgl. Akbaş/Polat 2022; Söllner 2019; Betz et al. 2015) erscheint es möglicherweise als trivial, darauf zu verweisen, dass Menschen „zu allen Zeiten und weltweit aus politischen, ökonomischen, ökologischen und demografischen Gründen ihren Lebensraum verlassen bzw. verlassen müssen“ (Gogolin/ Krüger-Potratz 2020: 35). Auch die Erkenntnis, dass „der Verlust von Territorien auf friedlichem oder kriegischem Wege [...] dazu geführt [hat], dass nicht nur Menschen über Grenzen, sondern auch Grenzen über Menschen hinweg gewandert sind“, ist keine Neue. Für die vorliegende Untersuchung bedeutsam gewertet wird der Umstand, dass ein solches Erleben stets Spuren hinterlässt. Ebenso wie Menschen durch Flucht- und Migrationsgeschichten subjektive Prägungen erfahren, verändert sich durch den Umstand einer Grenzverschiebung auch stets der damit in Zusammenhang stehende Raum. Enders et al. (2021) umreißen diese Veränderungen für den ostdeutschen Raum wie folgt: „Vielmehr geht es um Erfahrungen, um einen Erfahrungsraum, der auch nach 1990 bestand, wenn auch unter anderen Vorzeichen“ (ebd.: 17).

Im ostdeutschen Erfahrungsraum geht es „um kollektive Erfahrungen, die mittlerweile durch die DDR-Geschichte und die Geschichte von Vereinigung und Transformation nach 1990 gleichermaßen, wenn auch sozial und individuell in differenter Weise geprägt wurden“ (ebd.). In den vergangenen Jahrzehnten haben sich eine Vielzahl von Studien mit dem ostdeutschen Raum auseinandergesetzt. An dieser Stelle sei exemplarisch verwiesen auf die Arbeiten von Enders et al. (2021); Mau (2020); Becker/Naumann (2020); Canan et al. (2015, 2016); Foroutan/Kubiak (2018); Foroutan et al. (2019); Matthäus/Kubiak (2016) und Pates/Schochow (2013). Doch obgleich sich auch die Berührung mit Fremden und Fremdheit durch die Verschiebung der innerdeutschen Grenze verändert hat, ist dieser Aspekt außerhalb der Rassismusforschung (vgl. Lierke et al. 2020; Poutrus 2005 a, b) bislang wenig erforscht (vgl. Plamper: 2019; Poutrus 2019).

Dabei ist es nach Everts et al. (2020) ein Versäumnis, dass der ostdeutsche Raum in der Forschung zu Heterogenität und Vielfalt bislang so einseitig thematisiert wird. Gerade hier bieten die aktuellen Entwicklungen auch für die erziehungswissenschaftliche Forschung die „Gelegenheit, den Umgang mit neu erlebter Diversität direkt zu untersuchen und live mitzuverfolgen, welche Gestalt das Ankommen, Sich-Einrichten, Miteinander-in-Beziehung-

Treten und Lernen-miteinander-Umzugehen annimmt⁷“ (ebd.: 242). Everts et al. (ebd.) betonen dabei den Aspekt, dass sich im Kontext der „hochdynamischen Zuwanderungsprozesse der letzten Jahre“ (ebd.: 243) die ostdeutsche Sozialstruktur dahingehend verändert hat, dass „zum ersten Mal“ (ebd.) auch ein nennenswerter „Zuzug muslimischer Mitbürger*innen“ (ebd.) stattfindet. Die migrationsgesellschaftliche Normalität wandelt sich dadurch im Feld der frühkindlichen Bildung und verändert die pädagogischen Orte im ostdeutschen Erfahrungsraum. Damit einher geht die Notwendigkeit, insbesondere für den Bereich der frühkindlichen Bildung, den historisch einmaligen Hintergrund der ostdeutschen Elementarpädagogik als solchen anzuerkennen und auch im Kontext von Forschung zu Heterogenität und Vielfalt zu berücksichtigen.

2.3.1 Frühe Bildung im ostdeutschen Erfahrungsraum

Fakt ist, dass es bislang wenig Kenntnis darüber gibt, welche Konsequenzen für den Bereich der frühkindlichen Bildung damit verbunden sind, dass im Jahr 1990 innerhalb von Deutschland eine Grenze gewandert ist. Obgleich kaum „ein Bereich sozialer Institutionen [...] mit der sogenannten Wende in Ostdeutschland einen so grundlegenden und einschneidenden Wandel erlebt [hat], wie die der gesellschaftlich organisierten, sog. Öffentlichen Kleinkinderziehung“ (Rabe-Kleberg 2004: 8) ist die Forschungslage hierzu überraschend übersichtlich. Diesem für den Elementarbereich historischen Ereignis haben sich die Arbeiten von Bull-Bischoff (2020), Maiwald (2018), Nürnberg/Schmidt (2015), Rabe-Kleberg (2004) und Nentwig-Gesemann (1999) gewidmet.

Vor dem Hintergrund, dass der Zusammenbruch der DDR-Gesellschaft und damit einhergehend deren Transformation als ein „nicht vorhersehbares, daher auch nicht antizipierbares kritisches Lebensereignis“ (ebd.: 11) zu werten ist, welches „in individuelle Lebensläufe und milieuspezifische Lebenswelten eingebrochen ist“ (ebd.) widmet sich die Arbeit von Nentwig-Gesemann der Fragestellung nach dem professionellen Selbstbild und dem Bild vom Kind bei den Erzieher:innen (vgl. ebd.). Hintergrund war die Annahme, dass der „radikale gesellschaftliche Wandel im Zusammenhang mit der deutschen Wiedervereinigung [...] im Rahmen der Pädagogik auch mit dem Geltungsanspruch anderer, neuer Menschenbilder verbunden“ (ebd.) einherging und dennoch die bis zu diesem Zeitpunkt gesetzten Orientierungen „nicht von heute auf morgen ihre

7 „Dabei sollte eine ostdeutsche Forschung sensibel für den regionalen Kontext sein, ohne selbst bestimmte Stereotype zu reproduzieren. Weder ist es hilfreich, Ostdeutschland als das fremdenfeindliche „andere“ Deutschland zu reifizieren (Kubiak 2018), noch ist Fremdenfeindlichkeit ein spezifisch ostdeutsches Phänomen (Decker und Brahler 2018)“ (Everts 2020:242).

Gültigkeit und Bedeutung“ (ebd.) verloren. Bereits 1999 plädierte Nentwig-Gesemann dafür, dass „[i]ndividuelle, teamübergreifende und organisationsspezifische Probleme bei der Transformation der Erziehungspraxis in den neuen Bundesländern [...] besser verstanden werden [können], wenn die Hintergründe und die Dynamik eines langwierigen Veränderungsprozesses aufgearbeitet werden“ (ebd.: 12). Rabe-Kleberg thematisierte ebenfalls über Jahrzehnte hinweg, dass die Veränderungsprozesse im Bereich der frühkindlichen Bildung in Ostdeutschland trotz der Reichweite und damit einhergehender Konsequenzen weitestgehend ausgeblendet worden sind (vgl. ebd. 1997; 2004 (a); 2004 (b); 2019). Nürnberg/Schmidt widmeten sich der „Entwicklung des professionellen Selbstverständnisses im Erzieherinnenberuf“ (2015) im Kontext der Systemtransformation. Dabei konturieren sie unter anderem die Degradationserfahrungen von Erzieherinnen im Transformationsprozess und betonen damit einen Aspekt, der auch im vorliegenden Datenmaterial eine hohe Priorität erfährt. Die mit Abstand umfangreichste Arbeit zur Thematik stammt von Annett Maiwald (2018). Mit „Erziehungsarbeit. Kindergarten aus soziologischer Perspektive“ leistete Maiwald auf mehreren Ebenen einen „gewichtigen wissenschaftlichen Beitrag“ (ebd.: V), dem Berufsverläufe von ostdeutschen Erzieher:innen zugrunde liegen. Abschließend sei zudem noch auf die Arbeit von Bull-Bischoff (2020) verwiesen, die sich mit „Ausgrenzung und Stigmatisierung in der Kindertagesstätte“ (2020) auseinandersetzt.

2.3.2 Migrationsgesellschaftliche Normalität im ostdeutschen Erfahrungsraum

Um ein Verständnis für die migrationsgesellschaftliche Normalität im ostdeutschen Raum zu vermitteln, wird die Verteilungsstruktur innerhalb des elementarpädagogischen Feldes der neuen Bundesländer umrissen. Die hierfür verwendeten Daten beziehen sich auf die Kategorie Migrationshintergrund. Der Migrationshintergrund ist, um mit Stošić (2017) zu sprechen, „eine, wenn nicht die bedeutendste Differenzkategorie, entlang der Post-PISA Bildungs-, aber auch andere Ungleichheiten (erziehungs-)wissenschaftlich untersucht und abgebildet werden“ (ebd.: 82). Im Anschluss an den folgenden Überblick erfolgt eine kritische Auseinandersetzung.

Die migrationsgesellschaftliche Realität von Ostdeutschland zeichnet sich bis heute durch den geringen Anteil an ausländischer Bevölkerung (vgl. Kapitel 8.3.1.4) aus. Der Anteil der ausländischen Bevölkerung beträgt in Mecklenburg-Vorpommern 5,1 %, in Brandenburg 5,4 % und in Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen jeweils 5,5 % (vgl. Destatis 2021). Somit ist der „Teil der elementarpädagogischen AkteurInnen, der Kinder und der Professionellen, [die] nicht ohne Weiteres für sich beanspruchen, der privilegierten deutschen Mehrheitsgesellschaft zugehörig zu sein“ (Kuhn 2013: 23) um ein Vielfaches geringer als in den westdeutschen Bundesländern. Damit in Zusammenhang steht die Tatsache, dass es in Ostdeutschland

aufgrund der geringen Migrationsdichte „keine großen ethnischen Ballungszentren“ (Weiss 2007:43) gibt. Es gibt „gewisse Konzentrationen – und genauso auch Ortschaften, in denen bis heute so gut wie kein ausländischer Mitbürger anzutreffen ist“ (ebd.). Diese Beschreibung von Weiss stammt aus dem Jahr 2007 und ist aus dem Grund relevant, da das empirische Material ebendiesen Aspekt bis zum heutigen Zeitpunkt als markantes Merkmal des ostdeutschen Erfahrungsraumes hervorhebt.

Dass die migrationsgesellschaftlichen Veränderungsprozesse für Ostdeutschland als gering einzustufen sind, ist durch den „Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme“ (vgl. Bock-Famulla et al. 2010; 2015; 2020; 2021) und das Integrationsmonitoring der Länder (IntMK 2021) zu belegen. Die Verteilungsstruktur im Bereich der frühkindlichen Bildung gestaltet sich dahingehend, dass die „Anteile von Kindern unter drei Jahren mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen [...] in allen ostdeutschen Bundesländern unter neun Prozent“ (ebd.: 46) liegen und im Bundesdeutschendurchschnitt (22,3 %) daher nach wie vor als gering einzustufen sind. Für diese Altersgruppe wesentlich zu vermerken ist, dass der „Anteil der in Kindertagesstätten betreuten Kinder [...] bei der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in den westdeutschen Bundesländern gegenüber 2017 rückläufig (-4,4 Prozentpunkte)“ (ebd.) war, hingegen im elementarpädagogischen Feld von Ostdeutschland „um +2,0 Prozentpunkte“ (ebd.) angestiegen ist. Für Kinder über drei Jahre gestaltet sich die Verteilungsstruktur wie folgt: „Mit 75,9 % war die Betreuungsquote von Kindern mit Migrationshintergrund im Vorschulalter 2019 bundesweit -13,6 Prozentpunkte niedriger als die der Kinder ohne Migrationshintergrund (89,6 %)“ (ebd.: 52). Die Betreuungsquote „der Kinder mit Migrationshintergrund“ (ebd.) lag somit in allen Bundesländern „unter denen der Kinder ohne Migrationshintergrund. Der Abstand betrug bei den westdeutschen Bundesländern -12,6 Prozentpunkte, bei den ostdeutschen Bundesländern -13,7 Prozentpunkte“ (ebd.). Die Betreuungsquote liegt „in den ostdeutschen Bundesländern jeweils höher als in den westdeutschen. Dies gilt sowohl für die Bevölkerung mit als auch ohne Migrationshintergrund“ (ebd.). Kennlich wird, dass sowohl in den alten als auch in den neuen Bundesländern Kinder mit Migrationshintergrund nicht im gleichen Maße an den Angeboten der frühkindlichen Bildung partizipieren. Obgleich die Betreuungsquote in den ostdeutschen Bundesländern aufgrund des soziohistorischen Hintergrundes generell höher ist, partizipieren in den neuen Bundesländern im Vergleich zur autochthonen Bevölkerung weniger Kinder mit Migrationshintergrund an den Angeboten der frühkindlichen Bildung. Eine wachsende Inanspruchnahme von Betreuungsangeboten zeichnet sich vorrangig im U3-Bereich ab.

Nun wurde bereits darauf verwiesen, dass die „Verwendung des Sammelbegriffs ‚Migrationshintergrund‘“ (Otyakmaz, Karakaşoğlu 2015: VI, *Hervorhebung im Original*) nicht unproblematisch und durchaus umstritten ist. Es gilt in der wissenschaftlichen Forschung daher, sich hierzu zu positionieren (vgl. SVR 2021b: 24; Fachkommission Integrationsfähigkeit 2020: 218; Will 2018). So besteht die Herausforderung der Kategorie auch für die vorliegende Arbeit darin, dass damit einer „sehr heterogenen Gruppe von Menschen eine gemeinsame Identität“ (SVR 2021b: 24) zugeschrieben wird und „Menschen mit ganz unterschiedlichen Lebenslagen“ (ebd.) pauschal zusammengefasst werden.

In den neuen Bundesländern bezieht sich die Kategorie Migrationshintergrund beispielsweise sowohl auf Akademiker:innen deren Eltern als vietnamesische Vertragsarbeiter:innen in die DDR eingereist sind, als auch auf die Kinder von schutzsuchenden Familien, die aktuell einen Antrag auf Asyl stellen. Für die vorliegende Untersuchung stellt sich damit auf der analytischen Ebene die Herausforderung, dass die Kategorie Migrationshintergrund sowohl das als *vertraut* als auch das als *unvertraut* markiert *Fremde* umfasst. Im empirischen Material ist somit eine analytische Differenzierungsebene enthalten, welche mit der Begrifflichkeit nicht gefasst werden kann. In der Umkehr führt die mit der Kategorie einhergehende Unschärfe im Material dazu, dass die Wahrnehmung von Fremdheit eine Reduktion auf die Geschichte der Zuwanderung nach der Wende erfährt. Die Differenzkategorie Migrationshintergrund erscheint im empirischen Material als von der ostdeutschen Migrationsgeschichte entkoppelt.

Doch trotz der Problematik, die mit der Kategorie Migrationshintergrund verbunden ist, existiert bislang noch „keine überzeugende Alternative“ (ebd.). So betont auch der SVR das Dilemma, dass es mitunter notwendig ist, „zwischen Menschen mit und ohne Zuwanderungsgeschichte statistisch“ (ebd.) zu differenzieren. Damit werden sowohl „Ungleichheit und Benachteiligungen“ (ebd.) aufgedeckt als auch „Integrationserfolge“ (ebd.) dokumentiert. Zudem bietet die Kategorie den bedeutsamen Vorteil, dass „Spekulationen Fakten“ (ebd.) entgegengesetzt werden. Auf der anderen Seite „birgt diese Unterscheidung immer die Gefahr unzulässiger Verallgemeinerung und negativer Stereotypisierung“ (ebd.). In Anlehnung an den SVR verwendet die vorliegende Untersuchung die Kategorie Migrationshintergrund daher nur an Stellen, die sich „spezifisch auf die statistischen Kategorien beziehen“ (ebd.).

3 Theoretische Konzeptionalisierung

In den vorhergehenden Abschnitten wurde sowohl der Forschungsstand zu frühkindlicher Bildung in der Migrationsgesellschaft als auch zu Ostdeutschland vorgestellt. Im Folgenden werden nun theoretische Grundlagen der Untersuchung eingeführt. Obgleich auf der empirischen Ebene bewusst auf eine migrationsspezifische Fragestellung verzichtet wird, benötigt eine Analyse der Konstruktion von kultureller Fremdheit eine theoretische Konzeptionalisierung der Differenzkategorien *Kultur* und *Fremdheit*. Daran anschließend werden theoretische Konzepte aus der Gesellschaftstheorie von Pierre Bourdieu vorgestellt. Diese haben sich für den vorliegenden Theorieentwurf im Prozess der Datenanalyse als adäquate Deutungsstruktur bewährt und verknüpfen die generierten Kategorien an der Schnittstelle von Migration, Frühe Bildung und Ostdeutschland. Abschließend wird im Sinne der Reflexiven Grounded Theory Methodologie (RGTM) nach Breuer et al. (2019: 214) auf das Motiv für den Versuch eines theoretischen Neuentwurfs eingegangen.

3.1 Das Eigene, das Fremde und Fremdheit

Fremdheit wird in der vorliegenden Untersuchung als eine höhere Ordnung des Sozialen verstanden. Es handelt sich dabei, um mit Schäffter (1991) zu sprechen um das „meist unbewußt bleibende Faktum, daß in befremdlichen Erlebnissen immer auch die besonderen Wahrnehmungsstrukturen und Deutungsmuster einer Person, einer sozialen Gruppe, einer Kultur oder historischen Epoche zum Ausdruck gebracht werden“ (ebd.: 7). Dabei liegt der Arbeit ein Fremdeheitsbegriff zugrunde, der aus der soziologischen Forschung entlehnt ist. Im Wesentlichen beruht dieser auf den „Analysen des Fremdseins“ (Reuter/Warrach 2015: 169) von Georg Simmel und den Arbeiten von Alfred Schütz, die nach Reuter (2002 a) einer Soziologie des Fremden zuordbar sind und es ermöglichen, „neben einer Phänomencharakteristik vor allem auch typische Konstellationen von Einheimischen-Fremden-Beziehungen“ (Reuter/Warrach 2015: 169) zu erfassen. Daran anschließend sind für die vorliegende Untersuchung die Analysen von Baumann (2017, 2018); Nassehi (2016); Reuter (2002 b) und Reuter/Warrach (2015) relevant. Ergänzend zu den genannten Konzepten sei an dieser Stelle auch verwiesen auf die Arbeiten von Stichweh (2010).

Durch den Begriff der Fremdheit war es in der Analysephase des empirischen Materials möglich, die „sozialen Konstruktionsprozesse von Fremdheit“ (Reuter/Warrach 2015: 169) im Kontext von Migration, Früher Bildung und Systemtransformation zu rekonstruieren. Erfasst werden konnte die Wechselbeziehung zwischen elementarpädagogischem Feld, Habitus

pädagogischer Subjekte und daraus resultierenden Folgen in der Deutung von Fremdheit. In diesem Kapitel gilt es nun, nachvollziehbar zu machen, was unter einem soziologischen Fremdbegriff zu verstehen ist und welche analytischen Vorteile sich daraus für eine Forschung in der oben genannten Schnittstelle ableiten lassen. Deren Bedeutung für die vorliegende Untersuchung wird in Kapitel 4 zusammengefasst und diskutiert.

Im „Exkurs über den Fremden“ (Simmel 1992) definiert Simmel den Fremden in Abgrenzung zum „Wandernde[n], der heute kommt und morgen geht“ (ebd.: 9). Er nimmt eine raumsoziologische Perspektive (vgl. Reuter 2002 a: 82) ein und darin ist der Fremde für ihn „der, der heute kommt und morgen bleibt“ (Simmel 1992: 9). Er ist „sozusagen der potentiell Wandernde, der, obgleich er nicht weitergezogen ist, die Gelöstheit des Kommens und Gehens nicht ganz überwunden hat“ (ebd.). Der Fremde übernimmt im sozialen Feld eine Position, die im Wesentlichen davon bestimmt ist, „daß er nicht von vornherein in [das Feld] gehört, das er Qualitäten, die aus ihm nicht stammen und stammen können, in [das Feld] hineinträgt“ (ebd.). Nach Simmel findet sich „jegliches Verhältnis zwischen Menschen“ (ebd.) zwischen den Polen „Nähe und Entfertheit“ (ebd.). Ausgehend von dieser Annahme bedeutet für ihn Distanz, dass „der Nahe fern ist“ während sich das Fremdsein dadurch auszeichnet, dass „der Ferne nah ist“. Der Fremde ist ein integraler Bestandteil von sozialen Feldern, jedoch wird ihm darin eine marginalisierte Position zuteil. Ebenso wie „die Armen und die mannigfachen »inneren Feinde«“ (ebd.) befindet sich seine Position am Rande von Gesellschaft. Der Fremde vereint in sich Gegensatzpaare wie „Außerhalb und Gegegenüber“ (ebd.: 10) sowie „Ferne und Nähe, Gleichgültigkeit und Engagiertheit“ (ebd.: 11). Durch seine Position im Feld wird ihm die Funktion des „Objektiven“ (ebd.) übertragen. Da er nur bedingt als dem Feld zugehörig wahrgenommen wird, ist er „der Freiere, praktisch und theoretisch, er übersieht die Verhältnisse vorurteilsloser, mißt sie an allgemeineren, objektiveren Idealen und ist in seiner Aktion nicht durch Gewöhnung, Pietät, Antezedentien gebunden“ (ebd.:12). Nach Han (2010) besteht die Leistung von Simmel darin, dass er mit dem Exkurs über den Fremden die „dialektische Ambivalenz zwischen Gelöstheit und Fixiertheit bzw. Distanz und Nähe, der der Fremde durch sein Bleiben, d.h. durch den Wechsel seines Lebensraumes ausgesetzt wird, soziologisch analysiert“ (ebd.: 234). Obgleich der wissenssoziologische Ansatz von Alfred Schütz aus einem divergierenden Theorieansatz entstammt, kann er als Ergänzung zur Analyse des Fremden von Simmel gefasst werden. Mit Han (2010) kann dahingehend argumentiert werden, dass unterschiedliche „Sichtweisen und Begründungen [...] nicht zu Widersprüchen [führen] sondern [...] weitere Facetten der psychosozialen Befindlichkeiten des Fremden“ (ebd.: 236) offenlegen und verständlicher machen.

Schütz (1972) untersucht in seiner Abhandlung „die typische Situation [...], in der sich ein Fremder befindet, der versucht, sein Verhältnis zur Zivilisation und Kultur einer sozialen Gruppe zu bestimmen und sich in ihr neu zurechtzufinden“ (ebd.: 53). Diese Situation veranschaulicht er an dem Topos des Immigranten, wobei er deutlich macht, dass sich die Gültigkeit seiner Analyse nicht „auf diesen Spezialfall beschränkt“ (vgl. ebd.). Vielmehr bezieht sich der „Begriff ‚Fremder‘ [auf] einen Erwachsenen unserer Zeit und Zivilisation [...], der von der Gruppe, welcher er sich nähert, dauerhaft akzeptiert oder zumindest geduldet werden möchte“ (ebd.). Bei Schütz wird kenntlich, dass „die Kultur- und Zivilisationsmuster der Gruppe, welcher sich der Fremde nähert, [...] für ihn kein Schutz [sind], sondern ein Feld des Abenteuers“ (ebd.: 67). Diese Muster sind für die Ingroup eine Selbstverständlichkeit, für den Fremden sind sie „ein fragwürdiges Untersuchungsthema, kein Mittel um problematische Situationen zu analysieren, sondern eine problematische Situation selbst und eine, die hart zu meistern ist“ (ebd.). Schütz beschränkt seine Analyse auf den Zustand der Annäherung an fremde Kultur- und Zivilisationsmuster. Damit bereichert seine Analyse das „Diskussionsfeld zum Thema Fremde, Fremdheit und Fremderfahrungen“ um die „Erfahrung des Übergangs von einer gesellschaftlichen Ordnung in eine andere“ (Breckner 2009: 66). Wie bereits genannt, ordnet Reuter (2002 a: 120) die Analysen von Simmel und Schütz der klassischen Soziologie des Fremden zu, die dahingehend als kritisch zu lesen ist, dass sie „dem Fremden nichts Bekanntes abgewinnen kann und den Nahtstellen der Herausbildung neuer Gesellschaftsformationen zu wenig Aufmerksamkeit widmet“ (ebd.). So denken weder Simmel noch Schütz an „eine Ergänzung des Eigenen durch das Fremde oder umgekehrt (ebd.). Die Berührung mit Fremden endet entweder in „Assimilation, Absonderung oder Vereinzelung des Fremden“ (ebd.: 131). Die klassische Soziologie des Fremden bleibt somit „eine von der Moderne überformte Theorie der »totalen Ordnung«“ (ebd.).

Hier knüpft die Theorie von Bauman (2017) an, der ebendiese Totalität als ein kritisches Merkmal der Moderne betrachtet und den Fremden in das Zentrum seiner Theorie stellt. Nach Bauman zeichnet sich das Zeitalter der Moderne dadurch aus, dass diese „eine Ordnung etabliert, die zwischen Zugehörigen und Fremden klar unterscheidet. Doch sie trifft nicht nur diese Unterscheidung, sie strebt vielmehr danach, die als nicht zugehörig Deklarierten auszugrenzen und zu vernichten“ (Schroer 2014: 405). Für Bauman wird die Logik der Moderne am eindrucklichsten an der Figur des Fremden sichtbar. Diese Kategorie durchbricht die Eindeutigkeit, mit der zwischen Freund und Feind unterschieden wird. „Der Fremde ist weder Freund noch Feind. Gerade dadurch aber sprengt er die übliche dichotome Gegenüberstellung“ (Junge 2014: 74). Der Fremde ist „sozusagen das Andere des Freund/Feind-

Antagonismus“ (Nassehi 1999: 183). Der Umgang mit dieser uneindeutigen Kategorie wird in der Moderne durch den Nationalstaat reguliert. Durch die Konstruktion von nationalstaatlichen Gesellschaften wird der Ausschluss des Fremden legitimiert. Bauman bezieht sich dabei auf den Holocaust und argumentiert, dass dieser entgegen der gängigen Narration nicht als „Austritt aus der Moderne“ (Messerschmitt 2015: 224), sondern vielmehr als deren inhärentes Merkmal gedeutet werden sollte. Durch die „konsequent negative Analyse“ (ebd.: 216) der Moderne leistet Bauman nach Messerschmitt einen wichtigen Beitrag, um die Herstellung von Nichtzugehörigkeit zu rekonstruieren. Baumans „negative Dialektik der Ordnung“ (ebd.) ermöglicht den Blick auf gesellschaftliche Ausgrenzungsmechanismen und bereichert somit die „migrationsgesellschaftliche Bildungsarbeit und Erziehungswissenschaft, sofern Bildung hier nicht nur als Teil der Lösung, sondern auch als Teil des Problems betrachtet wird“ (ebd.). Bei Reuter (2002 a) ist Fremdheit „eine *Kategorie* des alltäglichen Lebens, mit der wir eine bestimmte Eigenschaft von Dingen, Menschen oder Sachverhalten kennzeichnen“ (ebd.: 23, *Hervorhebung im Original*). Dabei ist wesentlich, dass „Kategorien keinesfalls die natürliche Einteilung der Wirklichkeit“ (ebd.) wiedergeben. Vielmehr stellen sie „allenfalls Konstruktionen dar, mit denen sich die Wirklichkeit ordnen läßt, denn sie unterteilen die Welt mit Hilfe von Unterscheidungen, reduzieren also ihre Komplexität, und machen sie somit verstehbar“ (ebd.). Die Arbeiten von Julia Reuter beziehen sich implizit auf die Theorien von Bauman (2002) und erweitern den Fremdbegriff um den Aspekt des Otherings. Othering bezeichnet Reuter als „VerÄnderung“ (ebd. a: 143) und die Begrifflichkeit ist der postkolonialen Theorie (vgl. Castro Varela/Dhawan 2020; Nandi 2018; Riegel 2016; Reuter/Karentzos 2012) entnommen. Das Othering bezieht sich auf eine „Machtposition in Diskursen“ (Kubiak 2020: 195), die davon geprägt ist, dass „aus einer normalisierten Position heraus“ (ebd.) gesprochen wird. Obgleich die machtvolle Position im Diskurs unsichtbar bleibt, definiert sie „wie über die ‚andere‘ Seite gesprochen wird“ (ebd.). Durch diesen Mechanismus werden „bestimmte soziale Gruppen als die *Anderen* markiert und dabei sichtbar gemacht“ (ebd.). Das Phänomen des Othering ist für die vorliegende Untersuchung aus dem Grund relevant, da es auch an der „Differenzlinie Ost/West“ (vgl. ebd.) auftritt. So existiert in Deutschland bis heute eine Differenzordnung zwischen der Konstruktion einer ostdeutschen Minderheit (vgl. Heft 2020: 424) und einer weitestgehend unsichtbaren, machtvollen westdeutschen Perspektive. Im vorliegenden Datenmaterial entsteht Othering durch Veränderungsprozesse im pädagogischen Feld, und aus dieser Analyseperspektive heraus ist das Phänomen für die vorliegende Untersuchung als relevant zu werten (vgl. Kapitel 8.3.1.3).

Abschließend wird auf die Arbeit von Armin Nassehi verwiesen. Dieser nähert sich der Kategorie „Vertraute Fremde“ (2016) an und prägt den Begriff vom „Fremdheitsmanagement“ (ebd.: 150). Für Nassehi ist entscheidend, „dass sowohl das Vertraute als auch das Unvertraute sozial erzeugt werden. Daraus resultiert: Wer das Fremde als Fremdes verstehen will, muss nach den Bedingungen fragen, unter denen gesellschaftliche Strukturen und Prozesse als vertraut gelten“ (Nassehi 1999: 186). Obgleich Fremdsein nach Nassehi ein „Modus des Gesellschaftlichen“ (2016: 153) ist, wird versucht, diesen durch soziale Ordnung „weg-zuarbeiten, irrelevant zu machen“ (ebd.: 150). So trachtet soziale Ordnung danach, „die Bandbreite möglichen Verhaltens einzuschränken und aus den Fremden vertraute Fremde zu machen“ (ebd.). Durch diese Technik wird „Fremdheit in Schach“ (ebd.: 151) gehalten und „genau deshalb reagieren soziale Verbände so nervös auf Andere, die auf die prinzipielle Fremdheit der Menschen verweisen“ (ebd.). Das der Fremde als bedrohlich wahrgenommen wird, liegt nach Nassehi darin begründet, dass „er die Vertrauten auf ihre Fremdheit hinweist, und zwar dadurch, dass er die unsichtbare Fremdheit mit einer Sichtbarkeit ausstattet, die sie sonst nicht hat“ (ebd.: 152). Aus diesem Grund muss der Fremde „schnell zu einem vertrauten Fremden gemacht werden“ (ebd.: 152). Dies geschieht „mithilfe von Kultur, Stereotypen, (positiven und negativen) Vorurteilen und nicht zuletzt ziemlich genauem Wissen“ (ebd.). Nach Nassehi liegt das Problem im Umgang mit Fremdheit in der „uneingestandene[n] Unfähigkeit, mit der Fremdheit der Gesellschaft umzugehen“ (ebd.: 153). Er plädiert daher für ein „Narrativ über diese Gesellschaft, dass ihre Komplexität ins Zentrum stellt und ein Verständnis dieser Fremdheit ermöglicht – dann werden die Fremden uns weniger fremd sein“ (ebd.).

3.2 Kultur als Praxis

In dem, der vorliegenden Untersuchung zugrunde liegenden Datenmaterial werden migrationsgesellschaftliche Veränderungsprozesse im Bereich der Frühen Bildung über die Differenzkategorie Kultur, bzw. kulturelle Fremdheit verhandelt. Damit besteht der Bezug zu einem „der umstrittensten und schillerndsten Begriffe der Geistes- und Sozialwissenschaft“ (Reckwitz 2021: 31). Dem Kulturbegriff kommt nach Reckwitz „in den spätmodernen Gesellschaften der Gegenwart [...] ein Stellenwert [zu], der sich kaum überschätzen lässt“ (ebd., 30). Bei der Terminologie handelt es sich um einen zunehmend unscharfen Begriff, der „längst aus dem Kontext der Wissenschaft, wo er ganze Subdisziplinen – z.B. Kulturosoziologie, Kulturgeographie, interkulturelle Pädagogik hervorgebracht hat, in den Raum des gesellschaftlichen Alltags und der ihn dominierenden Diskurse gewandert“ (Römhild 2018: 17) ist.

Somit besteht für den vorliegenden Theorieentwurf die Notwendigkeit einer Begriffsklärung. Handelt es sich doch weder um „ein politisch unschuldiges noch ein singuläres, eindeutiges Konzept“ (ebd.). Aufgrund der gegebenen Komplexität ist es im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht möglich, eine „Genealogie der Kulturbegriffe“ (ebd.: 18) zu entfalten. Zur vertiefenden Orientierung sei exemplarisch verwiesen auf Moebius et al. (2019), Hormel/Jording (2016), Fischer/Moebius (2014), Reckwitz (2012).

In der vorliegenden Arbeit wird Kultur in Anlehnung an Hörning/Reuter (2004: 10) als Praxis verstanden. Gemeint ist die „empirische wie theoretische Neureflexion von Kultur und Gesellschaft“ (ebd.) die von Hörning/Reuter als „*doing culture*“ (ebd., *Hervorhebung im Original*) umschrieben wird. Der Ansatz orientiert sich daran, dass es für Forschung bedeutsam ist, den „praktischen Einsatz statt die vorgefertigten kognitiven Bedeutungs- und Sinnstrukturen von Kultur“ (ebd.) zu analysieren. Das Konzept von Hörning/Reuter „zielt auf die Pragmatik von Kultur; auf Praxiszusammenhänge, in die das Kulturelle unweigerlich verwickelt ist, in denen es zum Ausdruck kommt, seine Verfestigungen und seinen Wandel erfährt“ (ebd.). Vertreten wird die Annahme, dass Kultur erst durch die „praktischen Verhältnisse des sozialen Lebens [...] zu ihrer Wirkung gelangen“ (ebd.) kann. Der Ansatz ist der Theorie der Praxis von Pierre Bourdieu (vgl. Kapitel 3.3) entlehnt, was sich darin ausdrückt, dass „das Kulturelle [als] mit dem Sozialen“ (Hörning/Reuter 2004: 10) verbunden begriffen wird. Hörning/Reuter veranschaulichen dies wie folgt:

„Wie und was wir essen, wie und was wir arbeiten, wie und wen wir heiraten, ist aus dieser Perspektive weder eine rein kulturelle noch eine rein soziale Angelegenheit, schon gar nicht eine, körperlicher Bedürfnisse“ (ebd.).

In der interkulturellen Pädagogik ist es zwischenzeitlich gängig, Kultur als ein Analysewerkzeug für die soziale Praxis zu nutzen (Mecheril 2016; Torres 2012; Mecheril 2010). Dabei ist soziale Praxis nach Hörning/Reuter (2004) „immer schon mit Bewertungen, mit Interpretationen, Selbst- und Fremddeutungen verknüpft, auch wenn diese eher unbemerkt und unreflektiert ›mitlaufen‹“ (ebd.: 11).

Die Entscheidung, Kultur in der vorliegenden Untersuchung als analytisches Werkzeug zu begreifen beruht auf zwei divergierenden Ebenen. Auf der forschungspraktischen Ebene resultiert der Ansatz aus dem Analyseprozess des empirischen Materials (vgl. Kapitel 6), auf theoretischer Ebene ist er den Diskursen um interkulturelle Bildung entlehnt. Hier sei exemplarisch auf Karakaşoğlu et al. (2019) verwiesen, die betonen, dass die aktuelle Herausforderung für interkulturelle Pädagogik darin bestehen, eine neue Perspektive zu entwickeln,

„die nicht ungebrochen von der Zuordnung von Personengruppen zu bestimmten Kulturen ausgeht“ (ebd.: 55). So gilt es in Forschung stets kritisch zu fragen, „welchen Stellenwert kulturelle Selbstverortung – verstanden als Zugehörigkeit zu einem mit anderen geteilten Sinn-system, das Orientierung in vielfältigen Selbst- und Weltverhältnissen geben soll – hat“ (ebd.). Für ein vertiefendes Verständnis der migrationsgesellschaftlichen Normalität erscheint es wesentlich, „den Stellenwert von »Kultur« in der Migrationsgesellschaft kritisch zu hinterfragen“ (ebd.). Des Weiteren gilt es, sowohl „soziopolitische wie sozioökonomische Rahmenbedingungen des Miteinanders einzubeziehen und in ein Verhältnis zu »Kultur« als Konstruktion und nicht als etwas fraglos Gegebenem zu setzen“ (ebd.).

Nach Torres (2012) beruht die Notwendigkeit der reflexiven Auseinandersetzung mit der Differenzkategorie Kultur auf der zunehmend voranschreitenden Ausdifferenzierung des Fachgebiets der Interkulturellen Pädagogik. Bereits in „der Fachdiskussion der Interkulturellen Pädagogik der 1990er Jahre wurde die Kritik am Umgang mit der Kategorie Kultur stark in den Fokus gerückt“ (ebd.: 316). Im Zentrum der kritischen Auseinandersetzungen stand damals die „Frage nach der diskursiven Funktion von Kulturdifferenz als primäres Deutungsmuster und noch mehr die Frage nach der Beteiligung des erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Diskurses bei der Produktion von kulturellen Differenzen“ (ebd.). Im Zuge einer sich verdichtenden Forschungslage zu Mechanismen der Benachteiligung und Diskriminierung (vgl. Gomolla/Radtke 2009; Hormel 2011; Gomolla 2013a) galt es, „den Kulturbegriff an seinen, bis dahin gesetzten Grenzen durchlässiger, plastischer, dynamischer zu gestalten und seine empirische Untersuchung als ein dialogisches Unterfangen zwischen Erforschenden und Erforschten zu verstehen“ (Römhild 2018: 19). Mit Ansätzen wie dem bereits genannten „doing culture“ (Hörning/Reuter 2004) wird somit angestrebt, „den tatsächlichen kulturellen Differenzierungen und Austauschprozessen in und zwischen Gesellschaften angemessener Rechnung tragen zu können“ (ebd.).

Anknüpfend an diese Diskurslinie wird Kultur nach Everts et al. (2020) nicht als „Wesensmerkmal verstanden“ (ebd.: 238) sondern als „Gegenstand von Forschung“ (Römhild 2018: 19) begriffen, der sich im „Rahmen kultureller Praxis“ (ebd.) kontinuierlich wandelt. Der vorliegende Theorieentwurf begreift Kultur im Sinne von „Wissensordnungen, Deutungsmuster und alltägliche Praktiken, die stetigen Wandlungs- und Transformationsprozessen unterworfen sind und deren Träger*in man durch unterschiedlichste Sozialisationsprozesse werden kann“ (ebd.: 238). In Abgrenzung zur „primär ethnische[n] Bedeutung“ (Terkessidis 2010: 10) von Kultur bietet eine solche konstruktivistische Deutung das Potential, „soziale Praxen als Modi des symbolischen Unterscheidens zu untersuchen“ (Gottuck/Mecheril 2014: 88). Somit lanciert

der Kulturbegriff auf analytischer Ebene zu einem „Beobachterbegriff“ (Diehm 2017: 16), an den anknüpfend, weitere Aspekte von Differenzdimensionen wie beispielsweise Religion, Gender erhoben werden können. Kultur wird im Sinne von Bourdieu als ein „praxeologisch aufklärbares Muster des symbolischen Handelns“ (Mecheril 2020: 305) gedacht.

Bei einer Untersuchung, die sich vertiefend mit der Schnittstelle von Migration, Frühe Bildung und Ostdeutschland auseinandersetzt, sind „Mehrfachträgerschaften, Neuhervorbringungen, Hybridisierungen und kreative Umdeutungen“ (Everts et al. 2020) unumgänglich. Daher ist es zudem notwendig, Kultur auch als ein intersektionales Format zu begreifen. Dieser Ansatz ermöglicht es, die „Relevanzsetzungen der unterschiedlichen migrationsbezogenen Differenzkategorien im jeweiligen gesellschaftshistorischen und gesellschaftspolitischen Kontext“ (Diehm 2017: 16) zu analysieren und „Verschiebungen und Intersektionen ebenso wie politisierte Dynamiken“ (ebd.) sichtbar zu machen.

3.3 Theorie der Praxis als Deutungsstruktur

Um den vorliegenden Theorieentwurf zu fassen, gilt es an dieser Stelle, den Bezug zu den Arbeiten von Pierre Bourdieu herzustellen. Hier ist zentral auf das „Projekt einer ‚théorie de la pratique‘ oder ‚praxeologie‘“ (Reckwitz 2003: 283) zu verweisen. Diese Theorie baut „auf den Begriffen des Habitus, des sozialen Feldes, des praktischen Sinns und der Inkorporiertheit von Wissen“ (ebd.) auf. Die von Bourdieu entwickelten Denkwerkzeuge haben sich dahingehend bewährt, dass sie zwischenzeitlich auch in der erziehungswissenschaftlichen Forschung als feste Größen zu betrachten sind (vgl. Rieger-Ladich/Grabau 2017: 3; Friebertshäuser et al. 2009).

Wie in Kapitel 3.2 angeführt, orientiert sich der für die vorliegende Untersuchungen verwendete Kulturbegriff an den Arbeiten des französischen Soziologen. Für die vorliegende Untersuchung bewährten sich die Theoriekonzepte von Bourdieu jedoch weit über den Kulturbegriff hinaus. Im Prozess der Datenanalyse und Theoriebildung gelang es durch die Theorien über das soziale Feld, den Habitus und der damit verknüpften Inkorporierung von gesellschaftlichen Machtstrukturen ein Verständnis für die Parallelität von Tradierung und Wandel kultureller Fremdheit zu generieren. Zudem wurde es möglich, die Veränderungen der sozialen Positionierung von pädagogischen Fachkräften aus dem ostdeutschen Erfahrungsraum im Feld der Pädagogik zu fassen. Auch wenn der Bezug zu Bourdieu anfänglich nicht gesetzt war (vgl. Kapitel 5.2.1) entspricht es rückblickend der Logik der Theorie der Praxis, dass sich diese für das vorliegende Forschungsinteresse bewährt hat. Wie Horvath betont, stand im „Zentrum von

Bourdieu's Forschungen [...] schließlich von Anfang an eine Problematik, bei der aktuell fast reflexartig an den Themenkomplex Migration gedacht wird: das Wechselspiel von kulturellen Differenzen und sozialen Ungleichheiten“ (Horvath 2017: 147).

Die nun folgende skizzenhafte Einführung in die Praxeologie dient der Rekonstruktion des Theoriemodells von Pierre Bourdieu und steht noch nicht im expliziten Zusammenhang mit dem entwickelten Theorieentwurf über die Erfahrung mit kultureller Fremdheit im elementarpädagogischen Feld von Ostdeutschland. Der Bezug zum Forschungsgegenstand und den Ergebnissen der Untersuchung wird ab Kapitel 8 hergestellt. An dieser Stelle gilt es zunächst, die für den vorliegenden Theorieentwurf relevante Deutungsstruktur einzuführen.

3.3.1 Bedeutung von Macht bei Pierre Bourdieu

Das Lebenswerk von Bourdieu ist komplex und kann an dieser Stelle nicht adäquat gewürdigt werden, hierfür sei exemplarisch verwiesen auf die Arbeiten von Schultheis 2019; Arsan/Bozlay 2016; Rehbein 2014; Bärlösius 2011. Dennoch benötigt es zum Verständnis von Pierre Bourdieu's Theoriebildung einer knappen Verortung im wissenschaftlichen Feld.

Für den Forschungsgegenstand der vorliegenden Untersuchung ist relevant, dass vor allem die Frage nach gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen im Zentrum von Bourdieu's Arbeiten steht. Zentral geht es darum ein Verständnis dafür zu schaffen, wie sich Mechanismen sozialer Ungleichheit quasi selbständig reproduzieren. Diesbezüglich vertrat Bourdieu als „Vertreter einer sich permanent erneuernden Kritischen Gesellschaftstheorie“ (Rieger-Ladich/Grabau 2017: 1) die Annahme, dass die verschiedenen „Felder des sozialen Raumes“ (Bourdieu 1987: 195) durchgängig von Kämpfen um Machtpositionen geprägt sind:

„Ich denke, dass das Zentrum meiner Arbeit darin besteht, die Fundamente der symbolischen Formen von Herrschaft zu analysieren, die symbolische Gewalt der Macht kolonialen Typus, kultureller Herrschaft, der Männlichkeit, so viele Mächte, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass sie sich gewissermaßen von Struktur zu Struktur ausüben“ (Bourdieu 2001: 166).

Bourdieu's Forschung widmet sich, anknüpfend an die Tradition der kritischen Gesellschaftstheorie, der Frage nach der konfliktfreien Aufrechterhaltung sozialer Ordnung. Wie gelingt es, dass soziale Ungleichheit als gesellschaftliche Ordnung anerkannt und akzeptiert wird? Warum werden gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse und damit verbundene Existenzbedingungen von sozialen Akteuren unhinterfragt reproduziert? Wie kommt es zu dem Phänomen, dass Bourdieu selbst als das „Paradox der Doxa“ (ebd. 2005: 7) bezeichnet? Gemeint ist damit, dass „die Weltordnung, so wie sie ist, mit ihren Einbahnstraßen und

Durchfahrverboten, im eigentlichen wie im übertragenen Sinn, ihren Verpflichtungen und Sanktionen grosso modo respektiert wird“ (ebd.).

Die Leistung von Bourdieu besteht darin, dass er ausgehend von der Irritation über die problemlose Reproduktion sozialer Ungleichheit verschiedene Erkenntniswerkzeuge entwickelte, mit deren Hilfe es bis zum aktuellen Zeitpunkt möglich ist, gesellschaftliche Herrschaftsmechanismen zu erkennen und analytisch zu dekonstruieren (vgl. Krais 2004: 173). Bourdieu erweitert die traditionelle kritische Theorie um die Annahme, dass soziale Klassen nicht an und für sich, sondern erst in Verbindung mit dem sozialen Raum und darin inhärenten, divergierenden Kapitalsorten existieren (vgl. Kapitel 3.3.2). Nach Krais (2004) überwindet Bourdieu mit dem „Konzept des sozialen Raums [...] die herkömmliche eindimensionale Vorstellung von der sozialen Gliederung der Gesellschaft in eine mehr oder weniger differenzierte Oben und Unten, in eine Hierarchie von Positionen und Klassenlagen“ (ebd.: 195).

3.3.2 Der Bereich der frühen Bildung – ein Feld des Bildungswesens

Der soziale Raum ist nach Bourdieu ein Raum voller Unterschiede, in dem soziale Akteure um ihre Positionierung kämpfen. Der „Begriff des sozialen Raums [bezieht sich] auf die gesamte Gesellschaft. Er bildet eine Sozialstruktur ab“ (Rehbein 2014:102). Der soziale Raum ist von Unterschieden und sozialen Beziehungen durchdrungen, daher gilt er als dynamisch und relational. Die darin inhärenten Strukturen sind als wandelbar zu begreifen. Innerhalb des sozialen Raumes existieren voneinander „relativ unabhängige Felder (oder Spiel-Räume)“ (Rehbein 2014: 100). Dass sind, nach Bourdieu, die „spezifischen sozialen Einheiten und Einrichtungen, aus denen sich die Gesellschaft zusammensetzt“ (Barlösius 2011: 90). Wesentlich erscheint, dass „[m]it, gegen und durch die verschiedenen Felder hindurch [...] der Habitus geformt“ (ebd.) wird.

Die mit Rehbein (2014) eingeführten Spiel-Räume beziehen sich auf eine Analogie, deren sich Bourdieu bedient hat, um die Logik in den jeweiligen Feldern zu veranschaulichen. Vereinfacht wiedergegeben bezieht sich die Analogie darauf, dass soziale Felder als Spielfelder definiert werden. Zur Funktion des Spieles der Gesellschaft benötigt es nach Bourdieu unterschiedliche Kapitalsorten (ökonomisches, soziales, kulturelles oder körperliches Kapital). Die Kapitalsorten werden durch verschiedenfarbige Spielchips symbolisiert. Für die Spielenden ist relevant, mit welcher Grundausstattung (Farben und Menge an Chips) sie antreten, bzw. wie erfolgreich die Regeln des Spiels beherrscht werden. So erhöht sich, als Beispiel, durch die

Bereitschaft Chips zu tauschen oder aufs Spiel zu setzen die Chance auf den Gewinn: eine gesellschaftlich hoch angesehene Machtposition (vgl. Bourdieu 2013, Fuchs-Heinritz 2005). Diese Logik ist nach Bourdieu auf sämtliche sozialen Felder zu übertragen (hierzu kritisch: Rehbein 2014: 102). Diese sind „ähnlich strukturiert, nämlich nach Kämpfen, nach Graden der Macht, nach *illusiones* und Interessen, nach Ausschluss und Usurpation“ (Rehbein 2014: 101, *Hervorhebung im Original*). Bourdieu betrachtet Felder als homolog, diese „unterscheiden sich in der konkreten Ausgestaltung der Homologien. In jedem Feld steht Anderes auf dem Spiel, treten sich unterschiedliche Akteure gegenüber, gelten andere Regeln“ (ebd.).

Für die vorliegende Untersuchung ist relevant, dass soziale Ungleichheit nach Bourdieu/Passeron (1971) ganz zentral im Feld des Bildungswesens verhandelt wird. Die zentrale Illusio innerhalb des Feldes lautet: Bildungsgerechtigkeit. Wie in Kapitel 2.2 dargestellt, wurde diese auf den Bereich der frühen Bildung übertragen. In ihrem Buch „Die Illusion der Chancengleichheit“ (Bourdieu/Passeron 1971) konstruieren Bourdieu/Passeron „das Bildungssystem nicht als neutralen Akteur, sondern untersuchen seine Beteiligung bei der Transformation von sozialen Privilegien in Bildungsungleichheiten“ (Hofstetter 2017: 50). Aufgezeigt wird, wie durch das „Bildungswesen Klassenprivilegien und soziale Ungleichheiten nicht reduziert und abgebaut, sondern im Gegenteil erhalten und verstärkt werden“ (ebd.). Für Analysen im Kontext von sozialer Ungleichheit und kultureller Differenz ist bedeutsam, dass das Bildungssystem nach Bourdieu/Passeron „für den Fortbestand der gesellschaftlichen Ordnung sorgt, indem es herkunftsbedingte kulturelle Privilegien als individuelle Leistungen taxiert, die objektiv nach meritokratischen Kriterien gemessen worden sind“ (ebd.). Durch die gesellschaftlich implementierte Illusion der Chancengleichheit reproduziert das Bildungswesen soziale Klassen und verschleiert dadurch „das Schicksal und die Konsequenzen der sozialen Herkunft“ (ebd.).

Wie in Kapitel 2.2 dargestellt begründet sich in Deutschland, vor dem Hintergrund „von ungleichen Verteilungen von Bildungschancen und -risiken“ (Kelle et al. 2017: 65), nach Kelle et al. „eine politische Kultur der frühen Intervention in Bildungsverläufe“ (ebd.). Ein besonderer Unterstützungsbedarf wird, „[l]aut den einschlägigen Statistiken“ (ebd.: 70), den sogenannten Risikogruppen unterstellt. Als diese gelten „Jungen, Kinder sozio-ökonomisch schwacher, bildungsferner und/oder alleinerziehender Eltern sowie Kinder mit Migrationshintergrund“ (ebd.). Da es gilt, diesen Gruppen durch eine frühe Bildungsinterventionen eine gerechte Teilhabe am Bildungssystem zu gewährleisten (vgl. ebd.), transformieren sich die Orte institutioneller früher Bildung zunehmend zu Bildungseinrichtungen. In der Konsequenz ist der Bereich der frühen Bildung dem Feld des Bildungswesens zuzuordnen. Derartige

„Wandlungsprozesse im Bildungssystem“ (Bourdieu 1987: 255) sind nach Bourdieu nicht unüblich, die im Feld inhärenten Machtstrukturen werden dabei unreflektiert übertragen (vgl. Kelle et. al 2017).

Für die vorliegende Untersuchung ist relevant, dass nach Bourdieu ein Feld „nicht nur [als] ein Spiel mit Regeln, Ziel und Illusio“ (Rehbein 2014: 100) definiert wird. Es umfasst „auch die Spielenden mit ihrem Habitus und Kapital. Die Spielenden befinden sich zu jedem gegebenen Zeitpunkt in einem bestimmten Kräfteverhältnis zueinander“ (ebd.). Nach Barlösius (2011: 92) sind Habitus und Feld „auf das Engste miteinander verzahnt“. Die beiden Konzepte „setzen sich gegenseitig voraus und sind von derselben sozialen Strukturierung durchwoben“ (ebd.).

3.3.2.1 Das elementarpädagogische Feld von Ostdeutschland

Mit dem Feldkonzept von Bourdieu ist es möglich, den Bereich der frühen Bildung in Ostdeutschland als ein Feld des Bildungswesens zu deuten, welches stark von gesellschaftlichen Veränderungsprozessen geprägt wurde. Das Feldkonzept ermöglicht die „systematische Analyse“ (Heinemann 2014: 51) des Umgangs mit Wandlungsprozessen kultureller Fremdheit im ostdeutschen Erfahrungsraum. Dabei hebt sich das genannte Feld dadurch hervor, dass die darin inhärenten Positionierungen durch Wendepunkte (vgl. Kapitel 8.3) eine wiederholte Irritation erfahren haben. Insbesondere die soziohistorischen Ereignisse der 1990er Jahre haben das elementarpädagogische Feld von Ostdeutschland derartig erschüttert, dass die darin etablierte „Verteilung der Macht, beziehungsweise des Kapitals“ (Heinemann 2014: 51) vakant und neu besetzt wurde.

Für die vorliegende Untersuchung rahmt das Feldkonzept von Bourdieu die subjektiven Theorien der Interviewten. Dadurch gelingt die Analyse von Veränderungsprozessen in der Differenzordnung vom *Eigenen* und *Fremden*. Gemeint ist, dass analytisch erfasst werden konnte, wie die wiederholte Veränderung der „Logik des Spiels um Macht und Einfluss“ (ebd.: 63) auf die „lokalen sowie regionalen Praktiken“ (Kubik 2015: 119) in der Berührung mit Fremdem und Fremdheit gewirkt hat. Dabei wird in Anlehnung an Bourdieu die Annahme vertreten, dass jedem Felde eine eigene Logik zugrunde liegt und die Felder an sich als kohärente Systeme zu denken sind (vgl. Heinemann 2014: 62).

Von dieser Annahme ausgehend wird untersucht, wie sich das „Kräftefeld“ (Bourdieu 2016: 10) im Bereich der frühkindlichen Bildung im ostdeutschen Raum „in und durch die postkommunistischen Transformationen“ (Kubik 2015: 119) gewandelt hat und ob, bzw. welche Erkenntnisse sich daraus für das Fachgebiet der Interkulturellen Pädagogik ableiten lassen. Entgegen der Logik der Transformationsforschung (vgl. ebd.) werden mögliche

Spannungsfelder nicht als soziale Probleme, sondern als Arenen im Sinne von Strauss (1993) gewertet.

Unter Bezugnahme auf den Feldbegriff wird in der vorliegenden Untersuchung, ausgehend vom empirischen Datenmaterial aus dem Elementarbereich von Mecklenburg-Vorpommern auf das elementarpädagogische Feld von Ostdeutschland abstrahiert. Dieses Vorgehen ist abstrakt hypothetisch begründet und beruht auf der Annahme, dass im Kontext von Migration und Bildung im elementarpädagogischen Feld von Ostdeutschland sowohl soziohistorisch als auch demografisch die Positionen im Feld ähnlich verteilt sind. Da die neuen Bundesländer historisch in eine einheitliche Tradition der frühkindlichen Bildung und Erziehung eingebunden waren, wird in Bezug auf die Rekonstruktion von kultureller Fremdheit von einer hohen Konvergenz ausgegangen.

Dieses Vorgehen gilt es ab 2005 als kritisch zu diskutieren. Durch die Verabschiedung des „Gemeinsamen Rahmens der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (KMK 2004) waren die einzelnen Länder aufgefordert, innerhalb „des gemeinsamen Rahmens [...] eigene, den jeweiligen Situationen angemessene Wege der Ausdifferenzierung und Umsetzung“ (ebd.: 2) der als Querschnittsaufgabe definierten „interkulturelle Bildung“ (ebd.: 4) vorzunehmen⁸. Hierdurch haben sich regionale Schwerpunktsetzungen ergeben, denen die vorliegende Untersuchung nicht gerecht wird. Doch trotz divergierender Schwerpunktsetzung in Bezug auf die Querschnittsaufgabe interkultureller Bildung in den Bildungsplänen für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen wird durch das Integrationsmonitoring der Länder (IntMK: 2021) kenntlich, dass die Annahme von ähnlich gelagerten „Verteilungsstrukturen“ (Bourdieu 2016: 10) im Feld aufgrund der demografischen Situation in den neuen Bundesländern nach wie vor stimmig ist.

3.3.3 Habitus

Die Theoriebildung von Pierre Bourdieu ist aufs engste mit dem Konzept des Habitus verknüpft. Der Habitus ist eines der theoretischen Hauptwerkzeuge und steht für das „Körper gewordene Soziale“ (Bourdieu/Wacquant 1996: 161). Gemeint ist, dass der Habitus von einzelnen Subjekten von sozialen Erfahrungen und persönlicher Geschichten geprägt ist. Im Habitus werden von Anbeginn an die soziale Machtstrukturen der Gesellschaft verankert. Dies

8 Vgl. Interkulturelle Bildung: Handreichungen der Länder: <https://www.bildungsserver.de/interkulturelle-bildung-handreichungen-der-laender-3184-de.html>

findet Ausdruck in Form von divergierenden Lebensstilen. Somit bringen „unterschiedliche Existenzbedingungen unterschiedliche Formen des Habitus“ (Bourdieu 1987: 287) hervor. Der Habitus ist aber auch „*Erzeugungsprinzip* objektiv klassifizierbarer Formen von Praxis und *Klassifikationssystem* [...] dieser Formen“ (ebd., *Hervorhebung im Original*). Er ist durchdrungen von „Wahrnehmungs-, Denk-, und Handlungsmatrizen“ (Bourdieu 2005: 63) welche sich durch ihn reproduzieren. Um mit Bourdieu zu sprechen: „Der Habitus ist nicht nur strukturierende, die Praxis wie deren Wahrnehmung organisierende Struktur, sondern auch strukturierte Struktur“ (Bourdieu 1987: 289).

Mit dem Habituskonzept überwindet Bourdieu die klassische Gegenüberstellung von Individuum und Gesellschaft (vgl. Barlösius 2011: 45). In Abgrenzung zur traditionellen soziologischen Theorie geht er davon aus, dass sich Individuum und Gesellschaft gegenseitig erzeugen. Der Habitus ist geprägt von „der Erfahrung einer besonderen sozialen Lage“ (Bourdieu 1987: 279) innerhalb von Gesellschaft. Die Klassenzugehörigkeit des jeweiligen Habitus findet ihren Ausdruck in Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die als Dispositionen im Körper eingeschrieben sind. Der Körper wird zum „Träger von Geschichte“ (Bock 2007: 2). Die soziale Struktur, stets eine hierarchische Struktur, wird in die Individuen hinein verlegt, von ihnen inkorporiert. Der spezifische Habitus eines Menschen stellt damit nicht das Produkt einer zufälligen Entwicklung dar, sondern bildet und verändert sich aus dem Umfeld heraus, indem der soziale Akteur lebt bzw. sozialisiert wurde. Nach Bourdieu gewährleistet der Habitus die Aufrechterhaltung vorhandener, klassenspezifischer Machtstrukturen.

Für die vorliegende Untersuchung ist wesentlich, dass das Habituskonzept nicht statisch und epochenübergreifend auf einzelne Klassen beschränkt ist. Vielmehr ist das Konzept in historische Entwicklungen eingebunden und passt sich dynamisch an gesellschaftliche Veränderungsprozesse an. Doch trotz der potentiellen Wandlungsfähigkeit sticht das Konzept durch eine immense Trägheit hervor, die nur schwer zu durchbrechen ist. Der Habitus durchdringt die Weltbetrachtung und die Körper von Subjekten, Brüche mit den sozial eingeschriebenen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata sind nur bedingt möglich. Denn diese sind bis in die „Tiefen des Habitus [eingeschrieben], bis hinein ins Innerste des Geschmacks und des Ekels, der Sympathien und der Antipathien, der Phantasmen und Phobien“ (Bourdieu 1987: 137). Für eine Analyse im Kontext von dynamischen Veränderungsprozessen ist zu betonen, dass der Habitus aufgrund seiner Trägheit „vom gesellschaftlichen Wandel überholt“ (Barlösius 2011: 87) werden kann. Dieses Phänomen betrifft nach Barlösius „nicht nur einzelne Personen [...], sondern auch gesellschaftliche Großgruppen wie Klassen,

Schichten oder regionale Einheiten“ (ebd.). In solch einem Fall gewährleistet der Habitus über die „Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmuster eine aktive Präsenz früherer Erfahrungen in der Gegenwart und eine Konstanz der Praktiken im Zeitverlauf, die eher durch die Dispositionen der Vergangenheit als des Gegenwärtigen geprägt sind“ (ebd.).

3.3.4 Kulturelles Kapital

Weiterhin ist relevant, dass Bourdieu das Modell des ökonomischen Kapitals um die Dimensionen kulturelles und soziales Kapital erweitert hat. Hierfür impulsgebend war die Annahme, dass es „nur möglich [ist], der Struktur und dem Funktionieren der gesellschaftlichen Welt gerecht zu werden, wenn man den Begriff des Kapitals in allen seinen Erscheinungsformen einführt, nicht nur in der aus der Wirtschaftstheorie bekannten Form“ (Bourdieu 2013: 230). Entgegen der verbreiteten Dominanzstellung vom ökonomischen Kapital konzentriert sich Bourdieu bei der Analyse der Reproduktion von sozialer Ungleichheit auf das kulturelle Kapital. Begründet liegt der „Begriff des kulturellen Kapitals“ (ebd.: 232) in Untersuchungen zur Bildungsungleichheit von Kindern im Bildungssystem. Es galt zunächst als rein „theoretische Hypothese“ (ebd.) die es möglich machte, „die Ungleichheit der schulischen Leistungen von Kindern aus verschiedenen sozialen Klassen zu begreifen“ (ebd.). Im weiteren Verlauf seiner Forschungen verdichtete sich die Kenntnis und es erfolgte eine verdichtete Ausdifferenzierung in die Dimensionen vom inkorporierten, objektivierten und institutionalisierten kulturellen Kapital.

Mit der Dimension des inkorporierten kulturellen Kapitals betont Bourdieu (2013), dass sich die „meisten Eigenschaften des kulturellen Kapitals [...] aus der Tatsache herleiten, daß es grundsätzlich körpergebunden ist und Verinnerlichung (incorporation) voraussetzt“ (ebd.: 232). In Abgrenzung zum ökonomischen Kapital handelt es sich beim inkorporierten Kapital um ein „Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der ‚Person‘, zum Habitus geworden ist; aus ‚Haben‘ ist ‚Sein‘ geworden“ (ebd.). Daher kann „[i]nkorporiertes und damit verinnerlichtes Kapital [...] nicht durch Schenkung, Vererbung, Kauf oder Tausch kurzfristig weitergegeben werden“ (ebd.). Für das vorliegende Forschungsinteresse ist wesentlich, dass sich die Inkorporierung „je nach Epoche, Gesellschaft und sozialer Klasse in unterschiedlich starkem Maße – ohne ausdrücklich geplante Erziehungsmaßnahmen, also völlig unbewußt vollziehen“ (ebd.). Zudem bleibt „[v]erkörperlichtes Kulturkapital [...] immer von den Umständen seiner ersten Aneignung geprägt“. Das kulturelle Kapital ist an die Leiblichkeit von Individuen gebunden und wird dennoch „auf dem Wege der sozialen Vererbung weitergegeben, was freilich

immer im Verborgenen geschieht und häufig ganz unsichtbar bleibt“ (ebd.). Durch die verborgene Übertragung und die leibliche Gebundenheit von kulturellem Kapital erfolgt häufig eine Reduktion „als bloßes symbolisches Kapital“ (ebd.). Anstatt die Kapitalsorte als eine solche wahrzunehmen, wird kulturelles Kapital „als legitime Fähigkeit oder Autorität anerkannt, die auf allen den Märkten (z.B. dem Heiratsmarkt) zum Tragen kommt, wo das ökonomische Kapital keine volle Anerkennung findet“ (ebd.).

Als weitere Dimension nennt Bourdieu die objektive Form des kulturellen Kapitals. In Analogie zum ökonomischen Kapital verweist dieser Aspekt auf den konkreten Besitz von kulturellen Gütern. Darunter lassen sich materielle Dinge wie Kunstwerke, Bilder oder Musik fassen in denen „kulturelles Kapital objektiviert“ (Rehbein 2014: 137) ist. Dabei ist „allerdings nur das juristische Eigentum“ (Bourdieu 2013: 235) übertragbar. Das für die eigentliche Aneignung der kulturellen Güter notwendige Merkmal hingegen ist „nicht (oder nicht notwendigerweise) übertragbar: nämlich die Verfügung über kulturelle Fähigkeiten, die den Genuß eines Gemäldes oder den Gebrauch einer Maschine erst ermöglichen“ (ebd.). Hierfür benötigt es wiederum die leiblich gewordene Form vom kulturellen Kapital.

An die inkorporierte und objektive Form des kulturellen Kapitals anknüpfend sei abschließend noch auf die institutionalisierte Dimension verwiesen. Auch diese Kapitalsorte ist leiblich gebunden. Sie findet ihren Ausdruck in Titeln und Bildungszertifikate und ist ein „rechtlich sanktioniertes Kapital“ (Rehbein 2014: 137), welches durch Veränderungen im Feld auch aberkannt werden kann (vgl. Kapitel 8.3.1.3.1). Hierbei ist für Bourdieu wesentlich, dass der formale Besitz von institutionalisiertem kulturellem Kapital im Gegensatz zum inkorporierten Kapital nicht zwangsläufig mit tatsächlichen Fähigkeiten in Verbindung steht. „Vielmehr geht es um eine institutionell verbriefte Zuschreibung“ (ebd.) die eine Umwandlung in ökonomisches Kapital ermöglicht (vgl. Bourdieu 2013: 237).

3.3.5 Symbolische Herrschaft

Wie bereits genannt, stehen bei den Analysen von Bourdieu die „Mechanismen von Herrschaft im Mittelpunkt“, die bei der „Reproduktion sozialer Ordnung und sozialer Ungleichheit“ mit dem „Zwang und der Gewalt des Selbstverständlichen, Alltäglichen und Unbewussten operieren“ (Jäger et al. 2015: 19). Diese Mechanismen bezeichnet Bourdieu als symbolische Herrschaft. Symbolische Herrschaft beruht „nicht auf der Ebene physischer Kraft“ (Bourdieu 1997: 82), sondern entfalten ihre Macht „auf der Ebene von Sinn und Erkennen“ (ebd.). Diese Form der Herrschaft ist eine „sanfte, für ihre Opfer unmerkliche, unsichtbare Gewalt“ (Bourdieu 2005:8). Diese sanfte Gewalt wird „im Wesentlichen über die rein symbolischen

Wege der Kommunikation und des Erkennens, oder genauer des Verkennens, des Anerkennens oder, äußerstenfalls, des Gefühls ausgeübt“ (Bourdieu 2005: 8). Die Funktionsweise von symbolischer Herrschaft basiert auf Anerkennung und Wahrnehmung der symbolischen Ebene von Gesellschaft. Ihre Deutungsmacht entfaltet sich durch die Anerkennung der herrschenden Symbolhaftigkeit, vorausgesetzt ist hierbei die Kenntnis derselben. In der Berührung mit Fremden und Fremdheit kommt es aufgrund von Unkenntnis der Funktionsweisen von symbolischer Herrschaft dahingehend zu Herausforderungen, dass diese nicht bekannt sind. Es liegt in der Komplexität des Symbolischen begründet, dass seine Ausprägung in ganz unterschiedlichen Bereichen von Gesellschaft manifestiert ist. Die Bandbreite der Wirkungsweise des Symbolischen entfaltet sich von Gegenständen über Gerüche hin zu Körpertechniken. Diese Träger des symbolischen stehen synonym für soziale Macht und manifestieren sich in Körperhaltungen, Sprachen, Kleidungen oder der Deutung von ethnischen Erscheinungsmerkmalen.

Die symbolische Herrschaft ist dependent zu dem Konzept des symbolischen Kapitals verortet. Dieser Mechanismus ist als übergeordnet zu deuten, bezieht sich auf ökonomisches, soziales oder kulturelles Kapital und findet seinen Ausdruck im „beliebigen Merkmal“ (Bourdieu 1998: 173). Symbolisches Kapital kann sich in Attributen wie „Körperkraft, Reichtum, Kampferprobtheit“ (ebd.) manifestieren und entfaltet, wie „eine echte *magische Kraft*, symbolische Wirkung“ (ebd., *Hervorhebung im Original*). Symbolisches Kapital beruht auf einer unbewussten Wirkungsweise. Subjekte reagieren, in Abhängigkeit von habituellen Dispositionen, rein intuitiv auf diese Kapitalsorte.

Nach Bourdieu offenbaren sich die subtilen Mechanismen der symbolischen Macht am eindrücklichsten am Beispiel der „männlichen Herrschaft“ (2005), welche die Gesellschaft unhinterfragt durchdringt und darauf beruht, dass sie anerkannt und reproduziert wird. Aber auch in allen anderen Gesellschaftsbereichen kommen die Mechanismen der symbolischen Herrschaft zum Einsatz. So veranschaulicht Bourdieu am Beispiel des akademischen Feldes, dass „die Institution ihre volle Erfüllung“ (Bourdieu 1993: 107) erst durch die Mechanismen der symbolischen Herrschaft erhält. Nur durch die symbolische Herrschaft gelingt „der Vollzug der Einverleibung, der die Fähigkeit des Leibes ausnutzt, die performative Magie des Sozialen ernst zu nehmen“ (ebd.). Allein durch die Anerkennung von symbolischer Herrschaft ist es möglich, dass „König, Priester, Bankier, menschengewordenen Erbmonarchie, Kirche und menschengewordenen Finanzkapital sind“ (ebd.). Die inkorporierten Mechanismen der symbolischen Herrschaft sind „die Stütze der existierenden sozialen Ordnung in den Einzelnen“ (Hirsch/Voigt 2017: 13). Symbolische Herrschaft ist „eine Form der Machtausübung, die dort,

wo sie wirkt, nicht als solche benannt und erkannt wird“ (Heinemann 2014: 51). Nach Arslan (2016) ist „das Bildungsfeld als Ort der Produktion von Symbolischer Ordnung“ (ebd.: 3) zu deuten. So wirken im Bildungssystem „Ausschlussmechanismen [...], während gleichzeitig nach außen hin ein formaler Einschluss aller kommuniziert wird, der sich allein an dem scheinbar gerechten meritokratischen Prinzip orientiert“ (ebd.).

Für die vorliegende Untersuchung erweist sich die Dimension der symbolischen Ebene von Macht dahingehend als wertvoll, dass auch subtile Veränderungen der im Datenmaterial vorhandenen Differenzkategorien verortet werden konnten. Durch die symbolische Deutungsebene wurde es beispielsweise möglich, auf den ersten Blick banal erscheinende Kodes aus dem Bereich der Kinderpflege (vgl. Kapitel 8.3.1.3.2.1) in einen anderen Kontext zu verorten. Durch die Ebene der symbolischen Herrschaft wurde es in der Analyse möglich, das Verständnis für den, nach bundesdeutscher Einheitlichkeit strebenden Bereich der frühkindlichen Bildung weiter zu differenzieren.

3.4 Versuch eines theoretischen Neuentwurfs

Nach Benbrahim (2021) sind durch die in „allen gesellschaftlichen Bereichen sichtbar werdenden Realitäten einer Migrationsgesellschaft und die Zuwanderung geflüchteter Menschen insbesondere in den Jahren 2014/2015 [...] ein neuer Bedarf sichtbar geworden, sich mit Rassismuskritik und Migrationspädagogik nicht nur auf individueller, sondern auch auf institutioneller Ebene auseinanderzusetzen“ (ebd.: 5). Für den Bereich der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung wurde der genannte Bedarf an verdichteter wissenschaftlicher Erkenntnis über die zugrunde liegende Problemlage von Bildungsungleichheit in Kapitel 2 aufgezeigt. Ausgehend von der Annahme, dass interkulturelle Pädagogik „nicht aus einem einheitlichen pädagogischen Entwurf entstanden, sondern eine von Land zu Land unterschiedliche Form der Reaktion auf die Anwesenheit von (ethnischen) Minderheiten, die spezifisch für den (werdenden) Nationalstaat, gleichzeitig aber historisch unterschiedlich ist“ (Nohl 2014: 18), wird die Annahme vertreten, dass die bildungspolitische Programmatik der interkulturellen Pädagogik in Deutschland auf einem weitestgehend bundesrepublikanischen Narrativ beruht. Die der interkulturellen Pädagogik zugrunde liegende Forschung wurde zu großen Teilen in migrationsgesellschaftlichen Ballungszentren entwickelt und erweisen sich für *vergessene Räume* (vgl. Kapitel 6.1), zu denen das elementarpädagogische Feld von Ostdeutschland zu zählen ist, als herausfordernd in der Umsetzung.

„Es gibt so viele Themen, die Ost- und Westdeutsche gemeinsam bearbeiten müssen, da sie die Zukunft aller betreffen. Diese kann nur gestaltet werden, wenn von allen Erfahrungen und Talenten, die eine Gesellschaft in sich birgt, Gebrauch gemacht wird. [...] Auch die Fragen des interkulturellen Zusammenlebens stellen sich überall“ (Hacker et al. 2013:14).

Bis heute ist die Abwesenheit der neuen Bundesländer und ihrer historischen Transformationsprozesse in den Debatten, Konzepten und Analysen bezüglich Migration und Bildung signifikant. Daran knüpft die Überlegung an, ob die der Anforderung interkultureller Bildung zugrunde liegende Narration einer westdeutschen Einheitsfiktion für die Rahmenbedingungen und den pädagogischen Umgang mit migrationsbedingter Pluralität in den ostdeutschen Bundesländern zu sehr vereinheitlicht und relevante, regionale Merkmale möglicherweise außer Acht lässt. Diese Überlegungen beziehen sich nicht auf die geringe Migrationsdichte in Ostdeutschland, die so auch in anderen ländlichen Gebieten von Deutschland anzutreffen ist, sondern richten sich fragend auf ausgewählte Aspekte wie die im Feld inkorporierten Erfahrungen mit dem sozialistischen Bildungswesen aber auch die Erfahrungen von Othering nach der Wende (vgl. Enders et al. 2021: 18). Wie war das Verhältnis vom *Eigenen* und *Fremden* in der DDR strukturiert? Welche Konsequenzen hatte die historisch einmalige Konstellation für das Pädagogische im Bereich der frühkindlichen Bildung der DDR? Welche Bedeutung hat der soziohistorische Hintergrund für den aktuellen Umgang mit Heterogenität und Vielfalt? Wie verändert sich das *Fremde* und die Konstruktion von *Fremdheit*, wenn das *Eigene* eine radikale Transformationserfahrung zu bewältigen hat? Welche Bedeutung hat es für das *Fremde* und *Fremdheit*, dass das *Eigene* im Zuge der Wende eine fundamentale Veränderung erfahren hat? Der Versuch eines theoretischen Neuentwurfes liegt für die vorliegende Untersuchung in der Annahme von Messerschmidt (2008) begründet, dass sich erst „durch die Auseinandersetzung mit der eigenen sozialen Position in gesellschaftlichen Strukturen von Privilegierung und Ungleichheit [...] eine selbstkritische Ausrichtung interkulturell-pädagogischer Konzeptionen entwickeln“ (ebd.: 12) lässt.

Nun trifft die pädagogische Forschung an der Schnittstelle von Migration, Früher Bildung und Ostdeutschland auf eine „verwobene Geschichte“ (vgl. Castro Varela/Dhawan 2020: 23f) in der die Strukturen von Privilegierung und Ungleichheit eine ungewöhnliche Dynamik erfahren haben. Die Verwobenheit der Geschichte der frühen Bildung in Ostdeutschland gilt es im Kontext von Migration und Bildung zu berücksichtigen, notwendig erscheint ein reflexives Verständnis vom Wandel des Fremden und der Fremdheit. Die Notwendigkeit einen theoretischen Neuentwurf zu wagen, indem sowohl die ostdeutsche Migrations- als auch Pädagogikgeschichte bedacht werden, ergibt sich im Datenmaterial aus den vorhandenen

Herausforderungen im Kontext von Migration und Bildung. Die aktuellen Aushandlungsprozesse im Feld verweisen auf die Notwendigkeit, an der Schnittstelle von Migration, Früher Bildung und Ostdeutschland nach „neue[n] Querverbindungen zu gesellschaftlichen Wandlungsprozessen und deren Implikationen für pädagogische Ansätze“ (Zhebe et al. 2020: 273) zu suchen. Statt den Fokus auf den fast schon rituell beschworenen Kulturkonflikt (vgl. Mecheril 2013 b: 16) zu richten oder die Konstruktion einer ostdeutschen Identität zu verfolgen, verspricht die Entwicklung einer gegenstandsangemessenen Theorie bzw. Hypothese an dieser Stelle eine weitere Ausdifferenzierung der interkulturellen Pädagogik als Disziplin und zudem ein erweitertes Verständnis für den Umgang mit Heterogenität und Differenz im Pädagogischen. Durch den methodologischen Zugang der GTM entwickelt sich der theoretische Neuentwurf aus den empirischen Daten, aus subjektiven Theorien des Handlungsfeldes in Mecklenburg-Vorpommern. Durch die aus den Daten entwickelte Heuristik von „Differenzziehungen zwischen dem ‚Eigenen‘ und dem ‚Fremden‘“ (Reuter/Warrach 2015: 175) wird nicht „die Fremdheit, sondern die Einheimischen-Fremden-Beziehung an den Anfang der Analyse“ (ebd.) gestellt. Durch dieses Vorgehen grenzt sich der Versuch des theoretischen Neuentwurfs davon ab, die Analyse a priori auf „interkulturelle Differenzen und den problematischen Umgang mit spezifischen Fremdengruppen“ (ebd.) zu lenken und damit das Bild des fremdenfeindlichen Ostdeutschlands zu reifizieren. Es wird damit der Versuch unternommen, das elementarpädagogische Feld von Ostdeutschland „nicht als Abweichung von der westdeutschen Norm“ (Heft 2020: 430) zu beforschen, sondern „einen anderen Blick auf den Osten einzunehmen“ (ebd.).

4 Erste Zusammenfassung und Diskussion

In den vorangehenden zwei Kapiteln hatte das erste zum Ziel, vor dem Hintergrund stagnierender Ungleichheitsstrukturen auf die Notwendigkeit von neuen Perspektiven in der Forschung zu Bildungsgerechtigkeit zu verweisen. Kenntlich gemacht wurde, dass trotz einer Vielzahl von, aus der vergleichenden Bildungsforschung resultierenden Impulsen, im deutschen Bildungssystem nach wie vor soziale Ungleichheitsstrukturen reproduziert werden. Aufgezeigt wurde zudem, dass der Bereich der frühen Bildung zwischenzeitlich als bedeutsames Feld für die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit erkannt wurde. Diese Erkenntnis und damit einhergehende Anforderungen an den Bereich der frühkindlichen Bildung sind im Kontrast dazu zu lesen, dass vorhandene Ungleichheitsstrukturen nach wie vor implementiert sind. Ausgehend vom Postulat der Post-Migrationsgesellschaft (Foroutan 2019) wurde kenntlich gemacht, dass aktuelle Bildungsforschung im Kontext von interkultureller Pädagogik dazu aufgefordert ist, den Fokus weg vom vermeintlich *Anderen* hin zum *Eigenen*, dem Pädagogischen der sogenannten Mehrheitsgesellschaft zu richten hat. Herausgearbeitet wurde, dass es im Sinne einer diskriminierungs- und differenzkritischen Frühpädagogik in der erziehungswissenschaftlichen Forschung notwendig ist, die Kenntnis bezüglich der Ambivalenzen im sogenannt Eigenen weiter zu verfeinern. Gemeint ist damit die Notwendigkeit, dass die Befähigung zur Gestaltung von gerechter Erziehung und Bildung an eine reflexive Auseinandersetzung mit Ordnungsvorstellungen und damit möglicherweise in Zusammenhang stehender Ausgrenzungsstrukturen geknüpft ist (vgl. El Ayachi et al. 2018: 9).

Vor diesem Hintergrund wurde unter Bezugnahme auf die sich zunehmend ausdifferenzierende Forschungslage zu Ostdeutschland die Notwendigkeit betont, dass Verständnis über migrationsgesellschaftliche Normalität im Bereich der Frühen Bildung um den ostdeutschen Erfahrungsraum zu erweitern und somit weiter zu verdichten. Hier sei im Kontext der Interkulturellen Pädagogik auf Nieke (1986) verwiesen, der mit dem Artikel „Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung. Zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik“ (ebd.) in den 1980er Jahren einen ersten Impuls zur Systematisierung der Geschichte der Interkulturellen Pädagogik setzte. Damals wurde „eine historische Linie ‚von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Pädagogik‘“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2013: 81) gezogen. Nach Gogolin/Krüger-Potratz hat dieser Impuls Generationen von Autor:innen dazu inspiriert „die Geschichte der Interkulturellen Pädagogik von den 1960er Jahren bis in die jeweilige Gegenwart nachzuvollziehen - verbunden mit dem Impetus, die politischen wie konzeptionellen

Defizite des jeweils gerade vorherrschenden Verständnisses herauszuarbeiten“ (ebd.). Obgleich sich die vorliegende Untersuchung nicht explizit an der Ausarbeitung von politischen oder konzeptionellen Defiziten orientiert, ist sie im weiteren Sinne dennoch als eine Anknüpfung an den genannte Systematisierungsimpuls von Nieke zu verstehen. Dies ist dahingehend zu deuten, dass es an der Zeit ist, ein zunehmend differenziertes Verständnis für migrationsgesellschaftliche Normalität außerhalb von städtischen Ballungszentren mit hoher Migrationsdichte zu generieren. Als ein Aspekt hiervon ist die Auseinandersetzung mit der Frage zu verstehen, wie sich, abseits von schematischen Zuschreibungen, migrationsgesellschaftliche Veränderungsprozesse im ostdeutschen Erfahrungsraum vollziehen und ob aus daraus resultierender Erkenntnis neue Impulse für den Fachbereich Interkultureller Pädagogik entstehen.

Ergänzend zum wissenschaftstheoretischen Interesse wurde aufgezeigt, dass die Notwendigkeit empirischer Forschung an der Schnittstelle von Migration, Früher Bildung und Ostdeutschland aus der sich wandelnden Migrationsdynamik in den neuen Bundesländern abzuleiten ist. Diese forschungsleitende Annahme wird im weiteren Verlauf durch das erhobene Datenmaterial belegt, vor dem Hintergrund einer sich transformierenden Vielfalt in Ostdeutschland benötigt der Bereich der frühkindlichen Bildung, um es mit Terkessidis (2010) zu sagen: „unbedingt Gestaltung. Die Frage ist, wo die Gestaltung ansetzen muss“ (ebd.: 15) und welcher Ausgangspunkt für die Suche „nach der empirischen »Normalität«, die man weiterentwickeln möchte“ (ebd.) zu setzen ist. Folgt man diesem Impuls von Terkessidis, ist der Ausgangspunkt für die vorliegende Untersuchung wie folgt zu umreißen:

- I. Zunächst einmal beruht die, dem Dissertationsprojekt zugrunde liegende, empirische Normalität auf der Annahme von der „Normalität einer Migrationsrealität im Kindergarten“ (Kuhn 2013: 23). Im Anschluss an Kuhn (2013) wird „ethnische“ Heterogenität als Normal- und nicht, unter vermeintlichen Homogenitätsannahmen und -erwartungen, als Spezialfall“ (ebd.) definiert.
- II. Die Kenntnislage über die als Ausgangspunkt gesetzte Normalität beruht weitestgehend auf standardisierten Erhebungen, die mit der Variablen Migrationshintergrund (vgl. Kapitel 2.3.2) operieren. Ergänzend hierzu existiert wenig empirische Erkenntnis darüber, wie sich der „zunehmende Wandel hin zu einer multiethnischen Gesellschaft“ (Thieme/Mannewitz 2021: 162) im Bereich der frühkindlichen Bildung gestaltet. Diesen Bereich gilt es durch qualitative Forschung zunehmend zu verdichten.
- III. Weiterhin relevant erscheint eine Positionierung zu der These von Gogolin/Krüger-Potratz (2020) vorzunehmen, die da lautet, dass es für den Fachbereich der Interkulturellen

Pädagogik nicht mehr gängig sei, „zwischen ost- und westdeutschen Ländern zu differenzieren, wie dies eine Zeitlang üblich war“ (ebd.:25). Begründet ist diese Annahme darin, dass in „allen Regionen Deutschlands städtische Gebiete von höherer Attraktivität für Zuwanderung [sind] als ländliche“ (ebd.) und die Zeitdimension der Differenzierung zwischen alten und neuen Bundesländern als überholt betrachtet wird.

Hierzu sei kritisch anzumerken, dass eine Arbeit wie die vorliegende, die sich primär im Kontext von Forschung zu migrationsgesellschaftlicher Normalität im Bereich der Frühen Bildung verortet, im Erkenntnisprozess mit der Fragestellung konfrontiert war, welche Deutung von Normalität einer pädagogischen Forschung zugrunde gelegt wird, die nicht länger zwischen ost- und westdeutschen Ländern differenziert. Ergebnisoffen gilt danach zu fragen, ob in der Auseinandersetzung mit sozialen, politischen und historischen Ursachen von sozialer Ungleichheit die Parallelität eines ostdeutschen Erfahrungsraumes zu genüge berücksichtigt wird.

Mit Zinnecker (2000) sei darauf verwiesen, dass die wissenschaftliche Annahme von Normalität häufig von einer westdeutschen Forschungsperspektive geprägt ist und es diesen Ansatz „im Sinne einer gleichen kulturellen Machtbalancierung zwischen beiden Kulturregionen zu reflektieren“ (ebd.: 387) gilt. Goel (2013) benennt dabei kritisch, dass es in der Forschung bislang noch üblich ist „die bundesdeutsche Migrationsgeschichte als den Rahmen unserer Analysen zu sehen“ (ebd.). Das beispielsweise auch eine „Realität der ostdeutschen Migrationsgesellschaft“ (Ha 2019) existiert, wird wenig beachtet. Hier knüpft die vorliegende Arbeit an und vertritt die Annahme, dass die migrationsgesellschaftliche Realität im elementarpädagogischen Alltag der alten Bundesländer „seit Jahrzehnten [...] von der Migrationsrealität westeuropäischer Migrationsgesellschaften“ (Kuhn 2013: 23) geprägt ist und daher von der „Normalität des elementarpädagogischen Alltags“ (ebd.) in den neuen Bundesländern abweicht. Solch eine historisch eingeengte Perspektive blendet aus, dass die migrationsgesellschaftliche Realität im ostdeutschen Erfahrungsraum über Jahrzehnte hinweg von der Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken (UdSSR) (vgl. Kapitel 8.2) geprägt war. Um der „heterogenen Verfasstheit des elementarpädagogischen Alltags konzeptuell in einer angemessenen Weise Rechnung“ (Kuhn 2013: 22) zu tragen, vertritt die vorliegende Untersuchung als Ausgangspunkt daher nach wie vor die Annahme von einer „Differenzierungsnotwendigkeit“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2020: 25).

IV. Des Weiteren wird der Ausgangspunkt für qualitative Forschung an der Schnittstelle von Migration, Frühe Bildung und Ostdeutschland einerseits dadurch begründet, dass zum „Umgang mit interkulturellen Fragen in der Erziehungspraxis der DDR“ (Schuch 2013: 15)

kaum Erkenntnisse vorliegen. Zum anderen wird diese Forschungslücke seit den 1990er Jahren durch das Narrativ von Ostdeutschland als das „fremdenfeindliche ‚andere‘ Deutschland“ (Everts et al. 2020: 242) überlagert, welches insbesondere den Bereich der frühkindlichen Bildung mit stereotypen Schuldzuweisungen (vgl. Maiwald 2018: 312) belegt hat.

Kenntlich gemacht wurde, dass es sich bei der Schnittstelle des elementarpädagogischen Feldes von Ostdeutschland mit dem Fachgebiet Interkultureller Pädagogik um ein „interessantes, dynamisches, aber bisher marginalisiertes Forschungsfeld für die Migrations- und Integrationsforschung“ (Everts et al. 2020: 243) handelt, welches es unter dem Fokus der „Möglichkeiten eines inklusiveren Zusammenlebens vor Ort“ (ebd.) zu untersuchen gilt. Daraus resultierende Erkenntnisse sind im Sinne einer inklusiven Bildung für die Migrationsgesellschaft nutzbar zu machen (vgl. Gomolla 2021).

Anknüpfend an die Darstellung der Notwendigkeit von vertiefender Forschung wurde im dritten Kapitel die theoretische Verortung der vorliegenden Untersuchung vorgenommen. Durch das „interkulturelle Mit- und Durcheinander“ (Rauh 2017: 8) wird die Frage „nach der Bedeutung des Fremden für das kulturell Eigene“ (ebd.) und auch grundlegend nach den Möglichkeiten und Grenzen des erkennenden Zugriffs auf das Fremde“ (ebd.) aufgeworfen. Aus diesem Grund bedeutet eine Reflektion über „Fremdheit und Interkulturalität [...], den kulturellen Deutungsmustern nachzuforschen, die Heterogenität und Homogenität vermitteln“ (ebd.). Hierzu benötigt es ein Verständnis der relevanten Diskurslinien über Fremdheit.

Diese sind nach Gogolin/Krüger-Potratz (2020) implizit „Gegenstand mehr oder weniger konfliktreicher politisch-gesellschaftlicher Diskussionen“ (ebd.: 111), zu denen neben den Aushandlungen um „Heterogenität“, „Diversität“, „Differenz“ (ebd.) auch die Auseinandersetzung um „interkulturelle Bildung als Querschnittsaufgabe“ (ebd.) zu zählen ist. Aufgezeigt wurde, dass in Anlehnung an einen sozialkonstruktivistischen Kulturbegriff Fremdheit in der vorliegenden Untersuchung als eine soziale Praxis gedeutet wird, die „nicht nur unter Bedingungen von Macht und Herrschaft stattfindet, sondern diese Machtverhältnisse auch widerspiegelt und reproduziert“ (Mecheril 2006: 318). Deutlich wurde, dass in Anlehnung an Mecheril jede „Fremdheitserfahrung und -zuschreibung [als] ein relationales Phänomen“ (ebd.: 317) zu begreifen sind und die im Datenmaterial erhobenen subjektiven Theorien über Fremdheit nicht „auf Eigenschaften der als fremd erfahrenen und bezeichneten Personen, der Fremdheitsobjekte selbst [verweisen], sondern auf eine Beziehung. Der relationale Charakter von Fremdheit [...] impliziert, dass Fremdheit ein perspektivenabhängiges Phänomen ist“ (ebd.). Für die vorliegende Untersuchung ergibt sich daraus, dass Markierungen von Fremdheit

stets dahingehend zu kontextualisieren sind, dass etwas „aus einer bestimmten Perspektive betrachtet fremd“ (ebd.) erscheint. Aufgezeigt wurde, dass es diese Lesart ermöglicht, mit im Material vorgenommenen Adressierungen produktiv umzugehen und diese als „spezifischer Akt der Relationierung, der In-Beziehung-Setzung“ (ebd.) zu fassen. Weiterhin wurde das zugrunde liegende Verständnis von Kultur umrissen. Aufgezeigt wurde, dass Kultur im Sinne des sozialkonstruktivistischen „doing“-Ansatz (vgl. Schneider et al. 2021; Karakaşoğlu et al. 2019) als Praxis begriffen wird.

Es geht uns vielmehr darum, die sozialen Konstruktionsprozesse von Fremdheit im Kontext von Migration auszuleuchten, was einerseits bedeutet, als fremd bezeichnete Personen(gruppen) konsequent in Relation zur sogenannten Eigengruppe zu betrachten, andererseits aber auch Fremdhheitsforschung vor allem als Erforschung von Praktiken der Fremdsetzung zu betreiben. (Reuter/Warrach 2015: 170)

Die vorhergehende Darstellung von ausgewählten Konzepten aus der Gesellschaftstheorie von Pierre Bourdieu ist nach Breuer et al. (2019) als „vorläufige theoretische Einrahmung“ (ebd.: 214) zu verstehen. Mit den Analysewerkzeugen von Bourdieu wurde es im Anschluss an das selektive Kodieren möglich, die vorhandenen Kategorien zu verbinden und die dem entwickelten Theorieentwurf inhärente Logik zu veranschaulichen. Dennoch ist es an dieser Stelle wesentlich, im Sinne der Grounded-Theory-Methodologie (GTM) darauf zu verweisen, dass der vorliegende Forschungsprozess ohne eine theoretische Fokussierung durchgeführt wurde (vgl. Kapitel 5). Die Konzepte von Bourdieu waren somit nicht forschungsleitend, sondern dienen viel mehr als sensibilisierende Konzepte im Sinne von Strauss/Corbin (1996: 25). Erst gegen Ende des Forschungsprozess kristallisierte sich heraus, dass die empirische Erkenntnis der GT durch eine Bezugnahme auf die verborgenen Mechanismen der „gesellschaftlichen Deutungs- und Definitionsmacht“ (Hirsch/Voigt 2017) einen theoretischen Mehrwert erhalten (vgl. Kapitel 8.4.1; Kapitel 8.4.4).

Zu ergänzen bleibt noch, dass nach Gromala (2019) eine Kombination der GTM mit der Gesellschaftstheorie von Pierre Bourdieu „insofern nicht unproblematisch [ist], als dass beide [...] eine relativ gut ausformulierte Methodologie, zum Stellenwert, der Erhebung und dem Umgang mit empirischen Daten im Speziellen sowie der sozialwissenschaftlichen Arbeit im Allgemeinen, aufweisen“ (ebd.: 61). Doch trotz der „Verankerung in unterschiedlichen soziologischen Strömungen – Anselm Strauss im symbolischen Interaktionismus sowie Pierre Bourdieu als Begründer der Praxistheorie – weisen beide eine erstaunlich hohe Schnittmenge

bezüglich ihrer forschungspraktischen Grundhaltung auf“ (ebd.)⁹. Die Analysewerkzeuge von Pierre Bourdieu werden in der vorliegenden Untersuchung primär dazu genutzt, die Verbindungen zwischen den generierten Kategorien nachvollziehbar zu rekonstruieren. Zudem erfolgt eine Bezugnahme auf das Konzept des Feldes. Durch dieses Vorgehen haben sich auf der methodischen Ebene keine Schwierigkeiten ergeben.

9 Für eine vertiefende Auseinandersetzung vgl. Gromala (2019: 61).

5 Grounded-Theory-Methodologie

Vor dem biographischen Hintergrund der Forschenden war es zu Beginn der Arbeit naheliegend, sich der Schnittstelle von Migration und früher Bildung durch eine länderübergreifende Forschung anzunähern. Nach einer ersten Phase der Recherche wurde auf solch eine vergleichende Forschung jedoch bewusst verzichtet. Diese Entscheidung begründet sich darin, dass die interkulturelle Pädagogik, aufgrund der historischen Genese, als ein westdeutsch geprägtes Konzept zu betrachten ist (vgl. Kapitel 10) und ein Ost-West-Vergleich, aufgrund der divergierenden soziohistorischen Hintergründe, unvermeidbar darauf abgezielt hätte, Defizitmerkmale zu häufen.

Vor diesem Hintergrund erscheint es von Anbeginn der Untersuchung als notwendig, der Schnittstelle von interkultureller Bildung und dem elementarpädagogischen Feld von Mecklenburg-Vorpommern (M-V) ergebnisoffen zu begegnen. Es geht in dieser Arbeit ganz bewusst nicht darum, eine á priori gesetzte Theorieannahme quantitativ zu überprüfen¹⁰, sondern darum, den „Horizont der Forschungsrichtung“ (Strauss/Corbin 1996: 8) zu weiten, Einblick in ein soziales Feld zu erhalten und dessen Strukturlogik an der Schnittstelle mit interkultureller Bildung zu ergründen.

„Am Anfang steht nicht eine Theorie, die anschließend bewiesen werden soll. Am Anfang steht vielmehr ein Untersuchungsbereich - was in diesem Bereich relevant ist, wird sich erst im Forschungsprozess herausstellen“ (ebd.).

Diese Ambition spiegelt sich auch in der Wahl der Methode. An sie wurde der Anspruch gerichtet einen Forschungsraum zu eröffnen, der analysiert, vergleicht und dadurch unvorhergesehene, bisher nicht sichtbare Deutungen an den Tag zu bringen. Das Feld der qualitativen Sozialforschung wurde daher unter dem Aspekt gesichtet, eine Methode zu finden, die es der Forschenden ermöglichte, gegenstandsangemessen und offen in das Feld einzutauchen. Nach Abwägen der Möglichkeiten fiel die Methodenwahl auf die Grounded-Theory-Methodologie (GTM)¹¹ (Strauss/Corbin 1996), die aufgrund ihres Konzeptes der theoretischen Offenheit diesem Anspruch gerecht wird. Zudem ist die GTM im Feld der qualitativen Sozialforschung und auch im Bereich der Erziehungswissenschaften inzwischen angemessen

10 Aufgrund der vorliegenden Studienlage zu Rechtstextremismus in den Ostdeutschen Bundesländern (vgl. Zick et al. 2019) wäre es u.a. naheliegend gewesen, an der Schnittstelle von interkultureller Pädagogik und dem elementarpädagogischen Feld von Mecklenburg-Vorpommern zu Rassismus und Rassismuserfahrungen zu forschen. Dies erscheint auch aufgrund der Datenanalyse in der vorliegenden Analyse nach wie vor als relevant.

11 Im weiteren Verlauf wird für den Forschungs- und Analyseprozesse mit der Grounded-Theory-Methodologie das Kürzel GTM verwendet. Bei Bezugnahme auf eine konkrete Grounded-Theory wird die Bezeichnung GT verwendet.

etabliert und renommiert (vgl. Hülst 2013). Der Werkzeugkoffer der GTM bietet ein breites Spektrum für die Datenanalyse. Dieses Kapitel widmet sich der Entstehungsgeschichte und Weiterführung der GTM sowie ausgewählten epistemologischen Aspekten und methodischen Bausteinen. Der methodologische Aspekt wird vertiefend in Kapitel 6 aufgegriffen und dort am konkreten Forschungsprozess intersubjektiv nachvollziehbar dargestellt.

5.1 Geschichte der GTM

Die GTM war als Forschungsstil in den 1960er Jahren impulsgebend für eine zentrale Weichenstellung in der qualitativen Sozialforschung und hat maßgeblich dazu beigetragen, die Wissenschaftlichkeit von qualitativer Forschung zu fundieren. In den 1950er und 1960er Jahren wurde qualitative Sozialforschung innerhalb der Soziologie eher geringschätzig abgetan und fand kaum Beachtung. Im Jahr 1967 positionierten sich Barney Glaser und Anselm Strauss mit dem Erscheinen von „The Discovery of Grounded Theory“ (Discovery) konträr zu diesem Umgang mit qualitativen Daten in der Sozialforschung und grenzten sich damit gegenüber der Forschung der Chicagoer Schule ab. Sie bezogen Position gegenüber „Großer Theorie, die mit strukturalistischen oder funktionalistischen Prämissen auf die Darstellung von Zusammenhängen allzu weit jenseits beobachtbarer Fakten ausgerichtet war“ (Hülst 2013: 282, *Hervorhebung im Original*) und entwickelten mit der GTM eine aus qualitativen Daten emergierende Theorie. Eine Theorie, die in den Daten begründet liegt und daher als in der sozialen Wirklichkeit verwurzelt (englisch: grounded) betrachtet wird. Folgendes Zitat von Glaser und Strauss veranschaulicht die damalige Situation in der soziologischen Forschungslandschaft.

„(V)iele unsere Lehrer [verwandelten] die soziologischen Institute in bloße Ruhestätten der ‚Großen Männer‘. Sie lehrten diese Theorien mit solch einer charismatischen Endgültigkeit, dass die Studenten ihnen nur selten widerstehen konnten. Zur Zeit werden Studenten darin ausgebildet, die Theorien der ‚Großen Männer‘ zu beherrschen und sie häppchenweise zu testen [...]. Im Ergebnis haben sich viele potentiell kreative Studenten darauf beschränkt, sich mit den kleinen Problemen zu befassen, die ihnen von den ‚großen Theorien‘ hinterlassen worden sind. [...] Und indem sie [die ‚Großen Männer‘] junge Soziologen dazu erzogen, ihrer Lehrer Arbeit zu überprüfen, spielten sie sich der Masse der ‚proletarischen Tester‘ gegenüber als ‚theoretische Kapitalisten‘ auf“ (Glaser/Strauss 1998: 19).

Das Jahr 1967 stand im Zeichen der Studentenbewegung in den USA. Anselm Strauss und Barney Glaser entwickelten die GTM in der damit verbundenen Zeitqualität für die „Kids“ (Strauss 2011: 72), wie Strauss zu sagen pflegte. Die GTM sollte den Studenten helfen, sich selbst zu empowern und Forschung selbstbewusst und selbstbestimmt zu betreiben. Dieses

Kontextwissen ist bedeutsam, um zu verstehen, dass die GTM aus einem politischen Klima der Unzufriedenheit und des Umbruchs entstanden ist. Dass sie entwickelt wurde, um neue Erkenntnisse in der Wissenschaft zu generieren und neue Forschungsperspektiven zu eröffnen. Wie auf dem Symposium des Berliner Methodentreffens 2017 anlässlich von 50 Jahre GTM diskutiert wurde, ist die GTM, die sich damals aus der sozialwissenschaftlichen Forschungspraxis entwickelte, inzwischen längst groß geworden. Sie wurde präzisiert, auf der methodischen Ebene ausdifferenziert und dient inzwischen als Oberbegriff für divergierende Perspektiven, die, nicht immer ganz harmonisch, koexistieren. So gingen die beiden Gründungsväter Glaser und Strauss nach der ‚Discover‘ getrennte Wege und verfolgten innerhalb dieser unterschiedliche Schwerpunktsetzungen (vgl. Strübing 2014: 65, *Hervorhebung im Original*). Weiterentwickelt wurde die GTM durch die sogenannte „Second Generation“ (Morse, Stern et al, 2009). Hier ist zu verweisen auf Juliet Corbin (vgl. Corbin 2011), die zunächst gemeinsam mit Strauss und später in Anlehnung an ihn die GTM in wesentlichen Bereichen weiter ausdifferenzierte. Kathy Charmaz orientierte sich zunächst an Glaser und reicherte die GTM mit konstruktivistischen Paradigmen an (vgl. Charmaz 2014). Adele Clarke wiederum entwickelte aus der GTM die Situationsanalyse, die besonders durch die sozialen Arenen und die Mapping-Strategien interessante Impulse für die Sozialforschung liefert (vgl. Clarke 2012). Im Anschluss an die ‚Second Generation‘ hat eine Vielzahl von Sozialforschern die GTM ausdifferenziert. Für den deutschsprachigen Raum beispielhaft zu nennen sind neben Breuer (Breuer et al. 2019), der mit der Reflexive Grounded Theory (RGTM) den Fokus auf die Subjekthaftigkeit der Forschenden legt, Strübing (2014, 2018 a,b; 2021) und Mey/Mruck (2011)¹².

5.2 Theorie der GTM

In den folgenden Abschnitten werden die methodischen Prinzipien eingeführt, die dem Forschungsprozess der vorliegenden Untersuchung zugrunde liegen. Zunächst wird auf die charakteristische Logik der GTM verwiesen, woraus sich auch der Verlauf der Theoriebildung erschließt. Weiterhin werden die methodologischen Analyseinstrumente eingeführt, die den Forschungsprozess der Dissertation strukturiert haben (vgl. Kapitel 6).

12 Trotz unterschiedlicher Positionierungen innerhalb der Methode wird in der vorliegenden Dissertation von der GTM gesprochen. Dies dient in der vorliegenden Arbeit dazu, den Forschungsprozess intersubjektiv nachvollziehbar zu gestalten. Für eine vertiefende Darstellung der einzelnen Schulen wird an dieser Stelle auf den Grounded-Theory-Reader von Mey, Mruck (2011) verwiesen.

5.2.1 Theoretische Offenheit versus theoretische Sensibilität

„Im Begriff der *theoretischen Sensibilität* manifestiert sich gewissermaßen die logische *Paradoxie* des Grundgedankens der *Grounded Theory*: Zum einen wird das Prinzip des *Grounding* hochgehalten, die Daten-Begründetheit: Theoretische Strukturen sollen „ungefiltert“ aus den Daten *emergieren*. Unvermeidlich dabei ist jedoch – andererseits – die Geburtshilfe eines Forschenden, der über den Röntgenblick des *Sehers* verfügt, der diese untergründigen Strukturen erkennen und ans Licht bringen kann“ (Breuer et al. 2019: 160, *Hervorhebung im Original*).

Das Prinzip der Theoretischen Offenheit verweist auf die Notwendigkeit, sich dem empirischen Material, der subjektiven Wirklichkeit der befragten Subjekte, möglichst unvoreingenommen anzunähern. Durch das Prinzip der Theoretischen Offenheit gelingt eine gegenstandsangemessene Theoriebildung, mit der soziale Wirklichkeit so erfasst werden kann, wie sie sich jenseits a priorischer Theorieannahmen gestaltet. Das Prinzip der Theoretischen Sensibilität steht auf wissenschaftstheoretischer Ebene dem Prinzip der Theoretischen Offenheit gegenüber und hat in der methodischen Rezeption der GTM wiederholt Verwirrung gestiftet (vgl. Kelle 2011: 238). Geschuldet ist diese Verwirrung dem Umstand, dass Barney Glaser und Anselm Strauss 1967 zum einen Theoretische Sensibilität forderten und dazu konträr postulierten, dass die finale Theorie aus den Daten emergiert. Dieser Antagonismus in der GTM ist einer Unschärfe in der „Discovery“ (1967) geschuldet und sowohl Strauss als auch von Glaser haben wiederholt daran gearbeitet diese methodologische Unstimmigkeit zu glätten. Nach Breuer et al. verfolgt die GTM an diesem Reibungspunkt inzwischen die Idee einer reflektierten Offenheit (Breuer et al. 2019: 144).

5.2.2 Konzeptbildung versus Konzeptbeschreibung

Die GTM grenzt sich davon ab, empirische Phänomene rein deskriptiv zu erfassen und in einem forschungsrelevanten Kontext wiederzugeben. Vielmehr lautet die Kernidee, dass der Methodenkoffer der GTM dazu befähigt, den Übergang vom konkreten empirischen Datenmaterial zur abstrakten Theoriebildung zu vollziehen. Ermöglicht wird dadurch nicht weniger als die Genese einer Theorie, die durch den Prozess des ständigen Vergleichens in der sozialen Wirklichkeit verwurzelt ist. Durch den Prozess der Kodierung gelingt es, aus dem empirischen Material (Indikator) den vorhandenen theoretischen Gehalt (Konzept) zu extrahieren, den die Generierung einer gegenstandsangemessenen oder „materialen“ (Truschkat/Kaiser-Belz et al. 2011: 374) Theorie benötigt. Dieser Prozess wurde von Glaser (vgl. Mey/Mruck 2011: 24) in dem Konzept-Indikator-Modell verdeutlicht.

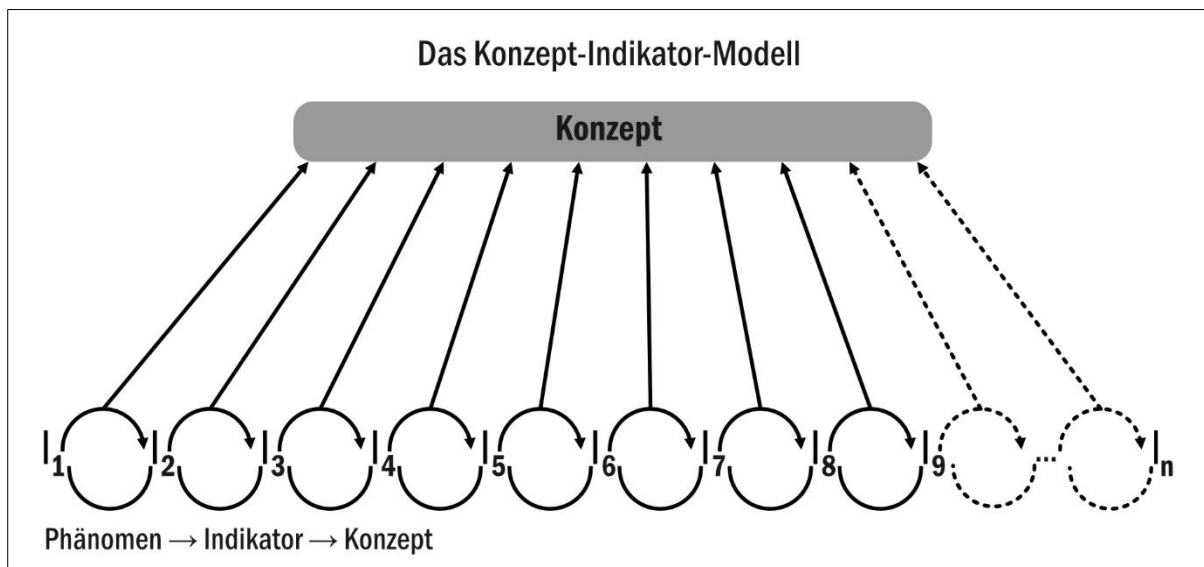


Abb. 1: Konzept-Indikator-Modell der GTM (Quelle: Eigene Darstellung nach Strübing 2014: 53)

Für eine vertiefende und durchaus kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept-Indikator-Modell vgl. Strübing (2014:52).

5.2.2.1 Methode des ständigen Vergleichens

Wie bereits in Kapitel 5.2.2 angedeutet beruht das Konzept-Indikator-Modell auf der Methode des ständigen Vergleichens. Hierbei handelt es sich um eines der charakteristischen Merkmale der GTM, die wie ein roter Faden den gesamten Forschungsprozess durchzieht. Das iterative Vorgehen konzentriert sich in der Entwicklung einer GT zunächst auf die intensive Wechselbeziehung zwischen Datenerhebung und Datenauswertung. Ab dem Zeitpunkt der ersten Datenauswertungen ist der weitere Prozess der Datenerhebung von der Analyse beeinflusst. Diese Dynamik der Wechselwirkung durch den ständigen Vergleich verlagert sich im voranschreitenden Forschungsprozess. Mit zunehmender Dichte in der Datenauswertung gewinnt der Abgleich zwischen Datenauswertung und Theoriebildung an Relevanz. In Anlehnung an das Modell des ständigen Vergleichens von Strübing (2014: 12) wird in der Abb. 2 veranschaulicht, wie sich die Schwerpunktlegung des ständigen Vergleichens für den vorliegenden Forschungsprozess gestaltet haben. Wie kenntlich wird, lag der Fokus im Forschungsprozess über eine längere Phase hinweg auf der Verzahnung von Datenerhebung und Datenauswertung. Und obgleich sich der Fokus des ständigen Vergleichens zunehmend auf die Ebenen von Datenauswertung und Theoriebildung verlagert hat, wird kenntlich, dass selbst in den späten Phasen der Theoriebildung noch neue Daten erhoben und mit der vorgenommenen Theoriebildung abgeglichen wurden.

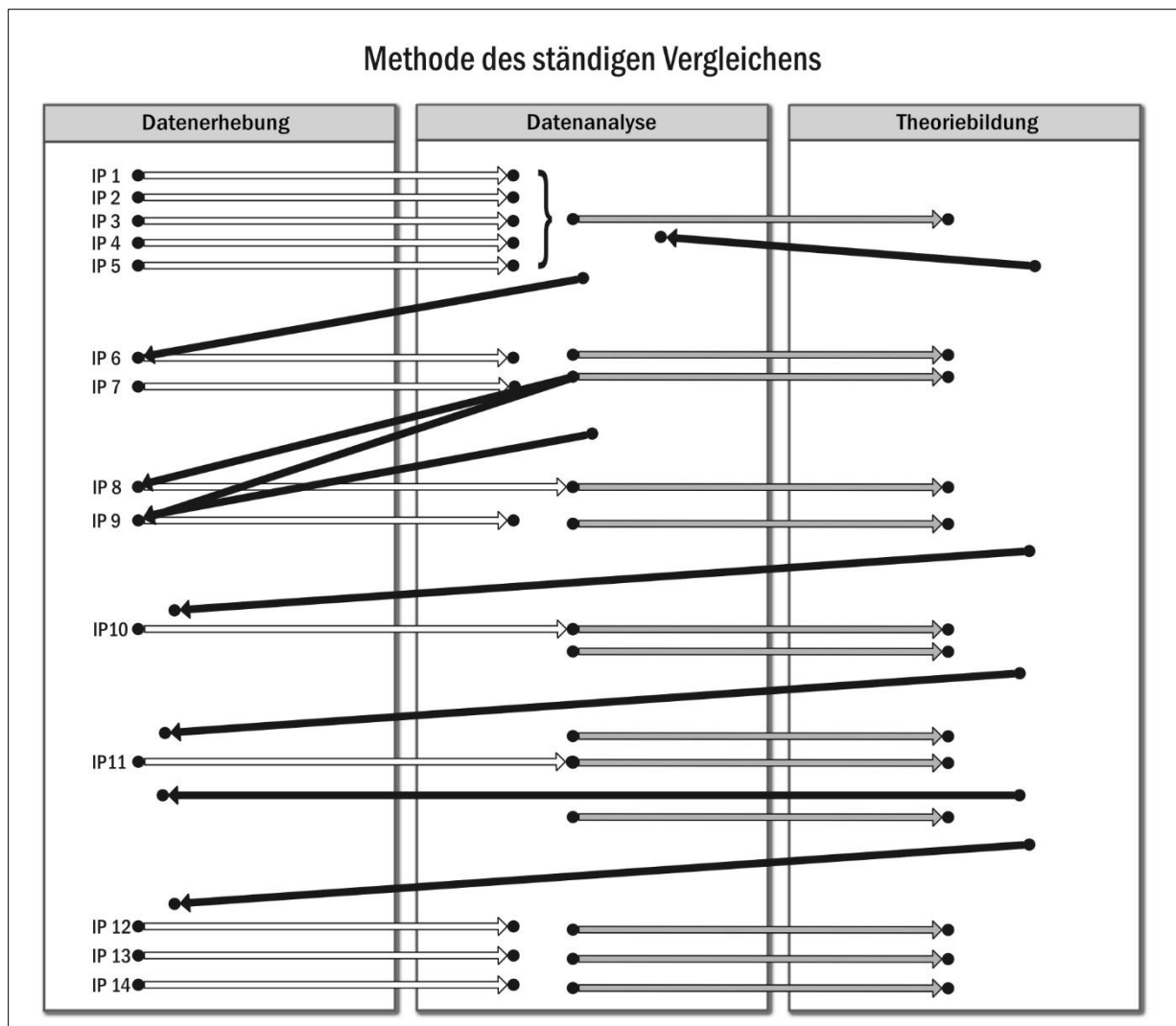


Abb. 2: Modell des ständigen Vergleichens (Quelle: Darstellung des vorliegenden Forschungsprozess in Anlehnung an Strübing 2014: 12)

5.2.2.2 Datenproduktion

Bereits deutlich wurde, dass sich die Datenproduktion in der GTM am Erkenntnisinteresse und dem Fortschritt der Datenanalyse orientiert. Zu betonen ist hierbei, dass die Erhebung des empirischen Materials in der GTM parallel zu den Prozessen der Datenanalyse und Theoriebildung zu denken ist.

„Die Besonderheit besteht darin, dass Forschung als iterativer Prozess verstanden wird, der durch ein Wechselspiel zwischen Erhebung, Auswertung und Theoriebildung charakterisiert ist, wie sich dies insbesondere im Konzept des Theoretical Sampling ausdrückt, also der sukzessiven Auswahl von für die weitere Theorieentwicklung relevanten Fällen“ (Mey/Mruck 2009: 147).

Deutlich wird, dass sich die Methode der Erhebung in einer GTM dadurch auszeichnet, dass sie sich Stück für Stück entfaltet. Im Anschluss an einen ersten Datenimpuls beziehen sich die nachfolgenden Erhebungsphasen stets auf die Ergebnisse der Datenauswertung. Der Prozess

der Datenproduktion wird durch die Impulse aus der Datenanalyse und Theoriebildung gesteuert, was zunächst dazu führt, dass sich der organisatorische Aufwand für die Forschungspraxis erhöht. Im voranschreitenden Analyseprozess relativiert sich dieser Mehraufwand jedoch zunehmend zugunsten der damit einhergehenden Potentiale in der Theoriebildung.

„Ziel dieses iterativen Prozesses ist die theoretische Sättigung der entwickelten Theorie. Diese ist erreicht, wenn das ursprünglich interessierende Phänomen in seinen wesentlichen Aspekten erfasst wurde. Im Bild des Herausbildens von Achsen gesprochen: Wenn die wesentlichen Stränge und Beziehungen der Kategorien, die das Phänomen aufschließen, erfasst sind“ (Bischoff, Wohlrab-Saar 2018: 94).

Für die vorliegende Arbeit wird der Verlauf der Datenerhebung in Abb. 2 und Abb. 5 veranschaulicht. In einer ersten Erhebungsphase wurde explorativ offen vorgegangen, die anschließenden Erhebungsphasen strukturierten sich in Anlehnung an generierte Kategorien aus dem Prozess der Datenauswertung und Theoriebildung. Kennzeichnend wird in Abb. 2 zudem, dass gegen Ende der Theoriebildungsprozesse eine erneute Phase der Datenproduktion initiiert wurde (IP 12 bis IP 14). Diese Erhebungsphase erweiterte die Datenproduktion abschließend dahingehend, dass zur Verdichtung der vorgenommenen Theoriebildung stark abweichende Fälle erhoben wurden. Diese Erhebungen dienten primär der Kontrastierung, Kontrolle und Qualitätssicherung des entwickelten Theorieentwurfes. Die Ergebnisse der Theoriebildung wurden durch diese finale Phase der Datenproduktion noch einmal validiert und einzelne Konturen der Theoriebildung abschließend geschärft. Deutlich wurde zudem, dass für die Theoriebildung hierdurch keine nennenswerten Erweiterungen auftraten. Die theoretische Sättigung der Theoriebildung war somit erreicht und damit einhergehend gilt in der GTM auch der Prozess der Datenproduktion als beendet.

5.2.3 Memoing

Die Texte, welche sich auf spezifische Aspekte einer entstehenden GT beziehen und durch Vorläufigkeit gekennzeichnet sind, werden in der GTM als Memo benannt. Diese Memos dienen der voranschreitenden Ergebnissicherung, angestrebt wird die Verschriftlichung von jedem einzelnen Arbeitsschritt. Durch eine konsequente Dokumentation des Forschungsprozesses kommt es so zu einer Vielzahl von Memos. Diese werden in informelle und formelle Memos unterschieden, formelle Memos sind zudem in Methoden- und Theorie-Memos ausdifferenziert. Verfasst werden Memos weitestgehend im Prozess der Kodierung, festgehalten werden Ideen, vorläufige Theorieannahmen und relevante Erkenntnismomente. Memos werden zu einem späteren Zeitpunkt im Forschungsprozess entweder präzisiert oder

gelöscht. Durch die Methode des Memoing gelingt es, den Prozess um eine zu entwickelnde GT fortlaufend festzuschreiben. Es gelingt, den Prozesscharakter der Theorie festzuhalten und zu verschriftlichen. Auch der vorliegende Theorieentwurf beruht auf einer Vielzahl von informellen und formellen Memos, vergleiche hierzu Kapitel 6.5.

5.2.4 All is Data

Bereits in ihrem grundlegenden Werk „Discovery“ (1967) regen Glaser und Strauss an, die Datenproduktion nicht nur auf Feldforschung und Interviews zu fokussieren, sondern qualitative Daten auch aus dokumentarischen Quellen abzuleiten (Glaser/Strauss 2010: 175). Sie monieren, dass „Briefe, Biographien, Autobiografien, Erinnerungen, Reden, Romane und eine Vielzahl nicht-fiktionaler Textformen [...] für theoriegenerative Forschungszwecke nicht annähernd so häufig benutzt [werden] wie Interviews und Beobachtungen“ (ebd.). Damit setzen sie den Impuls, dass es für die Theorieentwicklung förderlich ist, die Erhebung nicht auf einen Datentyp zu reduzieren. „All is Data“ (Glaser 2007: 93) ist zwischenzeitlich ein zentrales Prinzip der GTM. Zunehmend geraten dabei auch nicht-textliche Daten in den Fokus der sozialwissenschaftlichen Forschung, wie Günther Mey und Marc Dietrich in ihren „Überlegungen zu einer visuellen Grounded-Theory-Methodologie“ (2016) ausführen. Obgleich die GTM durch das Prinzip von „All is Data“ einen Möglichkeitsraum öffnet, der durchaus auch für das vorliegende Forschungsinteresse Potential bietet, basiert das dem Theorienentwurf zugrunde liegende Datenmaterial rein auf Interviews. Zwar wurden den Forschenden in den Phasen der Datenproduktion auch dokumentarische und visuelle Quellen angeboten, aber aufgrund der subjektiven Unerfahrenheit im Umgang mit solcherart Datenmaterial wurden diese in der Analyse nicht berücksichtigt.

5.2.5 Kodieren

Das Strauss den Kodierprozess an erste Stelle der drei wichtigsten Prinzipien der GTM setzt, verweist auf dessen elementare Bedeutung für den Forschungsprozess zur Entwicklung einer gegenstandsangemessenen Theorie.

„Wenn ich [...] sagen sollte, was zentral ist, würde ich drei Punkte hervorheben: Erstens die Art des Kodierens. Das Kodieren ist theoretisch, es dient also nicht bloß der Klassifikation oder Beschreibung der Phänomene. Es werden theoretische Konzepte gebildet, die einen Erklärungswert für die untersuchten Phänomene besitzen“ (Strauss 2011: 74).

Breuer bezeichnet es gar als „Herzstück der *Grounded-Theory* Methode“ (Breuer et al. 2019: 248, *Hervorhebung im Original*) und Strübing (2014) definiert „Kodieren als den Prozess der Entwicklung von Konzepten in Auseinandersetzung mit dem empirischen Material“ (ebd.: 16). Wenn Strübing von „Konzepten“ (ebd.) spricht, bezieht er sich auf Phänomene, auf zentrale Ideen, die in den Daten vorhanden sind. Die „Auseinandersetzung mit dem empirischen Material“ (ebd.) bedeutet, dass die Oberfläche der empirischen Daten systematisch aufgebrochen werden, um die dahinterstehenden Sinnzusammenhänge und deren Strukturlogiken aufzudecken. Der Kodier-Prozess nach Strauss wurde in drei Prozessebenen unterteilt und als offenes, selektives und axiales Kodieren bezeichnet. Bedeutsam für die analytische Praxis ist an dieser Stelle, dass der Prozess zwar einem vorgegebenen Verlauf nachgeht, dieser jedoch nicht streng linear zu verstehen ist. Die Methode des ständigen Vergleichens impliziert, dass die jeweiligen Prozessebenen in Wechselbeziehung zueinanderstehen. Berg/Milmeister (2011: 312) benennen die gegenseitige Bezugnahme folgendermaßen. „Der iterativ-zyklischen Natur des permanenten Vergleichens entspricht das Hin und Her zwischen Etappen“. Für die Forschungspraxis bedeutet dies, dass selbst in einem weit fortgeschrittenen Stadium des selektiven Kodierens mit dem Ziel einer analytischen Verdichtung einzelner Kategorien wieder auf den Prozess des offenen Kodierens zurückgegriffen wird.

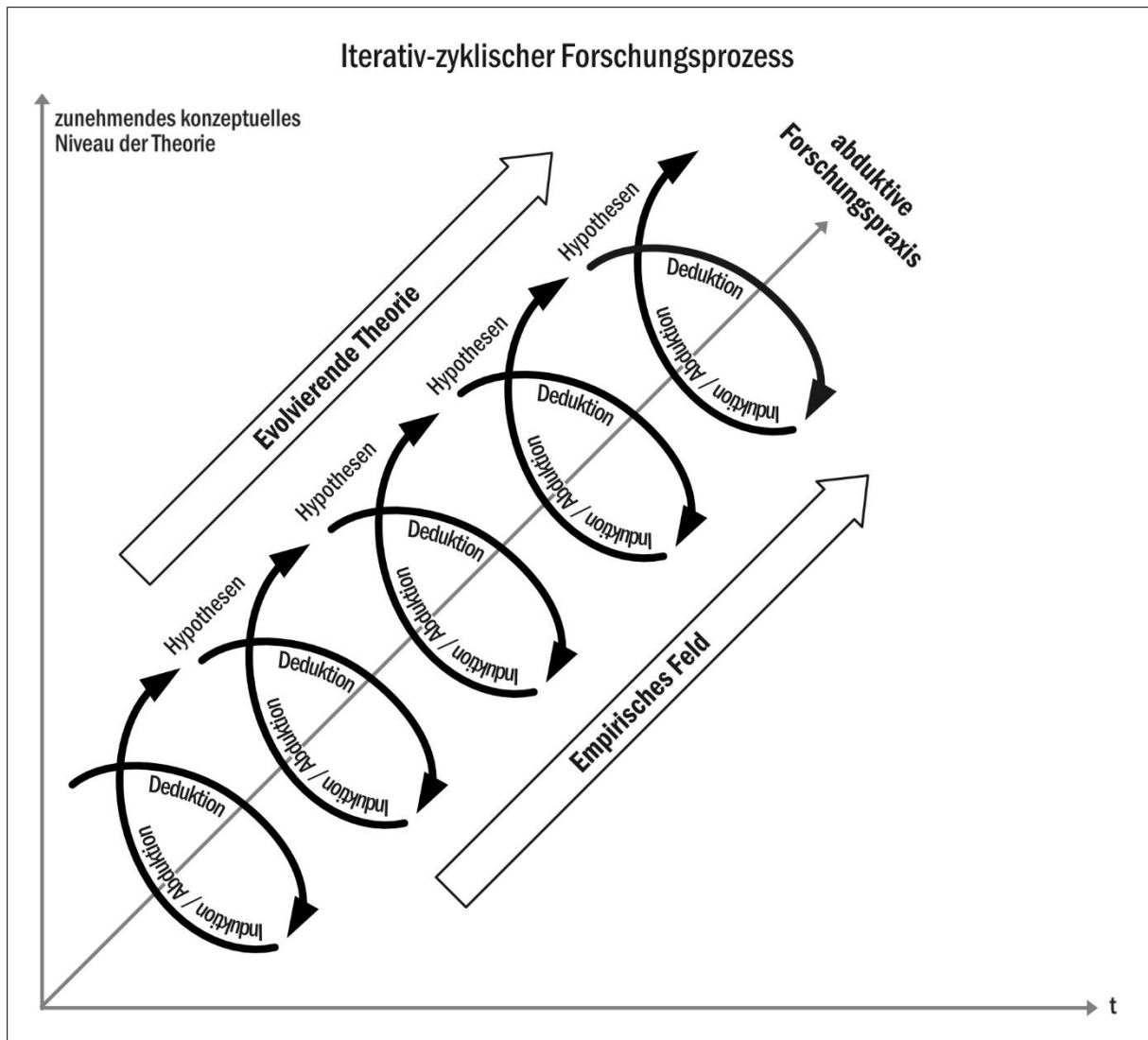


Abb. 3: Pragmatistische Forschungslogik als schematisches Prozessmodell (Quelle: Eigene Darstellung nach Strübing 2014: 49)

5.2.5.1 Das offene Kodieren in der GTM

In der Phase des offenen Kodierens werden die Daten nach Sinneinheiten gegliedert und in einem aufwendigen, engmaschigen Prozedere aufgebrochen. „Diese etwas martialisch anmutende Metapher verweist auf die Anstrengung, die gegenüber dem Text aufzubringen ist, um ihn der Analyse und Theorieentwicklung zugänglich zu machen“ (Strübing 2018 b: 42). Die extrahierten Sinneinheiten werden durch folgende Fragestellungen analysiert.

„Was wird hier thematisiert? Was ist für die Forschungsfrage relevant? Welche Situationsdefinition, welches Handlungsproblem zeigt die Sprecherin oder der Sprecher durch die Art der Präsentation des Themas an? Was hätte hier auch stehen können?“ (ebd.).

Diese Phase ist sehr kleinschrittig und kann leicht ausufernde Züge annehmen. Dies liegt darin begründet, dass in der Phase des offenen Kodierens noch keine theoretische Rahmung existiert

und einzelne Kodes zunächst noch im Orbit der Datenanalyse schweben, bevor sie in Konzepten klassifiziert und gerahmt werden. Es ist daher empfehlenswert, wenn nicht gar unabdinglich, das empirische Material in einer GTM-Auswertungsgruppe gemeinsam zu diskutieren, kontrovers zu beleuchten und ausgewählte Passagen zu kodieren. In der Phase des offenen Kodierens werden auch markante In-Vivo-Kodes¹³ erhoben. Die In-Vivo-Kodes werden wörtlich aus dem empirischen Material entnommen. Dieses Vorgehen erfolgt aus der methodischen Annahme, dass die interviewten Subjekte sich reflexiv mit ihrer Lebenswirklichkeit auseinandersetzen und ebenso theoretisch relevante Aspekte liefern (vgl. Breuer et al. 2019: 54). In der Phase des offenen Kodierens wird angestrebt, das empirische Material dahingehend zu bearbeiten, dass erste Lesarten möglich werden.

5.2.5.2 Das axiale Kodieren in der GTM

Das Verfahren der GTM zielt nicht darauf ab, Konzepte zu erarbeiten, die durch Oberbegriffe geclustert werden, sondern vertritt den Anspruch, die in den empirischen Daten vorhandenen Konzepte durch den Prozess des axialen Kodierens in die Theoriebildung mit einzubinden. Dies lässt sich so veranschaulichen, dass sich durch den fortschreitenden Analyseprozess des Kodierens, Beziehungen und Verbindungen zwischen einzelnen Konzepten herauskristallisieren und in Kategorien gefasst werden können. Diese wiederum werden durch die Methode des ständigen Vergleichens aus den zunächst rein deskriptiven Zusammenhängen gelöst, zunehmend abstrahierend analysiert und somit auf eine abstraktere Theorieebene verlagert.

„Man kann sich axiale Kodierungen wie, Schnitte‘ durch das Material vorstellen: Es wird nur die, dünne Schicht‘ der Zusammenhänge rund um eines von einer ganzen Reihe von Phänomenen herausgearbeitet, die zunächst als solche verstanden und erklärt sein müssen, bevor wir eine umfassendere Theorie des untersuchten Feldes erarbeiten können“ (Strübing 2014: 26).

Die Analyse des empirischen Materials distanziert sich auf diese Weise nach und nach aus dem engen Datenbezug und entwickelt sich in Richtung der Genese eines komplexen Zusammenhangsmodells, in dessen Mittelpunkt eine Kernkategorie steht. Das Prinzip des methodischen Vergleichens verlagert den Schwerpunkt in der Phase des axialen Kodierens auf die Wechselbeziehung zwischen Datenauswertung und Theoriebildung (vgl. Abb. 2) und kann

13 Der In-Vivo-Code hat bei der Software MAXQDA einen eigenen Button und es ist aus der Perspektive der Forschenden bedauerlich, dass diese in den weiteren Analyseprozessen des axialen/selektiven Kodierens weitestgehend verschwinden.

als pendelnde Suchbewegung nach validen kategorialen Beziehungszusammenhängen verstanden werden. Ausgewählte Kategorien werden in ihrer gegenseitigen Bezugnahme immer wieder neu sortiert und diesbezüglich an den Daten abgeglichen und überprüft. Mit fortschreitender Analysezeit können Kategorien und Subkategorien in ihrer Beziehung zueinander präzisiert werden und potentielle Kernkategorien treten in den Vordergrund. Das Kodierparadigma (vgl. Abb. 9) von Strauss und Corbin (1996: 78) unterstützt den Analyseprozess dahingehen, dass ausgewählte Beziehungszusammenhänge zwischen den Kategorien systematisiert und die Zusammenhänge zwischen Kernkategorie, Kategorie und Sub-Kategorie ausdifferenziert werden.

„Die Elemente des Paradigmas (Phänomen, Bedingungen, Kontext, Konsequenzen, Kontext, ursächliche Bedingungen, intervenierende Bedingungen und Handlungs- und interaktionale Strategien) helfen, die auf der Inhaltsebene des Diskurses generierten Kategorien zu Deutungsmustern zu verdichten“ (Sommer 2018: 120, *Hervorhebung im Original*).

Das Kodierparadigma ist ein komplexes Modell, welches erst zu einem fortgeschritteneren Zeitpunkt der axialen Datenanalyse bedient werden kann. Daher kann es hilfreich sein, zu Beginn mit einer sogenannten Basal-Heuristik¹⁴ zu operieren. Diese kann auf Grundlage von Erkenntnisprozessen aus dem offenen Kodieren abgeleitet werden und generiert erste Zusammenhangsmodelle, die sich für den Umgang mit dem Modell des Kodierparadigmas als förderlich erweisen.

Zusammenfassend wird der Prozessablauf des axialen Kodierens im Praxishandbuch Grounded-Theory von Bischof/Wohlrab-Sahr (2018) auf die folgenden Abstraktionsebenen heruntergebrochen.



Abb. 4: Abstraktionsstufen einer empirisch gesättigten Theorie (Quelle: Eigene Darstellung nach Bischof/Wohlrab-Sahr 2018: 87)

14 „Eine Heuristik im weiten Sinne einer Kunst des Findens, des Erfindens kann sich zur Erschließung divergierender Einzelphänomene und zu deren nach und nach integrierten Betrachtung eignen. Der Umstand, dass etwas in Zeit und Raum abläuft und dass das, was abläuft, typische Muster in typischen Dimensionen besitzt, ist die Besonderheit einer basalen Heuristik des Handelns. [...] Die Heuristik selbst lässt sich ebenfalls als konstruktiver Handlungsprozess beschreiben, dessen Ziel es in der Regel ist, empirisch fundierte und begründete Verstehens- und Erklärungsmodelle zu entwickeln“ (Stegmaier 2006: 106).

5.2.5.3 Das selektive Kodieren in der GTM

In der Phase des selektiven Kodierens werden die gleichen methodischen Abläufe wie in dem Prozess des axialen Kodierens zur Analyse verwendet. Was sich verändert, ist die Schwerpunktlegung der Analyse. Dieser konzentriert sich in dem fortgeschrittenen Stadium der Datenauswertung und Theoriebildung auf die zentrale Position der Kernkategorie. Die Belastbarkeit der Kernkategorie wird in der dritten Kodier-Phase für das empirische Material geprüft und idealerweise bestätigt. Falls die Kernkategorie einer Prüfung am Material nicht standhält, findet eine Fortsetzung des Prozesses der axialen Kodierung statt. Der Analyseprozess wird fortgesetzt und die Zusammenhangsmodelle auf potentielle Kernkategorien hin geprüft. Gelingt es, eine Kernkategorie aus den Daten zu extrahieren, wird diese in Bezug zu den für die Theoriebildung relevanten Subkategorien gesetzt. Es erfolgt eine systematische Prüfung der Kernkategorie und ihrer wechselseitigen Bezüge zu den relevanten Subkategorien. Dieser Vorgang ist unweigerlich mit Selektionsprozessen verbunden. Analytisch interessante Codes und Kategorien, die nicht in Bezug zu der Kernkategorie stehen, müssen weggelassen werden¹⁵. Damit einher geht eine zunehmende Konzeptualisierung, die theoretischen Strukturzusammenhänge werden kenntlich und die Storyline (vgl. Breuer/Muckel 2016: 167) für das zentrale Phänomen wird festgeschrieben. Der Prozess des selektiven Kodierens endet in einer kohärenten Gesamterzählung. Diese Gesamterzählung gilt es zu verschriftlichen und durch eine transparente Aufarbeitung des Forschungsprozesses für eine externe Güteprüfung (vgl. Kapitel 6) zugänglich zu machen.

15 „Das ist eine von dem/der Forschenden zu treffende Entscheidung, die durchaus mühevoll sein kann, weil es charakteristisch für den konzeptualisierungsoffenen Forschungsstil der GTM ist, dass eine Vielzahl interessanter Ideen für die kategoriale Darstellung von Problemfeldern zustande kommt“ (Breuer/Muckel 2016: 167).

6 Forschungsprozess

In der Grounded-Theory-Methodologie (GTM) werden Forschende, die das erste Mal eine Grounded-Theory (GT) erarbeiten und sich deren theoretischen und methodischen Grundlagen aneignen, auch als Noviz:innen bezeichnet (u.a. Breuer et al. 2019: 26; Mey/Mruck 2009: 125). Dies erscheint für die Forschende unter dem Aspekt als passend, da ein Noviziat von jeher ein steiniger Weg ist, für den es Durchhaltevermögen und Mut benötigt. Die vorliegende Qualifizierungsarbeit ist als ein Ergebnis eines solchen Noviziates zu lesen, dessen Zeitqualität von Freude und Leid, Höhenflügen und vorschnellen Rückschlüssen gekennzeichnet ist. Diese Aspekte sind irrelevant für die folgende Darstellung des Forschungsprozesses und dennoch sind sie „die Geschichte der Entwicklung eines *Passungsverhältnisses* zwischen (Forscher-) Person, (Forschungs- sowie Praxis-) Thema/Problem und Feld/Lebenswelt sowie Methodologie“ (Breuer et al. 2019: 396, *Hervorhebung im Original*) und soll daher an dieser Stelle einmalig Erwähnung finden.

Im Kontext der Auseinandersetzung mit Gütekriterien für eine GT betont Strübing den folgenden Aspekt, der dieses Kapitel initiierte.

„Um eine externe Gütebeurteilung zu ermöglichen, sind [...] neben der praktischen Verwendung der Forschungsergebnisse auch umfassende Informationen über die konkrete Umsetzung der qualitätssichernden Maßnahmen erforderlich. Hier liegt eine zentrale Aufgabe der Forschungspublikationen, die nicht nur Ergebnisse darlegen, sondern auch den Weg zu ihrer Erarbeitung dokumentieren sollen“ (Strübing 2018 b: 30).

Im folgenden Kapitel wird der Forschungsprozess durch vertiefende Zooms in die Bereiche Datenerhebung, Datenauswertung und Theoriebildung nachgezeichnet. Zudem wird Einblick in die „konkrete Umsetzung der qualitätssichernden Maßnahmen“ (ebd.) gegeben. Dies dient der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit für die Ergebnisse des in Kapitel 8 dargestellten Theorieentwurfes.

Dabei wird der Fokus zunächst auf den der Forschungsfrage zugrunde liegenden Prozess gerichtet. Daran anschließend wird ein Einblick in das der Datenanalyse zugrunde liegende Sampling gegeben und relevante Merkmale im Kontext der Interviews beleuchtet. Anhand der drei Phasen des Kodierens wird der Prozess der Datenauswertung veranschaulicht, daran anschließend wird auf das Memoing und den Aspekt der Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung eingegangen. Abschließend wird die Funktion von MAXQDA angerissen und das der Transkription des empirischen Materials zugrunde liegende Regelwerk transparent gemacht.

6.1 Forschungsfrage als Prozess

Die ursprüngliche Eingabe für die vorliegende Forschung lautete *Interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich - Wege der individuellen Förderung im Kontext kulturelle Vielfalt*. Nach einer ersten Einarbeitungsphase in die Thematik kristallisierte sich die Erkenntnis heraus, dass mit dem Bezug auf *Interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich* auf einen sehr umfangreichen und durchaus kontrovers diskutierten Bereich innerhalb der Erziehungswissenschaften verwiesen wird. Der Terminus interkulturelle Pädagogik verweist auf bis heute andauernde, intensive Verhandlungsprozesse innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Disziplin und liefert nicht, wie bildungspolitisch suggeriert, ein universales pädagogisches Konzept für den Umgang mit migrationsbedingter Pluralität (vgl. Kapitel 2.1). Vielmehr handelt es sich hierbei um einen Oberbegriff für ein sehr dynamisches und heterogenes Forschungsfeld, in dem „die Bezeichnung ‚Interkulturelle Pädagogik‘ als ein inzwischen vielleicht zu kleines ‚Begriffs-Dach‘“ (Krüger-Potratz 2018: 188) fungiert, unter dem es sich für Forschende reflexiv zu positionieren gilt. Das von Krüger-Potratz verwendete Bild eines zwischenzeitlich zu kleinen Begriffsdach ist auch dahingehend zu lesen, dass der soziohistorische Hintergrund der ostdeutschen Elementarpädagogik unter diesem Dach bislang kaum Beachtung findet (vgl. Kapitel 2.3). Aus dieser Perspektive heraus entstand der Impuls für einen vorläufigen Arbeitstitel der Qualifizierungsarbeit. Dieser wurde zum Zeitpunkt der ersten Recherche vergeben und bis zu einer späten Phase des axialen Kodierens beibehalten: *Vergessener Raum der interkulturellen Pädagogik - Der Elementarbereich von Ostdeutschland*.

Das Erkenntnisinteresse an der Bedeutung des soziohistorischen Hintergrundes für die nachhaltige Implementierung der Querschnittsaufgabe interkultureller Pädagogik im Bereich der frühkindlichen Bildung von Ostdeutschland spiegelt sich jedoch nicht nur im temporären Arbeitstitel der vorliegenden Arbeit, sondern auch im Prozess um die Entwicklung der Forschungsfrage.

Bevor vertiefend auf den der Fragestellung zugrunde liegende Prozess eingegangen werden kann, ist darauf zu verweisen, dass in Abgrenzung zu konventionellen empirischen Forschungsmethoden sowohl die Ausrichtung als auch die Präzisierung der Fragestellung in der GTM als ein notwendiger Teil des Forschungsprozesses verstanden wird. Da es sich um einen iterativen Forschungsprozess handelt, ist das Thema „bei Projekten unter diesem Forschungsstil typischerweise zu Anfang noch relativ unscharf formuliert: Es gibt ein Probleminteresse, auf dessen Hintergrund der Forschende erste Blicke wirft, erste empirische Erfahrungen sucht“ (Breuer 2009: 55). Dies ist dem Umstand geschuldet, dass im Sinne des Prinzips der

theoretischen Offenheit (vgl. Kapitel 5.2.1) ganz bewusst darauf verzichtet wird, mit einer apriorischen Vorannahme an das Feld heranzutreten. Erst durch „die Auswertung und Interpretation dieser Daten ergibt sich eine Modifikation, Differenzierung und Neuausrichtung der Fragestellung. [...] Wandlungen in der Fragestellung sind eine Folge reichhaltiger werdender Kenntnisse des Forschers über das Gegenstandsfeld“ (Breuer 2009: 55). Relevant erscheint auch, dass in der Logik der methodologischen Verfahrensweise inhaltliche Verschiebungen oder Neuausrichtungen „nicht als Scheitern von Vorüberlegungen oder Vorannahmen“ (ebd.) betrachtet werden, sondern „vielmehr eine einkalkulierte und durchaus erwünschte Ingredienz und Ergebnis der hermeneutischen Erkenntnisfigur“ (ebd.) darstellen.

Im folgenden Abschnitt wird erläutert, wie der Prozess der Forschungsfrage in der vorliegenden Arbeit vollzogen wurde. Aufgrund der Lesbarkeit wird das Prozedere stark verkürzt dargestellt. Zunächst wird die Fragestellung zu Beginn des Forschungsprozess benannt, anschließend geht es über zu einem willkürlich gesetzten Zeitpunkt im Prozess der axialen Kodierung und abschließend werden die finalen Forschungsfragen eingeführt. Da diese Darstellung den Prozess um die Entwicklung der gegenstandsangemessenen Formulierung der Forschungsfrage sehr komprimiert und bereinigt wiedergibt, findet sich am Ende des Unterkapitels eine Reflektion der Forschenden.

6.1.1 Ausgangspunkt

In der vorliegenden Arbeit wird nach Kuhn (2013) migrationsgesellschaftliche Realität als Normalität des elementarpädagogischen Alltags definiert (vgl. ebd.: 23). Vor diesem Hintergrund kann „eine den gesellschaftlichen Migrationsrealitäten Rechnung tragende, differenzsensibilisierte“ Forschung „ohne eine besondere oder vielleicht auch besondernde, zusätzliche migrationsspezifische Fragestellung auskommen“ (ebd.). Vertreten wird vielmehr die Annahme, dass durch eine auf „das Allgemeine gerichtete [...] Untersuchungsperspektive [...] die Allgegenwärtigkeit des sogenannten Differenzdilemmas sehr deutlich“ (ebd.) hervortritt. Denn mit „jeder auch positiven Hervorhebung von ‚ethnischer‘ Differenz im elementarpädagogischen Alltag wird das Hervorgehobene auch besondert und als das abweichende Andere und eben Differente erzeugt und reproduziert“ (ebd.). Folgende Forschungsfragen wurden daher zu Beginn des Forschungsprozesses, noch vor der ersten Datenerhebungen formuliert und benennen das Forschungsanliegen der vorliegenden Qualifizierungsarbeit. Diese Parameter wurden im weiteren Forschungsprozess durch die intensive Auseinandersetzung mit den Daten geschärft, zunehmend präzisiert und ergänzt.

- I. Welche Bedeutung hat es für die interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich von Ostdeutschland, dass diese bis 1990 nicht relevant war?
- II. Welche Bedeutung hat es für die interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich von Ostdeutschland, dass diese nach der Wende ohne Adaption an das abweichende Migrationsgeschehen der DDR übertragen wurde?
- III. Welche Bedeutung hat es für die interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich von Ostdeutschland, dass diese im Zuge der Vereinheitlichung des Elementarbereiches ohne Adaption an die elementarpädagogischen Transformationsprozesse übernommen wurde?
- IV. Hypothese: Bei der Implementierung interkultureller Pädagogik in den Elementarbereich wird von einer westdeutschen Einheitsfiktion ausgegangen. Für die nachhaltige Implementierung interkultureller Pädagogik (vgl. KMK 1996) in den ostdeutschen Elementarbereich erscheint es zum einen bedeutsam, dass diese bis 1990 in Ostdeutschland eine „disziplinäre‘ Leerstelle“ (Krüger-Potratz 2018: 186) darstellt. Zum anderen gilt es, die Transformationsprozesse des ostdeutschen Elementarbereiches und dessen hybriden Charakter zu berücksichtigen.

6.1.2 Halbzeit

Zu einem späteren Zeitpunkt der Datenauswertung, die Analyse befindet sich in der Phase der axialen Kodierung, wird deutlich, dass das elementarpädagogische Feld von Ostdeutschland nach wie vor im Kontext seines soziohistorischen Hintergrundes gedacht werden sollte und diese Erkenntnis auch in einer Linie mit der nachhaltigen Implementierung der Querschnittsaufgabe interkultureller Pädagogik zu lesen ist. Das Forschungsinteresse zu Beginn der Datenanalyse wird an dieser Stelle bereits durch die Heuristik (vgl. Kleining 2020) der Analysekategorie *Berührung mit kulturell Fremdem* (vgl. Abb. 11) ergänzt. Durch die Implementierung der Heuristik gelingt zu diesem Zeitpunkt in der Datenauswertung eine Schärfung der analytischen Brille und damit einhergehend ergeben sich neue Perspektiven auf die Forschungsfrage. Die Kategorie *Wendepunkte* (vgl. Kapitel 8.3.1) ist zwar bereits vorhanden, aber als Kernkategorie der vorliegenden Datenanalyse noch nicht greifbar. Zum Analysezeitpunkt beziehen sich die Forschungsfragen Memos daher auf die oben benannte Heuristik der Analysekategorie *Berührung mit kulturell Fremdem* und die damit einhergehenden Suchbewegungen im Analyseprozess.

- I. Was wird im erhobenen Datenmaterial als *Berührung mit kulturell Fremdem* markiert?
- II. Welche Erkenntnisse ergeben sich aus den Beziehungen zwischen institutionellen und biographischen/berufsbiographischen Berührungen mit kulturell Fremdem?

- III. Welche Bedeutung wird der Berührung mit kulturell Fremdem an der Schnittstelle des elementarpädagogischen Feldes von Ostdeutschland mit Konzepten interkultureller Pädagogik eingeräumt?
- IV. Welche Relevanz hat der soziohistorische Hintergrund des elementarpädagogischen Feldes von Ostdeutschland für die *Berührung mit kulturell Fremdem*?

6.1.3 Finale Forschungsfrage

Im weiteren Verlauf des axialen und selektiven Kodierens erfolgt eine zunehmende konzeptuelle Fokussierung der Analyse und der damit einhergehenden Forschungsfragen. Die folgenden zwei Forschungsfragen sind für die vorliegende Arbeit final. Diese werden im Anschluss an die Vorstellung des Modells um die Kernkategorie *Elementarpädagogische Wendepunkte (EW)* aufgegriffen und in Kapitel 9 beantwortet.

- I. Ist es für die nachhaltige Implementierung der Querschnittsaufgabe interkulturelle Bildung im elementarpädagogischen Feld noch als relevant zu werten, dass die Schnittstelle von Migration und Bildung im ostdeutschen Bildungswesen bis September 1990 (Verordnung über Tageseinrichtungen für Kinder (§5 (3)) keine Relevanz hatte?
- II. Welche Bedeutung hat das Migrationsgeschehen von Ostdeutschland für den Bereich der frühkindlichen Bildung?
- III. Über welche *Berührungen mit kultureller Fremdheit* wird im Bereich der frühkindlichen Bildung verhandelt und welche Bedeutung kommt dabei dem soziohistorischen Hintergrund des Feldes zu?

6.1.4 Reflektion

Der Prozess um die Entwicklung und Präzisierung der Forschungsfragen für die vorliegende Arbeit zeigt sich über einen längeren Zeitraum stark geprägt von theoretischen Präkonzepten der Forschenden und spiegelt wiederholt ein Festhalten an einer konventionellen Fragestellung, wie sie in der klassischen Methodenlehre der qualitativen Forschung vermittelt wird. Besonders in der Phase des offenen Kodierens ist wiederholt versucht worden, mit theoretischen Vorannahme an das erhobene Datenmaterial heranzutreten und dieses nach einem ‚top down‘ Prinzip auszuwerten¹⁶. Erst durch die Analyseprozesse und die zunehmende theoretische

16 Diese Prozesse werden in dem oben skizzierten Prozessablauf nicht aufgegriffen, da sie sich als analytische Sackgassen erwiesen haben, die einer näheren Auseinandersetzung mit dem empirischen Material nicht standgehalten haben. Exemplarisch zu nennen ist die zeitweilige Fokussierung auf Professionalisierungsprozesse in dem elementarpädagogischen Feld von M-V sowie der Versuch der Typenbildung für das elementarpädagogische Feld von M-V.

Abstrahierung in den Phasen des axialen und selektiven Kodierens gelingt es, sich von theoretischen Vorannahmen und Ansprüchen zu lösen (vgl. Breuer et al. 2019: 152). Mit zunehmender forschungspraktischer Erfahrung und der damit verbundenen analytischen Schärfung gegenüber dem empirischen Material, gelingt die gegenstandsangemessene Präzisierung des Forschungsanliegens und dessen Umsetzung in Forschungsfragen.

6.2 Sampling

Wie bereits in Kapitel 5.2.3 skizziert, findet der Sampling-Prozess in der GTM im Wechselspiel mit dem Prozess der Analyse und Theoriebildung statt und ist damit für die Theoriebildung von zentraler Bedeutung (vgl. Truschkat et al. 2011: 353). Durch die Ausrichtung auf Theoriegenese zielt das Sampling „ersichtlich nicht auf die in statistischen Samplingverfahren angestrebte Repräsentativität der Stichprobe für eine bestimmte Grundgesamtheit“ (Strübing 2014: 31) ab. Für die Rekonstruktion der vorliegenden Theoriebildung bedarf es daher einer verdichteten Kenntnis von dem der Analyse zugrunde liegenden Sampling-Prozess. Dieser Prozess wird im Folgenden anhand einer Abbildung (vgl. Abb. 5) visualisiert.

6.2.1 Das Sampling im Überblick

Der dem Sampling zugrunde liegende Prozess wird in der folgenden Abbildung erfasst.

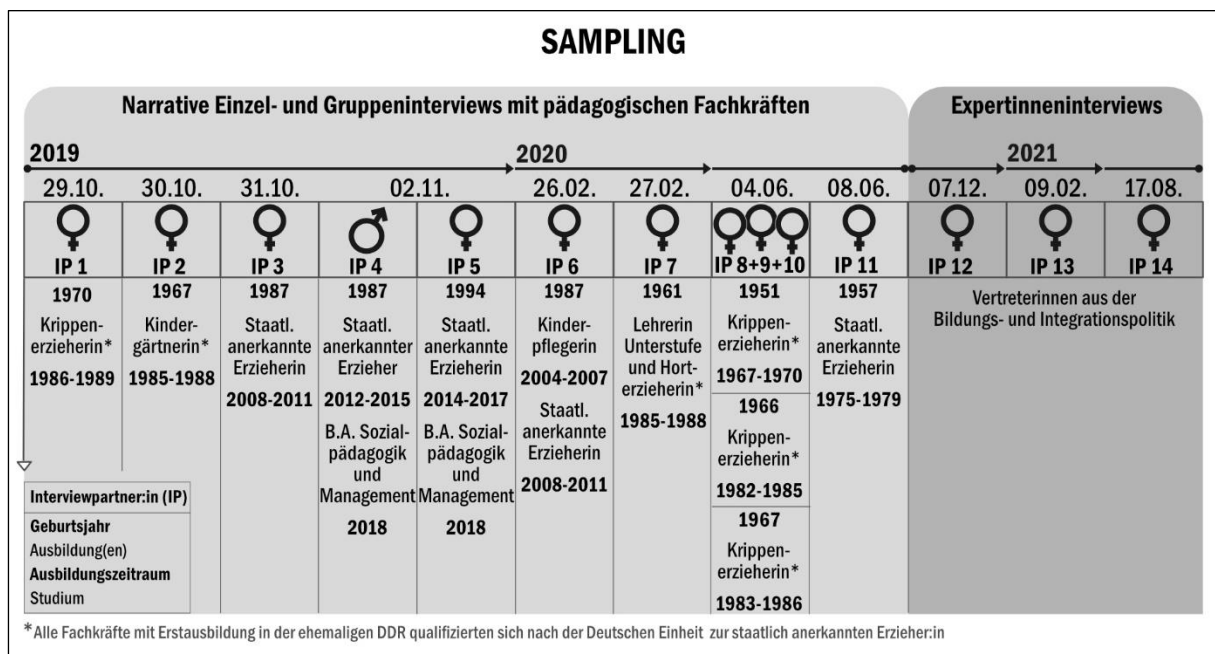


Abb. 5: Überblicksmodell: Sampling (Quelle: Eigene Darstellung)

Der erste Feldzugang für das Sampling erfolgte im Oktober 2019, beendet wurde die Datenerhebung für den vorliegenden Theorieentwurf im August 2021. Innerhalb dieses Zeitraumes fanden insgesamt zwölf Interviews statt. Befragt wurden elf pädagogische Fachkräfte und drei Vertreterinnen aus dem Bereich der Bildungs- und Integrationspolitik. Sämtliche Interviewpartner:innen waren zum Zeitpunkt der Erhebung in Mecklenburg-Vorpommern wohnhaft und tätig.

Die Abb. 5 veranschaulicht, dass der Erhebungszeitraum in unterschiedliche Phasen gegliedert ist. Dies ist der Logik der Fallauswahl in der GTM geschuldet und veranschaulicht die zunehmende Verzahnung von Datenerhebung, -auswertung und Theoriebildung. Kennlich wird, dass sich die anfängliche Schwerpunktlegung auf die Datenerhebung im Laufe des Auswertungsprozesses sukzessive relativiert und dieser Strang in der voranschreitenden Theoriebildung zunehmend ausdünn. Gleichzeitig wird jedoch auch kenntlich, dass selbst bis hin zur finalen Phase der Theoriebildung wiederkehrend die Notwendigkeit gegeben war, in den Bereich der Datenerhebung zurückzufinden. Aufgrund der Methode des ständigen Vergleichens (vgl. Kapitel 5.2.2.1) war es bis zuletzt möglich, den vorliegenden Theorieentwurf durch den wiederkehrenden Rückbezug auf die Praxis empirisch zu durchdringen.

Die Fallauswahl umfasst Ausbildungszeiträume die sowohl vor, als auch nach dem Systemwechsel im elementarpädagogischen Feld von Ostdeutschland erfolgt sind. Wie in Abb. 5 deutlich wird, ergeben sich daraus divergierende Berufsbezeichnungen. Anhand dieser Berufsbezeichnung wird zum einen die Degradierung der Abschlüsse aus dem ostdeutschen Erfahrungsraum kenntlich. Zum anderen lassen sich auch die Umstrukturierungsmaßnahmen innerhalb des Ausbildungssystem nach der Wende rekonstruieren.

6.2.2 Kontrastierung in der Fallauswahl

Im Theoretical Sampling gilt es, nach Dimbath et al. die „Fallauswahl und die Datenerhebung mit der Datenauswertung zu verzahnen. Ziel ist die Initiierung eines Erkenntnisprozesses, in dem sich die fortschreitende Entwicklung theoretischer Einsichten umsetzen und abbilden lässt“ (ebd. 2018: 6). Diesen Erkenntnisprozess gilt es durch die Kontrastierung von einzelnen Fällen zu schärfen.

„Dabei werden Entscheidungen über die Auswahl und Zusammensetzung des empirischen Materials (Fälle, Untersuchungsgruppen, Institutionen) erst im Prozess der Datenerhebung und -auswertung gefällt. Die Auswahl der konkreten Personen, Gruppen oder Felder orientiert sich am Leitkriterium der aus den empirischen Analysen zu entwickelnden Theorie. Nach der Interpretation der ersten Fälle werden für die weitere Theoriebildung interessante hypothetische Kontrastfälle gesucht“ (Krüger 2013: 64).

Im vorliegenden Forschungsprozess bezog sich die erste Abgrenzung in der Fallauswahl auf die Variable *Zeitpunkt der abgeschlossenen Berufsausbildung*. Diese Entscheidung beruhte auf der Vorannahme, dass der Systemwechsel von DDR und BRD eine relevante Schnittstelle für das Forschungsinteresse darstellt. Gesucht wurde daher nach Interviewpartner:innen, die ihre Ausbildung zur pädagogischen Fachkraft entweder vor oder nach 1990 abgeschlossen hatten. Nach dem durch einen Erstkontakt der Feldzugang hergestellt werden konnte, entwickelte sich eine Vertrauensbasis mit einer inhärenten Dynamik.

„Ein *Vertrauensverhältnis* zwischen Forschenden und Forschungspartnern gehört zu den Lebenselixieren der RGTM-Forschung. Vertrauen ist ein *Geschenk* – eine Annahme über die Zukunft auf der Basis von Erfahrungen und Einschätzungen aus der Vergangenheit“ (Breuer et al. 2019: 226, *Hervorhebung im Original*).

Entgegen der theoretischen Vorannahme, dass sich der Feldzugang für eine westdeutsche Forscherin als schwierig gestalten könnte (vgl. Wolf 2019: 336), offenbarte sich innerhalb des elementarpädagogischen Feldes von M-V eine große Gesprächsbereitschaft. Im Anschluss an die erste Phase der Datenerhebung taten sich an diversen Stellen informelle Netzwerkstrukturen auf, die einen niedrigschwelligen Feldzugang und damit einhergehend, im Sinne der GTM, eine differenzierte Fallauswahl ermöglichten. Vor dem Hintergrund, dass Strübing (2014) beim Sampling einer GT die „*konzeptuelle Repräsentativität*“ (ebd.: 31, *Hervorhebung im Original*) betont, war diese Dynamik für die weitere Fallauswahl förderlich. Strübing bezieht sich mit der konzeptuellen Repräsentativität darauf, dass für eine GT „Material zu allen Fällen und Ereignissen erhoben werden [soll], die für eine vollständige analytische Entwicklung sämtlicher Eigenschaften und Dimensionen der in der jeweiligen gegenstandsbezogenen Theorie relevanten Konzepte und Kategorien erforderlich sind“ (ebd.).

Als weitere Kontrastierung in der Fallauswahl konnte die Variable *Ländlicher Raum/ Städtischer Raum* erhoben werden. In der Variablen *Städtischer Raum* wurde bei der Fallauswahl zudem dahingehend abgegrenzt, dass sowohl bezüglich der *Sozialstruktur von Stadtvierteln* als auch bei der *Einrichtungsgröße* differenziert wurde. Weiterhin sind im Sampling sowohl *Einrichtungen mit hoher Migrationsquote* als auch *Einrichtungen mit vermeintlich homogenen Gruppenkonstellationen* vertreten. Ergänzend hierzu wurde bei der Fallauswahl zunehmend auf eine möglichst breite *Vielfalt in Bezug auf die Trägerschaft* geachtet. Diese Differenzierung erschien aus dem Grund als relevant, da es für den Prozess der Datenauswertung notwendig erschien, das Phänomen *Professionalisierung im Kontext von Heterogenität* mit der Variablen *Größe des Einrichtungsträgers* zu kontrastieren. Aufgrund dieser Entscheidung bei der Fallauswahl sind neben diversen *freien Einrichtungsträgern*, welche das

Feld dominieren und zum Teil auch landkreisübergreifend agieren auch *konfessionell gebundene Einrichtungen* und *Elterninitiativen* vertreten. Gegen Ende der Datenerhebung wurde deutlich, dass innerhalb der Fallauswahl keine Einrichtung aus öffentlicher Trägerschaft vertreten ist. Dieser Umstand veranschaulicht, dass öffentliche Träger mit 15 % (Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme 2020) im elementarpädagogischen Feld von M-V eher gering präsent sind. Als eine der letzten Kontrastierungen wurde zudem der Fall einer pädagogischen Fachkraft aus den *alten Bundesländern* erhoben, die seit zehn Jahren in M-V lebt und arbeitet. Diese Entscheidung bei der Fallauswahl wurde entgegen der ursprünglichen Positionierung getroffen, den Vergleich mit Westdeutschland komplett zu meiden.

Wie in Abb. 5 deutlich wird, wurden im vorangeschrittenen Stadium der Theoriebildung ergänzende Interviews durchgeführt. Die Expert:inneninterviews mit Vertreterinnen aus dem Bereich der Bildungs- und Integrationspolitik dienten der Kontrolle und Absicherung der Analyseergebnisse.

6.2.3 Chronologische Aufarbeitung der Samplingdaten

Bereits kenntlich wurde, dass dem Prozess der Fallauswahl zunächst die Vorannahme zugrunde gelegt wurde, sowohl Fälle mit Ausbildungszeiträumen vor als auch Fälle mit Ausbildungszeiträumen nach der Wende zu erfassen. Eine vertiefende Fokussierung auf den chronologischen Verlauf von Ausbildungszeiträumen war in den Präkonzepten der Forschenden nicht angedacht, Berührungspunkte zum Komplex der Transformationsforschung (vgl. Hofmann 2002) waren nicht gegeben. Die Erhebung der „Primärdaten“ (Schütze 1983: 285) beruhte auf dem standardisierten Vorgehen im Kontext der „autobiographisch orientierten Erzählaufforderung“ (ebd.), im Prozess der Datenauswertung wurden diese zunächst nicht weiter als relevant gewertet. Durch die zunehmende „Dimensionalisierung“ (Mey/Mruck, 2011: 27) von Merkmalseigenschaften wurde in der fortgeschrittenen Entwicklung des Datenerhebungs- und Auswertungsprozesses kenntlich, dass im voranschreitenden Prozess der Datenerhebung eine nicht unerhebliche Auffächerung von Praxiswissen erfasst wurde.

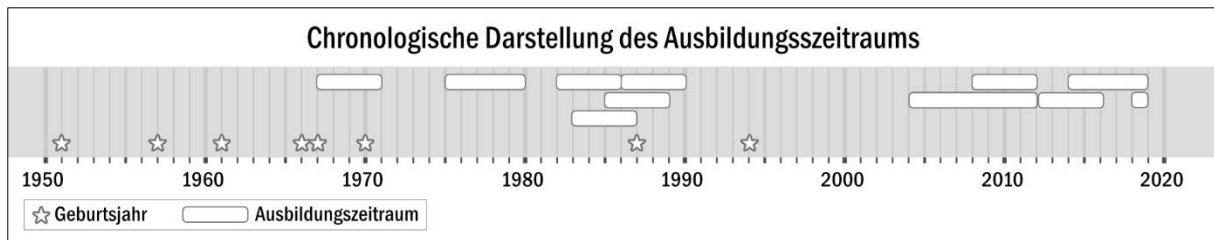


Abb. 6: Chronologische Darstellung: Geburtsjahrgang¹⁷/Ausbildungszeitraum (Quelle: Eigene Darstellung)

In der Abb. 6 wird kenntlich, dass im empirischen Material Jahrgänge von 1951 bis 1994 vertreten sind. Entgegen der theoretischen Vorannahme, dass der Zugriff auf die ältere Generation von Fachkräften möglicherweise erschwert sei, zeigte diese sich bei der Datenerhebung unerwartet auskunftsbereit. Der Zugang zu der jüngeren Generation von pädagogischen Fachkräften hingegen war im Kontext der Fragestellung nur bedingt möglich¹⁸. Wie aus der Abb. 5 hervorgeht „emergierte“ (Glaser 2011:143) durch die voranschreitende Kontrastierung in der Fallauswahl aus den Daten ein Querschnitt durch den Bereich der frühkindlichen Bildung der auf den Prozess der Theoriebildung strukturierend wirkte und final eine Grundlage für das der entwickelten Kernkategorie zugrunde liegende Phasenmodell bildet (vgl. Kapitel 8.3.1.1).

Weiterhin wird aus Abb. 5 kenntlich, dass die Variable *Ausbildungszeitraum* die Zeitspanne von 1967 bis 2016 umfasst und damit über 48 Jahre hinweg Einblick in das elementarpädagogische Feld von Ostdeutschland gewährt. Der Querschnitt spannt einen Bogen, dessen Ausgangspunkt Ende der 1960er Jahre in der DDR beginnt und den Bezug zu zwei Jahrzehnte Berufserfahrung im sozialistischen Bildungswesen herstellt. Durch das Sampling wurde der unmittelbare Praxisfeldbezug „bis in die Gegenwart der Kindertagesbetreuung hinein“ (Maiwald 2018: 21) erfasst. In der Zeitspanne des Samplings wurde das DDR-Bildungssystem aufgelöst und sowohl das Kinder- und Jugendhilfe-Gesetzes (KJHG) als auch das Kinderförderungsgesetzes (KiFöG) verabschiedet (vgl. ebd.). Ab 2005 wird „mit den neuen Bildungsprogrammen der Bundesländer“ (ebd.) gearbeitet. Seit 1996 ist das Feld durch den Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz mit den „Auswirkungen des enormen Ausbaus“ (ebd.) und seit 2013 mit den Folgen des U3-Ausbaus konfrontiert. Die zunehmenden Professionalisierungsdebatten im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit spiegeln sich im Sampling dahingehend, dass auch

17 Der Geburtsjahrgang 1967 und 1987 ist im Sampling mehrfach vertreten.

18 Dieser Umstand ist neben anderen Faktoren auf die jeweiligen Lebensphasen der Fachkräfte zurückzuführen. Während die Generation der alten Schule über freie Zeitfenster verfügt und diese auch gerne der erziehungswissenschaftlichen Forschung zur Verfügung stellt, befindet sich die Generation der neuen Schule in einer Lebensphase, die von der Vereinbarkeit von Beruf und Familie geprägt ist. In dieser Lebensphase verfügen die Fachkräfte über recht eingeschränkte Zeitfenster, die nur mit einem erhöhtem Organisationsaufwand zur Verfügung gestellt werden konnten.

Kindheitspädagog:innen B.A. vertreten sind. Da die Erhebung Ausbildungszeiträume im Kontext des Sommers 2015¹⁹ beinhaltet wird erfasst, wie im elementarpädagogischen Feld von Ostdeutschland erstmalig über migrationsgesellschaftliche Veränderungsprozesse verhandelt wird.

6.3 Interview

„Was gibt es noch? Man überlegt immer so viel. Ich habe heute die ganze Nacht überlegt, ich denk: ‚mach mal Revue‘, ‚passiere mal Revue‘, man vergisst immer so vieles. Wenn man dann manchmal überlegt oder mit den anderen erzählt, dann fällt einem dann manchmal mal wieder was ein“ (IP 8: Pos. 33).

Die Grundlage der vorliegenden GT um die Kernkategorie *Elementarpädagogische Wendepunkte (EW)* (vgl. Kapitel 8.3) beruht darauf, dass pädagogische Fachkräfte aus dem ostdeutschen Erfahrungsraum dazu aufgefordert wurden, sowohl ihre biographische als auch ihre berufsbiographische Lebensgeschichte mit dem Interkulturalitätsbegriff in Verbindung zu setzen. Ganz basal betrachtet beruht die Grundlage jedoch darauf, dass die Fachkräfte überhaupt bereit waren, mit einer für sie unbekannten Forscherin zu sprechen und sich in eine, ihnen zunächst fremde Interviewsituation zu begeben. Dieser Umstand ist von großer Relevanz für die vorliegende GT, denn die autobiographische Erzählung sind „die zentralen Quellen zum Verständnis der pädagogischen Disziplin, [...] Die Entstehung pädagogischer Theorie und Praxis läßt sich nur mittels der Lebensgeschichten ihrer Vertreter, also der Pädagogen, erschließen und verstehen“ (Heinritz 1997: 348).

6.3.1 Narratives Interview nach Schütze

Die Datenerhebung orientierte sich am narrativen Interview von Fritz Schütze, welches sich seit den 1970er als Erhebungsinstrument für die qualitative Forschung bewährt. Das narrative Interview wird der „Kategorie ‚erzählgenerierender Interviews‘“ (Friebertshäuser 2013: 373, *Hervorhebung im Original*) zugeordnet und ist interdisziplinär im Bereich der qualitativen Sozialforschung verankert. Auch in der erziehungswissenschaftlichen Forschung hat sich das narrative Interview über die Jahre als Erhebungsmethode bewährt und ist inzwischen fest in der Disziplin verankert.

19 „Der Dritten Generation Ost kommt [...] für das Verstehen der Gegenwart eine Vermittlerrolle zwischen den Generationen in Ostdeutschland sowie zwischen Ost- und Westdeutschen zu, da sie in ihrer doppelten Sozialisation und mit den Transformationserfahrungen über einen breiteren Erfahrungsschatz als andere verfügt“ (Hacker, Maiwald et al. 2013: 11).

„Die gegenwärtig in der qualitativen erziehungswissenschaftlichen Forschung am meisten verwendete Form des offenen Interviews ist das narrative Interview, [...] das auf die Hervorlockung einer gesamten Lebensgeschichte oder eines bestimmten zeitlichen oder thematischen Ausschnittes einer Biographie abzielt“ (Krüger 2013: 65).

Im narrativen Interview wird auf eine leitfadenzentrierte Interviewführung verzichtet, um den Interviewpartner:innen die Möglichkeit zu geben, aus der eigenen Erfahrung und Perspektive heraus zu berichten und darin selbst die Schwerpunkte zu setzen. Aufgrund dieses Ansatzes sieht Marotzki das narrative Interview „zu Recht im Zentrum der Aufmerksamkeit“ (ebd. 2006: 115) der erziehungswissenschaftlichen Forschungsmethoden. Er begründet dies damit, dass das narrative Interview die „kommunikativen Regeln aktiviert, mittels deren die Informanten ihre Wirklichkeit konstituieren; es aktiviert also die alltäglichen Verhaltens- und Handlungsorientierungen der Subjekte“ (ebd.). Das narrative Interview folgt einem vorgegebenen Ablauf, der in drei Phasen gegliedert ist, wobei die autobiographische Stegreiferzählung im Zentrum steht. Diese generiert sich durch eine offene Eingangsfrage (vgl. Kapitel 6.3.2) mit autobiographischem Fokus, die das befragte Subjekt dazu auffordert, in den Erzählmodus einzusteigen (vgl. Rosenthal/Loch 2002: 4). Der erste Erzählimpuls sollte nicht durch Gegenfragen unterbrochen werden.

„Auf eine autobiographisch orientierte Erzählaufforderung [...] folgt als erster Hauptteil die autobiographische Anfangserzählung, die - sofern sie zum Erzählgegenstand tatsächlich die Lebensgeschichte des Informanten hat und so verständlich abläuft, daß ihr der Zuhörer folgen kann - vom interviewenden Forscher nicht unterbrochen wird“ (Schütz 1983: 284).

Anschließend an den ersten Hauptteil des Interviews besteht für die interviewende Person die Möglichkeit, näher auf Brüche und Lücken innerhalb der autobiographischen Erzählung einzugehen und bisher nur angerissene bzw. nicht sehr detaillierte Erzählstränge aufzugreifen und nach Bedarf zu vertiefen (vgl. Schütze 1983: 284). In einer III. Phase ist es dann auch möglich, die Fragestellung auf externe Inhalte, d.h. auf Inhalte außerhalb der autobiographischen Stegreiferzählung auszuweiten und die „Erklärungs- und Abstraktionsfähigkeit des Informanten als Experte und Theoretiker seiner selbst“ (Schütze 1983: 285) zu nutzen. Das narrative Interview als Erhebungsinstrument profitiert von einem entspannten Setting und einer vertrauensgenerierenden Atmosphäre, in der sich die befragte Person der interviewenden Person gegenüber öffnen kann²⁰. Zudem erscheint es auch notwendig, ein Zeitfenster für den Abschluss des Interviews mit einzuplanen (vgl. Rosenthal/Loch 2002: 11). Diese Phase dient

20 Zu coronabedingten Herausforderungen vgl. Reichertz (2021).

dazu, die autobiographische Erzählung ausklingen zu lassen und einen Raum zu öffnen, in dem die Interviewerfahrung reflektiert und zu einem Abschluss gebracht werden kann.

6.3.2 Autobiographische Erzählaufforderung und die Notwendigkeit einer ersten Adaption an den ostdeutschen Erfahrungsraum

Aufgrund der, von der Rassismusforschung dominierten Forschungslage (vgl. Schuch 2013: 14) erschien es für die im Forschungsinteresse stehenden Schnittstellen zwischen Elementarbereich, Interkultureller Pädagogik und Ostdeutschland sinnvoll, sich dem Forschungsfeld mit der GTM von der Basis aus, ergebnisoffen anzunähern. Zu Beginn der Datenerhebung stand daher ganz grundsätzlich die Frage im Raum, welche Bezüge pädagogische Fachkräfte aus dem elementarpädagogischen Feld von M-V zu Konzepten interkultureller Pädagogik herstellen. Die theoretischen Vorüberlegungen konzentrierten sich auf die Analyse berufsbiographischer Bezüge zu interkultureller Pädagogik im elementarpädagogischen Feld von Ostdeutschland. Der Forschungsansatz ist berufsbiographisch orientiert, die subjektiven Theorien der pädagogischen Fachkräfte stehen im Erkenntnisinteresse und „müssen Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchung sein“ (Schumann 2018: 124). Diese theoretische Vorannahme musste im Forschungsprozess anteilig revidiert, beziehungsweise überarbeitet werden. Dies ist rückblickend durch einen Widerspruch zwischen bildungspolitischer Zielsetzung und pädagogischer Praxis erklärbar. Durch Impulse wie u.a. der Beschluss der Kultusministerkonferenz von 1996 (i. d. F. von 2013) ist die Forschende davon ausgegangen, dass „interkulturelle Zielvorstellungen in der pädagogischen Praxis in Kindertageseinrichtungen“ (Schmidt 2018: 199) im elementarpädagogischen Feld von M-V verankert sind. Im direkten Feldkontakt ergab sich diesbezüglich jedoch eine Diskrepanz zwischen der wissenschaftlichen Fragestellung nach interkultureller Pädagogik und der pädagogischen Alltagspraxis der Fachkräfte. Es wurde eindeutig signalisiert, dass sich die Frage nach Theorie- und Praxisbezug zu Konzepten interkultureller Pädagogik im elementarpädagogischen Feld von M-V als nicht zielführend für das Erkenntnisinteresse an der oben benannten Schnittstelle erweisen wird. Die Forschungsfrage war als Ausgangspunkt der Untersuchung in der gewählten Form nicht stimmig. Der folgende Auszug aus dem Datenmaterial ist an dieser Stelle stellvertretend zu lesen:

„Hatte ich aber auch schon am Telefon gesagt, dass du da gar nicht so viel von mir erwarten darfst zu dem Thema, ne.“ (IP 7: Pos. 11).

Die Bezugnahme auf *Interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich*²¹ löste bei den kontaktierten Interviewpartner:innen eine abwehrende Haltung aus, was von der Forschenden zunächst auf „die eher abstrakten Ziele interkultureller Bildung und Erziehung“ (Schmidt 2018: 199) zurückgeführt und als hemmend auf den Feldzugang wahrgenommen wurde. In den ersten Vorabsprachen wurde signifikant markiert, dass kaum Bezüge zu der Thematik hergestellt werden können und dass das vermeintlich notwendige Expertenwissen²² für solch ein Gespräch an anderer Stelle im elementarpädagogischen Feld zu verorten sei. Anfänglich erschien diese Aussage aufgrund der homogenen Bevölkerungsstruktur plausibel, aber im weiteren voranschreitenden Prozess des Samplings und der Auswertung wurde deutlich, dass diese subjektive Verortung außerhalb der Thematik bereits auf eine, der Untersuchung zugrunde liegende Strukturlogik verweist (vgl. Abb. 15). Die Subjekte mit denen im Verlauf der Datenerhebung gesprochen wurde, sind pädagogische Fachkräfte aus Ostdeutschland, es handelt sich hierbei um Expert:innen ihrer Disziplin, die teilweise bereits seit Jahrzehnten in der Berufspraxis tätig sind. Die Fachkräfte sind versierte Pädagog:innen, sie arbeiten täglich am Kind, kennen heterogene Zielgruppen, dazu gehörende Familien und deren sozialräumliches Umfeld. Anteilig arbeiten die befragten Personen für Träger, die interkulturelle Bildung in ihren Konzepten verankert haben. Zudem wurden die Fachkräfte im Kontext von Heterogenität und Differenz fortgebildet bzw. standen Professionalisierungsangebote zur Auswahl. Allen Fachkräften gemeinsam ist eine hohe Arbeitsmotivation und Hingabe an den Beruf und die Zielgruppe. Rückblickend kann der Verweis auf die nicht vorhandene Fachlichkeit zu Beginn der Kontaktaufnahme systematisiert und als Erkenntnis-moment im Forschungsprozess kontextualisiert werden (vgl. Kapitel 8.4.2.1), zum Zeitpunkt der Datenerhebung war diese Analyseebene so noch nicht gegeben. Eindeutig waren dennoch die Signale die von Seiten der Interviewpartner:innen an die Forschende gesendet wurden und auf die es angemessen zu reagieren galt (vgl. Kelle 2013: 102). Die Frage nach dem berufsbiographischen Bezug zu interkultureller Pädagogik war dem Anschein nach zu abstrakt, bzw. zu weit entfernt von der pädagogischen Alltagspraxis der Fachkräfte und daher als erzählgenerierender Impuls nicht geeignet. Von Seiten der interviewten Personen bestand eine hohe Sensibilität gegenüber der subjektiven Unsicherheit mit der Thematik interkultureller

21 Der Titel des vorliegenden Stipendiums lautet: „Interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich – Wege der individuellen Förderung im Kontext kultureller Vielfalt“

22 In der Kontaktaufnahme zu den Interviews war es nicht relevant, ob eine sogenannte Expertise oder Fachlichkeit vorlag. Da interkulturelle Pädagogik in dieser Arbeit als Querschnittsaufgabe gedacht wird (vgl. Kapitel XY), ging es zu Beginn des Samplings zunächst darum, den Eintritt in das Feld zu erlangen. Die Verbindung, dass für ein Interview mit dem inhaltlichen Schwerpunkt interkulturelle Pädagogik eine spezielle Fachlichkeit benötigt wird, wurde von Seiten der kontaktierten Fachkräfte hergestellt.

Pädagogik und daher galt es, die Erzählaufforderung so zu modifizieren, dass die Fachkräfte an den Stimulus mit ihrer biographischen Lebenserzählung anknüpfen konnten.

„Im ersten Teil (des narrativen Interviews, Anm. d. V.) erfolgt eine Erzählgenerierung, so dass eine Haupterzählung erzeugt werden kann. Es erfordert Technik, Einfühlung und Geschick, die Eingangssituation so zu gestalten, dass über den erzählgenerierenden Stimulus das Haupterzählpotential abgeschöpft werden kann“ (Marotzki 2006:116).

Der Erzählstimulus wurde daher überarbeitet und angelehnt an Rosenthal/Loch (2002) wurde eine offene Narrationsaufforderung gewählt, die der Kategorie „[I]leicht vorstrukturierend“ (ebd.: 10) zuzuordnen ist. In dieser Kategorie soll die Forschende „den Forschungskontext vorab nennen und die Lebenserzählung mit einem thematischen Schwerpunkt verknüpfen“ (ebd.). Da die Erfahrung in der Kontaktaufnahme die Forschende gelehrt hat, dass der Bezug auf interkulturelle Pädagogik im elementarpädagogischen Feld von Ostdeutschland bei den Interviewpartner:innen eine Haltung der Anspannung erzeugt, wurde in der konkreten Interviewsituation als Eingangsfrage nach den biographischen und berufsbiographischen Bezügen zu Interkulturalität gefragt. Diese Entscheidung ergab sich vor dem Hintergrund, dass der „Interkulturalitätsbegriff [...] zunehmend politisch-gesellschaftliche und damit auch wissenschaftliche Relevanz“ (Rauh 2017: 7) entfaltet und „Kultur und somit auch Fachkultur“ (ebd.) sich „immer auch durch Interkulturalität“ (ebd.) definiert. Vor dem Hintergrund, dass die Frage nach Interkulturalität sowohl auf die „die Begegnung mit, aber auch die Abgrenzung von nicht zur eigenen Kultur Gehörendem“ (ebd.) abzielt, erschien die Fragestellung im Kontext von Erziehung und Migration dahingehend als angemessen, dass der „Interkulturalitätsdiskurs nicht das Nebeneinander, sondern das Aufeinandertreffen, Miteinander und Verwobensein heterogener Kulturen“ (ebd.) beleuchtet.

Der Terminus Interkulturalität wurde in der Forschungsfrage dahingehend gerahmt, dass dieser nicht als statischer Zustand begriffen, sondern im Kontext von biographischen²³ und berufsbiographischen²⁴ Transformationsprozessen verortet wurde. Damit fungierte Interkulturalität als ein Parameter, anhand dessen „Differenz, aber auch [...] Ungleichheiten“ (Diehm et al. 2017: 13) verhandelt wurden. Vor dem Hintergrund, dass Kultur in der vorliegenden Untersuchung als ein „Instrument der Ex- und Inklusion“ (Rauh 2017: 17) verstanden wird, ergibt sich durch die Forschungsfrage, was im elementarpädagogischen Feld

23 Gefragt wurde nach Erfahrungen mit Interkulturalität in der eigenen Kindergarten- und Grundschulzeit.

24 Gefragt wurde nach Erfahrungen mit Interkulturalität in der Ausbildung, der bisherigen Berufspraxis und in Fortbildungsformaten.

von Ostdeutschland als *Eigenes* und was als *Anderes*, was als *Vertrautes* und was als *Fremdes* markiert wird. Zudem wurde deutlich, welche Beziehungen, welche Abgrenzungen markiert wurden. Wie sich Relevanzsetzungen im Kontext von *kultureller Fremdheit* verschieben und welche Konstanten transgenerational erhalten bleiben. „Das interkulturelle Mit- und Durcheinander wirft Fragen auf nach der Bedeutung des Fremden für das kulturell Eigene“ (ebd.) und verweist auf die „Möglichkeiten und Grenzen des erkennenden Zugriffs auf das Fremde“ (ebd.). Durch die Forschungsfrage war es möglich im elementarpädagogischen Feld „kulturellen Deutungsmustern nachzuforschen, die Heterogenität und Homogenität vermitteln“ (ebd.).

Das Vorgehen bewährte sich in den konkreten Interviewsituationen, da die Diskrepanz zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und Praxis überwunden werden konnte. Den Fachkräften war es durch den erweiterten Fokus möglich, die subjektive Theorie im Kontext des Umgangs mit Heterogenität und Differenz zu entfalten und eigene Erzählschwerpunkte zu setzen. Die adaptierte Erzählaufforderung ermöglichte in den Interviewsitzungen ein Sprechen über persönliche und berufliche Erfahrungen mit Interkulturalität. Der Terminus Interkulturalität übernahm eine Brücken-Funktion. Biographische Erfahrungen konnten durch diesen Stimulus reflektiert und hinterfragt werden, zudem wurden von den befragten Subjekten eigene Themenschwerpunkte gesetzt und anteilig sensible Erfahrungen geteilt.

In der Abschlussphase (vgl. Rosenthal/Loch 2002: 11) der Interviews wurde wiederholt eine persönliche Unsicherheit in Bezug auf das Thema des Interviews benannt. Rückgemeldet wurde zudem der Versuch, sich inhaltlich auf den Termin bzw. das Gesprächsthema interkulturelle Pädagogik vorzubereiten, thematisiert wurde diesbezüglich eine gemischte Gefühlslage. Ergänzend hierzu wurde die Interviewerfahrung weitestgehend als positiv bewertet und wiederholt das eigene Erstaunen über die Komplexität der vorhandenen Erfahrung im Umgang mit kultureller Vielfalt und Differenz zum Ausdruck gebracht.

6.3.3 Setting

Die Settings der einzelnen Interviews waren vielfältig und orientierten sich an den Vorgaben der Interviewpartner:innen. Zwei Interviews wurden in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung durchgeführt, zwei weitere fanden im öffentlichen Raum (Café) statt und fünf Interviews wurden im häuslichen Setting durchgeführt. Die Befragungsdauer variiert zwischen 26 Minuten und 74 Minuten in den Einzelinterviews, das Gruppeninterview dauerte, ohne Unterbrechungen, 153 Minuten. Die durchschnittliche Gesprächsdauer betrug 43 Minuten.

6.3.4 Reflektion

Das Anliegen der vorliegenden Erhebung bestand darin, „die Stimmen derjenigen [zu] repräsentieren, mit denen wir ‚in fairer Weise‘ sprechen“ (Clarke 2011: 127). Das bedeutet nach Clarke, „in einer Art und Weise, die sie selbst anerkennen können, und mit der sie im Allgemeinen einverstanden sind“ (ebd.). Im Sinne der qualitativen Forschung ging es darum, durch „eine gute Wiedergabe der ganzen Bandbreite von Unterschiedlichkeiten [...] die Stimmen derjenigen [zu verstärken], die sich in einer Situation in den Positionen mit weniger Macht und Autorität wiederfinden“ (ebd.). Aus dieser Perspektive heraus wurde die Erzählaufforderung dahingehend bearbeitet, dass das Feld über den Umgang mit *Fremdem* und *Fremdheit* in den autobiographischen Erzählfluss kommen konnte. Nach dieser Überarbeitung hat sich die Wahl des narrativen Interviews als Erhebungsmethode in der Forschungspraxis als das angemessene Erhebungsinstrument bewährt.

Erst in der Phase der theoretischen Verdichtung ergab sich durch Maiwald, dass es im „Kontext jeder empirischen Forschung über ostdeutsche Erzieherinnen“ (Maiwald 2018: 313) relevant sei, die diskursive Verknüpfung des elementarpädagogischen Feldes von Ostdeutschland mit den rassistischen Übergriffen der 1990er Jahre nicht zu vernachlässigen (vgl. Kapitel 8.3.1.3.5). Die damaligen Debatten bedingten für ostdeutsche „Erzieherinnen den kränkenden Einstieg in ihre Transformationsbiographien“ (Maiwald 2018: 313) und sind nach Maiwald nach wie vor als ursächlich für Herausforderung im Feldzugang zu betrachten. Vor diesem Hintergrund lässt sich die Notwendigkeit der Adaption der Erzählaufforderung dahingehend verorten, dass die Ablehnung der Bezugnahme auf interkulturelle Pädagogik auch mit der bundesdeutschen Debatte (vgl. Kapitel 8.3.1.3.5) über die Herkunft von Rassismus in Ostdeutschland in Zusammenhang steht. Auch wenn der „Umgang mit den Anwürfen individuell sehr verschieden gewesen sein mag und eine tiefergehende Affiziertheit davon nicht immer der Fall sein musste“ (Maiwald 2018: 313), ist nach Maiwald bis heute nicht empirisch untersucht, welche Folgen diese Vorwürfe für das ostdeutsche Feld der Pädagogik der frühen Kindheit mit sich brachten. Vor dem Hintergrund, dass nach Heft (2020) die aus den 1990er Jahren resultierenden Stereotype im Sommer 2015 (vgl. Kapitel 8.3.1.4.1) gesamtgesellschaftlich reaktiviert wurden, erscheint es nicht weiter verwunderlich, dass eine Interviewanfrage zum Thema interkultureller Pädagogik im Feld zu einer Haltung der „alarmierten Verteidigungs- und Legitimationsbereitschaft“ (Maiwald 2018: 313) geführt hat. Die Reaktion legt die Vermutung nahe, dass der Vorwurf nach wie vor im kollektiven Erinnerungsraum existent ist. Diese soziohistorische Perspektive bestätigt die im Forschungsprozess getroffene Entscheidung der Adaption der

Erzählaufforderung. So war ein Großteil der Befragten zu Beginn der Interviews nervös, angespannt und wortkarg. Erst als vermittelt werden konnte, dass es sich bei der Interviewsituation nicht um eine Abfrage von Fachlichkeit in Form von Konzepten, Begriffen und Techniken handelt, sondern das subjektive Erleben im Kontext von Interkulturalität im Mittelpunkt des Interviews steht, entspannte sich die Erzählsituation zugunsten einer vertrauensvollen und offenen Atmosphäre. Das Vorgehen ermöglichte den pädagogischen Subjekten aus Ostdeutschland das Sprechen über *Fremde* und *Fremdheit* im elementarpädagogischen Feld.

6.4 Kodierprozess

Wie bereits in Kapitel 5.3.1 umrissen, handelt es sich beim mehrstufigen Kodierprozess um das zentrale methodologische Handwerkszeug der GTM. Durch die Analyseprozesse des offenen, axialen und selektiven Kodierens wird aus den erhobenen Interviews eine gegenstandsbezogene Theoriebildung mittlerer Reichweite abstrahiert. Im Sinne der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der Prozesse, die der vorliegenden GT zugrunde liegen, wird im Folgenden anhand ausgewählter Analyseprozesse²⁵ der Forschungsprozess veranschaulicht.

6.4.1 Offenes Kodieren

In den vorhergehenden Abschnitten ist bereits deutlich geworden, dass die Generierung des empirischen Materials circa ein Viertel der Arbeit ausmacht. Der zeitliche Bogen ist von den ersten Kontakten mit potentiellen Gesprächspartnern über den tatsächlichen Eintritt in das elementarpädagogische Feld von M-V bis hin zu der Transkriptionsarbeit der Interviews zu ziehen. Diese intensive Vorbereitungsphase hatte jedoch auch den Vorteil, dass der Forschenden das Material zu Beginn der analytischen Auswertungsprozesse bereits sehr vertraut war.²⁶ Die erhobenen Daten wurden in einem ersten Schritt zunächst auf vorhandene Sinneinheiten analysiert. Diese wurden durch farbliche Markierungen hervorgehoben, zusammengehörige Elemente teilweise aus den Daten gelöst, in neue Sinneinheiten gefasst und für sich interpretiert. Die Interpretationen wiederum wurden in ersten Memos verschriftlicht. Breuer et al. (2019) beschreiben den Vorgang in Anlehnung an Glaser und Strauss wie folgt:

25 Es würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen die analytische Komplexität der Arbeit en détail darzustellen.

26 Zur ausführlichen Auseinandersetzung mit dem Transkriptionsprozess vgl. Kapitel 6.8; Breuer 2019:244.

„Für diese Etappe ist die intensive Interpretationsarbeit an kleinteilig portionierten Datensegmenten charakteristisch: Satz für Satz, Zeile für Zeile, Wort für Wort. Dabei werden vielfältige Deutungen versuchsweise gefunden/erfunden, sprachlich benannt und theoretisch erläutert. Ziel ist das Sammeln von Konzepten, von Ausdrücken in Form abstrahierender Begriffe, die als *Kodes* bezeichnet werden“ (ebd.: 269).

Mit dem offenen Kodieren beginnt der Auswertungsprozess, die Daten werden sukzessive aufgebrochen und erste Kodes verschriftlicht. Die folgende Abbildung veranschaulicht exemplarisch, wie dieser Prozess an einem der ersten Interviews vollzogen wurde.

Offenes Kodieren

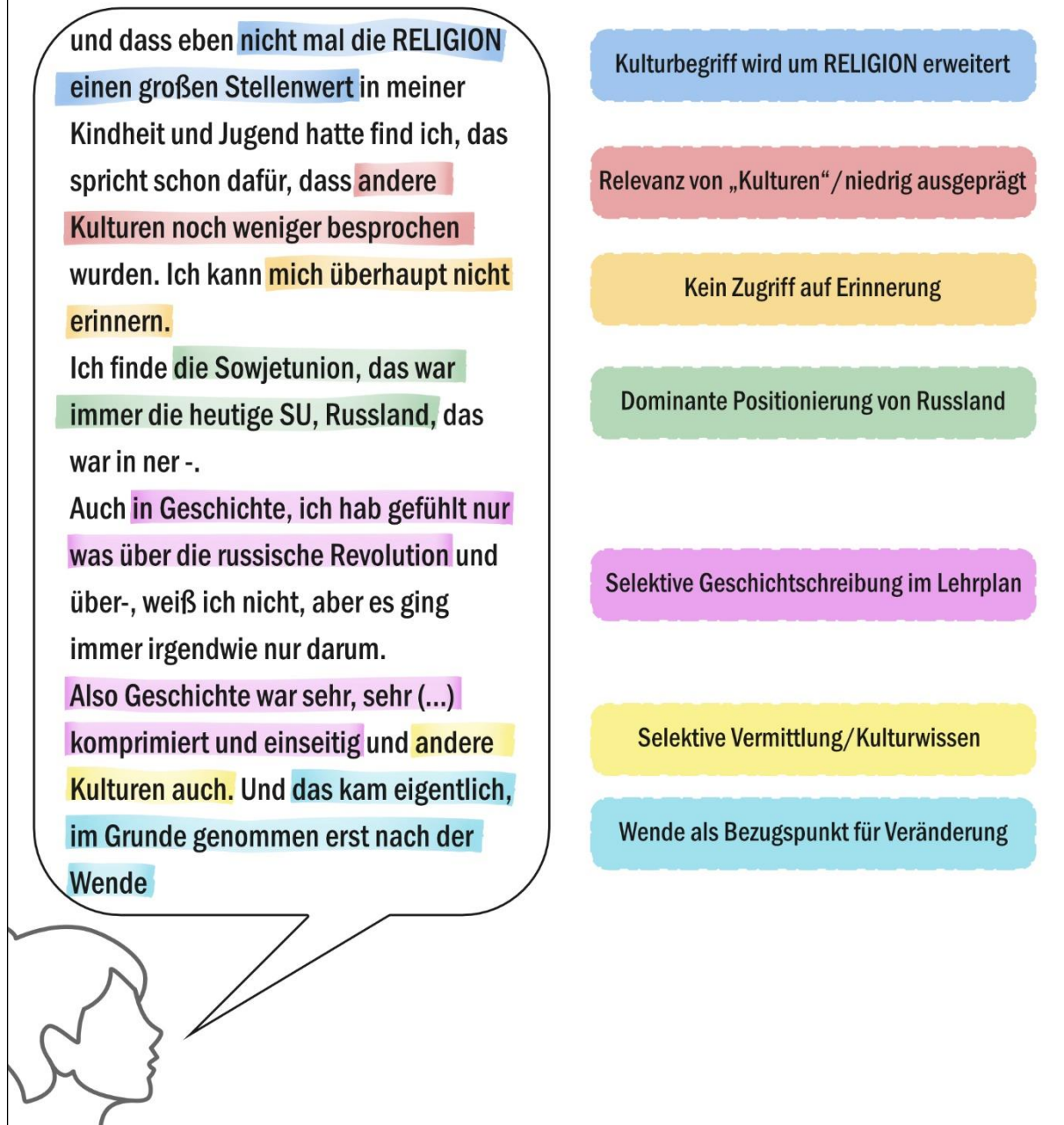


Abb. 7: Auszug aus der Phase des offenen Kodierens (IP1: Pos. 8) (Quelle: Eigene Darstellung)

Die Abb. 7 gibt einen Zeitpunkt des Analyseprozesses wieder, zu dem noch keine validen Konzepte oder gar Kategorien existierten, durch die die Codes gerahmt werden konnten. Die für das Forschungsanliegen als relevant erscheinende Interviewsequenz wurde minutiös kodiert und mögliche Lesarten bzw. potentielle Deutungen festgehalten. Zu diesem Zeitpunkt war noch nicht abzusehen, ob sich die Sequenz und die darin vorhandenen Deutungen für den weiteren Analyseverlauf als relevant erweisen würden. Erste Konzepte und hypothetische Kategorien bildeten sich durch den voranschreitenden Auswertungsprozess, als sich die Codes verdichteten und wiederkehrende Muster bzw. abweichende Merkmale aus dem empirischen Material

abgeleitet werden konnten (vgl. axiales Kodieren). Ergänzend zu den bereits genannten Codes, die in der Analyse von der Forschenden vergeben wurden, existieren die sogenannten „geborgten“ Codes²⁷ (Mey/Mruck 2009: 115). Diese basieren auf bereits vorhandenem Fachwissen und müssen dementsprechend kenntlich gemacht werden. Zudem wurden in der Phase des offenen Kodierens In-Vivo-Kodes aus den Daten generiert. Diese finden sich, eins zu eins im empirischen Material und benennen darin enthaltene Phänomene in einer Prägnanz, die es im weiteren Auswertungsprozess zu beachten und zu überprüfen gilt. Die folgende Abbildung wurde mit dem MAXQDA-Programm erstellt und zeigt eine Auswahl von In-Vivo-Kodes aus der Phase des offenen Kodierens:



Abb. 8: Auswahl von In-Vivo-Kodes (Quelle: Eigene Darstellung nach Kodewolke MAXQDA)

Wie bereits erwähnt, ist es für den Auswertungsprozess und die eigene Sicherheit im Analyseprozess förderlich, gemeinsam mit einer Auswertungsgruppe am empirischen Material zu arbeiten (vgl. Kapitel 6.6.1; Mey 2021).

6.4.2 Axiales Kodieren

Die Kategorien aus der Phase des offenen Kodierens werden in der Phase des axialen Kodierens auf ihre Zusammenhänge hin überprüft. Durch den kontinuierlichen Prozess des Vergleichens ergeben sich Zusammenhangsmodelle, die am Material weiter verfestigt und zunehmend erweitert werden. Durch den Prozess des axialen Kodierens werden die Codes und Konzepte

27 In Anlehnung an das Prinzip der theoretischen Offenheit wurde in der vorliegenden Analyse versucht, weitestgehend auf „geborgte Codes“ zu verzichten. Eine Ausnahme von dieser Haltung ist der Code „Exkludierende Strukturen“. Da das Phänomen der „Institutionellen Diskriminierung“ (Gomolla, Radtke 2009) so lehrbuchartig in den Daten vorhanden war, wurde dieser Code daraus entnommen und somit „geborgt“.

zunehmend aus der empirischen Verankerung gelöst und auf eine abstraktere Theorieebene gehoben. Wie bereits in Kapitel 5.3.1.2 benannt, wird der Prozess des axialen Kodierens bei Strauss und Corbin (1996: 78) durch das Kodierparadigma gestützt:

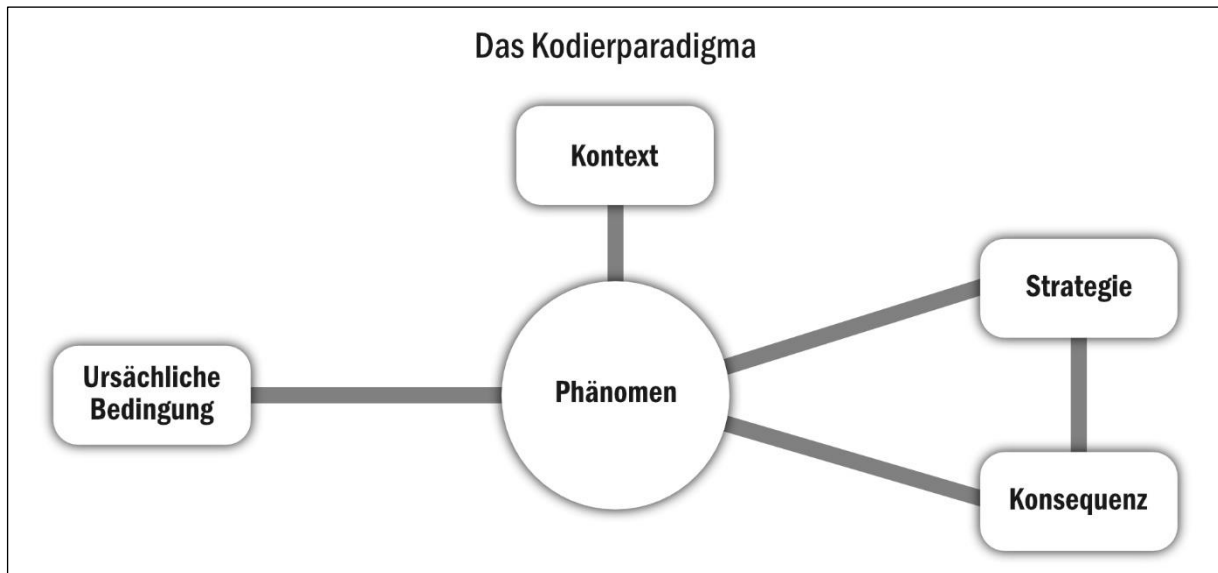


Abb. 9: Das Kodierparadigma (Quelle: Eigene Darstellung nach Strauss/Corbin 1996: 78)

Der Übergang vom offenen zum axialen Kodieren ist nahtlos. Durch den fortschreitenden Analyseprozess kristallisierten sich die einzelnen Kategorien und deren gegenseitige Bezüge immer deutlicher aus dem Material. Sichtbar wurde dies u.a. durch die Veränderung der Nutzungsoberfläche von MAXQDA. Dessen Kodeliste wirkte in der Phase des offenen Kodierens zeitweise ausufernd und unstrukturiert. Nach und nach verändert sich jedoch dieses Kode-Chaos, es strukturierte sich durch die Analyse zunehmend und durch die Vielzahl von „GTM-typischen Mikrozyklen“ (Hülst 2013: 295) ergaben sich zu den Kategorien gehörende Sub-Kategorien. Trotz der zunehmenden Übersichtlichkeit in der Datenauswertung, gestaltete es sich für die Forschende als schwierig, die einzelnen Kategorien in das Kodierparadigma von Strauss/Corbin (1996: 78) einzugliedern. Durch einen Impuls aus der Dortmunder Methoden-Werkstatt Sommer 2020²⁸ wurde der Prozess des axialen Kodierens daher durch eine Basal-Heuristik gestützt.

28 Referent Dr. Peter Stegmaier

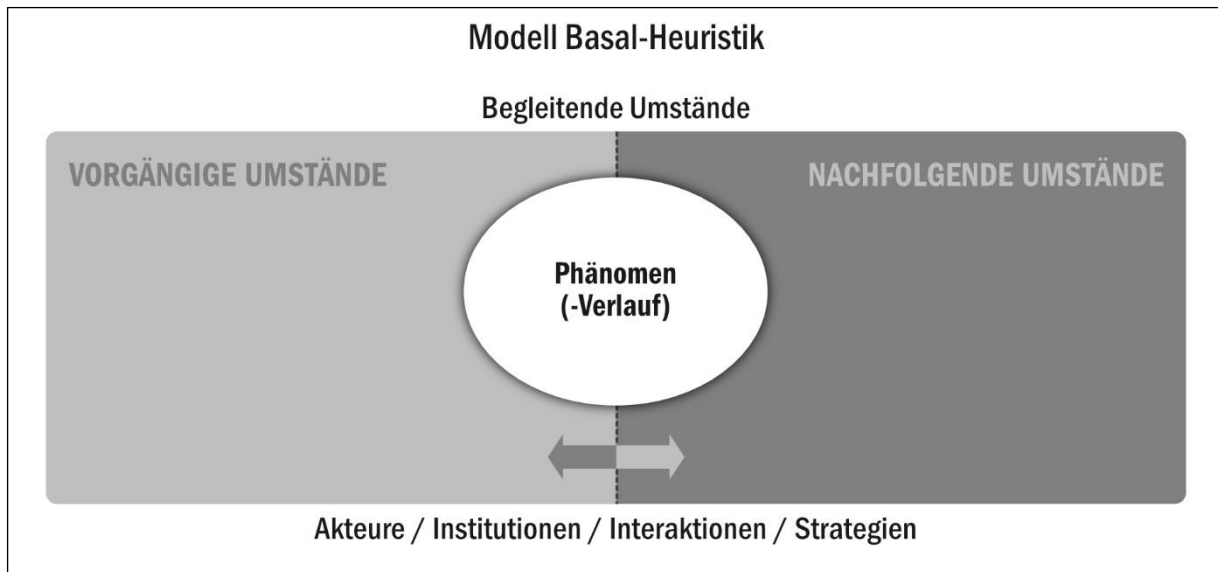


Abb. 10: Modell Basal Heuristik (Quelle: Eigene Darstellung nach Stegmaier, Dortmunder Methoden-Werkstatt Winter 2020)

Diese Heuristik wurde von der Forschenden dahingehend adaptiert, dass sich eine, dem Prozess der Datenauswertung angemessene Passform ergab. Dabei erwies sich bereits der Reflexionsprozess, der final in der Heuristik mündete, als klärend für den Prozess der Theoriegenerierung.

In den bereits vorhandenen Zusammenhangsmodellen nahm zu diesem Zeitpunkt die Kategorie *Berührung mit kulturell Fremdem* eine zentrale Position ein. Durch diese Kategorie war es in der Analyse möglich geworden, das empirische Material zu strukturieren. Es gelang nun, sich von den Daten zu lösen und diese zu abstrahieren. Die stark divergierenden Bezüge auf *kulturelle Fremdheit* konnten durch die Kategorie gefasst und als Eigenschaften und Dimensionen (vgl. Kapitel 5.3) analytisch in Zusammenhang gesetzt werden. Vor diesem Hintergrund wurde die Kategorie *Berührung mit kulturell Fremdem* in das Zentrum des Zusammenhangmodells gesetzt. Die Heuristik für den Prozess des axialen Kodierens der vorliegenden Arbeit gestaltete sich folgendermaßen:

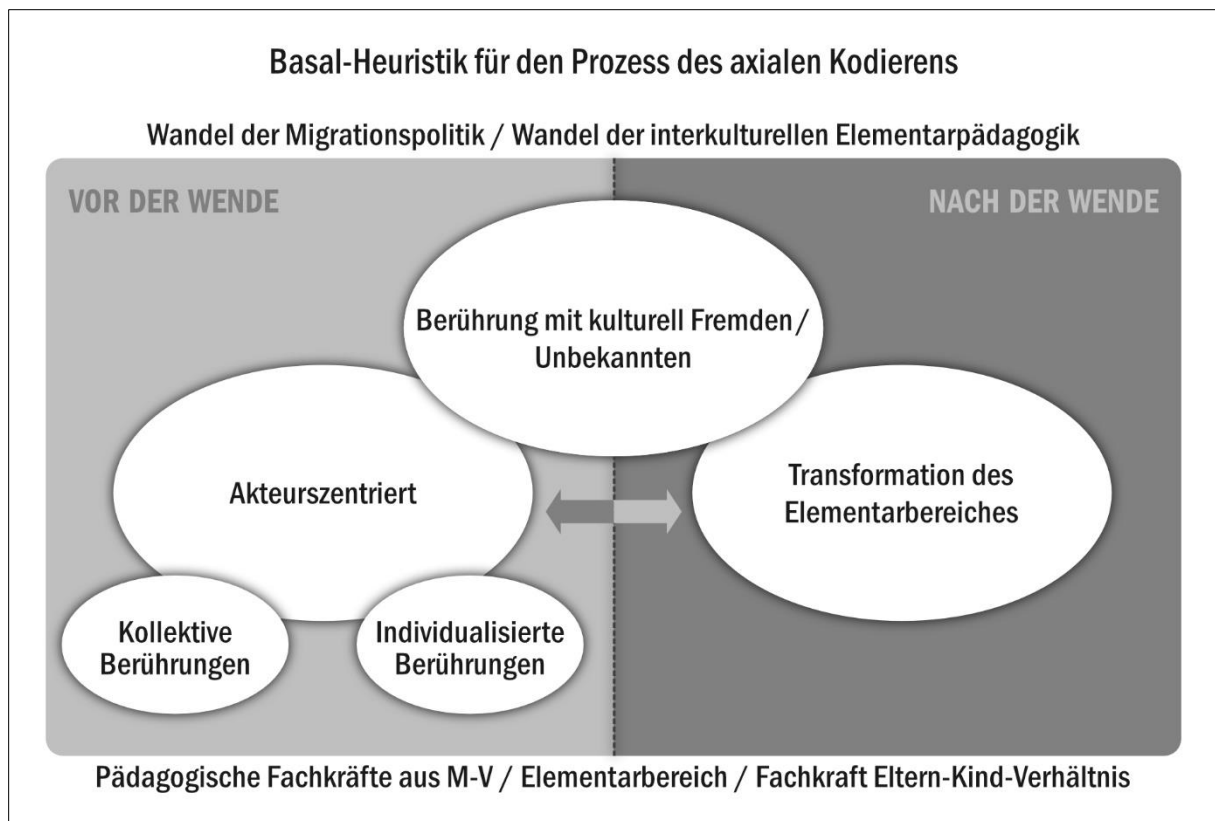


Abb. 11: Basal-Heuristik für den Prozess des axialen Kodierens (Quelle: Eigene Darstellung)

Mithilfe der Heuristik erfolgte ein „*hypothetische[s] In-Beziehung-Setzen von Subkategorien zu einer Kategorie*“ (Strauss/Corbin 1996: 86, *Hervorhebung im Original*). Wie Strauss/Corbin weiter ausführen, wurden diese Hypothesen am empirischen Material verifiziert und auf ergänzende Eigenschaft und weite Dimensionalisierung hin untersucht (vgl. ebd.). Mit voranschreitendem Forschungsprozess wurde deutlich, dass sich die Heuristik für die Analyse der Daten bewährte (vgl. Hildenbrand 2019: 33). Darauf aufbauend wurde mit ergänzenden Analysehilfen²⁹ gearbeitet. Anschließend an die Datenauswertung mit der Basal-Heuristik wurde der Prozess des ständigen Systematisierens und Relationierens der Kategorien und ihrer Sub-Kategorien (vgl. Breuer et al. 2019: 284) mit dem Paradigmatischen Modell von Strauss und Corbin (1996: 78) fortgesetzt.

6.4.3 Selektives Kodieren

Der Übergang vom axialen in das selektive Kodieren liegt in der Logik des methodologischen Vorgehens der GTM begründet. Durch den fortschreitenden Analyseprozess und dessen

²⁹ Zentral zu nennen sind hier u.a. die Analysekategorien ‚vertraute‘ und ‚unvertraute Fremdheit‘ sowie ‚blinde Flecken in der Erfahrung mit kulturell Fremdem‘.

kontinuierliche Überprüfung an den empirischen Phänomenen entstand ein zunehmend komplexeres, in den Daten begründetes Theoriemodell. Der Prozess in der Phase des selektiven Kodierens ist, auf abstrakterer Ebene, ähnlich gelagert wie in der Phase des axialen Kodierens. Hinzu kam, dass in dieser Phase Entscheidungen, bzw. eine Auswahl getroffen werden musste. Diese Auswahl bezieht sich auf den roten Faden (vgl. Müller 2018: 160) in der Datenanalyse, auf dem die Grunderzählung beruht und die den Mittelpunkt der GT darstellt.

„Auf diese Weise soll sich auf dem Boden („grounded“) von beobachteten Fakten langsam eine theoretische Beschreibung um eine Schlüsselkategorie ergeben, also eine *Theorie* entstehen, welche erklärt, weshalb es in einem bestimmten Handlungsfeld (Organisation, kleine soziale Welt) bei bestimmten Akteuren zu bestimmten Handlungen kommt, was also die Antriebsdynamik des Handelns der Akteure in diesem Feld ist. Hat man diese Theorie gefunden, gilt das Feld als verstanden“ (Reichertz/Wilz 2016: 55, *Hervorhebung im Original*).

Die Narration bzw. Storyline (vgl. u.a. Sommer 2018: 112; Breuer et al. 2019: 178) für die vorliegende GT beruht auf der Kernkategorie *Elementarpädagogische Wendepunkte (EW)* (vgl. Kapitel 8.3.1). Die Kernkategorie war in der Phase des axialen Kodierens zunehmend markant positioniert. Daraufhin erfolgte eine intensive Phase der Validierung in den Daten und an diversen heuristischen Modellskizzen. Dieser Prozess festigt die analytische Konzeptualisierung der Kernkategorie zunehmend. Die zugeordneten Kategorien³⁰ konnten durch die Datenanalyse mit der Kernkategorie in Verbindung gesetzt (grounded) werden und die Theoriebildung festigte sich auf der Grundlage der Kernkategorie. Ergänzende Phänomene und Kontexte wurden aus den Daten abgeleitet und somit erfolgte durch den voranschreitenden Analyseprozess des selektiven Kodierens eine zunehmende Validierung der entwickelten GT. Durch das methodologische Prinzip des Theoretical Samplings (vgl. Kapitel 5.2.2.2) ist es auch in dieser Phase noch möglich gewesen, den bereits vorhandenen Theorieentwurf um die Kernkategorie *EW* im Bereich der frühkindlichen Bildung von Ostdeutschland zu prüfen.

„Auch in der Endphase der Entwicklung einer Theorie kann es als geboten erscheinen, neue Daten zu erheben und zu codieren – es ist immer die Empirie, an der sich eine Theorie zu erweisen hat und zu der die Theorie immer zurückkehrt als letzter Instanz“ (Hildenbrand 2019: 36).

Die Entscheidung der Forschenden, zu diesem späten Zeitpunkt der Analyse neue Daten zu erheben, beruhte darauf, als ein Gütekriterium der qualitativen Sozialforschung (vgl. Kapitel 6.6) die analytische Induktion (Flick 2014: 419) anzuwenden. Zudem sollte durch die

30 Z. B.: *Blasen der Distanzierung* (Kapitel 8.4.2.1); *Rhetorische Spielregeln* (8.4.3); *Aushandlungsprozesse* (8.4.4).

erneute Datenerhebung das Prinzip der Theoretischen Sättigung (vgl. Strübing 2014: 32) einer finalen Überprüfung unterzogen werden. Dieses Vorgehen hat sich bewährt. Die theoretische Sättigung für den vorliegenden GT-Entwurf war gegeben und hat auch einer erneuten Überprüfung am neuen Datenmaterial standgehalten.

6.5 Memoing

Das vorliegende Memo (vgl. Kapitel 5.2.3) bezieht sich auf einen Analyseprozess, der in der Theoriebildung die Kategorie *Strategien in der Berührung mit Fremdheit* (vgl. Kapitel 8.4.2) begründet. Dem Memo zugrunde liegt eine Kodiersitzung mit der Online-GTM-Gruppe (vgl. Kapitel 6.6.1) in der eine zweiseitige Textsequenz von IP 7 (vgl. Abb. 12) nach dem Prinzip des offenen Kodierens (vgl. Kapitel 5.3.1.1; Kapitel 6.4.1) gemeinsam kodiert und ausgewertet wurde. In dieser Sitzung generierte sich in einem konstruktiven Austausch der Rahmen für die Kategorie *Blase der heilen Welt*. Diese Bezeichnung beruht auf zwei In-Vivo-Kodes³¹ (vgl. Abb. 8), die von IP 7 verwendet wurden. Im Anschluss wurde das empirische Material auf weitere *Blasen* geprüft. Dabei wurde das Konzept der *Blase* als die Skizze eines homogenen Sozialraumes verstanden, das sich durch eine klare Abgrenzung und Grenzziehung zu Phänomenen kultureller Vielfalt auszeichnet. Die Prüfung des empirischen Materials ergab eine überraschende Vielzahl solcher *Blasen*, die sich in Bezug auf ihre Ausprägungen und Dimensionen stark differenzieren, jedoch alle die oben benannte Grundstruktur aufweisen. Die unterschiedlichen Eigenschaften und Dimensionalisierung der Kategorie *Blase* wurden durch akribische Vergleiche der *Blasen* untereinander vorgenommen. Das Memo in Abb. 12 ist eines der ersten in einer Reihe von Vergleichs-Memos der Kategorie *Blase* und ist der Rubrik Analyse-Memos zuzuordnen.

31 In-Vivo-Kode *Blase* sowie In-Vivo-Kode *Heile Welt*.

Memo-Vergleich der „Blasen“ von IP 7 / IP 5

In dem vorliegenden Memo werden zwei homogene Sozialräume in der Berührung mit „kulturell Fremdem“ vergleichend betrachtet

Sozialraum IP 7

„Ne, mit heiler Welt meine ich sowas wie so ne Blase, wo, wo, keiner von außen, ich will nicht sagen stört oder sowas, aber stören insofern, dass er anders ist, so, ne [...] Und das mein ich jetzt mit heiler Welt. Wenn da kein Störenfried ist, mit dem man sich auseinandersetzen muss, dann denkt man, das ist immer so.“
(Pos. 53)

Sozialraum: wird als eine „Blase“, eine „heile Welt“ beschrieben, welche sich dadurch auszeichnet, dass „keiner von außen“ stört oder anders ist. „Störenfriede“ befinden sich außerhalb der Blase, sind innerhalb der Blase nicht relevant

[Eine Blase ist ein sehr fragiles Bild. Sie schwebt über den Dingen, ihre Membran ist dünn, durchsichtig und platzt bei der geringsten Berührung mit anderen, fremden Gegenständen.]

→ Angst vor Berührung mit kulturell Fremdem, da Angst vor dem „Zerplatzen“ der Blase. Aber Angst wovor? Was kann passieren, wenn die Blase platzt?

Sozialraum IP 5

„Ich komme aus dem (Nazi-Siedlung) in XXX, da äh, herrschen die Nazis (lacht) [...]. Das war schon gefährlich, [...]. Dann bin ich nach XXX gezogen und da war ich sehr überrascht von der Multikulturalität (...), ähm, weil's total normal war. Dass da am Späti jemand sitzt der, mit ner dunklen Hautfarbe oder. Also, also es war für mich auch total Kulturschock also ist ja klar, wenn man vorher nur mit Weißbrot quasi irgendwo saß und dann (lacht), [...]. Das war cool, das fand ich sehr cool und da konnte ich auch endlich aufblühen.“
(Pos. 15)

Sozialraum: ist keine fragile Blase, sondern ein homogenes Stadtviertel, das durch Strukturen der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit dominiert wird. Auch hier stört das „Andere“/die Abweichung von einer wie auch immer gesetzten Norm.

Störungen der Norm werden relativ willkürlich sanktioniert, daher wird „störendes“ Verhalten unterdrückt und es entwickeln sich Anpassungsstrategien an die internen Regeln/Normen der Blase. Der reale Kontakt, die Berührung mit „kulturell Fremdem“ wird hier als „Kulturschock“ gelabelt und initiiert Befreiung und Bereicherung.

[Möglicherweise besteht auch hier die Gefahr, dass die Blase platzt und daher werden vorbeugende Maßnahmen/Sanktionen ergriffen?]

→ Das Platzen dieser Blase wird nicht als Bedrohung empfunden, sondern als Bereicherung/Befreiung.

Der Moment aus einer Blase heraus ist ein „Kulturschock“. Dieser kann positiv oder negativ konnotiert sein, verbindend ist jedoch der Moment der Überraschung, der Moment in dem alles, was bisher bekannt und vertraut war, nicht mehr gilt.

Eine „Berührung mit kulturell Fremdem“ verändert die Eigenperspektive, stellt die inneren Strukturen einer Blase in Frage. Es ist eine Frage der Haltung, wie damit umgegangen wird.

To do:

- Finden sich auch in den anderen Interviews homogene Sozialräume?
- Gemeinsamkeiten/Unterschiede prüfen
- Gibt es verschiedene Typen? Naiv/Ängstlich/Interessiert/Offen/Neugierig

Abb. 12: Auszug aus einem Memo (Quelle: Eigene Darstellung)

6.6 Qualitätssicherung

Der folgende Abschnitt widmet sich dem Aspekt der Qualitätssicherung in einer Arbeit mit der GTM. Zu benennen ist, wie bei einer Forschung mit der Grounded Theory die Qualität der Forschungsergebnisse geprüft werden kann.

Dem sei vorangestellt, dass die Bezugnahme auf „Gütekriterien qualitativer Forschung“ (vgl. Steinke 2007, Flick 2019) in der qualitativen Sozialforschung generell kontrovers diskutiert wird und die Fragestellung nach Qualitätssicherung und Wissenschaftlichkeit nicht in der Eindeutigkeit zu beantworten ist, wie in der quantitativen Sozialforschung üblich³².

Für die Grounded Theory sei bezüglich der Frage nach Qualitätssicherung und Wissenschaftlichkeit darauf verwiesen, dass sich nach Strübing (2018 b) am „prekären Übergang von der Empirie zur Theorie – entscheidet, ob die Auswertung der Daten in einer Paraphrase des Materials endet oder in eine theorieförmige Gestalt mündet“ (ebd.: 43). Weiterhin sei angemerkt, dass Strauss/Corbin (1996: 214) für die Auseinandersetzung mit der Frage nach der Bewertung von Forschungsprozessen mit der Grounded Theory folgenden Kriterienkatalog erstellt haben:

„Kriterien zum Beurteilen der Angemessenheit des Forschungsprozesses:

1. Wie wurde die Ausgangsstichprobe ausgewählt? Aus welchen Gründen?
2. Welche Hauptkategorien wurden entwickelt?
3. Welche Ereignisse, Vorfälle, Handlungen usw. verwiesen (als Indikatoren) beispielsweise auf diese Hauptkategorien?
4. Auf der Basis welcher Kategorien fand theoretisches Sampling statt? Anders gesagt: wie leiteten theoretische Formulierungen die Datenauswahl an? In welchem Maße erwiesen sich die Kategorien nach dem theoretischen Sampling als nutzbringend für die Studie?
5. Was waren einige der Hypothesen hinsichtlich konzeptueller Beziehungen (zwischen Kategorien) und mit welcher Begründung wurden sie formuliert und überprüft?
6. Gibt es Beispiele, daß Hypothesen gegenüber dem tatsächlich Wahrgenommenen nicht haltbar waren? Wie wurde solchen Diskrepanzen Rechnung getragen? Wie beeinflussten sie die Hypothesen?
7. Wie und warum wurde die Kernkategorie ausgewählt? War ihre Auswahl plötzlich oder schrittweise, schwierig oder einfach? Auf welchem Boden wurden diese abschließenden analytischen Entscheidungen getroffen?“ (Strauss/Corbin 1996: 217).

32 Zur vertiefenden Diskussion empfiehlt sich die folgende Replik: „Gütekriterien der qualitativen Forschung“ (Steinke 2007) / „Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß“ (Strübing et al. 2018) / „Die (Un)Möglichkeit allgemeiner Gütekriterien in der Qualitativen Forschung – Replik auf den Diskussionsanstoß zu „Gütekriterien qualitativer Forschung“ (Eisewicht, Grenz 2018).

Auch Muckel (2007) verweist auf die genannten Gütekriterien und betont, dass sich „Forschende im Rahmen ihres Forschungsprozesses“ (ebd.: 229) die oben angeführten Fragen „immer wieder selbst stellen und [...] nach Abschluss ihres Forschungsprozesses gefallen lassen sollten“ (ebd.). Ergänzend zum forschungsleitenden Fragenkatalog erfolgt der Verweis auf Hülst (2013: 294), der die Aspekte von Wissenschaftlichkeit und Qualitätssicherung für die Grounded Theory vertiefend ausführt hat.

Weiterhin sei mit Strübing (2018) betont, dass „[m]ethodologische Prinzipien und methodische Regeln [...] keine Garantie für ‚gute‘ Forschung und sachangemessene Ergebnisse sein“ (ebd.: 30), können. Für die externe Prüfung der Angemessenheit von Forschung benötigt es „eine möglichst detaillierte Dokumentation aller Schritte und Entscheidungen“ (Hülst 2013: 295). In Bezug auf den vorliegenden Forschungsprozess sei diesbezüglich angemerkt, dass der Prozess der Datenerhebung, -analyse und Theoriebildung in Kapitel 6 transparent dargestellt wird. Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Theoriebildung wird durch ausgewählte Ausschnitte aus dem Forschungsprozess gewährleistet und damit wird dem von Strübing (2018 b) genannten Merkmal zu Güte einer Grounded Theory Rechnung getragen. Zum Verständnis sei angemerkt, dass einzelne Analyseprozesse einer Grounded Theory Methodologie teilweise über mehrere Wochen akribisch durchgeführt werden und aufgrund des iterativen Forschungsprozesses eine Vielzahl an Querbezügen aufweisen. Durch den ständigen Kreislauf aus Datenerhebung, Auswertung, erneute Prüfung, Auswertung etc. generieren sich komplexe und detaillierte Analyseprozesse, Zusammenhangsmodelle und eine Flut an Memos, die für Rezipienten aufgrund der dem Forschungsprozess inhärenten Logik nicht immer greifbar sind bzw. deren detaillierte Wiedergabe für die Lesbarkeit der vorliegenden Qualifizierungsarbeit nicht förderlich ist. Es werden in der Dokumentation daher bewusst Prozesse gekürzt und Aussparungen vorgenommen. Der Prozess erfährt damit eine komprimierte Darstellung. Durch detaillierte Prozess-Zooms werden relevante Komponenten fokussiert und aufbereitet (vgl. Kapitel 6.2; Kapitel 6.3; Kapitel 6.4). Ergänzend hierzu sei auf vier weitere Kriterien verwiesen, die zur Qualitätssicherung implementiert wurden und Relevanz für die „externe Güteprüfung“ (Hülst 2013: 295) besitzen.

6.6.1 Auswertungsgruppe³³

Im Oktober 2020 gründet die Forschende gemeinsam mit sieben anderen Doktorand:innen eine interdisziplinäre Grounded-Theory-Online-Gruppe. In wöchentlichen Sitzungen à 90 Minuten wird empirisches Datenmaterial von den Teilnehmenden analysiert und ausgewertet. Durch die heterogenen Gruppenkonstellation aus unterschiedlichen Fachbereichen sind die Sitzungen der Gruppe stets ein fruchtbarer Ort für alternative Lesarten, kontroverse Diskussionen und ein wichtiger Impulsgeber für die vorliegende Datenanalyse. „Ein grundlegender Nutzen solcher Gruppen ist es, über die Aufdeckung subjektseitiger Standpunkt voraussetzungen und Perspektivierungen (Dezentrierung) eine Diversifizierung und Flexibilisierung gegenstandsbezogener Lesarten, Interpretationen, Modellierungsweisen etc. zu ermöglichen“ (Breuer/Muckel 2016: 83). Durch die hohe Verbindlichkeit und den kontinuierlichen Austausch und Abgleich mit anderen Noviz:innen der Grounded Theory entwickelte sich diese Gruppe zu einer festen „Interpretationsgemeinschaft“ (Mey 2021: 133) und ist als valides Gütekriterium für die vorliegenden Forschungsergebnisse zu betrachten.

6.6.2 Weiterbildung

Ergänzend zum „kontinuierliche[n] ,Lernen auf Augenhöhe““ (ebd.: 137) in den wöchentlichen Kodier-Sitzungen wurden zur methodologischen Vertiefung und externen Abgleichung der voranschreitenden Theorieentwicklung die folgenden Formate der wissenschaftlichen Weiterbildung besucht:

- „Grounded Theory und Situationsanalyse: Verfahren zur Rekonstruktion komplexer Situationen“, Graph - Graduiertenakademie pädagogischer Hochschulen; Julia Gasterstädt, Johannes Wahl: 11. - 12. Januar 2019.
- „Einführung und Forschungswerkstatt zur Reflexiven Grounded Theory“, Institut für Qualitative Forschung; Franz Breuer: 18. - 20. Januar 2021.
- „Grounded Theory für fortgeschrittenen Projekte“, Dortmunder-Methoden-Werkstatt; Peter Stegmaier: 03. - 11. März 2021.
- „Grounded Theory Methodology“, Forschungswerkstatt - Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung; Günter Mey; 23. Juli 2021.

33 Zur Vertiefung: „Qualitative Forschung findet immer in Gruppen statt. Das ist nicht einfach, aber produktiv – Reflexionen zur ‚Projektwerkstatt qualitativen Arbeitens‘“ (Mey 2021).

6.6.3 Fachberatung

Ergänzend zu den bereits erwähnten Gütekriterien wurde der Prozess der Datenanalyse im Rahmen einer Fachberatung durch Prof. Dr. Franz Breuer begleitet. Die zeitweilige Betreuung durch eine Koryphäe der Reflexiven-Grounded-Theory-Methodologie (RGTM) vermittelte der Forschenden zum einen Sicherheit in den Phasen des axialen und selektiven Kodierens, zum anderen wurde die innere Haltung in Bezug auf den Prozess einer GTM geschult.

6.6.4 Analytische Induktion

In Hinblick auf den Aspekt der Qualitätssicherung trägt die analytische Induktion durch eine geringe Anzahl von kontrastierenden Fällen zur vertiefenden Sicherheit bezüglich der Qualität der entwickelten Grounded Theory bei. „Analytische Induktion ist an der Absicherung von gewonnenen Theorien und Erkenntnissen durch die Analyse bzw. Integration abweichender Fälle orientiert“ (Flick 2019: 473). In der vorliegenden Qualifizierungsarbeit wurden in der Endphase der Datenanalyse und Theoriebildung ergänzende Interviews mit Vertreterinnen aus dem integrations- und bildungspolitischen Bereich von M-V erhoben (vgl. Abb. 2; Abb. 5). Durch die Samplings aus der Meso-Ebene konnten im Theorieentwurf einzelne Kategorie Dimensionen verdichtet dargestellt werden. Es entstand keine Notwendigkeit zur Umformulierung relevanter Theoriemerkmale.

6.7 Datenkodierung MAXQDA

Zu Beginn der Erhebung wurde der Kodier-Prozess ohne eine datenbasierte Software organisiert. Das manuelle Vorgehen bewährte sich für das erste Interview, intensivierte die Nähe zum Datenmaterial und erweiterte zudem die Perspektive in Bezug auf Sinneinheiten und den Prozessablauf des Kodierens. Zeitnah wurde deutlich, dass die systematische Auswertung des Materials nur mit Hilfe eines computergestützten Auswertungsprogrammes gelingen kann. Hier „versprechen die QDA-Programme einen erheblichen Zugewinn an Reliabilität und Validität: Kategoriensysteme, Memos und codierte Textsegmente sind leicht zugänglich und machen es möglich, die Resultate qualitativer Forschung *nachzuprüfen*“ (Kuckartz 2007: 16, *Hervorhebung im Original*).

6.8 Transkription

In den Transkripten wurden die erhobenen Daten aus dem Sampling verschriftlicht und somit dauerhaft für die wissenschaftliche Analyse nutzbar gemacht. Im Vordergrund für die den

Transkripten der vorliegenden Arbeit zugrunde liegenden Transkriptionsregeln standen die Prinzipien „Einfachheit und Lesbarkeit“ (Langer 2013: 521). Konkret wurden die Aufnahmen zunächst wortwörtlich verschriftlicht und die Satzzeichen so gesetzt, wie es von der Forschenden als sinnvoll verstanden wurde. In einem zweiten Schritt wurden die Transkripte in Hinblick auf die Lesbarkeit dahingehend leicht geglättet, dass regionale Merkmalsanzeichen weitestgehend entfernt wurden. Bei einer Häufung unnötiger Füllwörter wurden diese gelöscht. Im Folgenden findet sich eine Auflistung der verwendeten Transkriptionsregeln. Diese orientieren sich an Langer (ebd.: 523) und haben sich in erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Untersuchungen bewährt. Diese abgebildeten Zeichen finden in allen Transkripten eine einheitliche Verwendung.

Transkriptionsregeln			
Zeichen	Bedeutung	Zeichen	Bedeutung
(...)	Pause unter drei Sekunden	(unv.)	Unverständliche Passage
(4 sec.)	Zeitangabe bei Pausen über drei Sekunden	Ich denk: ‚Mach mal Revue‘	Zitat innerhalb der Rede
BETONT	Betont gesprochen	[...]	Überlappung von Redebeiträgen und direkter Redeanschluss
(Lacht)	Nonverbaler Akt	XXX	Anonymisierte Textstellen
Abbr-	Wortabbruch		

Abb. 13: Transkriptionsregeln (Quelle: Eigene Darstellung)

Nach Strauss/Corbin muss „jeder selbst entscheiden, in welchem Umfang er die Interviews und Feldnotizen transkribiert“ (1996: 15). Dennoch wird zur „weitgehend vollständige[n] Transkription“ (ebd.) geraten. Dieses Vorgehen dient dazu, „die erwünschte Dichte einer Theorie zu erlangen“ (ebd.).

Für die vorliegende Arbeit erschien es folgerichtig, sämtliche erhobenen Daten zu transkribieren. In den ersten drei Erhebungsphasen wurden neun Interviews geführt und von der Forschenden eigenhändig transkribiert. Durch den Prozess des repetitiven Hörens fand bereits zum Zeitpunkt der Verschriftlichung eine Sensibilisierung gegenüber dem Material statt. Dieses Vorgehen bewährte sich in der Analyse dahingehend, dass eine vertiefte Kenntnis des Datenmaterials vorhanden und abrufbar war. Die drei letzten Interviews im Sampling dienten primär dem Abgleich mit der Theoriebildung, d.h. sie wurden erhoben um die theoretische Sättigung der GT zu prüfen (vgl. Kapitel 5.2). Aus zeitlichen Gründen erfolgten diese Transkriptionen durch ein Schreibbüro.

7 Zweite Zusammenfassung und Diskussion

Wie in Kapitel 5 bereits genannt, wurde die Grounded-Theory-Methodologie (GTM) in einer Ära des Aufbruchs entwickelt. Durch die damaligen gesellschaftlichen Umbrüche war es notwendig, mithilfe von innovativen Schwerpunkten in der Methodenlehre, neue Ansätze in der Theorieentwicklung zu generieren. Zwischenzeitlich handelt es sich bei der GTM um einen renommierten Forschungsstil, der interdisziplinär Anwendung findet (vgl. Bestvater 2022; Franz 2018; Putz-Erath 2015).

Die Methode eignet sich bis heute, in der Forschungslandschaft im Kontext gesellschaftlicher Veränderungsprozesse neue Perspektiven zu eröffnen. Nun ist es etwas hoch gegriffen, die Protestbewegung der 1968er Jahre mit dem neu erwachenden Selbstbewusstsein der Ostdeutschen (vgl. Hacker et al. 2013), deren Anerkennung als marginalisierter Bevölkerungsgruppe (vgl. Foroutan/Hensel 2020) und dem elementarpädagogischen Feld von Ostdeutschland in eine Linie zu setzen. Dennoch soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass mit der zunehmenden Transnationalisierung und einem seit PISA enorm gesteigerten Leistungsanspruch an das elementarpädagogische Feld im Bereich der frühkindlichen Bildung ebenfalls eine Aufbruchstimmung herrscht. Es stehen Transformationsprozesse an, die es von Seiten der erziehungswissenschaftlichen Forschung angemessen zu begleiten gilt.

„Mittlerweile wird (...) zunehmend erkannt, dass in Zeiten gesellschaftlichen Wandels und von Globalisierung quantitative Verfahren nicht reichen, weil sie per Definition nur erfassen, was an prüfbar theoretischem Vorwissen und daraus abgeleiteten Hypothesen bereits existiert. Hier sind gerade bei der eminent wichtigen Frage nach der wissenschaftlichen Zugänglichkeit von „Neuem“ Verfahren der Entwicklung von Theorien von hervorragender Bedeutung“ (Mey et al. 2011: 11).

Trotz der festen Verankerung in der qualitativen Sozialforschung, haftet an der GTM noch immer ein Hauch von Aufbruch und Entdeckungsdrang. Diesen „Spirit“ der GT (Glaser 2011: 160), wie Barney Glaser ihn benennt, prägt bis heute die Methoden-Seminare und -Workstätten der GTM und beruht auf deren Gründungsmythos und den Alleinstellungsmerkmalen. Dies liegt aus der Perspektive der Forschenden darin begründet, dass der GTM, neben all den methodischen Vorzügen eine inspirierende Geschichte, eine intrinsisch motivierende Narration anhaftet. Ein Narrativ, welches auch für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit als passend erscheint, da die oben benannte Schnittstelle für eine nachhaltige Implementierung interkultureller Pädagogik eine gegenstandsangemessene Theoriebildung benötigt, die auf blinde Flecken und Potentiale verweist, anstatt auf zusätzliche Defizitmerkmale (vgl. Rolfes 2020). Allein ein Narrativ rechtfertigt keine Methodenwahl und erklärt auch nicht, warum die

GTM zu einer der „erfolgreichste[n], weil am weitesten verbreitete[n] Methode der qualitativen Sozialforschung“ (Reichertz/Wilz 2016: 48) wurde. Vielmehr sind es die der GTM inhärenten Prinzipien der theoretischen Offenheit (vgl. Kapitel 5.2.1), der theoretischen Sensibilität (vgl. ebd.), des ständigen Vergleichens (vgl. Kapitel 5.2.2.1) und des theoretical Sampling (vgl. Kapitel 6.2) die den Erfolg der Methode begründen. Diese Prinzipien wurden von Strauss in Anlehnung an den amerikanischen Pragmatismus (vgl. Strübing 2021) entwickelt, dessen erkenntnistheoretische Basis Reichertz und Wilz (2016) wie folgt umreißen.

„Das Faszinierende ist nicht mehr die Tiefe der Welt, sondern ihre Vielfalt. Diese gilt es zu erkennen und zu vermessen. Die Zerteilung der Welt ist einer Zersplitterung der Welt in Besonderheiten gewichen - die Zentralperspektive und die Suche nach der einen Ordnung ist verloren, stattdessen fasziniert die Vielfalt der Dinge, und der Blick bleibt an den einzelnen Erscheinungen hängen und sucht nach weiteren Besonderheiten“ (Reichertz/Wilz 2016: 63).

Die Wahl der Forschungsmethode für die vorliegende Arbeit liegt in diesen Prinzipien begründet. Aufgrund der Verwobenheit mit historischen „Besonderheiten“ (ebd.) die das elementarpädagogische Feld von Ostdeutschland (vgl. Kapitel 8.3.1.2) kennzeichnet, benötigt die vorliegende Untersuchung eine präzise „bereichsbezogene Theoriebildung“ (Detka et al. 2021: 18). Eine Methode, die es ermöglicht, dem Feld mit der größtmöglichen Offenheit (Prinzip der theoretischen Offenheit) zu begegnen. Zudem bestand die Herausforderung, dass die Wurzeln der interkulturellen Pädagogik in den 1950er und 1960er Jahren des westdeutschen Nachkriegsdeutschlands (vgl. Kapitel 10) zu verorten sind. Aufgrund von damit einhergehenden Diskrepanzen erschien es nur bedingt zielführend mit apriorischen Theorieannahmen aus dem Bereich der interkulturellen Pädagogik an das Feld heranzutreten. Vielmehr benötigte es eine „sensibilisierende Theoriegenerierung“ (Detka et al. 2021: 18) um potentiell vorhandene Verschiebungen und von der westdeutschen Mehrheitserzählung abweichende Nuancen adäquat erfassen zu können (Prinzip der theoretischen Sensibilität). Des Weiteren war es aufgrund der eingeschränkten Forschungsgrundlage notwendig, sich dem Feld durch „forschende[s] Fragen, die fragende Forschung“ (ebd.) anzunähern (Prinzip des ständigen Vergleichens). Dies liegt in dem Umstand begründet, dass sich Fremdheitserfahrungen von pädagogischen Fachkräften „als solche nicht in jedem Fall einfach expliziert werden können, sondern sich vielmehr auch auf implizites Wissen zurückführen lassen, das etwa in Interviews zur Darstellung gebracht werden kann“ (Hinzke et al. 2021: 58). In Kapitel 6 wurde zudem der Forschungsprozess für die vorliegende Qualifizierungsarbeit dargestellt. Durch das „Ineinandergreifen von empirischer Erhebung und Datenbeschreibung einerseits und theoretischer Analyse dieser Daten und der daran anschließenden systematischen prozessanalytischen

Theoriegenerierung andererseits“ (Detka et al. 2021: 18), konnte mit der GTM eine bis dato nicht vorhandene Theoriegrundlage erarbeitet werden. Die darin inhärente Interpretation der Daten ist „sicherlich nicht die einzig mögliche (nur Gottes Interpretationen können ‚absolute Vollständigkeit‘ beanspruchen), aber sie wird nachvollziehbar und sinnvoll sein und weiteren Ausarbeitungen und Überprüfungen an der Wirklichkeit standhalten“ (Strauss 2004: 440).

8 Ergebnisdarstellung

In den vorhergehenden Kapiteln ging es zunächst um die theoretische Verortung des Dissertationsprojektes und um eine vereinfachte Darstellung der Methode. Anschließend wurde das Sampling und die damit verknüpften Phasen der Datenauswertung eingeführt. In den nun folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt. In Anlehnung an Breuer et al. (2019: 214) wird hierbei zunächst das, dem Theorieentwurf zugrunde liegende Modell präsentiert und dessen Funktion erläutert. Daran anschließend werden ausgewählte Kategorien als Zoom näher ausgeführt. Abschließend kommt es zur Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.

8.1 Struktur des Modellentwurfes

Die Grounded Theory (GT) und deren Analyseinstrumente wird von Kuckartz den Methoden zur „Entdeckung von Regelmäßigkeiten“ (ebd. 2007: 18) zugeordnet und dieser Aspekt der Methode hat sich für den vorliegenden Theorieentwurf bewährt. Durch die stringente Anwendung von den, der Grounded-Theory-Methodologie (GTM) inhärenten Instrumente zur Datenanalyse und Theoriebildung gelang es, aus dem empirischen Material eine vorhandene Strukturlogik herauszuarbeiten und diese sichtbar darzustellen. Durch den kontinuierlich aufeinander Bezug nehmenden Erhebungs-, Analyse-, und Theoriebildungsprozess konnte aus den erhobenen Daten ein Theoriemodell entwickelt werden, welches für die Schnittstelle von Migration, Frühe Bildung und Ostdeutschland eine grundlegende Orientierung bietet und Potential für zukünftige Forschung aufzeigt. Das Modell ist angelehnt an das paradigmatische Modell von Strauss/Corbin (vgl. Kapitel 6.4.2), welches im Prozess der Theoriebildung als Orientierungsrahmen fungiert hat. Durch die Impulse dieser „Strukturierungshilfe“ (Breuer et al. 2019: 288) wurde ein Modell entwickelt, dass die prozessuale Logik in der Berührung mit Fremdem und Fremdheit erfasst. Das entwickelte Modell ist als heuristischer Rahmen für die Darstellung der vorliegenden Ergebnisse zu verstehen und beruht auf der folgenden Strukturvorlage:

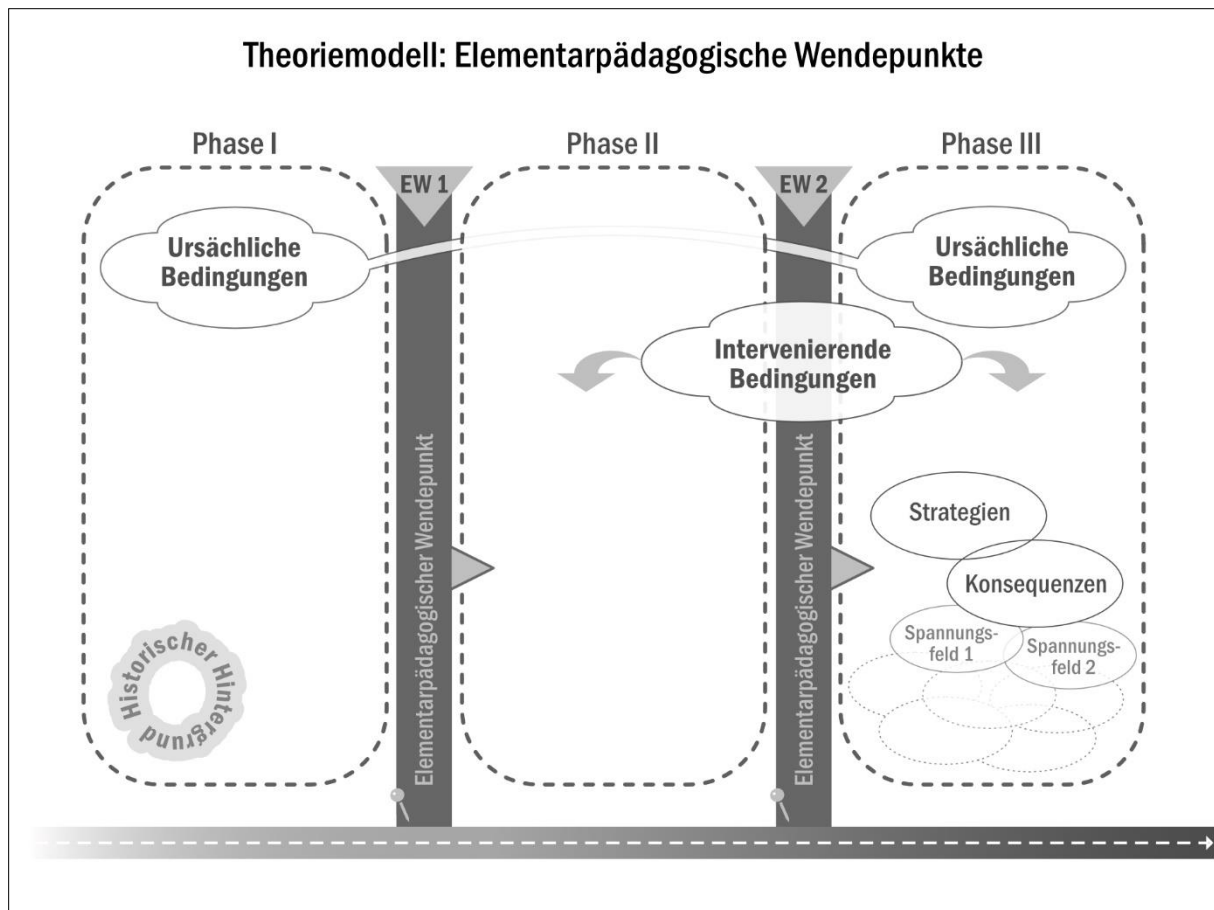


Abb. 14: Adaptierte Version des paradigmatischen Modells (Quelle: Eigene Darstellung)

Wie in der Abb. 14 deutlich wird, bezieht sich der vorliegende Theorieentwurf zentral auf die Kernkategorie *Elementarpädagogische Wendepunkte (EW)*. Die Kategorie untergliedert das Gesamtmodell in Komponenten, die als Phasen zu verstehen sind (vgl. Kapitel 8.3.1). Wie aus der Abb. 14 hervorgeht, ist das Modell in drei kategoriale Bereiche unterteilt, die als I., II. und III. Phase gefasst werden. In Abgrenzung zu Strauss/Corbin sind die *Ursächlichen Bedingungen* dem Modell nicht vorangestellt, sondern entspringen der I. Phase und wirken von dort aus (vgl. Abb. 17). Ebenfalls deutlich wird, dass *Intervenierende Bedingungen* ab der II. und III. Phase auftreten. Die Abb. 14 veranschaulicht zudem, dass Aushandlungen über *Strategien* und *Konsequenzen* in der III. kategorialen Phase verortet sind.

Im Folgenden wird das Modell eingeführt und erläutert. Dem Modell vorangestellt sei noch der Hinweis, dass aufgrund von Lesbarkeit nur die unmittelbar der Kernkategorie zugeordneten Kategorien visualisiert sind. Die weitere Ausdifferenzierung der Kategorien erfolgt im jeweiligen Kategorie-Zoom (vgl. Kapitel 8.4).

8.1.1 Das Theoriemodell: Elementarpädagogische Wendepunkte

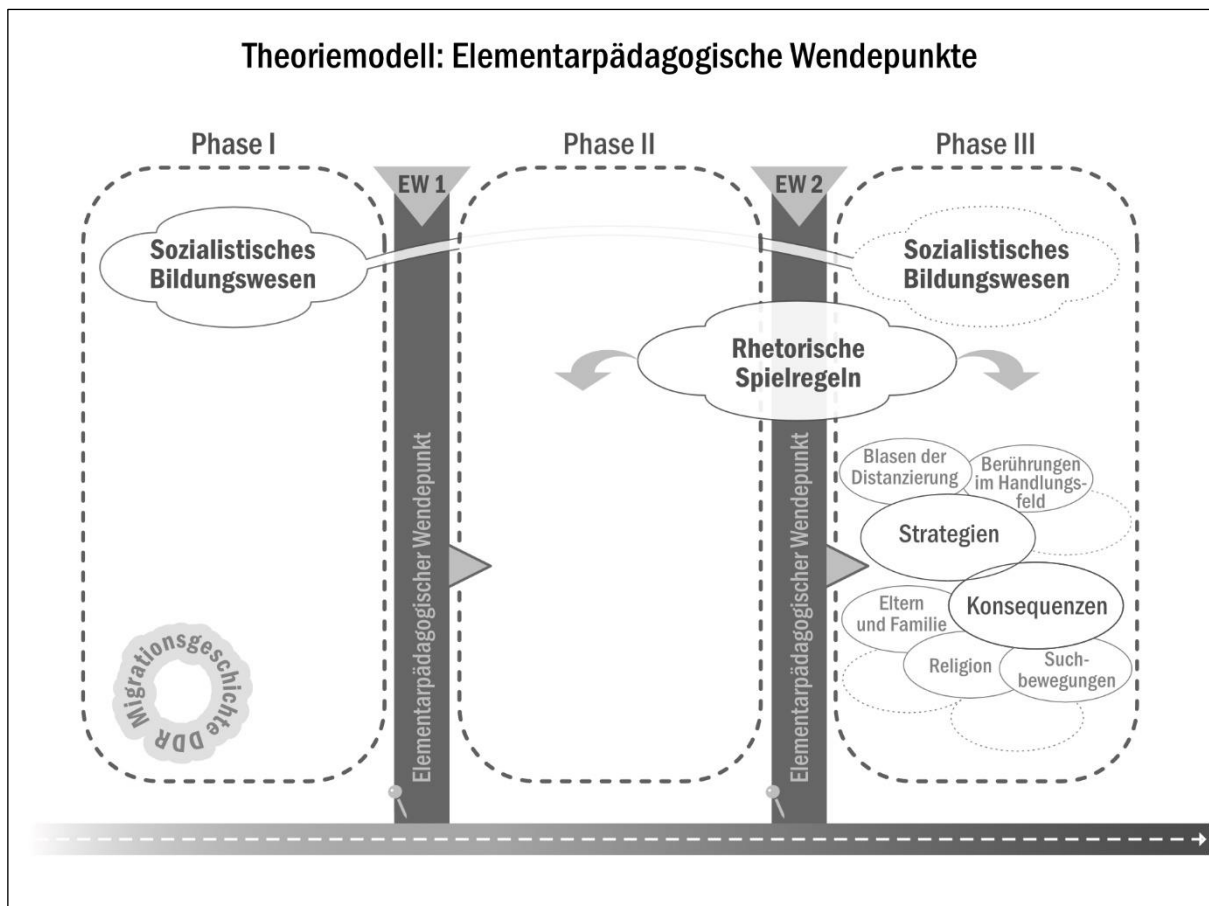


Abb. 15: Theoriemodell: Elementarpädagogische Wendepunkte (Quelle: Eigene Darstellung)

Aus der Abb. 15 geht hervor, dass dem Theoriemodell ein *Historischer Hintergrund* (vgl. Kapitel 8.2) zugeordnet ist. Dabei handelt es sich um die Migrationsgeschichte der DDR, die als historische Orientierung dem Theorieentwurf vorangestellt ist (vgl. Kapitel 8.2.1).

Das Modell bezieht sich auf die Kernkategorie *Elementarpädagogische Wendepunkte (EW)* und ist in drei kategoriale Bereiche ausdifferenziert³⁴. Durch die Differenzierung wird kenntlich, wie das *Eigene* durch die *EW* wiederkehrend Veränderung erfährt und welche Konsequenzen sich daraus für die *Berührung mit kulturell Fremdem und Fremdheit* ergeben. Durch die als Phasen bezeichneten Teilkomponenten wird somit aufgezeigt, wie sich die Relevanzsetzungen von kultureller Fremdheit im elementarpädagogischen Feld von Ostdeutschland verschieben (vgl. Kapitel 8.3.1.1). Die Phasen wirken für das Modell strukturgeben, die nun folgenden Kategorien sind mit der genannten Grundstruktur verwoben.

34 Durch die Modellstruktur entsteht ein Bezug zum dreistufigen „Verlaufsschema des Systemwandels“ (Holtmann 2009:30), welches vom Sonderforschungsbereich (SFB) 580 für den Entwicklungspfad des Transformationsprozesses nach der deutschen Einheit erarbeitet wurde.

Um die Funktion eines GT-Modells zu präsentieren, gilt es zunächst einen Ausgangspunkt zu wählen. Für die nun folgende Modellpräsentation wird der Auftakt bei der Kategorie *Sozialistisches Bildungswesen* (Kapitel 8.4.1) gesetzt. Diese Kategorie wird im vorliegenden Theorieentwurf als *Ursächliche Bedingung* gewertet. Die Kategorie sensibilisiert dahingehend, dass es bedeutsam erscheint, den im Bildungswesen der DDR implementierten Umgang mit kultureller Differenz und Vielfalt im Kontext von historischer Bildung der Migrationsgesellschaft als regionale Charakteristik zu berücksichtigen.

Die Kategorie *Sozialistisches Bildungswesen* nimmt Einfluss auf die zentrale Kernkategorie des Modells (vgl. Kapitel 8.3). Die Kategorie *EW* verweist darauf, dass der Bereich der frühen Bildung in Ostdeutschland durch externe Faktoren, sogenannte Wendepunkte, innerhalb einer kurzen Zeitspanne wiederholte Irritationen erfahren hat, auf die es unmittelbar zu reagieren galt. In der Datenauswertung war die Kategorie *Wendepunkte* von Anbeginn vertreten, was dadurch begründet ist, dass die beruflichen Werdegänge im ostdeutschen Elementarbereich über eine ganze Generation hinweg von einem der Wendepunkte umgewälzt wurden. Im Prozess der axialen Kodierung wurde dann kenntlich, dass die Kategorie *Wendepunkte* über die subjektiven Theorien der pädagogischen Fachkräfte hinaus tragfähig ist. Die Kategorie *Wendepunkte* reicht über das subjektive Bedürfnis nach Anerkennung einer erbrachten Anpassungsleistung hinaus und verweist im vorliegenden Theorieentwurf auf eine Folgewirkung der Systemtransformation, welche im Prozess der Datenanalyse auf weitere Kategorien strukturierend wirkte. Die Tragfähigkeit der Kategorie als Kernkategorie für das vorliegende Modell erwies sich im Verlauf des selektiven Kodierens. So verdichtete sich der vorliegende Theorieentwurf dahingehend, dass im empirischen Material signifikant auftretenden Brüche und blinde Flecke in direktem Bezug zu sogenannten Wendepunkten im Praxisfeld der frühen Kindheit zu denken sind. Kenntlich wurde, dass das vermeintlich *Eigene* in Form von inkorporierten Handlungs-, Denk- und Wahrnehmungsschemata durch Brüche wiederholt irritiert wurde und sich dadurch überraschend divergierende Ebenen in der Berührung mit kulturell Fremdem und Fremdheit ergaben. Die Kategorie *EW* verweist implizit auf das „Fremdheitsmanagement“ (Nassehi 2016: 150) im elementarpädagogischen Feld von Ostdeutschland und ist in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität und Differenz mitzudenken. Betont wird, dass wiederholt ein bruchartiger Wandel von Zugehörigkeitslinien auf das elementarpädagogische Feld gewirkt und dadurch divergierende Deutungen von Fremdheit erzeugt hat. Die Kategorie *EW* bietet als Kernkategorie, wie im Verlauf des vorliegenden Theorieentwurfes kenntlich wird, sowohl erklärende als auch weiterführende Impulse. Mit der Kategorie wird nicht nur auf „Wenden“ (Assmann et al. 2017:7) in der Konstruktion kultureller Zugehörigkeit verwiesen, sondern dahingehend sensibilisiert, im

Kontext von blinden Flecken im Umgang mit Heterogenität und Differenz den historischen und politischen Hintergrund der Elementarpädagogik in Ostdeutschland als parallele Wirklichkeit (Berger/Luckmann: 1977) mitzudenken.

Die Relevanz der gegenstandsangemessenen Theoriebildung für die weiterführende Forschung und Reflektion zeigt sich im Theoriemodell an dem Analysepunkt *Intervenierende Bedingungen*. Diese Kategorie wirkt im Modell auf die Teilkomponenten Phase II. und Phase III. Die kategoriale Begrifflichkeit *Rhetorische Spielregeln* (vgl. Kapitel 8.4.3) bezieht sich dabei auf Herausforderungen, die bezüglich der Passung von Aus- und Fortbildungsimpulsen für das Feld markiert werden. An dieser Stelle verweist das Modell an der Schnittstelle von Migration, Früher Bildung und Ostdeutschland auf eine Diskrepanz zwischen dem vorhandenen Bedürfnis nach Professionalisierungsimpulsen bezüglich des Umganges mit Heterogenität und Differenz und den vorhandenen Impulsen im Bereich von Aus- und Weiterbildung.

In der dritten Teilkomponente des Modells, der Phase III, sind die aktuellen Herausforderungen im Umgang mit kultureller Differenz und Vielfalt verortet. Hier treten aus den Wendepunkten resultierende *Strategien* (vgl. 8.4.2) in den Vordergrund. Diese *Strategien* der Rechtfertigung werden durch die kategoriale Begrifflichkeit *Blasen der Distanzierung* (vgl. 8.4.2.1) erfasst. Anhand von divergierenden Strategiedimensionen in der Berührung mit kultureller Fremdheit wird in der Kategorie *Blasen der Distanzierung* ein intergenerationales Bedürfnis nach Rechtfertigung sichtbar, dass einer defizitären Perspektive im Vergleich mit *Intervenierenden Bedingungen* (vgl. Kapitel 8.4.3) entspringt und die Notwendigkeit von vertiefender Forschung betont. In der dritten Teilkomponente des Modells bezieht sich der letzte Analysepunkt auf die hohe Dynamik, welche aktuell die migrationsgesellschaftliche Normalität im Bereich der frühen Bildung kennzeichnet. Vor dem Hintergrund von prekären Rahmenbedingungen im Handlungsfeld verweist die kategoriale Begrifflichkeit *Konsequenzen* (vgl. 8.4.4) anhand von ausgewählten Zooms final auf die Notwendigkeit, den ostdeutschen Erfahrungsraum im Kontext von Migration und Bildung nicht als defizitären *Anderen* zu begreifen. Deutlich wird die Dringlichkeit, den soziohistorischen Hintergrund und die damit verwobenen Wendepunkte als vorhandenes Potential anzuerkennen und im Kontext von Migration und Bildung gleichberechtigt sichtbar zu machen. Die Dimensionen *Zusammenarbeit mit Eltern und Familien* (vgl. Kapitel 8.4.4.1), *Berührung mit Religion* (vgl. Kapitel 8.4.4.2) und *Suchbewegungen* (vgl. Kapitel 8.4.4.3) sind im Sinne von Strauss/Corbin (1996: 79) als Konsequenzen zu deuten, die aus der Kernkategorie resultieren.

8.2 Historischer Hintergrund

Der vorliegenden Theorieentwurf beruht unter Bezug auf Bourdieu auf der Annahme, dass „sich in der Struktur eines Feldes immer auch dessen Geschichte niederschlägt“ (Rieger-Ladich 2006: 162). Die Analyse des empirischen Materials zeigt, dass für den vorliegenden Theorieentwurf die historische Genese von Fremdheit zu berücksichtigen ist, die prägend auf den Bereich der frühen Bildung im ostdeutschen Erfahrungsraum wirkt. Dies erscheint notwendig, da die pädagogische Geschichte des Feldes häufig eindimensional auf das Politische reduziert (vgl. Maiwald 2018: 314) und in Bezug zu aktuellen Herausforderungen im Pädagogischen nicht als gleichberechtigte Wissensgrundlage gedacht wird.

In diesem Kapitel wird dargestellt, dass die Genese von Fremdheit in Abhängigkeit zur ostdeutschen Migrationsgeschichte zu betrachten ist. Rieger-Ladich formuliert es wie folgt: Es ist „der Versuch zum Scheitern verurteilt, sich die Struktur eines Feldes zu erschließen und der eigentümlichen Logik auf die Spur zu kommen, die dieses Universum organisiert, ohne dessen historische Dimension“ (ebd. 2006: 162) zu beachten. An der Schnittstelle von Migration, frühe Bildung und Ostdeutschland wird die ostdeutsche Migrationsgeschichte daher als eine der historischen Komponenten betrachtet, die es auch für das Pädagogische zu berücksichtigen gilt. Die Relevanzsetzung auf diesen Aspekt wird damit begründet, dass die Analyse des empirischen Materials auf wesentliche „Informationslücken in Bezug auf die Migrationsgeschichte Ostdeutschlands“ (Lierke 2020: 222) verweist. Die Erkenntnis stammt aus der Datenanalyse und mit Lieske et al. (2020) ist zu betonen, dass es sich hierbei nicht um ein genuin pädagogisches, sondern um ein gesamtgesellschaftliches Phänomen handelt: „Migrationsgeschichte ist Teil einer ostdeutschen Realität, die wenig Eingang in das Narrativ der Mehrheitsgesellschaft findet“ (ebd.: 454). Im Datenmaterial findet sich hierzu vertiefend der folgende Datenauszug.

„Also das merken wir durch die Bank, dass einfach diese ostdeutsche Perspektive für den Bereich einfach fehlt und auch wahrscheinlich wie man in der DDR überhaupt damit umgegangen ist. Es war ja auch kritisch. Natürlich gab es da auch Migration, aber es war ja eher so Vertragsarbeiter:innen, die ja auch ferngehalten wurden von der Gesellschaft und so ein bisschen ihre Wohnheime bekommen haben und gearbeitet haben und das war's dann. Aber, also für den KiTa-Bereich selbst habe ich da jetzt auch noch nicht Erfahrung damit, aber trotzdem es ist überall schon spürbar“ (IP 13: Pos. 17).

Aufgegriffen wird die These, dass die ostdeutsche Perspektive im Bereich Migration gesamtgesellschaftlich außer Acht gelassen wird. Die Relevanz der soziohistorischen Komponente

(vgl. Kapitel 8.2.1) wird dabei unter dem Aspekt betont, dass durch die Ausblendung der lokalen und regionalen Migrationsgeschichte unter anderem auch die kritischen Aspekte im Umgang mit kultureller Differenz und Vielfalt verloren gehen. Vorhandenes Potential einer kritischen In-Bezug-Setzung zur lokalen Migrationsgeschichte bleibt somit ungenutzt und transgenerationale Wissensbestände verschwinden unwiderruflich aus den Wissensbeständen der Gesellschaft. Ist die lokale Migrationsgeschichte nicht präsent, kann auch eine „Sensibilität für immer schon dagewesene Wanderungsbewegungen“ (Schondelmayer 2016: 275) schwerlich hergestellt werden. Obgleich die ostdeutsche Migrationsgeschichte in den subjektiven Theorien der pädagogischen Subjekte nicht als bewusster Referenzrahmen genannt wird, ist ein unbewusster Zugriff auf historisch verankerte Zugehörigkeitslinien im empirischen Material zu rekonstruieren (vgl. Kapitel 8.4.4). Dies wird dahingehend als relevant gewertet, dass die lokale Migrationsgeschichte gerade in Räumen mit geringer Migrationsdichte eine Möglichkeit für biographische Sensibilisierungs- und Anknüpfungspunkte im Kontext von kultureller Differenz und Vielfalt bietet. Offen bleibt in der Analyse die Frage, auf welche Strukturen sich die im Feld eingeschriebenen, soziohistorischen „Ordnungs- oder Unordnungs-, will sagen: Ungleichheitsverhältnisse“ (Diehm 2017: 15) ursprünglich beziehen. Es bleibt zu fragen, auf welchem „kollektiven Erfahrungsraum“ (Heft 2020: 428) der aktuelle Umgang mit Vielfalt und Heterogenität im Bereich der frühen Bildung beruht?

Vor dem Hintergrund der Erkenntnis einer in weiten Teilen unbewussten Bezugnahme auf Strukturen der ostdeutschen Migrationsgeschichte dient der folgende Abschnitt dazu, einen für das Thema notwendigen Überblick zu vermitteln. Durch die knappe Skizzierung der historischen Migrationsgeschichte von Ostdeutschland wird aufgezeigt, in welchem historischen Kontext sich der vorliegende Theorieentwurf bewegt. Die Darstellungen erhebt dabei nicht den Anspruch, einen umfassenden Überblick der Migrationspolitik der DDR zu vermitteln. Vielmehr geht es darum, eine vereinfachte Wissensbasis zu erarbeiten, von der aus die Orientierung im vorliegenden Theorieentwurf erleichtert wird.

8.2.1 Migrationsgeschichte der DDR

Nach Diehm (2017) ist das „Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsgeschehen [...] immer als ein eingebettetes Geschehen in je spezifische historische, gesellschaftliche und politische Kontexte zu verstehen“ (ebd.: 16). Diese Perspektive stellt im erhobenen Datenmaterial eine signifikante Leerstelle dar, die im Material durch den nicht vorhandenen Bezug auf die westdeutsche Migrationsgeschichte begründet wird. In der Abb. 16 wird daher die Parallelität der zwei Migrationsgeschichten von Deutschland veranschaulicht, die es im Kontext von

Migration und Bildung zu berücksichtigen gilt. In Bezug auf ebendiese Parallelität ist es nach Ha „nötig, die ostdeutsche Migration nochmal expliziter zu machen, weil es nämlich keine Gastarbeitergeschichte ist, sondern eine andere Migrationsgeschichte“ (Ha 2019).

Migrationsbewegungen im geteilten Deutschland zwischen 1949 und 1990					
über 2,6 Mio. Menschen emigrieren 1949-1961			191.200 Personen ausländischer Staatsangehörigkeit (u.a. Vietnamesen, Mosambikaner, Kubaner, Polen) November 1989	8.000 Personen ausländischer Staatsangehörigkeit Oktober 1990	
Sorbische Minderheit wird in der Verfassung anerkannt VerfDDR 1949/1974 Art. 40	Asylrecht als Recht des Staates Selektive Aufnahme politisch Verfolgter: • Kommunisten/ Sozialisten aus Spanien (Ära Franco) • Griechen (Ende der 1960er Jahre) • Chilenen (nach 1973) • Kinder aus Angola und Sambia (Ende der 1970er Jahre)				
Republikflucht als Straftatsbestand 1957					
„Arbeitskräfteaustausch“ Rat für gemeinsame Wirtschaftshilfe (RGW) Polen/Ungarn 1950/60er „junge Nationalstaaten“ Angola, Mosambik, Algerien, Kuba, Libyen, Mongolei, Nordkorea, Vietnam 1970/80er					
▲▲▲ OSTDEUTSCHLAND ▲▲▲					
1950er	1960er	1970er	1980er	1990	
▼▼▼ WESTDEUTSCHLAND ▼▼▼					
Dänische Minderheit und friesische Volksgruppe wird anerkannt	Schulpflicht für ausländische Kinder/ Jugendliche in fast allen Bundesländern ~ 1965	Anwerbestopp 1973		~ 10% aller Schüler:innen in der BRD stammen aus zugewanderten Familien	
760.000 Deutsche und 668.000 Displaced Persons emigrieren 1946-1960					
1,3 Millionen Aussiedler immigrieren 1950-1985 (Grundgesetz Artikel 116)					
Arbeitsmigration durch Anwerbung 1955-1973 (Italien 1955, Griechenland/ Spanien 1960, Türkei 1961, Marokko 1963, Portugal 1964, Tunesien 1965, Jugoslawien 1968, Süd-Korea 1970)					
„Genfer Flüchtlingskonvention“ (Art. 1 Nr. 2) Abkommen über die Aufnahme von Flüchtlingen 1951					

Abb. 16: Überblick der Migrationsbewegungen in Deutschland von 1949 bis 1990 (Quelle: Eigene Darstellung nach Gogolin/ Krüger-Potratz 2006: 59-67)

Die Darstellung liefert einen vereinfachten Überblick über die Migrationsbewegungen in den Jahren von 1949 bis 1990³⁵. Deutlich wird, dass die Anwerbung in der DDR selektiv auf den „Prozess mit neun sozialistischen Ländern“ (Natarajan 2021: 5) bezogen war. Zu nennen sind „Ungarn, Polen, Algerien, Kuba, Mosambik, Vietnam, der Mongolei, Angola und China“ (ebd.). Die „Angeworbenen [wurden] nicht als ‚Gastarbeiter‘, sondern als ‚Vertragsarbeiter‘ bezeichnet“ (ebd.) und auch wenn Parallelen zwischen der Anwerbung der Gastarbeiter in Westdeutschland und der „Arbeitskräftekooperation“ (Poutrus 2020: 285) in Ostdeutschland gezogen werden können, verbergen sich dahinter zwei divergierende Systeme. So geht aus der Tabelle hervor, dass in Westdeutschland bereits 1965 in fast allen Bundesländern die

35 Die Ost-West-Migration ist in der Abb. 16 nicht abgebildet.

Schulpflicht für ausländische Kinder eingeführt war. Zwar wurden ausländische Kinder auch »in der DDR beschult, offiziell wurde das Bildungssystem aber erst 25 Jahre später am 18. September 1990 für ausländische Kinder geöffnet.

In den folgenden Abschnitten werden ausgewählte Differenzlinien des ostdeutschen Systems näher dargestellt. Bevor der Fokus auf die internationalen Zuwanderungsbewegungen der DDR gerichtet wird, erfolgt eine Bezugnahme auf die Binnenmigration zwischen den beiden deutschen Staaten.

8.2.1.1 Ost-West-Migration

Eine wesentliche Differenzlinie zwischen den ost-, und westdeutschen Migrationsprozessen besteht darin, dass die Migrationsgeschichte der DDR nicht auf eine Geschichte der Zuwanderung zu reduzieren ist. Das gängige Migrationsnarrativ begründet sich darauf, dass „die alte Bundesrepublik von ihrer ersten Stunde an ein Zuwanderungsgebiet“ (Weiss 2017: 69) war. Konträr dazu war „die DDR von Anfang an von Abwanderung geprägt“ (ebd.). Wie Thränhardt beschreibt, war die DDR „der einzige Staat Europas, der in den vierzig Jahren seiner Existenz dramatisch an Einwohnern verlor. Zwischen 1946 und 1989 wanderte jeder vierte Einwohner ab“ (ebd. 2007: 16). Zwischen 1949 und 1961 emigrierten mehr als drei Millionen Menschen aus der DDR (vgl. Glorius 2020 a: 212). Durch diesen divergierenden Aspekt in der regionalen Migrationsgeschichte verfügt der ostdeutsche Erfahrungsraum über historische Berührungspunkte zu aktuellen Themenkomplexen wie Flucht, Fluchtmotiven und (Ab-)Wanderungsbewegungen, die im bundesdeutschen Migrationsnarrativ so nicht vertreten sind (vgl. Heft 2020). Die Analyse macht jedoch kenntlich, dass die kollektive Erfahrung mit Abwanderung nicht in einer Linie mit aktuellen Wanderungsbewegungen gedacht wird. Entgegen der migrationswissenschaftlichen Theoriebildung in Bezug auf Analogien zwischen ostdeutscher und migrantischer Identität (vgl. Heft 2020: 426) werden solcherart Parallelen im elementarpädagogischen Feld bislang nicht hergestellt.

Dabei ist die Abwanderungsbewegung nach Westdeutschland nach Möhring, durchaus als Migrationsbewegung zu werten und bietet Potential für eine reflexive Auseinandersetzung mit Migration. Der Ansatz ermöglicht „[s]taatliches Handeln – wie das Abriegeln der Grenzen – [...] dann deutlicher auch als Reaktion auf die eigensinnige Praxis z.B. von DDR-BürgerInnen [zu] lesen, die sich gen Westen absetzten“ (Möhring 2015: 373). Folgt man dem Ansatz weiter, wird deutlich, dass die „»Beharrlichkeit der Migrationsbewegungen« und ihre Praktiken“ (ebd.)

zu der „permanenten Neumodellierung staatlicher Migrationspolitik“³⁶ (ebd.) in der DDR beigetragen haben. Final führte die „massenhafte Ausreise/Flucht aus der DDR im Sommer 1989“ gar zur Auflösung des bestehenden Systems (vgl. Krastev/Holmes 2019: 48). Indem die Migrationsforschung die ostdeutsche Abwanderungsbewegung in Analogie zu aktuellen Migrationsbewegungen betrachtet, öffnen sich Berührungspunkte zu Migration und Migrationsbewegungen, die im Datenmaterial nicht thematisiert werden. Indem Migration zu einem Phänomen erklärt wird, dass auch den ostdeutschen Erfahrungsraum geprägt und verändert hat, entsteht ein neuer Raum für Narrationen. In einer Gesellschaft mit gering ausgeprägten Migrationsbewegungen ergeben sich dadurch biographische Anknüpfungspunkte an migrantische Differenzerfahrungen.

8.2.1.2 Zuwanderung im Kontext von Internationaler Solidarität

Eine weitere Spezifik der ostdeutschen Migrationsgeschichte liegt darin, dass das Migrationssystem der DDR durch „die strikten Ausreisebeschränkungen von den übrigen Migrationssystemen separiert“ (Möhring 2015: 372) war. Zwar war die DDR von internationaler Zuwanderung geprägt, aber sämtliche Migrationsbewegungen unterlagen einem staatlich vorgegebenen Zugehörigkeitsmuster, dass nur bedingt an humanitäre Notlagen orientiert war. Zuwanderung war möglich, aber nur „aus anderen osteuropäischen Ländern oder sozialistisch regierten bzw. orientierten außereuropäischen Staaten“ (ebd.: 383).

Ein weiterer Aspekt der von der Migrationsforschung kritisch betont wird lautet, dass in der DDR „keine öffentliche Debatte um die Gründe der Anwerbung“ (Thränhardt 2007: 23) möglich war. Dies hatte nach Thränhardt die Konsequenz, dass sich „eine Öffnung der ostdeutschen Gesellschaft nach außen schwerlich entwickeln“ (ebd.) konnte. Daran knüpft an, dass die regionalen Gesellschaftsstrukturen für Fremde nur bedingt zugänglich waren. Trotz der vorhandenen internationalen Migrationsbewegung bezeichnet Möhring deren „Einfluss auf die ostdeutsche Gesellschaft und Kultur“ (ebd.: 371) als sehr begrenzt. Die migrantische Bevölkerung war zwar offiziell in das Konzept vom Internationalismus integriert, aber dennoch ist deren gesellschaftliche Position in der DDR aus heutiger Forschungsperspektive als marginalisiert zu betrachten (vgl. Poutrus 2020: 280). Unter Bezugnahme auf Simmel verbildlicht Poutrus die Position von Migrant:innen in der DDR Gesellschaft als eine „trianguläre[] Beziehungsstruktur zwischen Partei- und Staatsapparat, DDR-Bevölkerung und Fremden“ (Poutrus 2005 a: 12). Damit bezieht sich Poutrus auf ein Spannungsfeld, dass sich

36 Ab 1957 stand die Abwanderung aus der DDR unter Strafe (vgl. Möhring 2015: 376).

auch im erhobenen Datenmaterial findet. Es handelt sich um den Widerspruch zwischen den offiziellen Vorgaben des „Staatsapparats“ (ebd.) und den alltäglichen Berührungen zwischen der „DDR-Bevölkerung und ‚Fremden‘“ (ebd.; Mau 2020; Lierke 2020). Die Ambivalenz zwischen staatlicher Vorgabe und realer Lebenswelt ist rückblickend auch für den Bereich der frühkindlichen Bildung nicht mehr aufzulösen und dennoch erscheint es bedeutsam, ebendiesen Moment von Ambivalenz als Teil der Geschichte zu erinnern.

In den folgenden Abschnitten geht es darum, ein Verständnis für die „spezifischen Modalitäten der Lebenswelt von »Fremden« in der DDR“ (Poutrus 2020: 281) zu vermitteln. Dabei erfolgt eine Schwerpunktlegung auf die Gruppe der sogenannten Vertragsarbeiter. Diese waren in der DDR eine große und gleichzeitig stark marginalisierte migrantische Gruppierung. Ergänzend hierzu werden weitere Möglichkeiten der Zuwanderung in die DDR genannt.

8.2.1.2.1 Vertragsarbeit

Auf die massive Abwanderungsbewegung der ostdeutschen Bevölkerung wurde bereits verwiesen. Um dem Bedarf an Arbeitskräfte in der Produktion dennoch gerecht zu werden, entwickelte sich ab den 1960er Jahren die Struktur des Arbeitskräfteaustausches mit sozialistischen Bruderstaaten (vgl. Glorius 2020 a: 213). Auf Grundlage von bilateralen Verträgen mit ausgewählten Ländern wurde die fehlende Arbeitskraft in den Betrieben und der Produktion ersetzt. „Zunächst mit Polen und Ungarn, später mit außereuropäischen Staaten, darunter Kuba (1978), Mosambik (1979) und Vietnam (1980)“ (Pürckhauer/Lorenz 2019). Im Jahr „1966 waren rund 3.500 Vertragsarbeiterinnen und -arbeiter in der DDR tätig, 1989 rund 94.000. Vietnamesinnen und Vietnamesen bildeten mit 59.000 Personen die größte Gruppe“ (ebd.). Das System der westdeutschen Gastarbeiter:innen wurde in der DDR als „Beispiel kapitalistisch-imperialistischer Ausbeutung und Zeugnis des nationalsozialistischen Erbes in der Bundesrepublik“ (Möhring 2015: 385) kritisiert. Die Abgrenzung von diesem feindlich fremden System wurde durch die Terminologie Vertragsarbeiter:innen³⁷ hervorgehoben. Implizit erfolgte damit auch ein Bezug auf den Aufenthaltsstatus der ausländischen Arbeitskräfte. Dieser war durch Staatsverträge zwischen der DDR und dem jeweiligen Herkunftsland geregelt und war nicht individuell, sondern gruppenbezogen ausgehandelt. Nach Möhring erfolgte die „Anwerbung in die DDR [...] stets kollektiv, und die eingereisten Gruppen

37 Nach Mattes (2010) wurden in der DDR sowohl Männer als auch Frauen als Vertragsarbeiter bezeichnet. In der vorliegenden Arbeit wird dennoch gegendert.

blieben oft während ihres gesamten Aufenthaltes zusammen“ (Möhring 2015: 389). Die Möglichkeit der selbstorganisierten Einreise bzw. Arbeitsplatzsuche war nicht gegeben.

Im Rahmen von bilateralen Verträgen wurde von der Unterbringung über das Einkommen bis hin zum Umgang mit Schwangerschaft oder der Versendung von materiellen Gütern alle wesentlichen Aspekte des Aufenthaltes definiert (vgl. Glorius 2020 a: 214). Die öffentliche Darstellung lautete nach Poutrus (2020) wie folgt: „In der offiziellen Propaganda galt der Aufenthalt der »ausländischen Werkträgern« im Arbeiter-und-Bauern-Staat als »Arbeitskräftekooperation« im Rahmen der »sozialistischen ökonomischen Integration«“ (ebd.: 285). Das Bild, dass in der Presse diesbezüglich geteilt wurde war ein „ausnahmslos harmonisierendes Bild vom Leben und Arbeiten von Vertragsarbeiter*innen in der ostdeutschen Gesellschaft“ (ebd.). Der Aufenthalt der Vertragsarbeiter:innen diente in der offiziellen Darstellung dem Zweck der handwerklichen Aus- und Fortbildung. Es hieß, dass die strukturschwachen Bruderstaaten durch den Rücktransfer gut ausgebildeter Fachkräfte unterstützt und gestärkt würden. Retrospektiv zeichnete sich jedoch ein von der offiziellen Darstellung abweichendes Bild von Berufstätigkeit. Ebenso wie in Westdeutschland mussten die Vertragsarbeiter:innen in der Industrie häufig schwere und monotone Arbeiten verrichten (vgl. ebd.). In Abgrenzung zur „BRD der 1960er u. 1970er Jahre wurde als offizieller Grund für die Beschäftigung ausländischer Arbeitnehmer «internationale Solidarität» genannt“ (Mecheril 2004: 33). Die Legitimationsgrundlage für die Beschäftigung von ausländischen Arbeitnehmer:innen beruhte somit offiziell darauf, dass Migrant:innen als Systemzugehörige betrachtet wurden. Im Folgenden wird am empirischen Fund rekonstruiert, welche Trennungslinien innerhalb der Systemzugehörigkeit gegeben waren.

„Mit den Kubanern weiß ich das auch nur, als ich in Kuba im Urlaub war. Da haben wir uns gewundert, dass manche von denen so gut deutsch sprachen, ne. Und die haben dann erzählt, dass die vor so und so viel Jahren in der DDR im Autowerk oder sowas gearbeitet haben. Aber entweder lernen die dann hier nen Partner kennen oder ich glaube, das war auch gar nicht gewollt oder so was-, von unserer Regierung, oder von deren. Die sollten da allein und dann wieder zurückgehen, wahrscheinlich. Die sollten ja auch gar nicht sesshaft werden, das waren, eigentlich so wie Gastarbeiter, die wieder zurücksollten“ (IP 7: Pos. 16).

Der Datenauszug macht deutlich, dass eine reflexive Auseinandersetzung mit der Migrationspolitik der DDR erst nach der Wende möglich wurde. Im Kontext eines Auslandsaufenthalts und dem Austausch mit vermeintlich Fremden offenbart sich im Fund ein Aspekt von regionaler Migrationsgeschichte, der bislang nicht bekannt war. Der Austausch mit *Fremden in der Fremde* öffnet einen Zugriff auf einen kollektiven Erfahrungsraum, hier das Leben in der DDR. Dabei tritt ein Ungleichgewicht hervor, das als repräsentativ gewertet

werden kann. So zeugt der Erwerb der Fremdsprache von einer hohen Anpassungsleistung von Seiten der sogenannten Vertragsarbeiter:innen. Die Aneignung von sprachlichem Kapital auf der einen Seite kontrastiert im Datenauszug mit der Unkenntnis der regionalen Migrationsgeschichte auf der anderen Seite. Damit tritt ein Widerspruch zutage, der auch für die Auseinandersetzung mit Migration und frühkindlicher Bildung zu berücksichtigen ist. Gemeint ist, dass *Fremde* in der DDR durch das Prinzip der internationalen Solidarität zwar Teil des politischen Systems waren, aber aufgrund der vorgegebenen Strukturen im sozialen Feld am Rande der Gesellschaft positioniert waren. Trotz der Bemühung um Zugehörigkeit waren *Fremde* für die autochthone Bevölkerung kaum sichtbar. Dem *Fremden* kam innerhalb des Systems eine geringe Aufmerksamkeit zuteil, woraus für den Bereich der frühkindlichen Bildung der Widerspruch zu begründen ist, dass die geringe aber dennoch vorhandene Präsenz von Kindern mit familiärer Zuwanderungsgeschichte rückblickend weitestgehend ausgeblendet wird. *Fremde* und *Fremdheit* sind als Aspekte der DDR-Gesellschaft zu werten, die von staatlicher Seite aus verwaltet wurde. Im weiteren Verlauf des Datenauszeuges erfolgt ein knapper Überblick über die sozial-rechtliche Situation der sogenannten Vertragsarbeiter:innen in der DDR. Diese Schilderung bleibt auf einer abstrakten Ebene und zieht Parallelen zur Situation der sogenannten Gastarbeiter:innen in Westdeutschland. Die westdeutsche Migrationsgeschichte dient im Fund als Norm, anhand der die regionale Migrationsgeschichte als Sonderfall abgeleitet wird.

Der Fund nimmt Bezug auf ein weiteres Differenzmerkmal in der Migrationsgeschichte der alten und neuen Bundesländer. Gemeint ist das Rotationsprinzip als Vertragsgrundlage, dass konsequent umgesetzt wurde. Im Gegensatz zu Westdeutschland war „Familiennachzug [...] nicht vorgesehen“ (Möhring 2015: 390). Die Aufenthaltsdauer der sogenannten Vertragsarbeiter:innen war begrenzt auf maximal fünf Jahre, eine Vertragsverlängerung benötigte die Genehmigung von beiden Staaten. „Verlängerungen des Aufenthaltes auf bis zu zehn Jahre wurden erst im Laufe der 1980er Jahre möglich, implizierten aber keineswegs ein dauerhaftes Bleiberecht“ (ebd.). Hierzu ergänzend ist anzufügen, dass die Unterbringung der sogenannten Vertragsarbeiter:innen segregiert erfolgte. Die ausländischen Arbeitnehmer:innen waren sozialräumlich „getrennt von den Einheimischen“ (Thränhardt 2007: 23). Als weitere Differenzlinie verweist der Fund darauf, dass binationale Eheschließungen nicht erwünscht waren. Die binationalen Ehen „bedurften der staatlichen Genehmigung“ (Möhring 2015: 390) und waren mit einer Vielzahl an Herausforderungen verbunden (vgl. Lierke 2020: 458). Nach

Glorius (2020 a) „wurden Eheschließungen zwischen DDR-Bürger*innen und Ausländer*innen teils behördlich verhindert, um die DDR Bürger*innen von der Ausreise abzuhalten“ (ebd.: 215).

Abschließend sei betont, dass die sozial-rechtliche Situation der sogenannten Vertragsarbeiter:innen von Widersprüchen geprägt war, die bis heute nachwirken (vgl. Kindelberger 2007). Als Arbeitskräfte übernahmen sie in der Gesellschaft eine wichtige Funktion und galten im Kontext der solidarischen Internationalität als der Gesellschaft zugehörig. Durch die zeitliche Begrenzung des Aufenthaltes, damit einhergehende Sprachbarrieren und eine generelle Uninformiertheit in Bezug auf die regionalen Strukturen wurde jedoch bewusst jegliche Selbstorganisation unterbunden. Weder die freie Religionsausübung noch migrantische Presseorgane waren gestattet. Dadurch verstärkte sich die Abhängigkeit von staatlichen Strukturen, die Entstehung von migrantischen Netzwerkstrukturen und selbstbewussten Minderheitsdiskursen wurde verhindert. Ein weiteres Differenzmerkmal ist somit, dass eine „Transformation des städtischen Raumes, der Gesellschaft und eine Pluralisierung qua Migration [...] in der DDR nicht stattgefunden“ (Möhring 2015: 390) hat. Migrantische Netzwerkstrukturen und Interessenverbände entstanden erst nach der Wende und dann auch nur in den Regionen, in denen sich bereits migrantische Gemeinschaften angesiedelt und beheimatet hatten. Hier „zeigte die Migrationspolitik der DDR ihre Nachwirkungen in der nichtvorhandenen Communitybildung im Osten des wiedervereinten Deutschlands“ (Lierke et al. 2020: 461). Die sogenannten Vertragsarbeiter:innen stellten in der DDR den größten Anteil der ausländischen Bevölkerung. Nach der Wende musste ein Großteil von ihnen „die DDR oder später das vereinigte Deutschland verlassen“ (ebd.: 455).

8.2.1.2.2 Politisches Exil

Im Bereich der Asylpolitik ging die DDR einen eigenen Weg. So war die DDR kein Teil der Genfer Flüchtlingskonvention und ab 1968 war das Asylrecht ein Recht des Staates, „wobei die Entscheidung über die Aufnahme von Flüchtlingen beim Politbüro respektive dem Sekretariat des ZK der SED lag“ (Möhring 2015: 391). Im Jahr 1949 lautete der Verfassungstext wie folgt: „Fremde Staatsbürger werden weder ausgeliefert noch ausgewiesen, wenn sie wegen ihres Kampfes für die in dieser Verfassung niedergelegten Grundsätze im Ausland verfolgt werden“ (Wolle 2015). In der Version von 1968 hieß es dann zurückhaltender. „Die DDR kann Bürgern anderer Staaten oder Staatenlosen Asyl gewähren, wenn sie wegen politischer, wissenschaftlicher oder kultureller Tätigkeit zur Verteidigung des Friedens, der Demokratie, der Interessen des werktätigen Volkes oder wegen ihrer Teilnahme am sozialen oder nationalen

Befreiungskampf verfolgt werden“ (ebd.). Nach Weiss (2007) orientierte sich die Flüchtlingspolitik der DDR eher an außenpolitischen als an humanitären Interessen (ebd.: 34). Im Rahmen der internationalen Solidarität wurden bevorzugt „ausländische kommunistische Parteien bzw. ihre Mitglieder unterstützt“ (Möhring 2015: 391). Zudem wurden Migrant:innen aus den „sog. Jungen Nationalstaaten aufgenommen“ (ebd.). Insgesamt fanden in der DDR nur wenige politische Flüchtlinge Schutz (vgl. Weiss 2007: 34). Nach Glorius (2020 a) wurde „Flüchtlingsschutz [...] überwiegend Personen gewährt, die aufgrund ihrer politischen Überzeugung verfolgt wurden, z.B. rund 2000 Sozialist*innen aus Chile, Argentinien oder Griechenland“ (ebd.: 213). Gegen „Ende der DDR wurden zudem jüdische Kontingentflüchtlinge aus der zusammenbrechenden Sowjetunion aufgenommen“ (ebd.).

Im Gegensatz zu den Vertragsarbeiter:innen durften die Schutzsuchenden „ihre Familien mitbringen und waren nicht in isolierten Unterkünften untergebracht“ (Möhring 2015: 393). Sie waren zudem die einzige migrantische Gruppierung, die über die Möglichkeit eines unbefristeten Aufenthaltes in der DDR verfügte. Dennoch waren auch die politischen Flüchtlinge kein integraler Bestandteil der DDR-Gesellschaft. Nach Möhring wurden die Schutzsuchenden „durch das MfS³⁸“ (ebd.) überwacht und aufgrund von „vermeintlichen und tatsächlichen Privilegien“ (ebd.: 392) stand ihnen die Bevölkerung distanziert gegenüber. Obgleich die politisch Geflüchteten die kleinste migrantische Gruppierung in der DDR darstellten, stand „die Gewährung von Asyl als Leistung im Rahmen der internationalen Solidarität viel stärker im Licht der Öffentlichkeit [...] als andere Formen von Zuwanderung“ (Weiss 2007: 34).

8.2.1.2.3 Studium

Auch ausländischen Student:innen wurde es ermöglicht, eine Qualifizierungsphase in der DDR zu verbringen. „Dieses sogenannte »Ausländerstudium« wurde ebenso wie die Vertragsarbeit durch bilaterale Verträge und Abkommen reglementiert“ (Lierke et al. 2020: 457). Dabei waren die Herkunftsländer entscheiden, denn weder „Politisches Asyl noch Qualifizierungsprogramme standen Bürgern aller Staaten offen“ (Weiss 2007: 34). Dass die DDR ausländischen Studierenden ein Studium ermöglichte und in Anteilen auch finanzierte „resultierte vor allem aus ihrem politisch kalkulierten Bestreben, die wirtschaftliche und kulturelle Zusammenarbeit mit den sozialistischen »Bruderstaaten« zu intensivieren“ (Lierke

38 Ministerium für Staatssicherheit

et al. 2020: 457). Die Studienplatzvergabe und -Finanzierung war, „Mittel der politischen Unterstützung und wurden als Formen der Solidarität auch in der Öffentlichkeit wahrgenommen“ (Weiss 2007: 35).

8.2.1.2.4 Sowjetische Truppen

Nach Glorius (2020 a) stellte die Stationierung der sowjetischen Truppen einen „Sonderfall internationaler Migration“ (ebd.: 212) dar. Die Besatzungsmacht umfasste „zusammen mit Zivilpersonal über 500.000 Menschen“ und war damit „die größte Gruppe von Ausländer*innen in der DDR“ (ebd.). Das Verhältnis zwischen der ostdeutschen Gesellschaft und den sowjetischen Truppen ist hochkomplex und umfasst nach Müller die „offiziell-propagandistischen, institutionellen und privaten Ebenen“ (ebd. 2005: 133). Im Gegensatz zur marginalisierten Verortung der ausländischen Bevölkerung in der DDR symbolisierten die russischen Streitkräfte die Befreiung aus dem Faschismus. Aus diesem historischen Sachverhalt entwickelte sich ein russisches Heldennarrativ, dass auf der offiziell-propagandistischen Ebene zu verschiedensten Anlässen reinszeniert wurde.

„Da hattest du dein Pionierhalstuch und dann kamen die und dann wurde ein offizieller Teil-, und dann wurde natürlich auch die Altstoff-Sammlung. Was weiß ich was da gerade-, eine Tonne Altstoffe gesammelt, das musste. Also was man als Pionier dann halt auch gemacht hat. Und viel älteren Menschen helfen oder was, weiß der Kuckuck. Darüber musste natürlich auch geredet werden. Das ist ja auch in Ordnung, dass man über solche Sachen redet. Also es gab einen offiziellen Bereich des Austausches und dann gab es halt den inoffiziellen. So wie es ja heute auch läuft. Na klar wurden-, das ist auch ganz klar, dass es keinen Raum gab für Zweifel am Heldentum der Soldaten, so gar nicht. Oder auch nicht ein Zweifel an der sowjetischen Politik, für das war da gar kein Raum. Das war wirklich in dem Kontext, wir sind Bruderländer und fertig. Und natürlich gegen Feinde und Atommacht da drüben im Westen, natürlich war das geprägt davon“ (IP 12: Pos. 52).

Der Fund schildert, im Kontext einer Kampagne internationaler Solidarität, eine der gängigen *Berührungen mit Fremdheit* in der DDR. Dabei handelt es sich um den Kontakt mit sowjetischen Truppen die vor Ort stationiert waren. Diese Form von Begegnung symbolisierte offiziell die deutsch-sowjetische Freundschaft, die von der „Vorbildrolle der Sowjetunion“ (Müller 2005: 25) geprägt war. Als verbindendes Moment wird die Abgrenzung nach *Außen*, gegen den Westen, genannt. Nach Müller waren die sowjetischen Truppen die „Fremden in der Fremde“ (ebd.) und lebten weitestgehend von der Gesellschaft abgeschottet. Dennoch übernahmen sie in der offiziellen Hierarchie eine dominante Position, die nicht zu hinterfragen war. Müller spricht davon, dass „Analog zu anderen Fremden [...] ‚die Russen‘ oder – oft mit

ironischem Unterton – ‚die Freunde‘ kaum als Individuen, sondern primär als Gruppe wahrgenommen“ (ebd.: 26) wurden. Im Gegensatz zu anderen Migrant:innen hatte diese Gruppe jedoch eine hohe Deutungsmacht in der Gesellschaft. So war die russische Kultur ein integraler Bestandteil der DDR-Kultur und fest im Bildungsplan der Bildungsinstitutionen verankert. Aus dem empirischen Material geht hervor, dass die pädagogischen Fachkräfte die russische Sprache beherrschten und routinemäßig dahingehend geschult wurden, offiziellen Besuch von einer russischen Delegation zu erhalten.

8.3 Darstellung des Theorieentwurfes zu Elementarpädagogische Wendepunkte: Der Wandel vom Fremden und Fremdheit im Bereich der frühkindlichen Bildung

Nachdem die ostdeutsche Migrationsgeschichte als soziohistorischer Hintergrund für die Schnittstelle von Migration und Bildung skizzenhaft eingeführt wurde, wird nun der Frage nachgegangen, welches Wechselspiel die Kategorie des Fremden und der Fremdheit im Feld erfahren hat.

Im Prozess der Datenanalyse hat sich die Kategorie *Elementarpädagogische Wendepunkte (EW)* als Kernkategorie herauskristallisiert. Die Kategorie ist als empirische Konsequenz aus der zugrunde liegenden Analyse zu verstehen und den *EW* sind einzelne Phasen vor und nachgestellt. Die Phasen der *EW* entsprechen nur auf den ersten Blick den Phasen der Transformationsforschung (vgl. Merkel/ Heyne 2015). Denn während die Transformationsforschung mit ihrem Phasenmodell die Annäherung an ein bereits bestehendes Gesellschaftsmodell beschreibt, dienen die Phasen der *EW* vielmehr dazu, klar zu konturieren, dass dem Wandel des Fremden und der Fremdheit im Bereich der frühkindlichen Bildung nach wie vor auch der ostdeutsche Erfahrungsraum zugrunde zu legen ist.

8.3.1 Elementarpädagogische Wendepunkte als Schlüsselkategorie

Im Kontext der Rekonstruktion vom Fremden und Fremdheit werden die *Elementarpädagogische Wendepunkte (EW)* als eine empirische Kategorie verwendet. Die Kernkategorie *EW* ist weder Metapher noch einem anderen theoretischem Kontext entlehnt. Auf analytischer Ebene strukturierten die Kategorie divergierende Erfahrungsebenen von Fremdheit, die prägend auf das elementarpädagogische Feld im ostdeutschen Erfahrungsraum gewirkt haben. Damit übernimmt die Kernkategorie entsprechend der Logik der GTM (vgl. Kapitel 8.1) eine ordnende Funktion. Das diffus Fremde im empirischen Material kann hierdurch systematisiert und in Beziehung zum Eigenen gesetzt werden. Die Kategorie ist das Ergebnis von kontrastierenden Analysen aus dem Praxisfeld der frühkindlichen Bildung und

bezieht sich zum einen auf die Dynamik und zum anderen auf die divergierenden Ebenen des Wandels von Fremdheit. Die Kernkategorie bezieht sich auf einen Moment, der im Kontext der Transformationsforschung wie folgt umschrieben wird:

„Denn tatsächlich endeten im deutschen Fallbeispiel weder die Nachwirkungen der Vermächtnisse (legacies) der alten realsozialistischen Ordnung exakt an den Grenzübergängen in die neue Zeit, noch erreichten die Strukturen und Kulturmuster, die nach dem Ende der DDR als Gegenentwürfe in Geltung gesetzt worden sind, schlagartig nachhaltige Stabilität“ (Holtmann 2009: 22).

Somit bezieht sich die Kernkategorie auf eine der nicht intendierten Folgewirkungen der Systemtransformation und verdichtet an der Schnittstelle von Migration, Früher Bildung und Ostdeutschland die Erkenntnis über die Erfahrung vom Wandel von Fremdheit im Bereich der frühkindlichen Bildung. Als Analyseinstrument ermöglicht die Kategorie im Datenmaterial, die „relativ hohe Geschwindigkeit der Veränderung [zu fassen], die das normale Tempo deutlich überschreitet“ (Kubik 2015: 111). Im Kontext der Systemtransformation bietet die Kategorie die Möglichkeit, zu betonen, dass nicht intendierte Folgen von „gesteuerte[n] Wandlungsprozesse“ (ebd.) auf das Pädagogische wirken und mitzudenken sind. Die Kategorie liefert die Erkenntnis, dass sich in der Erfahrung von Heterogenität und Differenz im ostdeutschen Elementarbereich innerhalb einer relativ kurzen Zeitspanne fundamentale Wandlungsprozesse vollzogen haben. Aus den Wandlungsprozessen resultierende Brüche im Kontext von Fremdheit werden durch die Kategorie sichtbar und es gelingt, divergierende Zugehörigkeitsdiskurse über Fremdheit zu einen. Die Kategorie stellt kausale Zusammenhänge her, die im Sinne der Grounded Theory Methodologie (GTM) aus dem empirischen Datenmaterial emergiert sind. Somit bestätigt sich in der Kategorie *EW* die Aussage von Krotz: „Forschung nach Art der Grounded Theory ist damit vor allem in sich schnell verändernden Gesellschaften hilfreich, wo es auf die Entwicklung eines empirisch gestützten theoretischen Verständnisses ankommt“ (ebd. 2018: 57).

8.3.1.1 Phasenmodell der Kernkategorie Elementarpädagogische Wendepunkte

Aus der Analyse des erhobenen Datenmaterials haben sich final zwei markante Verschiebungen in den Zugehörigkeitslinien³⁹ ergeben. Diese Verschiebungen sind als wiederkehrende Brüche

³⁹ Eine zusätzliche Ausdifferenzierung in weitere Sub-Kategorien wäre möglich gewesen, wurde für den Fokus der Arbeit jedoch als nicht weiter sinnvoll erachtet. Die vorgenommene Unterteilung erscheint für das vorliegende Erkenntnisinteresse als angemessen und ausreichend.

im Datenmaterial zu verstehen und werden durch die Kernkategorie *Elementarpädagogische Wendepunkte (EW)* erfasst. Daraus resultiert ein Phasenmodell, dass im Folgenden dargestellt wird.

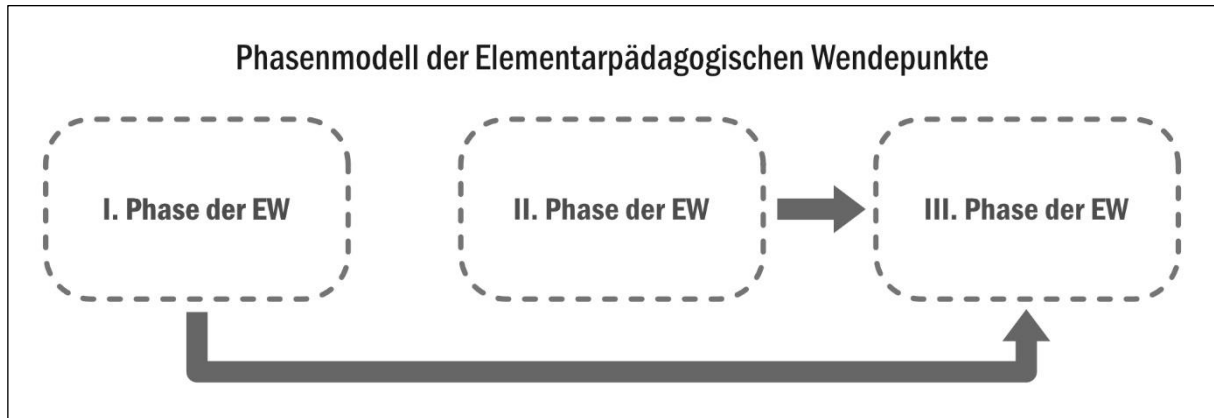


Abb. 17: Phasenmodell der Elementarpädagogischen Wendepunkte (Quelle: Eigene Darstellung)

Der vorliegende Theorieentwurf bezieht sich darauf, dass bruchartige Wandlungsprozesse (vgl. Kirchhöfer 2004: 202) prägend auf das elementarpädagogische Feld von Ostdeutschland gewirkt haben. Diese werden als *EW* bezeichnet und haben wiederholt ein „Ringens um die Ordnung des pädagogische[n] Diskurses“ (Rieger-Ladich 2006: 165) initiiert, wodurch sowohl die Bedeutung des *Eigenen* als auch des *Fremden* radikal gewandelt wurde. Durch das Phasenmodell soll verdeutlicht werden, dass die dem Feld inhärente „Binnenstruktur“ (ebd.) in der Deutung vom *Fremden* und *Fremdheit* wiederkehrend in Frage gestellt wurde. Das Phasenmodell veranschaulicht, wie die „existierende Ordnung des Wissens“ (ebd.) über das *Eigene* und das *Fremde* im elementarpädagogischen Feld von Ostdeutschland innerhalb einer kurzen Zeitspanne wiederholt irritiert und verändert wurde.

Die Phasen der *EW* sind dabei als durchlässige Subkategorien zu betrachten. Kennzeichnend sind fließende Übergänge und Überlappungen. Die Phasen sind der Kernkategorie zugeordnet, sie rahmen diese und sind das Ergebnis von dichten, kontrastiven Analysen:

- I. Phase der *EW*: Ab den 1970er Jahren bis 1989
- II. Phase der *EW*: Nach-Wende-Zeit bis Sommer 2015
- III. Phase der *EW*: Ab dem Sommer 2015

Die wesentlichen Strukturmerkmale der einzelnen Phasen werden im Folgenden dargestellt.

8.3.1.2 I. Phase der Elementarpädagogischen Wendepunkte

Das elementarpädagogische Feld von Ostdeutschland war in der I. Phase der *Elementarpädagogischen Wendepunkte (EW)* geprägt vom Bildungs- und Erziehungsplan der Regierung der

DDR⁴⁰. Das Bildungsgesetz von 1965 umfasste alle Bildungseinrichtungen, war geprägt vom Prinzip der „Einheitlichkeit der Bildung“ (Griese/Marburg 1995: 5) und die Zuständigkeit lag beim Ministerium für Volksbildung⁴¹. Im Feld verankert war die Nähe zum sozialistischen Staatenbund sowie eine klare Abgrenzung gegenüber dem Imperialismus der westlich-kapitalistischen Welt (vgl. Verfassung der DDR vom 6. April 1986, Präambel). Das pädagogische Feld war zu Zeiten der DDR von einem eindeutigen, staatlich vorgegebenen und hierarchisch gegliederten Zugehörigkeitsmuster durchdrungen. Für den vorliegenden Theorieentwurf ist, relevant dass der Umgang, bzw. das „Verhältnis zu Fremden und Fremdheit“ (Griese/Marburg 1995: 5) kein offizieller Gegenstand war, auf den „die Erziehung und Bildung Einfluß zu nehmen hatte“ (ebd.). Doch obgleich der „Umgang mit Fremdheit und Fremden [...] kein explizites Thema im bildungspolitischen wie pädagogisch-didaktischen Diskurs“ (ebd.) der DDR darstellte, sind im empirischen Material in Bezug auf *Berührungspunkte mit kultureller Fremdheit* eindeutige Zugehörigkeitslinien markiert.

Die Herausforderung in der Analyse dieser Phase besteht darin, dass die Forschung zu Ostdeutschland nach Becker/Naumann (2020) bislang selten über „vereinheitlichende und stereotype Bilder“ (ebd.: 1) hinauskommt. Für die Analyse vom Fremden und Fremdheit ist es daher bedeutsam, bereits vorhandene Stereotype nicht weiter zu reifizieren. Aus dieser Perspektive heraus werden die offiziellen Zugehörigkeitslinien der DDR zunächst anhand eines historischen Dokumentes, den „Zehn Gebote für den neuen sozialistischen Menschen“ (Ulbricht 1958) veranschaulicht. In diesen Geboten postulierte Walter Ulbricht „im Juli 1958 einen Katalog von Pflichten, an dem sich nicht nur SED-Mitglieder, sondern jeder einzelne Bürger der DDR zu orientieren hatte“ (Stadelmann-Wenz 2009: 174). Folgenden Gebote werden für die Rekonstruktion von Inklusions- und Exklusionslinien in der DDR als relevant betrachtet:

I. Gebot: „DU SOLLST Dich stets für die internationale Solidarität der Arbeiterklasse und aller Werktätigen sowie für die unverbrüchliche Verbundenheit aller sozialistischer Länder einsetzen“ (ebd., *Hervorhebung im Original*).

40 Das erhobene Datenmaterial beginnt im Jahr 1967. Nach Griese/Marburg (1995) war das bildungspolitische System in dieser Phase aufgrund des Bildungsgesetz von 1965 „durch eine hohe Stabilität gekennzeichnet“ (ebd.: 5). Ab den 1980er Jahren sprechen Griese/Marburg von einer „bildungspolitische[n] Phase, die einerseits durch Stagnation gekennzeichnet ist, in der sich gleichzeitig jedoch die wachsenden gesellschaftlichen Spannungen niederschlugen“. Diese Tendenz ist im empirischen Material nicht ersichtlich.

41 „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25.2.1965“ (Griese/Marburg 1995: 16)

II. Gebot: „DU SOLLST Dein Vaterland lieben und stets bereit sein, Deine ganze Kraft und Fähigkeit für die Verteidigung der Arbeiter- und Bauern-Macht einzusetzen“ (ebd., *Hervorhebung im Original*).

III. Gebot: „DU SOLLST Solidarität mit den um ihre nationale Befreiung kämpfenden und den ihre nationale Unabhängigkeit verteidigenden Völker üben“ (ebd., *Hervorhebung im Original*).

Deutlich wird, dass die Gebote sowohl auf internationale Solidarität und Völkerfreundschaft als auch auf nationalen Patriotismus verweisen. Damit tritt ein Spannungsfeld zutage, dass für den Umgang mit Heterogenität und Vielfalt in der DDR kennzeichnend ist.

Zunächst sei jedoch hervorgehoben, dass sich, in Anlehnung an die zehn Gebote der Bibel, der Umgang mit Fremden und Fremdheit durch die „Zielkategorien ‚Völkerfreundschaft‘ und ‚Solidarität‘“ (Griese/Marburg 1995: 6) rekonstruieren lässt. Dabei ist wesentlich, dass diese Kategorien nach Griese/Marburg nicht „als Werte zwischenmenschlicher Beziehungen“ (ebd.), sondern im „Kontext des sie umspannenden sozialistischen Internationalismuskonzepts“ (ebd.) zu verorten sind. Für die Rekonstruktion der Ordnungskategorien von Fremden und Fremdheit gilt es hervorzuheben, dass der sozialistische Internationalismus segregierend zu verstehen ist. Das Konzept bezieht sich ausschließlich auf die „Verbundenheit aller sozialistischen Länder“ (Ulbricht 1958), sowie auf die Solidarität mit Völkern, die ihre „Unabhängigkeit verteidigen“ (ebd.). Die internationale Solidarität ist somit nicht als ein universelles, sondern als ein klar segregierendes Prinzip zu deuten. In den Geboten tritt die Diskrepanz zwischen dem Postulat der internationalen Solidarität und darin inhärenten Ausschlusskriterien zutage. Dieser Widerspruch, äußerte sich nach Mau dahingehend, dass die DDR durch „ein eigenwilliges und zutiefst gespaltenes Verhältnis zu anderen Kulturen und Ländern“ (ebd. 2020: 90) geprägt war. Wie bereits skizziert befand sich der „Internationalismus‘ wiederum [...] in dialektischer Spannung [zum] ‚Patriotismus‘“ (Griese/Marburg 1995: 6). Dieser DDR-Patriotismus wird in den Geboten durch die Schwerpunktsetzung auf den Nationalstaat kenntlich und beinhaltet „seinerseits über die ihm zugeordneten Kategorien des Eigenen implizit Zugänge zum Fremden“ (ebd.). Nach Mau äußerte sich diese Konstellation durch ein „mit dem proklamierten Internationalismus im Widerstreit stehendes nationales Bewusstsein“ (ebd. 2020: 93). Bedeutsam für die Rekonstruktion der Zugehörigkeitslinien erscheint zudem, dass die „historisch-kulturelle Situation“ (Burkard 2017: 43) der DDR ein Deutungsmodell hervorgebracht hat, welches ein gespaltenes Verhältnis zu Fremden und Fremdheit aufweist. Damit ist gemeint, dass neben dem Fremden und Fremdheit im Rahmen des Internationalismuskonzepts explizit auch ein *kulturell Feindliches* (vgl. ebd.) existierte. Die

feindliche Variante vom *Fremden* und *Fremdheit* war vordergründig nicht ethnisch⁴² definiert, sondern beruhte auf gesellschaftspolitischen sowie ideologischen Vorstellungen (vgl. Griese/Marburg 1995: 41). „Vor allem gegenüber dem Westen“ (Mau 2020: 90) etablierte die DDR ein „Kontroll- und Abgrenzungsregime“ (ebd.). Nach Mau bestand innerhalb der DDR die Befürchtung, dass die „DDR-Bürger [...] den kapitalistischen Verführungen auf den Leim“ (ebd.) gehen könnten. Daher wurde das westliche Deutschland als „Nachfolgestaat von Nazi-Deutschland geschmäht“ (ebd.).

Das in diesem Rahmen skizzierte Ordnungssystem soll exemplarisch für die Eindeutigkeit der Zugehörigkeitslinien in der DDR sensibilisieren. Dabei ist wesentlich, dass sowohl der Internationalismus als auch der Patriotismus nach Griese/Marburg in „offiziellen bildungspolitischen Verlautbarungen stets gemeinsam benannt werden“ (ebd. 1995: 6). Sie bezeichnen „zwei sich ergänzende wie auch relativierende Wesensmerkmale der ‚sozialistischen Persönlichkeit‘“ (ebd.) und haben als Differenzkategorien prägend auf das Eigene und damit auch auf das Pädagogische im ostdeutschen Erfahrungsraum gewirkt. Das hier skizzierte Ordnungssystem ist als Gerüst für die nun folgenden Kategorien zu verstehen.

8.3.1.2.1 Das Fremde und das Eigene im Bildungswesen der DDR

Mit dieser Kategorie wird auf eine Ambivalenz im sozialistischen Bildungswesen verwiesen, die an der Schnittstelle von Migration, Frühe Bildung und Ostdeutschland Impulse für eine reflexive Auseinandersetzung mit der Geschichte des *Eigenen* liefert. Gemeint ist der Umstand, dass die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften das sozialistische Bildungswesen der DDR im antifaschistischen Kontext verortete und betonte, dass durch die Bildungsreform von 1946 die Grundlagen für ein „antifaschistisch-demokratisches Bildungswesen“ (Günther 1979: 11) geschaffen wurden. Als Ausgangspunkt hierfür galt die Überzeugung, dass der Faschismus als historisches Phänomen in den sozialistischen Ländern überwunden wurde (vgl. hierzu kritisch Krüger-Potratz 1991). Wie Zatlin skizziert, wurde die Annahme vertreten, dass die ursächliche Begründung von Rassismus „in der gesellschaftlichen Wirklichkeit der Klassengesellschaft“ (ebd. 2005: 300) zu suchen sei. Durch die „Organisation der ostdeutschen Wirtschaft nach sozialistischen Prinzipien, die die DDR in eine klassenlose Gesellschaft verwandelt habe, sei Diskriminierung im ‚besseren‘ Deutschland endgültig beseitigt worden“ (ebd.). Das Fundament des sozialistischen Bildungswesens beruhte somit auf der Annahme,

42 Das trotz dieser offiziellen Deutung auch ethnische Differenzlinien in der DDR-Gesellschaft gezogen wurden, belegen u.a. die Arbeiten von Lierke/Perinelli 2020; Miguel 2020; Mau 2020.

dass weder auf politischer noch auf zwischenmenschlicher Ebene Mechanismen von Diskriminierung und Ausgrenzung existent seien. Das *Eigene* galt als befreit von ethnischen Abwertungs- und Differenzkategorien. Krüger-Potratz beschreibt die zugrunde liegende Logik wie folgt: Kinder mit familiärer Zuwanderungsgeschichte lebten „während ihres Aufenthalts in der DDR – weil sie in der DDR lebten – in nicht rassistischen Strukturen“ (Krüger-Potratz 1991: 36). Für diese Kinder galt „das Recht auf freien Zugang zu allen Bildungseinrichtungen“ (ebd.), und nach dem Prinzip der Einheitlichkeit wurden sie in die bestehenden Kinderkollektive⁴³ eingegliedert.

Die DDR war grundlegend von einem antifaschistischen Selbstverständnis geprägt, das nicht nur das Bildungssystem, sondern die gesamte Gesellschaft durchzog (vgl. Griese/Marburg 1995: 182). Denn obgleich Rassismus in der DDR als überwunden galt, war die antifaschistische Erziehung ein wichtiger Pfeiler für den Bereich der frühkindlichen Bildung in der DDR. In der DDR wurde „eine neue Generation von Pädagogen ausgebildet, die sich voll in den Dienst der antifaschistisch-demokratischen Erziehung stellte“ (Günther 1979: 11). Aber auch das Handlungsfeld der frühkindlichen Bildung war vom Ansatz der antifaschistisch-demokratischen Erziehung geprägt.

„Also, wenn ich an meine Kindergartenzeit zurückdenke, kann ich mich nicht erinnern (lacht), dass wir Berührung hatten im Kindergarten mit Kindern anderer Kulturen. Ich weiß, das wurde erzählt und vorgelesen und wir haben auch Bilder zu verschiedenen Themen (...) malen dürfen. Damals war der Vietnamkrieg ziemlich aktuell und ich weiß das wurde im Kindergarten schon thematisiert und da haben wir zu gemalt“ (IP 2: Pos. 18).

Der Fund verweist auf Elemente der antifaschistischen Bildung im Kindergarten. Vorangestellt wird ein Verweis auf die homogene Gruppenstruktur. Betont wird, dass in den Einrichtungen keine interkulturellen Berührungen stattgefunden haben. Warum diese Berührungen nicht stattgefunden haben oder generell kaum Kinder mit familiärer Zuwanderungsgeschichte in den Kinderkollektiven der DDR vertreten waren, wird nicht reflektiert. Die homogenen Gruppenstrukturen in den pädagogischen Orten der DDR werden im Datenmaterial durchgehend als ein natürliches Phänomen gezeichnet, welches von den Migrationsbewegungen in der DDR entkoppelt ist. Bedingt durch die staatlich gesteuerte Migrationspolitik der DDR fanden besonders im elementarpädagogischen Feld wenig *Berührungen mit kulturell*

43 „Kindergartenerziehung – gesellschaftliche Kleinkindererziehung – ist Bildung, Erziehung und Betreuung in Kinderkollektiven, die außerhalb der Familie und in eigens dafür geschaffenen pädagogischen Organisationen durch Berufserzieher stattfindet (Heinsohn/Knieper 1975)“ (Maiwald 2018: 106).

Fremdem statt. Die im Fund vorhandene Bezüge auf Aspekte der internationalen Solidarität und Völkerfreundschaft weisen das charakteristische Selektionsmuster vom *Eigenen* und *Fremdem* auf und sind als rein theoretische Konzepte zu verstehen. Sichtbar wird die Kluft zwischen der postulierten Orientierung an internationaler Solidarität und einer Alltagspraxis, die nach Poutrus von der „vorherrschenden nationalen Orientierung und dem eingegrenzten Lebenshorizont der DDR-Gesellschaft“ (Poutrus 2005 b: 265) geprägt war. Poutrus verweist auf einen „eingegrenzten Lebenshorizont“ (ebd.) und bezieht sich darauf, dass die Mobilität in der DDR-Gesellschaft eingeschränkt war. Damit bedient er das gängige Bild von der abgeschotteten DDR-Gesellschaft. In der Analyse der Daten wird deutlich, dass dieser Lebenshorizont zwar begrenzt, aber durch die Völkerfreundschaft zu den sozialistischen Bruderstaaten durchaus facettenreich gestaltet war. Zu den Staaten der Sowjetunion (SU) bestand in der DDR eine Verbundenheit, die nach wie vor im Datenmaterial verankert ist. Aus dieser Zeit resultiert eine Nähe zum osteuropäischen Raum, welche von den pädagogischen Fachkräften der nachfolgenden Generationen inkorporiert wurde. Diese divergierenden Kulturräume werden im Theorieentwurf als *Sphären der vertrauten Fremdheit* gewertet und waren ursächlich im sozialistischen Bildungsplan verankert (vgl. Griese/Marburg 1995). Der soziokulturelle Hintergrund der Bruderstaaten war in der offiziellen Ebene implementiert. Bereits im Bereich der frühen Bildung wurden Geschichten aus den Ländern der Sowjetunion „erzählt und vorgelesen“ (IP 2: Pos.18).

Bedingt durch das selektive „Verständnis internationalistisch interpretierter Beziehungen“ (Griese/Marburg 1995: 41) galt es schon im Elementarbereich, dahingehend zu sensibilisieren, dass die sozialistische Ordnungskategorie in Abgrenzung zum *Raum der feindlichen Fremdheit* zu begreifen ist. Behrendt spricht in diesem Kontext von „gezielt ideologiegeprägte[n] Freund- und Feindbilder“ (ebd. 2004: 32) die auch im pädagogischen Bereich verankert wurden. Wie kenntlich wird, wurden Bezüge zu tagespolitischen Ereignissen außerhalb des sozialistischen Staatenbundes hergestellt. So bezieht sich der Fund beispielhaft auf den Vietnamkrieg, den es bildlich zu verarbeiten galt. Diese Sensibilisierung gegenüber Krieg und Menschenrechtsverletzungen außerhalb der sozialistischen Staatengemeinschaft nennt Krüger-Potratz als charakteristisch für die antifaschistische Erziehung in der DDR. Diese orientierte sich, aufgrund der antifaschistischen Systemlogik, rein externalisiert am *Außen*. Konfliktlinien und diskriminierende Strukturen innerhalb des sozialistischen Bildungswesens konnten, aufgrund der ideologischen Basis, nicht kritisch reflektiert werden (vgl. ebd. 1991: 36).

Nach Griese/Marburger waren Feiertage die „wichtigsten rituellen Formen von Freundschaftserziehung“ (ebd. 1995: 104) in der DDR. Diese „gaben besonderen Anlaß, Freundschaft und Solidarität als integrierten Bestandteil des Erziehungsprozesses öffentlich zu zelebrieren“ (ebd.). In diesem Zusammenhang ist auch der Kindertag (1. Juni) zu verorten. Dieser Feiertag diente dazu, „über vermittelte Bildungsinhalte in einem dem Alltag enthobenen Rahmen emotionale Bildung zu erzeugen“ (ebd.). Im Kontext der internationalen Solidarität wurden an diesem Tag den Kindern in der Welt gedacht und „scheinbar eine kulturpluralistische Position“ (Hoffmann 2020: 41) eingenommen.

„Das war ein DDR-Lied: ‚Über allen strahlt die Sonne, über allen‘ [...] und da ging es eben um die Hautfarben der Kinder. Dass die Sonne eben für alle scheint und nicht nur für uns, sondern auch eben, egal wie der aussieht, oder was der hat, und: ‚über allen strahlt die Sonne, über allen in der Welt‘ (summt vor sich hin), also das hätte ich mir raussuchen müssen“⁴⁴ (IP 7: Pos. 56).

Dieser Auszug verweist auf ein Lied von Ursula Gröger und zeigt noch einmal auf, dass das elementarpädagogische Feld auf einer abstrakten Ebene kulturpluralistische Bezüge aufweist. Diese beziehen sich im Fund auf „Freundschaft und Solidarität“ (Griese/Marburger 1995: 107) und sind nach Griese/Marburg als „Erziehungsgröße lediglich im Kontext der übergeordneten Zielstellung“ (ebd.) zu werten. Vor dem Hintergrund, dass Kinder von ethnischen Minderheiten in der DDR unterrepräsentiert, bzw. die Mobilität der Bevölkerung eingeschränkt war, wird kenntlich, dass eine „praktische Ausfüllung auf eher personaler Ebene [...] für dieses Konzept entbehrlich“ war. Griese/Marburger formulieren es wie folgt: „Um das ideologische Paradigma von Freundschaft und Solidarität der Gleichheit (unkritisch) reflektieren zu können, waren somit auch keine Erfahrungen mit Fremdheit erforderlich“. Der Bezug auf die Internationale Freundschaft ist somit in weiten Teilen auf einer rein deskriptiven Ebene verblieben, paradoxerweise war das Konzept dennoch integraler Bestandteil des *Eigenen* und ist als solches anzuerkennen.

Dies zeigt sich im Fund exemplarisch daran, dass das immaterielle Kulturgut zum Zeitpunkt des Interviews noch ad hoc abrufbar ist. Bei dem Lied handelt es sich um ein Kulturgut aus der DDR, welches sich zu Phänomenen kultureller Vielfalt in Beziehung setzt. Der Fund benennt

44 „Über allen strahlt die Sonne, über allen in der Welt. Alle Kinder wollen Frieden, Frieden, der das Glück erhält. Froh und glücklich will doch spielen auf der Erde jedes Kind, ob nun seine Eltern Schwarze, Gelbe oder Weiße sind“ (Gröger).

damit historisches Material aus dem Kontext der Erziehung zum solidarischen Internationalismus (vgl. Griese/Marburger 1995; Lorenz 2013) und verweist darauf, dass diese Elemente des *Eigenen* aus der Zeit vor der Wende nach wie vor im Feld verankert sind.

Der „pädagogische Forschungsbereich der antifaschistischen und antirassistischen Erziehung ging zu DDR-Zeiten von der Voraussetzung aus, daß es Ausdrucksformen von Faschismus, Antisemitismus oder Rassismus nur außerhalb des realsozialistischen Staatenblocks gebe“ (Hartewig 1995: 507). Daher war die „pädagogische Umsetzung“ (ebd.) der antifaschistischen Erziehung darauf reduziert, „diesen Traditionsbestand, der gleichzeitig auch den Gründungsmythos der DDR darstellte, an die nachfolgenden Generationen in der DDR weiterzugeben“ (ebd.). Es ging darum, die kommenden Generationen „dauerhaft für die Beteiligung an der Durchsetzung dieser Ziele in anderen Ländern zu motivieren“ (ebd.). Für den Aus- und Weiterbildungsbereich im Kontext von Interkultureller Pädagogik wäre zu prüfen, ob die historischen Quellen zur antifaschistischen Erziehung und internationalen Solidarität möglicherweise Potentiale für eine reflexive Auseinandersetzung mit dem *Eigenen* und der Konstruktion des *Fremden* bieten.

Obgleich das Verhältnis vom *Eigenen* und vom *Fremden* im elementarpädagogischen Feld der DDR eine Vielzahl an reflexiv zu betrachtenden Anknüpfungspunkte bietet, werden diese historisch einmaligen Spannungsfelder im empirischen Material und somit im Feld nicht als historische Narrative begriffen. Das im Feld verankerte kulturelle Kapital ist für den Kontext von Migration und Bildung nicht abrufbar. Weder die Generationen von pädagogischen Fachkräften die vor, als auch die Fachkräfte die nach der Wende ausgebildet wurden, weisen einen reflexiven Bezug zu den Facetten im Umgang mit Fremdheit auf. Im vorliegenden Theorieentwurf wird dieses Phänomen damit begründet, dass der Bezug auf, bzw. der selbstbewusste Umgang mit historischen Narrativen über den Umgang mit Heterogenität und Differenz im pädagogischen Feld durch den ersten *Elementarpädagogischen Wendepunkt (EW)* verunmöglicht wurde. Durch die Annullierung und Abwertung der ostdeutschen Elementarpädagogik in der Wendezeit war es dem Feld nicht möglich, das eigene pädagogische Repertoire kritisch zu reflektieren und vorhandene Potentiale zu bewahren. Das Datenmaterial verweist darauf, dass im elementarpädagogischen Feld aufgrund der Transformationsprozesse in der Nachwendezeit wertvolle regionale Kulturanteile als unbedeutend im Sinne von nicht der gesetzten Norm entsprechend verworfen wurden. Diese Facetten finden sich nach wie vor als immaterielle Kulturgüter im empirischen Material, werden jedoch nicht als vorhandene Potentiale für eine reflexive Auseinandersetzung mit möglichen Ausgrenzungsstrukturen

begriffen. Das kulturelle Kapital aus dem ostdeutschen Erfahrungsraum steht aufgrund der Othering Erfahrungen in der II. Phase der *EW* als Ressource nicht mehr zur Verfügung (vgl. Kapitel 8.3.1.3).

8.3.1.2.2 Das Eigene: der DDR-Atlas

Anhand der Kategorie *DDR-Atlas* wird nun die Relevanzsetzung in der Berührung mit kultureller Fremdheit in der I. Phase der *Elementarpädagogischen Wendepunkte (EW)* vertiefend betrachtet. Die kategoriale Begrifflichkeit *DDR-Atlas* ist auf einen In-Vivo-Kode aus dem empirischen Material zurückzuführen und dient der Rekonstruktion von Zugehörigkeitslinien im elementarpädagogischen Feld der DDR. Dabei kennzeichnet die Kategorie eine Ordnungskonstruktion, die als klare Aufteilung in *Innerhalb* und *Außerhalb* der sozialistischen Welt zu definieren ist. Diese Kategorisierung war ideologisch begründet und äußerte sich darin, dass es „in Richtung Westen um einen stetigen Abgrenzungs- und Selbstbehauptungskampf ging“ (Mau 2020: 90), während die „Verbindung mit der UdSSR und den anderen Ländern des Warschauer Vertrages“ (ebd.) sowohl „militärisch, ökonomisch und ideologisch“ als der DDR zugehörig zu betrachten war. Der Theorieentwurf vertritt die These, dass das Raster der Zugehörigkeit in seiner Eigenlogik auf das elementarpädagogische Feld übertragen wurde und strukturierend auf das Feld gewirkt hat. Die von staatlicher Seite aus vorgegebene Differenzierung zwischen *legitimen* und *illegitimen Berührungen* mit kultureller Fremdheit wird als ein spezifisches Merkmal der I. Phase der *EW* vermerkt.

Aus der Perspektive von Reuter (2002 a), die Fremdheit nicht als „objektive[n] Tatbestand der sozialen Wirklichkeit“ (ebd.: 23) begreift, sondern als „das Resultat einer Ordnung der Alltagswelt“ (ebd.) mit dem die „Sphären der Vertrautheit“ (ebd.) von den Bereichen unterschieden wird, „über die wir nichts sagen können“ (ebd.), wird in der Kategorie *DDR-Atlas* die Konstruktion von Fremdheit in der I. Phase der *EW* nachvollzogen. Vor dem Hintergrund der gängigen Narrationen vom „hohen Grad an innerer Homogenität“ (ebd.) in der DDR-Gesellschaft wird rekonstruiert, wie das kulturell Fremde damals im Feld verhandelt wurde. Gefragt wird nach Berührungen mit kultureller Heterogenität und Differenz im *Inneren* des sozialistischen Bildungswesens.

8.3.1.2.2.1 Kontur

Eine der wiederkehrenden Narrationen im empirischen Material und der ostdeutschen Migrationsforschung besteht darin, die im Feld verankerte Distanz zu Phänomenen der

pluralisierten Gesellschaft durch die lokale Verortung in Ostdeutschland zu begründen (vgl. Everts et al. 2020; Mau 2020; Weiss 2007; Krüger-Potratz 1991).

Diese Positionierung findet sich exemplarisch bei Mau, der darauf verweist, dass aufgrund „der jahrzehntelangen Abschottung und der starken Homogenisierung [...] der Umgang mit Fremdheit und Differenz kaum eingeübt“ (ebd. 2020: 98) wurde. Obgleich diese Positionierung im Folgenden nicht in Frage gestellt werden soll, erscheint es als wesentlich, auf die darin inhärente Relativierung der eindimensionalen Perspektive zu verweisen. Der Umgang mit Heterogenität und Vielfalt wurde „kaum eingeübt“ (ebd.) aber er wurde nicht *nicht* eingeübt. So wird im erhobenen Material deutlich, dass trotz der „unterschiedlichen sozialen und politischen Kulturen“ (ebd.: 90) auch in der ostdeutschen Lebenswelt Bezüge zu Phänomenen von Heterogenität und Differenz vorhanden waren.

„Also wir waren ja weltpolitisch nicht ausgeblendet. Also natürlich fokussiert auf was es da-, welche Kämpfe finden da statt, aber in dem Moment hatten wir schon eine Weltlandkarte. Das will ich damit sagen und entsprechend auch Kulturwissen von den Dingen“ (IP 12: Pos. 6).

Der Datenauszug macht kenntlich, dass die DDR „weltpolitisch nicht ausgeblendet“ (ebd.) war und die Bevölkerung trotz einer selektiven Fokussierung auf weltpolitische Aspekte über eine „Weltlandkarte“ (ebd.) verfügte. Im Feld war „Kulturwissen von den Dingen“ (ebd.) vorhanden. Dieser Aspekt ist relevant, da die Narration der homogenen Gesellschaft dahingehend erweitert werden kann, dass im Feld trotz der sozialistischen Gesellschaftsordnung und der geringen Migrationsdichte „Kulturwissen von den Dingen“ (ebd.) in Form von geronnener Wissensgrundlagen verankert waren. Damit kommt im Fund die Narration von einer eigenen, einer ostdeutschen Geschichtserzählung zum Vorschein, die in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität und Differenz als zielführend zu betrachten ist. Indem die Narration mit dem Bild von der homogenen DDR-Gesellschaft bricht, entstehen Risse, die den Raum für ostdeutsche Narrative im Umgang mit Heterogenität eröffnen.

Obgleich in der DDR eine Weltkarte vorhanden war, ist das Signifikante an der I. Phase der *Elementarpädagogischen Wendepunkte (EW)*, dass aufgrund staatlicher Vorgaben ausgewählte Wissensbereiche nicht, bzw. nur eingeschränkt zur Verfügung standen. Dies belegt der folgende Fund, aus dem der In-Vivo-Kode *DDR-Atlas* entnommen wurde.

„Man muss auch mal daran denken, dass wir ja auf dem DDR-Atlas den ganzen Westen weiß ausgeblendet hatten, dass darf man ja nicht vergessen“ (IP 12: Pos. 6).

Im Fund wird markiert, dass es in der Konstruktion der DDR-Wirklichkeit möglich war, störende Impulse von *Außen* auszuklammern. Die westliche Sphäre ist in der I. Phase der *EW* synonym für das *feindliche Fremde* zu lesen.

In der Kategorie *DDR-Atlas* verweist die Dimension *Kontur* darauf, dass bereits in der I. Phase der *EW* ein Atlas bzw. eine Weltlandkarte existent war. Zwar beruhte die sozialistische Topographie auf einer klaren Ordnungsmatrix die zwischen *vertraut* und *unvertraut*, bzw. *feindlicher Fremdheit* differenzierte, aber sie war vorhanden. Bildlich gesprochen, gab es in der I. Phase der *EW* einen sozialistischen Globus, zu verstehen als sozialistische Weltsicht, und innerhalb des staatlich gesetzten Rahmens existierten Phänomene kultureller Vielfalt. Trotz der Aussparung einzelner Länder und deren soziokulturellen Hintergründe beinhaltete die Weltkarte Bereiche des *vertrauten* und des *neutralen Fremden*. Relevant für das Forschungsinteresse sind die inhärenten Grenzlinien und die Tatsache, dass innerhalb dieser Grenzlinien ein Umgang mit Heterogenität und Differenz vorhanden war. Für das vorliegende Theorie-Modell ist relevant, wie sich die staatlich gesetzten Zugehörigkeitslinien durch Brüche in der Erfahrung mit kultureller Fremdheit verschieben.

8.3.1.2.2.2 Lücken

Die Kategorie *DDR-Atlas* dient dazu, die klar definierte Ordnungsmatrix des sozialistischen Bildungswesens aus dem empirischen Material zu rekonstruieren. Das „wichtigste Ziel“ (Mau 2020: 79) des sozialistischen Bildungswesens bestand nach Mau darin, „einen neuen Menschentyp – die sozialistische Persönlichkeit – zu erschaffen“ (ebd.). Dieses Ziel wurde u.a. durch die Vermittlung einer selektiven Geschichtsschreibung verfolgt. Wie im Fund deutlich wird, ist dieser Aspekt der ostdeutschen Pädagogikgeschichte für den Bezug zu Phänomenen von Heterogenität und Differenz im Feld bis heute relevant.

„Das die ganze Geschichte, also unsere Menschheitsgeschichte, ja, dass wir die komplett anders auch abgehandelt haben. Und dass ich vieles gar nicht weiß oder erst jetzt weiß, weil das einfach-, das war einfach außen vor“ (IP 1: Pos. 8).

Hier tritt eine Differenzierung zwischen *legitimem* und *illegitimem Kulturwissen* in der DDR zutage, welche sich prägend auf das Curriculum im Bildungssystem ausgewirkt hat. Deutlich wird, dass pädagogische Fachkräfte vor der Wende aufgrund der sozialistischen Schulbildung durch eine von der westlichen Narration divergierenden Perspektive auf die „Menschheitsgeschichte“ (ebd.) geprägt wurden. Thematisiert werden elementare soziohistorische Wissenslücken, die durch die bewusste Aussparung ausgewählter Aspekte der Menschheitsgeschichte

begründet werden. Der empirische Fund bezieht sich defizitorientiert auf die sozialistischen Bildungsgrundlagen im Kontext von kultureller Vielfalt. Eine stärkenorientierte Perspektive auf die eigene Bildungsbiographie im Kontext von kultureller Vielfalt kann nicht stattfinden. Hier liegt eine Analogie zum Entwertungsdiskurs (vgl. Mau 2020, S. 216) dem die ostdeutschen Fachkräfte nach der Wende in Bezug auf die eigene Bildungsbiographie ausgesetzt wurden. Der Blick auf mögliche, biografische Anknüpfungspunkte an migrationsgesellschaftliche Phänomene bleibt dadurch versperrt.

Auch im folgenden Fund wird vordergründig auf ein Defizit in Form von Bildungslücken verwiesen.

„Ich finde die Sowjetunion, das war immer die heutige SU, Russland, das war in ner -. Auch in Geschichte, ich habe gefühlt nur was über die (...) russische Revolution und über-, weiß ich nicht, aber es ging immer irgendwie nur darum. Also Geschichte war sehr, sehr (...) komprimiert und einseitig und andere Kulturen auch“ (IP 1: Pos. 8).

Obgleich die ostdeutsche Form von Kulturwissen im Fund als defizitär, als „komprimiert und einseitig“ (ebd.) eingestuft wird, tritt implizit eine im Feld verankerte Fachlichkeit in Bezug auf den Umgang mit kultureller Heterogenität und Differenz zum Vorschein. Der russische Kulturraum wird als *kulturell vertraut* markiert, die damit in Bezug stehenden Wissensgrundlagen als hoch eingestuft. Damit kann der osteuropäische Kulturraum als *Sphäre der Vertrautheit* gewertet werden, ein Aspekt der im Kontext der aktuellen Wanderungsbewegungen in gänzlich neuem Licht erscheint. Wesentlich für das Forschungsinteresse erscheint auch an diesem Fund, dass das postsozialistische Kulturwissen zum Zeitpunkt des Interviews noch vorhanden und abrufbar ist. Die lokal geronnenen Kenntnisse über Russland und die Staaten der Sowjetunion können im Feld somit als den „historischen Umständen geschuldeten Kompetenzen“ (Lettrari 2012: 205), als postsozialistische Expertise für den Umgang mit Heterogenität und Differenz gewertet werden.

Aufgrund einer defizitären Deutung der ostdeutschen Bildungsbiographie erscheint es nicht möglich, die vorhandene Expertise im Umgang mit Vielfalt und Differenz als eine solche anzuerkennen. Der versperrte Zugriff auf inkorporiertes ost-kulturelles Kapital wird im vorliegenden Theorieentwurf als Bruch in der Berührung mit kultureller Fremdheit gewertet. Durch die an Brüche gekoppelten Erfahrungen als „*habituelle Außenseiter*“ (Mau 2020: 208, *Hervorhebung im Original*) im bundesdeutschen Handlungsfeld der Pädagogik der frühen Kindheit, erscheint es pädagogischen Fachkräften aus dem ostdeutschen Erfahrungsraum nicht möglich, an den Schnittstellen mit Herausforderungen interkultureller Pädagogik den Bezug zu

vorhandenen Erfahrungen im Umgang mit Heterogenität und Differenz herzustellen. Das im Feld vorhandene, kulturelle Kapital aus der I. Phase der *Elementarpädagogischen Wendepunkte* hat durch Brüche in der Erfahrung mit kultureller Fremdheit eine Abwertung erfahren, es steht als pädagogische Ressource nicht zur Verfügung.

8.3.1.2.2.3 Ideal

Kontrastierend zum kritischen Bezug auf staatlich implementierte Wissenslücken dominieren im empirischen Material subjektive Erzählungen, die in weiten Teilen ein stark vereinfachendes Bild einer homogenen Gesellschaft (vgl. Mau 2020) zeichnen und damit den „vorgegebenen historischen Narrativen“ (Ringel 2016: 142) über den Osten folgen. Diese Positionierungen blenden eine migrationsgesellschaftliche Realität in der DDR konsequent aus und beziehen sich auf die *Irrelevanz* von kultureller Fremdheit in der DDR.

„In der Ausbildung spielte das kein Thema. Wie gesagt, ich bin ja in der DDR aufgewachsen und hab meine Ausbildung da gemacht. Da bin ich eigentlich gar nicht, ähm, im Studium sowieso nicht und in der Schule auch nicht mit ausländischen Menschen in Berührung gekommen (...) und im Urlaub war ich damals auch nicht (...) im Ausland“ (IP 7: Pos. 11).

Im Fund findet sich die Konstruktion einer stringent homogenen Lebenswirklichkeit, wie sie damals von offizieller Seite aus angestrebt wurde. Dabei wesentlich ist, wie die *Sphäre des Eigenen* ganz konsequent von der *Sphäre des Fremden* abgetrennt wird.

Ursächlich begründet wird die Konstruktion des homogenen Lebensentwurfes durch die biographische Herkunft. Im Widerspruch zu der Tatsache, dass auch innerhalb der DDR Migration stattgefunden hat und Vertragsarbeiter:innen oder ausländische Student:innen besonders im städtischen Raum auch leiblich vertreten und sichtbar waren, wird betont, dass in dieser Phase keinerlei Bezüge zu *kulturell Fremdem* existiert haben. Diese Positionierung in Bezug auf das *kulturelle Fremde* ist als universelles Prinzip darauf zurückzuführen, dass das Fremde stets als unbestimmt gilt und „damit gegen die Ordnung der Unterscheidung“ (Kron 2007: 220) verstößt. Um es mit Kron zu sagen: „Am besten ist es demnach, Fremde überhaupt nicht zu treffen, denn so bleibt die eigene Ordnung gesichert“ (ebd.).

Im Fund wird ein großer Bogen gezogen um die subjektive Theorie zu untermauern. Dieser Bogen zieht sich von der Schulzeit über die Ausbildung, zum Studium um final noch einmal darauf zu verweisen, dass man „damals auch nicht (...) im Ausland“ (IP 7: Pos. 11) Urlaub machen konnte.

Die Zugehörigkeitslinien der Kategorie *DDR-Atlas*, die im Fund nachgezeichnet werden, orientieren sich an den ehemals offiziellen Vorgaben, am sozialistischen Ideal. Die subjektive Theorie im Fund lautet, dass innerhalb der ostdeutschen Gesellschaft keine Berührungspunkte zu, *kulturell Fremdem* möglich waren. Das *kulturell Fremde* wird als etwas „qualifiziert [...], das *nicht* bekannt ist, das *nicht* erwartet wurde, das *nicht* vertraut ist.“ (Nassehi 1999: 185). Betrachtet man die subjektive Konstruktion im Fund nach Nassehi „als Chiffre“ (ebd.) für „innergesellschaftliche [...] Differenzen, Konflikte, Grenzen und Positionen“ (ebd.), so „eröffnet sich theoretisch die Möglichkeit, das Fremde im Hinblick auf das Vertraute zu denken“ (ebd.). Das *Fremde* als „Außenseite der Unterscheidung“ (ebd.) ist nach dieser Logik die *Sphäre des Unbekannten* außerhalb der Konturen der Kategorie *DDR-Atlas*. Wie in der Dimension *Kontur* (vgl. Kapitel 8.3.1.2.2.1) deutlich wurde, war dem Bereich *Außerhalb* in der sozialistischen Fremdheitskonstruktion das *feindliche Fremde* zugeordnet.

Relevant für das Forschungsinteresse ist an dieser Stelle zu vermerken, dass sich das historische Narrativ von einem homogenen Sozialraum transgenerational durch das empirische Material zieht. Dabei handelt es sich, nach Nguyen um „Simplifizierungs- und Homogenisierungsversuche“ (ebd. 2020: 406), die ein „Gefühl der Zusammengehörigkeit“ (ebd.) schaffen. Im erhobenen Material ist signifikant, dass die vor der Wende ausgebildeten Fachkräfte die DDR als homogenen Raum anrufen (vgl. Otto/Spielhaus 2020), während die nach der Wende ausgebildeten Fachkräfte ihr Bundesland als homogenen Sozialraum skizzieren⁴⁵. Durch die subjektive Verortung in einem Raum ohne Vielfalt erscheint es im Feld möglich, migrationsgesellschaftliche Transformationsprozesse und damit in Verbindung stehende Anforderungen interkultureller Kompetenz im *Außerhalb* der *Sphäre des Vertrauten* zu positionieren. Nach dieser Logik finden sich Anforderung interkultureller Pädagogik weitestgehend außerhalb des ostdeutschen Erfahrungsraum und tangieren diesen nur punktuell.

Bis hierhin kann festgehalten werden, dass eine Unterscheidung generiert wird, welche den „Bereich des Vertrauten“ (Nassehi 1999: 185) ganz entschieden vom Bereich des „Unvertrauten“ (ebd.) abhebt. Im weiteren Verlauf des Fundes erfährt diese Konstruktion eine Relativierung. Die historische Narration wird brüchig und verweist sukzessive darauf, dass auch innerhalb des als homogen angerufenen Kulturraumes Berührungen mit Phänomenen kultureller Vielfalt stattgefunden haben.

45 Die erhobenen Daten stammen aus dem Bundesland Mecklenburg-Vorpommern.

„So Kubaner hatte ich höchstens als ich selber noch Jugendliche war. Irgendwo mal auf der Disko, oder ich -, es gab schon irgendwo welche. Ich weiß jetzt nicht mehr, aus welchen Ländern die kamen, die hatten auch ganz viel -, die hatten auch, na, wie hieß das? Konvertierbare Währung gab's, hieß das damals. Und die konnte sich natürlich Sachen leisten oder kamen dann in ne Disko rein, wo andere dann nicht- (kichert), oder so ein normal Sterblicher dann nicht reinkamen. Aber ansonsten, ICH hatte mit denen keine Berührungspunkte“ (IP 7: Pos. 14).

Entgegen der ursprünglichen Narration wird im Fund auf die Brüchigkeit der Dimension *Ideal* hingewiesen. Deutlich wird, dass abseits der, von offizieller Seite aus, vorgegebenen Ordnungsstrukturen durchaus *Berührungen mit kulturell Fremdem* und auch mit *kulturell unvertraut Fremdem* stattgefunden haben. Dies bestätigen auch Lierke et al., die darauf verweisen, dass „DDRler*innen und nicht DDRler*innen“ (ebd. 2020: 456) sich „trotz der staatlich verordneten Arbeitsdisziplin und der hergestellten Segregation [...] im Betrieb oder in der Gaststätte“ (ebd.) begegneten. Trotz der starren Zugehörigkeitskonstruktion existierten innerhalb der DDR informelle Räume der interkulturellen Begegnung und des Austausches. Der Kontakt mit *kulturell Fremdem* war in diesen Räumen, abseits der offiziellen Vorgaben, möglich. Zwar war man in der DDR „wenig geübt im Umgang mit Verschiedenheit und Uneindeutigkeit“ (Plamper 2019: 152) aber „[n]atürlich kamen sie sich dennoch nahe – das Leben ist immer komplizierter als das Juristendeutsch der Vertragsabkommen, wie wir schon bei den Gastarbeitern in der Bundesrepublik gesehen haben“ (ebd.: 134).

Festzuhalten ist, dass im pädagogischen Habitus der DDR trotz einer monokulturellen Selbstverortung durchaus Bezüge und Wissensgrundlagen im Kontext von kultureller Fremdheit vorhanden sind. Die subjektiven Erzählungen aus dieser Zeit verweisen in der Dimension *Ideal* auf das Spannungsfeld zwischen sozialistischer Gesellschaftstheorie und Alltagspraxis. Als weiteren Aspekt der Dimension *Ideal* benennt Nguyen den „Spannungsbogen zwischen der Anrufung einer homogenisierten nationalen Einheit und einer tatsächlichen multiplen Getrenntheit in der Gesellschaft“ (Nguyen 2020: 406).

8.3.1.2.2.4 Vertraute Fremdheit

In der Kategorie *DDR-Atlas* wurde bislang deutlich, dass im Feld eine offizielle Zugehörigkeitslinie existierte und das *feindliche Fremde* im *Außerhalb* der Gesellschaft verortet war. Dieses Vorgehen ist nach Kron dadurch zu begründen, dass das kulturell Fremde „die Gefahr mit sich [bringt], die Ordnung des Kategoriensystems und die räumliche Ordnung der Welt zu zerstören“ (Kron 2007: 219). Aus dieser Logik heraus wurde die westliche Welt aus dem DDR-Atlas gestrichen, die Bildungscurricula an das sozialistische Ideal angepasst und die

ausländische Bevölkerung „einer Integrationsverweigerung von Seiten der DDR ausgesetzt“ (Nguyen 2020: 408).

Wie bereits in der Dimension *Ideal* dargestellt, verweisen die subjektiven Erzählungen dennoch auf informelle Berührungen mit kulturell Fremdem. Neben den informellen Berührungen existierte durch die „Verbundenheit aller sozialistischen Länder“ (Ulbricht 1958, *Hervorhebung im Original*) aber auch eine offizielle Sphäre, in der Berührungen mit Heterogenität und Differenz legitim waren. Entgegen der Darstellung von Mau, dass es „mit der Völkerfreundschaft zur Sowjetunion und zu den anderen »Bruderstaaten« auch nicht allzu weit her“ (ebd. 2020: 90) gewesen sei und die „Aktivitäten zur Pflege freundschaftlicher Beziehungen“ (ebd.) aufgrund der „ritualisierte[n] und überwachte[n]“ (ebd.) Begegnungsformate wenig persönliche Nähe zugelassen hätten, verweist das empirische Material bis heute auf eine große Nähe und Verbundenheit zum osteuropäischen Kulturraum.

„(D)ann aus dem osteuropäischen Raum, das ist also folgerichtig, na, dass da primär Wert gelegt wurde durch die-, durch die Verhältnisse in der DDR und das man eben mehr übers Jolkafest wusste als, was weiß ich-, keine Ahnung-, wie die Amerikaner Thanksgiving feiern oder so was“ (IP 12: Pos. 5).

Auch dieser Fund zeichnet die Kontur der Kategorie *DDR-Atlas*. In Kontrastierung zu vorhergehenden Dimensionen wird die kategoriale Begrifflichkeit jedoch nicht allein zur Abgrenzung der *Sphäre des Vertrauten* gegenüber der *Sphäre des Fremden* verwendet, sondern die Sphären werden inhaltlich weiter ausdifferenziert. Im Fund wird das russische „Jolkafest“ (ebd.) dem amerikanischen „Thanksgiving“ (ebd.) gegenübergestellt. Der Bezug auf die unterschiedlichen Dominanzkulturen der ehemaligen Besatzungszonen markiert die ursächlich divergierenden soziokulturellen Prägungen im Handlungsfeld der Pädagogik der frühen Kindheit. Dem westdeutschen Erfahrungsraum wird im Fund der ostdeutsche Erfahrungsraum gegenübergestellt.

Mit der politischen Nähe zum osteuropäischen Kulturraum wurde in der DDR nach 1945 eine kulturelle Verbundenheit verankert. Aus der Fusion mit den sozialistischen Bruderstaaten hat sich ein System kultureller Codes entwickelt, dass den ostdeutschen Kulturraum nachhaltig geprägt hat und in Form von kulturellem Kapital inkorporiert wurde. Damit einher geht eine inkorporierte Routine in der Berührung mit kulturell Fremdem aus Osteuropa, die in den alten Bundesländern nicht in der gleichen Intensität verankert scheint. So verweist die Kategorie *DDR-Atlas* darauf, dass durch die Anbindung an die sowjetische Besatzungsmacht eine Vielzahl an *legitimen* Berührungspunkten mit den sozialistischen Nachbarstaaten existierten. Der

ostdeutsche Kulturraum ist für das Feld als eine *Sphäre der vertrauten Fremdheit* zu werten. Das diese Nähe als kulturelles Kapital zu werten ist, offenbart sich aktuell im Kontext der momentanen Wanderungsbewegungen.

„Es entstand dann nachher ja -, durch Brieffreundschaften. Also wir -, oder ich vielmehr, habe gerne mit zwei Kindern geschrieben, die woanders gewohnt haben. Zum Beispiel in-, in der damaligen Sowjetunion. Ich weiß nicht mehr, welches Bundes -, welches Land das heutzutage ist, keine Ahnung (lacht). Und mit Ungarn viel, also es herrschte so eine-, ja so eine liebevolle Bindung nach Ungarn“ (IP 2: Pos. 20).

Der Fund verweist exemplarisch auf den Begegnungsraum Brieffreundschaft. Dieser stand in einer Linie mit Formaten der internationalen Jugendarbeit, mit Begegnungs- und Austauschformaten, wie z.B. Schul-, Städtepartnerschaften, Studentenaustausch, sportliche Begegnungen oder, im familiären Rahmen, genehmigten Urlaubsreisen. In der DDR-Forschung werden solcherart Formate der Berührung mit kultureller Fremdheit kritisch konnotiert. So bemerkte Poutrus (2005 b), dass es „von der Staatspartei durchaus gewollt war, dass sich die ‚Erfahrungen‘ mit Fremden für die allermeisten DDR-Bürger auf die eher unfreiwillige Mitgliedschaft in entsprechenden Massenorganisationen und von ‚oben‘ inszenierte Rituale“ (ebd.: 263) begrenzten. Er verweist darauf, dass die „Gesellschaft für deutsch-sowjetische Freundschaft“, die „Solidaritätskomitees“, die „Liga für Völkerfreundschaft“ oder die Gewerkschaften“ (ebd.) zwar dafür verantwortlich waren, „die Bürgerinnen und Bürger für den ‚proletarischen Internationalismus‘“ (ebd.) zu mobilisieren, diese Mobilisierung aber „eher auf einer formalen Ebene, etwa durch Beitragssammlungen oder Massenpetitionen“ (ebd.) verankert war.

Im Kontrast zu dieser Schilderung berichtet der oben angeführte Fund von „liebvollen Bindungen“ (IP 2: Pos. 20) zu Kindern aus der Sowjetunion, die den Alltag trotz staatlich vorgegebener Rahmung prägten und bereicherten. In der Kategorie *DDR-Atlas* nimmt die Dimension *vertraute Fremdheit* somit darauf Bezug, dass, trotz der stark homogenen Bevölkerungsstruktur und der staatlich regulierten Vorgaben, *Berührungen mit kulturell Fremdem* möglich und vorhanden waren. Dass diese *Berührungen mit kulturell Fremdem* nach staatlicher Vorgabe erfolgten, erscheint für die Qualität des subjektiven Erlebens in der Gemeinschaft dabei als nicht relevant.

„Ja oder eben durch Kulturaustausch. Also Pionierferienlager [...] Wo man dann halt russische Kinder oder hier XXX hat sogar eine Finnin, in dem Ferienlager war eine Finnin. Er könnte jetzt sofort sagen, wie sie heißt. [...] Also so mit Nachtwanderung und all so ein Kram. Wo ich dabei jetzt nicht im Vordergrund-, nicht politisch, sondern wirklich Ferien halt, baden gehen, Nachtwanderung, Briefe schreiben, Briefe überbringen, alles so ne Lustigkeiten“ (IP 12: Pos. 48).

Die Dimension des osteuropäischen Kulturraumes als Sphäre des *vertraut Fremden* bleibt im Datenmaterial über die I. Phase des *Elementarpädagogischen Wendepunkte (EW)* hinweg erhalten. Diesbezüglich existiert innerhalb des elementarpädagogischen Feldes von Ostdeutschland eine differenzierte Wissensbasis. Die inkorporierte Nähe wurde durch die Brüche in der Erfahrung mit kultureller Fremdheit nicht irritiert, sondern als kulturelle Prägung auf die kommenden Generationen von pädagogischen Fachkräften übertragen.

Paradoxerweise ist diese Facette der eigenen Profession ein blinder Fleck, der im Feld nicht als Kompetenz gewertet werden kann. Das im Umgang mit Heterogenität und Differenz vorhandene pädagogische Kapital steht nicht zur Verfügung. Diese kann damit in Zusammenhang gebracht werden, dass die Expertise mit dem osteuropäischen Kulturraum im Kontext von Interkulturalität bislang noch nicht als eine solche benannt, bzw. anerkannt wird.

Im Zuge der Abwertungserfahrungen nach der Wende wurden im Feld die sozialistischen Wissensbestände annulliert, abgewertet und zeitweise gar verpönt (vgl. Plamper 2019: 153; Maiwald 2018: 320; Kallert 2006: 219). In dieser Zeit war im Bereich der frühkindlichen Bildung kein Raum für die Anerkennung von Aspekten einer Ost-Fachlichkeit vorhanden (Nürnberg/Schmidt 2015: 482). Der vorliegende Theorieentwurf argumentiert dahingehend, dass aufgrund der *EW* im Feld zwischenzeitlich die Narration einer homogenen Gesellschaft dominiert, in der dem ehemals *vertraut Fremden* kein Raum eingeräumt wird. Diese These wird im Theorieentwurf u.a. durch die gesetzte (west)deutsche Norm und die damit verbundene De-Thematisierung der lokalen Migrationsgeschichte (vgl. Glorius 2020 a: 211) begründet. Indem das Feld den vorhandenen Bezug zu Heterogenität und Differenz im ostdeutschen Erfahrungsraum ausblendet, gerät Migration und der pädagogische Umgang mit migrationsgesellschaftlichen Herausforderungen zu einem Phänomen der westdeutschen Ballungsgebiete (vgl. Everts et al. 2020: 236). Indem Migration und die damit in Zusammenhang stehende interkulturelle Bildung nur bedingt im ostdeutschen Raum verortet werden, legitimiert sich das geringe Interesse an migrationsgesellschaftlichen Phänomenen und dem damit verbundenen pädagogischen Umgang.

8.3.1.2.2.5 Kontrolle

Die Dimension *Kontrolle* nimmt darauf Bezug, dass die staatlich vorgegebenen Ordnungskategorien mit Vehemenz im Feld verankert waren. Die Dimension resultiert daraus, dass im empirischen Material auf einen hohen Anpassungsdruck in der I. Phase der *Elementarpädagogischen Wendepunkte (EW)* verwiesen wird.

„Es gab eben auch viele Sachen, die man tun musste. Es gab eben das Kollektiv der sozialistischen Arbeit, hieß das und da war ja jede Einrichtung erstrebt diesen Titel zu erringen. Und da gab es dann auch viele Sachen, die man nicht so gerne gemacht hat. Trat man in den DFD⁴⁶ ein, den deutschen Frauenbund, bloß damit man seinen Beitrag dort gezahlt hat“ (IP 8: Pos. 22).

Im Fund wird deutlich, dass in der I. Phase der *EW* innerhalb des Feldes strenge Vorgaben eingehalten werden mussten. Ergänzend zu den detaillierten Monats-, Wochen-, und Tagesplänen existierten für die pädagogischen Fachkräfte klar vorgegebene Richtlinien. Deutlich wird, dass Abweichungen von der staatlich vorgegebenen Zugehörigkeitsmatrix, egal ob bewusst oder unbewusst, mit persönlichen Konsequenzen verbunden waren. Das sozialistische System war so fokussiert auf die exakte Umsetzung der staatlichen Bildungsvorgaben, dass die DDR-Regierung innerhalb des Feldes ein System der Überwachung installierte, um auf mögliche Abweichungen von der Norm reagieren zu können.

I: „Auch als Erzieher hatten sie Politunterricht?“⁴⁷

IP 8: „Ja, in der Arbeitsbesprechung und man wusste ja immer nicht, wer sitzt jetzt neben dir? Gehörte die jetzt zur Stasi, oder nicht? Es gab ja in jeder Einrichtung eine, ne. Man kannte so seine Kollegen, mit denen man auch so privat auch verkehrte, aber - (8 sec.)“ (IP 8: Pos. 24).

Der empirische Fund zeigt auf, dass die Staatssicherheit (Stasi), das Überwachungsorgan der SED auch im elementarpädagogischen Feld der DDR präsent war. Dieser Umstand findet in der subjektiven Erzählung eine beiläufige Erwähnung und wird als Selbstverständlichkeit markiert. Die vorliegende Untersuchung kann keine Stellungnahme dazu einnehmen, ob und in welchem Ausmaß informelle „Mitarbeiter des Ministeriums für Staatssicherheit“ (Behrendt 2004: 34) im elementarpädagogischen Feld der DDR vertreten waren⁴⁸. Vielmehr geht es in dieser Dimension darum, dahingehend zu sensibilisieren, dass der Fund, im Sinne von Foucault, auf Mechanismen der Disziplinarmacht verweist. Diese Mechanismen von Macht sind somit als

46 Demokratischer Frauenbund Deutschland

47 Vorangehend an diese Textsequenz berichtete IP 8 vom Politikunterricht, worauf die Interviewerin noch einmal nachfragt, um sich zu vergewissern, dass dieser Unterricht im Rahmen des elementarpädagogischen Tätigkeitsbereiches stattfand.

48 Die Rolle der Stasi im Elementarbereich der DDR liegt nicht im Forschungsinteresse und würde den Umfang der vorliegenden Arbeit sprengen. Vgl. vertiefend Wiegmann (2015).

ein integraler Bestandteil des pädagogischen Feldes zu betrachten und haben prägend auf das *Eigene* gewirkt.

Dadurch treten zwei Aspekte in den Fokus der Analyse. Betont wird die „Bedeutung des Bildungswesens für den Umbau der sozialistischen Gesellschaft“ (ebd.) und gleichzeitig auch die Fragilität des *Eigenen* im pädagogischen Bereich. Dem Anschein nach war es nicht ausreichend, den Bereich der frühkindlichen Bildung zentral zu strukturieren und zu koordinieren. Die staatlich vorgegebene Kontur zwischen dem *Eigenen* und dem *Fremden* unterlag zusätzlich noch Kontrollmechanismen. Deren Installation lassen darauf schließen, dass die staatlichen Vorgaben zur Erziehung der sozialistischen Persönlichkeiten im „pädagogischen Bereich [...] noch nicht konsequent umgesetzt“ (ebd.) wurden. Die Deutungsmacht des Staates war nicht ausreichend, die konsequente Durchführung der Vorgaben musste kontrolliert werden. Die Verankerung der Disziplinarmacht im Pädagogischen veranschaulicht zudem, dass eine kritische Reflexion des *Eigenen* nur begrenzt möglich war⁴⁹. Die detaillierten Bildungspläne wurden dem Handlungsfeld vom Ministerium für Volksbildung übermittelt, Abweichung von der gesetzten Norm waren nicht vorgesehen. Der hohe Anspruch an den Bereich der frühkindlichen Bildung forderte von den pädagogischen Subjekten ein hohes Maß an Konformität und politischer Überzeugung. Obgleich der Leistungsdruck (z.B. Einhaltung der Vorgaben des Bildungsplans, Prüfungssituationen, externe Kontrollen) im empirischen Material der I. Phase der *EW* anteilig mit dem System der regelmäßigen Kontrolle zu begründen ist, wird der Aspekt der Disziplinarmacht im restlichen Material durch eine Leerstelle kontrastiert.

8.3.1.2.2.6 Sanktionen

Durch das empirische Material wird kenntlich, dass Abweichungen vom offiziellen Ideal des *Eigenen* zu Sanktionen führen konnten. Die Strukturen des *Eigenen* galten in einem so hohen Maße als verbindlich, dass die Nichteinhaltung der staatlich vorgegebenen Regeln und Normen mit tiefgreifenden Konsequenzen im biographischen und berufsbiographischen Verlauf verbunden waren.

49 Vgl. hierzu vertiefend: Ruhloff/Riemen 1994.

„Ich hatte -, nur ganz kurz -, ich hatte mich, bevor ich mich als Erzieherin beworben habe-, habe ich mich auch als Grundschullehrerin beworben und das war ja kapitalistisches Gedankengut in deren Augen. Also auf zwei Sachen sich gleichzeitig zu bewerben, auf Erzieherin und Grundschule, das ging gar nicht“ (IP 2: Pos. 91).

Nach Burkard (2017) wurde Fremdheit in der DDR nicht als „positive Wechselbeziehung bestimmt, die die gewohnten Deutungssysteme in Bewegung bringt, kritisch beleuchtet, verändert, erweitert“ (ebd.: 56). Der Fund belegt, dass bereits unbewusste Verstöße gegen die vorgegebene Ordnungskategorien als Anlass genutzt werden konnten, um mit Attributen des *Feindlichen* belegt zu werden. Schon eine aus heutiger Perspektive trivial erscheinende Handlung konnte als ein Verstoß gegen das Konzept des sozialistischen Bildungswesens gewertet werden. Auch hier zeigt sich die Disziplinarmacht und damit verbunden die Fragilität des *Eigenen*. Der Bezug auf kapitalistisches Gedankengut ist im Fund synonym zu *feindlichem* Gedankengut zu deuten. Dieses war in der Ordnung vom *Eigenen* und *Fremden* der DDR negativ konnotiert und wurde unter Umständen sanktioniert.

„Also ich habe dann diesen -, man musste nen Eignungstest machen [...]. Den habe ich bestanden und bekam dann aber, [...] eine Ablehnung. Mit der Begründung, mit solchem kapitalistischen Gedankengut können sie mich nicht als Grundschullehrerin aufnehmen. Ja (leiser), deswegen bin ich dann Erzieherin geworden und nicht an die Schule gegangen“ (IP 2.: Pos. 91).

Deutlich wird, dass im pädagogischen Feld bereits der Verstoß gegen formale Prozessabläufe mit Sanktionen einhergehen konnte. Die Missachtung der Vorgabe, sich nur auf einen Ausbildungs-, bzw. Studienplatz zu bewerben, erfährt im Fund eine unmittelbare Sanktion. Das pädagogische Subjekt wird auf die Grenzen des Toleranzbereiches innerhalb des elementar-pädagogischen Feldes aufmerksam gemacht und erfährt eine Degradierung. Im elementar-pädagogischen Feld der DDR war kein Raum für alternative Prozessabläufe vorhanden. Die Vorgabe des *Eigenen* ist als starr zu deuten, kenntlich wird ein starkes Streben nach Homogenität und die nicht vorhandene Toleranz gegenüber *Fremdem*. Obgleich das pädagogische Subjekt durch den bestandenen Eignungstest die Befähigung für das Grundschullehramt unter Beweis gestellt und nicht systemkritisch, sondern intrinsisch motiviert gehandelt hatte, wurde der Zugang zum Institut für Lehrerbildung versperrt. Das Verhalten wurde als *kulturell fremd* stigmatisiert und nach der Logik des Feldes sanktioniert. Der Fund zeigt auf, dass aus dem Verhältnis vom *Eigenen* und *Fremden* in der DDR resultierende Konsequenzen bis heute im Feld präsent sind.

8.3.1.2.3 Das Fremde: ein blinder Fleck

Im empirischen Material finden sich wiederkehrend signifikante blinde Flecken die es für die Analyse aufzugreifen und zu kontextualisieren gilt. Ein solcher blinder Fleck findet sich in Bezug auf Kinder mit familiärer Zuwanderungsgeschichte im elementarpädagogischen Feld. Zum einen wird die kaum vorhandene Präsenz von Kindern mit familiärer Zuwanderungsgeschichte nicht in Beziehung zu der Migrationsgeschichte der DDR gesetzt. Zum anderen besteht keine Kenntnis über das Verhältnis von Migration und Bildung.

„Und das ist so das Stück, was mir auch so fehlt. Ich weiß nicht, ob das hier in XXX so war, dass die [Kinder mit familiärer Zuwanderungsgeschichte, *Anm. der Verfasserin*] mit in der Einrichtung waren oder wurden die [ebd.] extra in KiTas beschult, äh betreut und dann beschult. Ich weiß es nicht. [...]. Keine Ahnung, wie das so war“ (IP 2: Pos. 107).

Im Fund wird exemplarisch auf eine Leerstelle im kollektiven Gedächtnis verwiesen, die aus dem Datenmaterial hervorgeht. Gemeint ist der Verbleib von Kindern mit familiärer Zuwanderungsgeschichte im sozialistischen Bildungswesen. Diese Leerstelle steht in einer Reihe mit anderen Wissenslücken, die bislang nicht vertiefend untersucht wurden, da „das Wissen über die Geschichte der Migration in der DDR bis heute marginal“ (Glorius 2020 a: 211) ist. Solcherart Leerstellen in der Forschung zu Migration in der DDR sind noch nicht lange als Lücken anerkannt und werden erst seit kurzem aufgearbeitet (vgl. Glorius 2020 a und b, Everts et. al. 2020, Plamper 2019).

Aus dieser Perspektive heraus ist das im Fund thematisierte, fehlende Stück Wissen als ein bislang im Feld nicht vorhandenes Puzzleteil der ostdeutschen Migrationsgeschichte zu werten. Denn obgleich die Migrationsdichte in der DDR⁵⁰ gering war, so war die migrantische Bevölkerung trotz allem präsent und wurde von der Mehrheitsgesellschaft als Randgruppe, als kulturell *Andere* wahrgenommen (vgl. Poutrus 2005 a, b). Wie die empirischen Daten belegen, sind die Kinder der *Anderen* so gut wie nicht sichtbar⁵¹. Der Fund umreist exemplarisch das vorhandene Grundlagenwissen über Migration und Bildung in der DDR. Kennzeichnend wird, dass die Kenntnis über die Geschichte von Migration und Bildung in der DDR gering ausgeprägt ist.

50 „Im Jahr 1989 lebten 190.400 Ausländer/innen auf dem Territorium der DDR, davon 93.568 Vertragsarbeitnehmer/innen (Bade und Oltmer 2004: 95). Dies entsprach einem Ausländer/innenanteil von lediglich einem Prozent, während in der ehemaligen Bundesrepublik Deutschland zu dieser Zeit bereits acht Prozent aller Einwohner/innen eine ausländische Nationalität hatten“ (Glorius et al. 2018: 116).

51 „Aufgrund der restriktiven Migrationspolitik der DDR war die Zahl der ausländischen Kinder, die öffentliche Schulen besuchten, generell sehr gering. Die in größerer Anzahl in Zusammenhang mit internationaler Solidaritätsaktionen aufgenommenen Kinder sind in speziellen Schulen und Einrichtungen beschult worden, z.B. in der ‚Schule der Freundschaft‘ in Staßfurt“ (Krüger-Potratz 2016: 16).

So besteht Unklarheit darüber, ob Kinder von Migrant:innen regulär in Einrichtungen betreut wurden oder ob separate Betreuungsform für Kinder der migrantischen Bevölkerung existierten (vgl. Schuch 2013). Unerwähnt bleibt zudem, dass die geringe Anzahl der Kinder von Vertragsarbeiter:innen in Bezug zu der strengen Geburtenregulation für Vertragsarbeiterinnen zu setzen ist. Der Aspekt einer vertraglich geregelten Kinderlosigkeit von Vertragsarbeiter:innen in der ostdeutschen Migrationsgeschichte erscheint für das vorliegende Forschungsinteresse dahingehend relevant, dass er sich prägend auf das Feld ausgewirkt hat und damit als Bestandteil der Geschichte der Pädagogik der frühen Kindheit in der DDR zu betrachten ist. Denn, laut „der politischen Architektur durfte es keine Nachkommen von Vertragsarbeitern geben“ (Miguel 2020: 315). Bis 1989 waren Vertragsarbeiterinnen dazu verpflichtet, im Falle einer Schwangerschaft entweder abzutreiben oder in ihr Heimatland zurückzukehren⁵². In den bilateralen Abkommen waren nur diese beiden Möglichkeiten vorgesehen: „Verbot des Familiennachzuges, Illegalisierung von Schwangerschaften in der Vertragszeit beziehungsweise eine strikte Trennung zwischen Männern und Frauen, um Beziehungen und Schwangerschaften zu verhindern“ (Nguyen 2020: 414). All das sind Beispiele „die verdeutlichen sollen, wie das Abkommen zwischen Regierungsvertreter*innen der DDR und Vietnams ausgesehen hat und welche Auswirkungen auf individuelle Lebenswege es gehabt haben muss“ (ebd.). Zwar waren Eheschließungen zwischen Vertragsarbeiter:innen erlaubt, aber die Ehe hatte für die Dauer des Aufenthaltes in der DDR kinderlos zu bleiben⁵³. „Schwangere Vietnamesinnen hatten bis Anfang 1989 die Wahl zwischen Abtreibung und Heimreise. Ab Februar 1989 wurde es einigen Schwangeren ermöglicht, nach der Entbindung in der DDR ihre Arbeit fortzusetzen“ (Mai 2020). Die Voraussetzung dafür war, „dass der Betrieb der Weiterbeschäftigung zustimmte“ (ebd.).

Im Gegensatz zu anderen Räumen des öffentlichen Lebens wie Universitäten, Betrieben, Gaststätten oder Diskotheken (vgl. Miguel 2020; Mac Con Uladh 2005) haben im elementarpädagogischen Feld der DDR kaum *Berührungen mit kulturell Fremdem* stattgefunden. Das *kulturell unvertraut Fremde* war diesem Bereich bis zu den 1990er Jahren nicht nur fremd im Sinne „einer positiv gegebenen Relation“ (Müller 2005: 23), sondern auch fremd im Sinne von „Unbekanntheit“ (ebd.). Für eine fundierte Auseinandersetzung mit Migration und Bildung ist relevant, die ursächlichen Gründe hierfür zu kennen. Dies bestätigt Krüger-Potratz in einer der wenigen Untersuchungen, die sich der Existenz von ausländischen Kindern

52 Eine Ausnahmeregelung galt für polnische Arbeitskräfte: vgl. Rabenschlag 2016.

53 In der DDR existierten auch binationale Verbindungen, vgl. hierzu „Ossis of Color“ von Lierke et al. (2020: 451 ff).

in der DDR gewidmet hat. „Offiziell gab es [...] keine Notwendigkeit“ (ebd. 1991: 36) für eine vertiefende Auseinandersetzung mit der Schnittstelle Migration und Bildung. Krüger-Potratz führt dafür folgende Gründe an: „Zum einen gab es keine nennenswerte Anzahl ausländischer Kinder in den DDR-Bildungseinrichtungen“ (ebd.) und zudem „erübrigte sie sich, da Probleme wie Rassismus und Ausländerfeindlichkeit (ebenso wie Rechtsextremismus) nicht als genuine Probleme der DDR-Gesellschaft gesehen wurden bzw. gesehen werden durften“ (ebd.).

Obleich die strenge Geburtenkontrolle bei Vertragsarbeiter:innen in direkter Verbindung zur Gruppenkonstellation innerhalb des elementarpädagogischen Feldes zu denken ist, belegt das empirische Material, dass diese Facette der ostdeutschen Migrationsgeschichte nicht präsent ist. Der blinde Fleck verweist an dieser Stelle darauf, dass im Feld bislang kaum Verknüpfungen zwischen der regionalen Migrationsgeschichte und daraus resultierenden Konsequenzen für das Handlungsfeld hergestellt werden. Der Umgang mit Heterogenität und Vielfalt wird aktuell nicht im „gesellschaftshistorischen und gesellschaftspolitischen Kontext“ (Diehm 2017: 16) gedacht.

8.3.1.2.4 Zwischenfazit

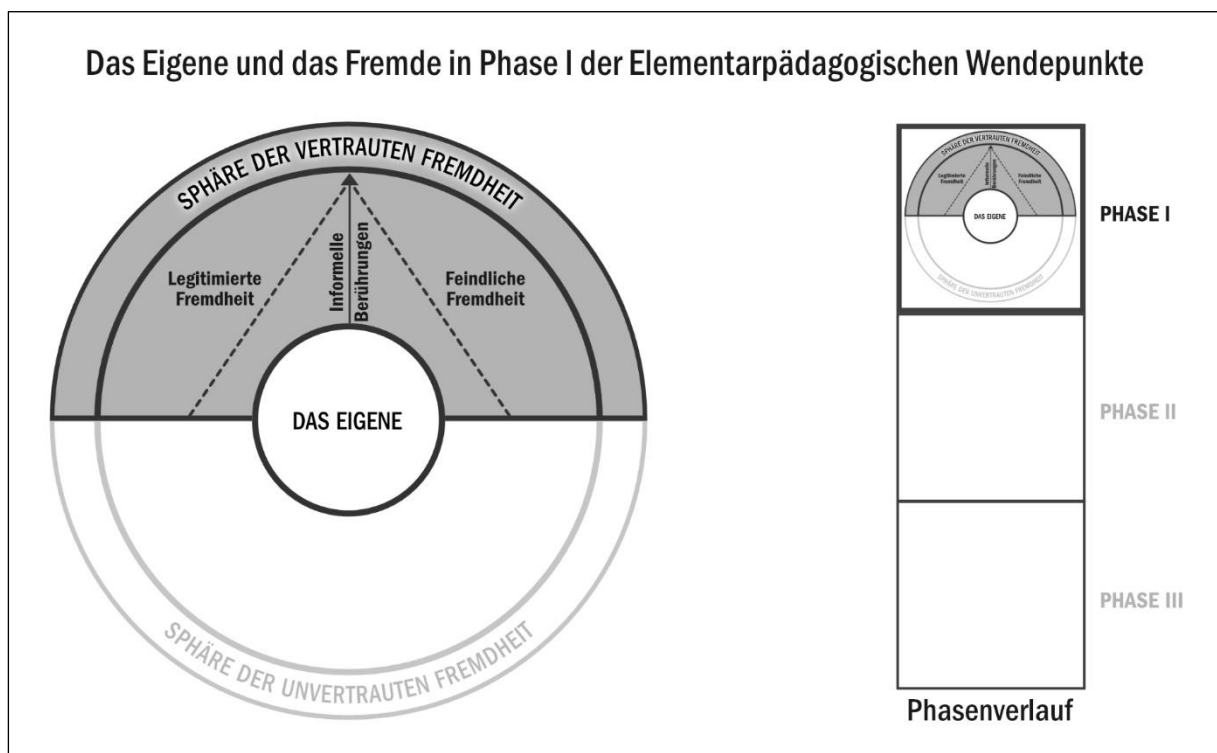


Abb. 18: Das Eigene und das Fremde in Phase I. der Elementarpädagogischen Wendepunkte (Quelle: Eigene Darstellung)

Im Bildungssystem der DDR wird das „Verhältnis zu Fremden und Fremdheit“ (Griese/Marburg 1995: 5) an keiner Stelle als eine Herausforderung genannt, „auf die

Erziehung und Bildung Einfluß zu nehmen hatte“ (ebd.). Nach GRIESE/MARBURG wird dies dennoch implizit in den „bildungspolitischen Zielkategorien ‚Völkerfreundschaft‘ und ‚Solidarität‘“ (ebd.: 6) definiert. Für das Forschungsinteresse wesentlich erscheint dabei die Relevanzsetzung, die dabei dem *Eigenen* im Bildungssystem der DDR zuteilwurde. Dieser Aspekt konnte aus dem empirischen Material nicht abgeleitet werden und ergänzt die vorliegende Analyse zu Fremdheit in der I. Phase der *Elementarpädagogischen Wendepunkte (EW)*. GRIESE/MARBURG formulieren wie folgt: „Auf der Grundlage der [...] Schutz- und Geborgenheitsfunktion des Eigenen sollten feste Bindungen zum Eigenen vor allem in der Schule aufgebaut werden“ (GRIESE/MARBURGER 1995: 118). Das Eigene repräsentierte eine sichere Sphäre der Vertrautheit, gefordert „wurde kritiklose Identifikation“ (ebd.). Bereits im elementarpädagogischen Bereich wurde „eine vehemente Hochschätzung des Eigenen [gefordert], die Zweifel an dessen Wert geradezu verwerflich erscheinen lassen. Gewünscht wurde in keinem Fall kritische Distanz zur eigenen Lebensumwelt“ (GRIESE/MARBURGER 1995: 119). Ergänzt wurde die Bezugnahme auf das Eigene durch die „Erziehung zum Stolz auf das Eigene“ (ebd.: 129).

Wie im empirischen Material deutlich wurde, war im Konzept des *Eigenen* durchaus auch Raum für Fremdes. Und obgleich GRIESE/MARBURG betonen, dass „die Freundschaft mit dem gleichen Fremden“ (ebd.: 134) lediglich den Zweck erfüllte, „die Bindung an bzw. Liebe zum Eigenen“ (ebd.: 134) zu verstärken, wird im empirischen Material kenntlich, dass diese Freundschaften bis heute als ein Aspekt des kollektiven Erfahrungsraumes markiert werden. Auch wenn das *Fremde* im DDR-Bildungssystem als „internationalistische Komponente“ (ebd.) zu betrachten ist, die dem „spezifischen Patriotismus quasi hinzugefügt“ (ebd.) wurde, ist es für den Umgang mit Heterogenität und Differenz relevant, diesen Hintergrund mit zu denken und machtkritisch zu reflektieren. Obgleich das *Fremde* durch das „spezifische Beziehungsverhältnis zwischen patriotischer und internationalistischer Erziehung“ (ebd.) für das *Eigene* eine rein konstituierende Funktion übernommen haben soll (vgl. ebd.), belegt das empirische Material, dass das damalige *Fremde* bis heute im ostdeutschen Erfahrungsraum verankert, jedoch nicht als ein solches anerkannt ist. Dabei war die Gegenüberstellung von Internationalismus und Nationalismus ein „ideologisches Paradigma, das auch erziehungstheoretisch genutzt wurde“ (ebd.: 136).

GRIESE/MARBURG verweisen kritisch darauf, dass innerhalb „der schulisch zu vermittelnden ‚Einheit‘ von Patriotismus und Internationalismus [...] sich letztlich keine Gleichberechtigung, [...] sondern ein Beziehungsverhältnis“ (ebd.) manifestierte, welches „die gleiche Fremde als

Element des internationalistischen Anspruchs in den Kontext des Eigenen völlig involvierte“ (ebd.). Aus der Perspektive des vorliegenden Theorieentwurfes erscheint dieser Umstand dahingehend als wesentlich, dass der spezifische Umgang mit Heterogenität als soziohistorischer Hintergrund für den aktuellen Umgang mit Vielfalt und Differenz zu werten ist.

Nach Schuch (2013) hat sich die „so genannte DDR-Forschung [...] seit der Jahrtausendwende enorm ausdifferenziert“ (ebd.: 14). Inzwischen existiert „eine Vielzahl von Studien zu einzelnen Themen und Forschungsbereichen, gekennzeichnet durch einen Zuwachs an disparaten Quellen (archivalische Bestände werden zunehmend erhoben) und theoretischen Zugängen“ (ebd.). Dabei ist auffällig, dass „Erziehung und Bildung nicht zu den bevorzugten Themen dieses Forschungsbereiches gehören“ (ebd.). So verweist Maiwald (2018) darauf, dass die vorhandenen Untersuchungen „über das DDR-Bildungssystem [...] von Anbeginn stark schulorientiert“ (ebd.: 321) waren und sich „dieses Ungleichgewicht [...] bis heute im Forschungsstand über seine unterste Stufe, die Vorschulerziehung, wieder[spiegelt]“ (ebd.). Zudem sensibilisiert sie dahingehend, dass selbst die „[a]ktuellsten Darstellungen zur Geschichte des Kindergartens[...] nur geringfügige Überarbeitungen jener Überblickskapitel“ (ebd.) beinhalten, die „ca. zehn bis fünfzehn Jahre nach dem Ende der DDR den Kindergarten behandelten und zumeist organisationsbezogen vorgingen⁵⁴“ (ebd.).

Wie bereits in Kapitel 8.3.1.2.4 dargelegt, gibt es bislang noch wenig Erkenntnis über den Umgang mit Fremdheit und interkulturellen Fragen in der DDR. Dies gilt ebenso für die „Thematik der Ausländer/innen in der DDR oder der Fremden und des Fremdseins“ (Schuch 2013: 14). Dieser Aspekt „wird vornehmlich im Kontext der wissenschaftlichen Diskurse und gesellschaftlichen Diskussionen zu Rechtsextremismus in den neuen Bundesländern behandelt“ (ebd.; vgl. auch Lierke et al. 2020, Mau 2020, Plamper 2019; Behrends et al. 2003). Zur „Thematik der ethnischen Minderheiten und zum Umgang mit Fremdheit in Theorie und Praxis des Bildungssystems der DDR“ (ebd.) liegen bislang nur wenige Untersuchungen vor (vgl. Schuch 2013, Griesse-Marburger 1995; Krüger-Potratz 1991). Daher ist es nicht weiter „verwunderlich, dass zum Umgang mit interkulturellen Fragen in der Erziehungspraxis der DDR bisher wenig bekannt ist, ein Umstand, der jedoch auf die pädagogischen Praxen im Bildungssystem der DDR insgesamt zutrifft“ (Schuch 2013: 15).

Nach Maiwald (2018) ist es von „vorrangiger Wichtigkeit [...], den Forschungsfokus auf den DDR-Kindergarten aus der historischen und disziplinär eingeeengten Perspektive zu rücken, in

54 Vgl. Aden-Grossmann (2002) und (2011).

der er überwiegend bis heute verharrt“ (ebd.: 321). Diese Aussage kann auf den pädagogischen Umgang mit Heterogenität und Vielfalt im frühpädagogischen Handlungsfeld erweitert werden. Bislang existieren keine Erkenntnisse über die Erziehungswirklichkeit von Kindern mit familiärer Zuwanderungsgeschichte in der DDR. Hierzu können auf Grundlage historischer Dokumente und einzelner Zeitzeugenberichte nur Vermutungen angestellt werden (QUELLEN). Generell ausstehend sind Untersuchungen zur „Erziehungsorganisation des Kindergartens“ (Maiwald 2018: 321) und in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität und Differenz, Untersuchungen zur „Handlungspraxis der Erzieherinnen [...], die für das *aktuelle* Verständnis von Kindertagesbetreuung Relevanz beanspruchen“ (ebd., *Hervorhebung im Original*).

Vor dieser Forschungslage ist es somit auch nicht verwunderlich, dass im elementarpädagogischen Feld wenig geronnene Wissensbestände zum Umgang mit ethnischen Minderheiten und Fremdheit in der DDR existieren. Dieser Aspekt wurde bislang kaum erforscht und findet sich somit auch nicht in den offiziellen Formaten der Aus- und Weiterbildung. Obgleich im Feld Brüche in der *Erfahrung mit kultureller Fremdheit* stattgefunden haben, wird dieser Aspekt in seiner Konsequenz für den pädagogischen Umgang mit Heterogenität und Differenz bislang nicht gedacht. Indem der vorliegende Theorieentwurf den Umgang mit Fremdheit im elementarpädagogischen Feld von Ostdeutschland vertiefend untersucht und ergänzend zum übergreifenden ideologischen Rahmen (vgl. Kubik 2015: 119) auf die vielschichtigen „formale bzw. legale, semilegale sowie informelle bzw. illegale“ (ebd.) Ebenen im Umgang verweist, wird an die vorhandene Forschungslage angeschlossen. Die vorhandenen Lücken in der sogenannten DDR-Forschung werden somit zwar nicht geschlossen aber dennoch mit empirischer Forschung umrissen.

Das „offizielle Selbstbild der DDR-Gesellschaft“ (Hartewig 1995: 507) war das „einer homogenen ‚deutschen‘ Gesellschaft, in der es abgesehen von rund 60.000 Sorben so gut wie keine Ausländer und Minderheiten gegeben habe“ (ebd.) und die „überschaubare Zahl von ausländischen Arbeitskräften und Studenten den Deutschen in ihren Arbeits- und Lebensbedingungen gleichgestellt“ (ebd.) waren. Bislang hat die vorliegende Arbeit gezeigt, dass in der DDR eine offizielle Zugehörigkeitsordnung⁵⁵ existierte, die sich über eindeutige

55 „Gerade die Medien leisteten durch die Form der ‚Dethematisierung‘ aller mit Ausländern und Minderheiten in der DDR bestehenden Fragen einer Ritualisierung unter dem Stern der ‚Völkerfreundschaft‘ und der Ignorierung tatsächlicher Probleme im Zusammenleben Vorschub, die höchst allgemein meist nur als ‚Probleme‘ bezeichnet wurden. Selbst Informationen zu den rechtlichen Bedingungen des Aufenthaltes von ausländischen Arbeitern und Studenten blieben vor der Wende unter Verschluss“ (Hartewig 1995: 507).

Inklusions- und Exklusionslinien definierte. Diese Zugehörigkeitslinien können auch als verbindlich für das elementarpädagogische Feld betrachtet werden. Wesentlich erscheint, dass im Material, trotz der Narration einer homogenen Gesellschaft, durchaus auch kulturpluralistische Aspekte genannt werden. Beispielhaft genannt werden im erhobenen Material Internationaler Solidarität, internationale Brieffreundschaften, die Mehrsprachigkeit und Formate der internationalen Begegnung. Diese Begegnungsräume waren von offizieller Seite aus reglementiert und entsprachen daher nicht dem westlichen Erfahrungsraum. Aber es waren offizielle Räume, in der *Berührungen mit Fremden* und *Fremdheit* stattgefunden haben. In der DDR-Forschung, die sich der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus widmet, werden diese Aspekte unter den Fokus der eingeschränkten Mobilität und des kontrollierten Zuganges zu kultureller Vielfalt gefasst (vgl. Mau 2020: 86, Plamper 2019: 148, Poutrus 2020). Ergänzend hierzu wird im erhobenen Material deutlich, dass die offiziellen Berührungen mit Heterogenität und Differenz durchaus als bereichernd wahrgenommen wurden. Zwischen der offiziellen Darstellung der DDR als internationaler Kulturnation und der Perspektive auf die DDR-Gesellschaft aus der Rassismusforschung, existiert somit ein ostdeutscher Erfahrungsraum der durchaus mit *Fremden* und *Fremdheit* verwoben ist. Diesen von der Berührung mit dem *sowjetischen Fremden* geprägten Raum gilt es für die interkulturelle Bildung weiter auszudifferenzieren (vgl. Lierke et al. 2020; Plamper 2019: 270).

Obgleich in diesem Raum die temporäre Betreuung von Kindern mit familiärer Zuwanderungsgeschichte zu verorten ist, die nicht in separierten Bildungseinrichtungen untergebracht waren (vgl. Schuch 2013: 12), nehmen diese eine marginalisierte Position ein.

„Und ich hatte auch nicht in der-. Doch in einer meiner ersten Schulen hatte ich ein vietnamesisches Geschwisterpärchen im Hort, aber nur kurzzeitig gehabt. Und das waren, ich weiß jetzt nicht in welchem Zusammenhang die zu uns gekommen sind, jedenfalls waren das sehr, ähm, wissbegierige Kinder, die waren ja in der Schule und wir haben Hausaufgaben mit denen gemacht. Aber das waren wirklich nur Einzelfälle“ (IP 7: Pos. 11).

Für „das Bildungssystem der DDR ist zu konstatieren, dass jegliche Formen von Interkulturalität oder gelebter Multikulturalität keine Rolle spielten“ (Schuch 2013: 15). Damit wird die herausfordernde Situation von Kindern mit familiärer Zuwanderungsgeschichte in der DDR-Gesellschaft deutlich. Sie waren Teil des pädagogischen Feldes und lebten offiziell in einer Gesellschaft, in der die Kategorisierung nach migrationsgesellschaftlichen Differenzierungsmerkmalen als überwunden galt. Informell wurden sie dennoch als ethnische Minderheiten wahrgenommen und waren zum Teil mit intensiven Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen konfrontiert (vgl. Lierke et al. 2020: 460). Die Situation von Kindern mit

familiärer Zuwanderungsgeschichte ist in der Zugehörigkeitsmatrix der DDR somit als uneindeutig zu verorten. Im Zuge der neuen Perspektiven auf die DDR-Migrationsgeschichte treten diese Erfahrungsräume zunehmend in den Vordergrund. Um mit Lierke et al. zu sprechen: „Heute verstehen wir, dass die Nicht-Aufarbeitung der Migrationsgeschichte in der DDR sich lange in unserer Unsicherheit im Sprechen darüber widerspiegelt, wer wir sind“ (ebd.: 452).

Wie im empirischen Material deutlich wird, existierte neben der offiziellen Sphäre in der DDR-Gesellschaft auch ein informeller Bereich, in dem Begegnungen mit *Fremden* und *Fremdheit* möglich waren.

Wie bereits bei Lierke et al. angedeutet, verweist das erhobene Material aus der I. Phase der *Elementarpädagogischen Wendepunkte (EW)* auf die für den vorliegenden Theorieentwurf wesentliche Erkenntnis, dass innerhalb des pädagogischen Handlungsfeldes die folgenden blinden Flecken implementiert sind:

- Die regionale Migrationsgeschichte
- Das Verhältnis zwischen dem *Eigenen* und dem *Fremden* im pädagogischen Feld der DDR
- Die Bedeutung der soziohistorischen Hintergründe für den aktuellen Umgang mit Heterogenität und Differenz

Obgleich in der DDR-Gesellschaft und somit auch im Handlungsfeld Berührungen und ein Umgang mit *Fremden* und *Fremdheit* vorhanden waren, ist zum Zeitpunkt der Interviews das Handlungsfeld dieser Thematik gegenüber nicht mehr sensibilisiert. Die blinden Flecken sind im Feld verankert und deckungsgleich mit der eingangs skizzierten Forschungslage. Das bedeutet, dass die aktuellen Herausforderungen mit Heterogenität und Differenz nicht im soziohistorischen und soziopolitischen Kontext von Ostdeutschland betrachtet werden. Im weiteren Verlauf der *EW* wird deutlich, dass die aktuell im empirischen Material markierten Herausforderungen im Umgang mit Heterogenität und Differenz mit dem *Fremden* und dem *Fremdsein* in der DDR nicht mehr in Verbindung gesetzt werden. Aufgrund der kaum vorhandenen Forschungslage und dem zunehmenden Schwund von transgenerationalen Wissensbeständen gilt der Umgang mit Heterogenität und Differenz zunehmend als ein von der ostdeutschen Geschichte der Pädagogik der frühen Kindheit (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2013: 82) entkoppeltes Phänomen. Vor dem Hintergrund, dass in der DDR so gut wie keine eigene Theorietradition (vgl. Krüger-Potratz 1991) in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität und Differenz vorhanden war, ist es als kritisch zu werten, dass auch der eigene ostdeutsche Praxisbezug zum *Fremden* und dem *Fremdsein* nicht im kollektiven Gedächtnis verankert ist.

Die migrationsgesellschaftliche Realität im Handlungsfeld der Pädagogik der frühen Kindheit erscheint somit als eine neue, bislang nicht bekannte Herausforderung.

Die interkulturelle Pädagogik ist somit mit der Herausforderung konfrontiert, die vorhandenen soziohistorischen Bezüge zu *Fremden* und *Fremdsein* im ostdeutschen Erfahrungsraum zu rekonstruieren und in den kollektiven Erinnerungsraum rückzuführen. Mit Blick auf die Professionsbildung im ostdeutschen Elementarbereich gilt es für die interkulturelle Pädagogik, eine Verknüpfung zwischen der westdeutschen Theorietradition und dem ostdeutschen Praxisbezug zu *Fremden* und *Fremdsein* herzustellen oder zu entwickeln (vgl. Jungk 2021: 10).

8.3.1.3 II. Phase der Elementarpädagogischen Wendepunkte

Das vorangestellte Kapitel veranschaulichte, dass in der I. Phase der *Elementarpädagogischen Wendepunkte (EW)* bereits im elementarpädagogischen Bereich „eine vehemente Hochschätzung des Eigenen [gefordert wurde], die Zweifel an dessen Wert geradezu verwerflich erscheinen lassen. Gewünscht wurde in keinem Fall kritische Distanz zur eigenen Lebensumwelt“ (Griese/Marburger 1995: 119). Die Bezugnahme auf das Eigene wurde durch die „Erziehung zum Stolz auf das Eigene“ (ebd.: 129) ergänzt. Anknüpfend an die hohe Priorisierung des *Eigenen* wird die II. Phase der *EW* mit einem sprachlichen Bild von Hacker et al. (2013) eingeleitet, dass eine wiederkehrende Atmosphäre in den Interviews einfängt: „Staaten verschwinden manchmal plötzlich, Werte und Vorstellungen von einem guten und richtigen Leben sind jedoch von längerer Dauer“ (ebd.: 11). Im Jahr 1989 verschwand „für die Bürger der DDR an der Oberfläche alles“ (ebd.). Durch die Ergebnisse der Volkskammerwahlen im März 1990 vollzog sich in der DDR ein gesamtgesellschaftlicher Umbruchs- und Neugestaltungsprozess, in dem auch die *Sphäre der Vertrautheit* im elementarpädagogischen Feld von Ostdeutschland aufgelöst wurde. Die Bürger:innen der DDR hatten sich in dieser Wahl mehrheitlich für einen zügigen Beitritt zur Bundesrepublik Deutschland entschieden⁵⁶. Mau kommentiert das wie folgt: „Mit der Wiedervereinigung im Oktober 1990 hat sich die Deutsche Demokratische Republik selbst ausradiert und so den Rückweg in die eigene Vergangenheit versperrt“ (ebd. 2020: 133).

56 „Auch wenn bis heute meist von Wiedervereinigung die Rede ist, handelte es sich formal – ähnlich wie schon 1957 im Fall des Saarlands – um einen Beitritt der DDR zum Geltungsbereich des Grundgesetzes gemäß Artikel 23. Man entschied sich damit ausdrücklich gegen das in Artikel 146 vorgesehene Verfahren, das ursprünglich als Provisorium gedachte Grundgesetz nach der »Vollendung der Einheit und Freiheit Deutschlands« durch eine vom »Volk in freier Entscheidung« beschlossenen Verfassung zu ersetzen“ (Mau 2020: 146).

Am 22. Juli 1990 gründeten sich die sogenannten neuen Bundesländer Brandenburg, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen und Mecklenburg-Vorpommern und im Zuge der Wiedervereinigung wurde der Bereich der öffentlichen Kinderbetreuung zur Ländersache. „Binnen eines Jahres wurde das bürokratisch-zentralistische Gesellschaftssystem der DDR durch ein parlamentarisch-pluralistisch-föderales System ersetzt“ (Nürnberg/Schmidt 2015: 62). Die öffentliche Kinderbetreuung wurde aus dem Bildungssystem ausgegliedert und dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet. Mit der Wiedervereinigung am 3. Oktober 1990 trat in den ostdeutschen Bundesländern das KJHG in Kraft, ab dem 1. Januar 1991 war dies für die westdeutschen Bundesländer gültig. Die öffentliche Kinder- und Jugendhilfe galt von nun an als reformiert. „Quasi über Nacht spannte sich mit der Wiedervereinigung ein neuer, bundesrepublikanischer Normenhimmel wie ein großes Zeltdach über die ehemalige DDR und fortan waren alle Menschen beschäftigt“ (Foroutan/Hensel 2020: 56). Auch der Bereich der frühkindlichen Bildung war angehalten, „sich innerlich und äußerlich unter diesem neuen Normenhimmel zu versammeln“ (ebd.).

Das sprachliche Bild von einer Gesellschaft, die kontinuierlich damit beschäftigt ist eine noch ausstehende Anpassungsleistung zu erbringen, eignet sich als Metapher sehr gut für die Analyseergebnisse, welche die II. Phase der *EW* konstituieren. Das empirische Material belegt, dass die Kapazitäten des elementarpädagogischen Feldes von Ostdeutschland in dieser Phase durch die radikalen Veränderungsprozesse komplett gebunden waren. Dies zu betonen erscheint wesentlich, denn „kaum ein Veränderungsprozess in der Transformation ist so wenig thematisiert worden, wie dieser“ (Rabe-Kleberg 2004: 8). Aufgrund der radikalen Umstrukturierung des elementarpädagogischen Feldes waren die pädagogischen Fachkräfte zu Beginn der II. Phase der *EW* davon in Anspruch genommen in beruflicher Ungewissheit zu verharren. Im weiteren Verlauf ging es für die pädagogischen Subjekte sukzessive darum, sich im plötzlich *unvertrauten pädagogischen Feld* zu verorten und die Vielzahl von neuen Herausforderungen im Handlungsfeld zu bewältigen. In einer Zeit, in der das Fachgebiet der interkulturellen Pädagogik sukzessive ins politische und wissenschaftliche Feld implementiert wurde (vgl. Jungk 2021: 7), galt es für die ostdeutschen Pädagog:innen, sich neu kodierte Wissensbestände anzueignen, erneut beschult zu werden und durch Prüfungen zu belegen, dass man gewillt war, an einer neuen Wissensordnung teilzuhaben. Kurzum, es galt sich eine neue Existenz im elementarpädagogischen Feld von Ostdeutschland aufzubauen.

Die subjektiven Erzählungen belegen, dass der Zusammenbruch des elementarpädagogischen Feldes von Ostdeutschland in den Jahren nach der Wende so fundamental war, dass die Kapazitäten der Fachkräfte über lange Zeit hinweg gebunden waren.

So verweist das erhobene empirische Material aus den Jahren 2018-2021 darauf, dass die II. Phase der *EW* in der subjektiven Wahrnehmung des Feldes nach wie vor sowohl eine biographische als auch eine berufsbiographische Schwerpunktsetzung erfährt. Da die „Erfahrungen der Eltern in der Transformationsphase und auch der Bezug der Eltern zu Ostdeutschland maßgeblich die eigene Position der jungen Ostdeutschen“ (Kubiak 2020: 194) beeinflusst haben, ist der bruchartige Wandel und dessen Folgen auch transgenerational im Feld verankert. Auf berufsbiographischer Ebene erlebten die pädagogischen Subjekte hautnah einen Transformationsprozess, in dessen Sog ein funktionaler Bildungsbereich komplett demontiert und abgewertet wurde. Dieser radikale Bruch hat das Feld geprägt und sich wiederum prägend auf das Feld und dessen pädagogische Subjekte ausgewirkt. Eine Tatsache, die es als ein Aspekt der Geschichte der Elementarpädagogik anzuerkennen und sichtbar zu machen gilt. Denn aus den subjektiven Erzählungen dieser Zeit wird kenntlich, dass für die damaligen Erfahrungen von Fremdheit und Abwertung in der eigenen Profession nach wie vor Anerkennungs- und damit einhergehende Heilungsprozesse ausstehen.

„Eigentlich konnte man das gar nicht nachvollziehen, bloß weil wir jetzt ein einheitliches Deutschland sind, wieso wir, als Erzieher unsere Ausbildung anerkennen lassen müssen, während die Erzieher auf der anderen Seite gar nichts anerkennen lassen mussten. Das war irgendwie, weshalb müssen wir das und auf der anderen Seite Deutschlands, die brauchen das nicht, hat sich mir die Frage gestellt damals. Wenn wir eins sind“ (IP 10: Pos. 408).

In Bezug auf den Umgang mit Phänomenen kultureller Vielfalt wird in der Forschung zu Rechtsextremismus in der DDR-Gesellschaft häufig darauf verwiesen, dass die Abschottung der DDR „letztendlich zu einer *Provinzialisierung* der DDR“ (Mau 2020: 98) geführt habe und sich die ostdeutsche Gesellschaft nach 1989 daher schwertat „mit Entgrenzungen und Diversifizierung umzugehen“ (ebd.). Das vorliegende Material eignet sich nicht dazu, diese These zu untermauern oder zu entkräften, da es einem anderen Analysefokus (vgl. Kapitel 8.1.1) folgt. Es zeigt sich mit Fokus auf den genannten Kode *Beschäftigung* für das elementarpädagogische Feld von Ostdeutschland bezüglich dieser These ein abweichender, bzw. ein ergänzender Moment.

Der pädagogische Umgang mit Heterogenität und Vielfalt war bis 1990 im elementarpädagogischen Feld von Ostdeutschland offiziell nicht implementiert und wird im Feld nach 1990 als eine von unzähligen (west)pädagogischen Zusatzaufgaben gewertet. In Anlehnung an die subjektiven Theorien in den Daten ist daher darauf zu verweisen, dass im Feld weit über 1990 hinaus keine Kapazität vorhanden war, sich mit zusätzlichen pädagogischen Schwerpunktsetzungen zu beschäftigen.

„Vielleicht hatten wir da einfach andere Dinge noch zu tun. Das war jetzt nicht so, dass wir uns bewusst so mit diesem kulturellen Hintergrund beschäftigt haben“ (IP 1: Pos. 16).

In der Berührung mit Fremdheit, im Umgang mit Heterogenität und Differenz zeigte sich das Feld im Datenmaterial nicht primär überfordert, zielführender erscheint eher der Verweis auf die generelle Überforderung und daraus resultierende „Beharrungstendenzen“ (Raabe-Kleeberg 2003: 8), die nur in „Ausnahmen zu Neustrukturierungen“ (ebd.) der beruflichen Praxis geführt haben. Dem Feld war es in der II. Phase der *EW* nicht möglich, zusätzlich zu den biographischen Herausforderungen abstrakt erscheinende (westdeutsche) Schwerpunktlegungen im Pädagogischen zu integrieren. Aufgrund der gering ausgeprägten Netzwerkstrukturen von Migrant:innen (vgl. Kindelberger 2007; Kizilay 2020) erfuhr der Umgang mit Heterogenität und Differenz im elementarpädagogischen Feld von Ostdeutschland auch von außen kaum Priorisierung. Die externen Interessenvertretungen, die in den späten 1970er Jahren in Westdeutschland als treibende Kraft dafür gesorgt hatten, die „Bildungschancen von Migrantenkindern“ (Jungk 2021: 21) zu verbessern waren aufgrund der Migrationsgeschichte der DDR in Ostdeutschland so nicht vorhanden.

Im Datenmaterial wird die zunehmende kulturelle Pluralisierung des Feldes nach 1990 daher zunächst als nicht weiter relevant, bzw. nicht als herausfordernd markiert. Wie in den folgenden Abschnitten gezeigt wird, dominiert in der II. Phase der *EW* das subjektive Erleben der kollektiven Fremdheitserfahrungen und deren Bewältigung.

8.3.1.3.1 Die Erfahrung der Aberkennung des Eigenen

Die Anfangszeit der II. Phase der *Elementarpädagogischen Wendepunkte (EW)* wird im Datenmaterial als eine unruhige, unsichere Zeit markiert. Dies ist auf die konsequente Aberkennung der ostdeutschen Fachlichkeit im Bereich Pädagogik und Erziehung und das damit verbundene System der Sozialpunkte zurückzuführen. Die bis dahin als renommiert geltende Ausbildung der DDR-Erzieherinnen wurde durch die Wiedervereinigung vom westdeutschen Bildungssystem nicht nur inhaltlich abgewertet, sondern auch formal aberkannt⁵⁷. Durch die Zuordnung zum „bundesdeutschen Sozialwesen und der Einbindung in die Regelungen eines neuen Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG)“ (Maiwald 2018: 319)

57 Zurückzuführen ist die biographische Degradierungserfahrung auf den Prozess um die Anerkennung der Gleichwertigkeit der Abschlüsse des Artikels 37 (1) im Einigungsvertrag. Strukturell bestand damals die Herausforderung, dass die Abschlüsse im Frühpädagogischen Bereich der DDR (Kindergärtnerin, Krippen-, Heim-, oder Horterzieherin) im Gegensatz zu der Erzieherausbildung in Westdeutschland untergliedert waren. Es wurde daher von der Kultus Minister Konferenz (KMK) versucht, eine Regelung zu finden, in der diese Abschlüsse einander angeglichen werden konnten (vgl. Nürnberg/Schmidt 2015: 706).

galt es, „die Integration der ostdeutschen Krippen, Kindergärten und Horte in das subsidiär verfasste Trägersystem der Kindertagesbetreuung innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe zu gewährleisten“ (ebd.) Dieser Prozess war „für die Beschäftigten im sozialen Sektor beider Bundesgebiete“ (ebd.) eine Herausforderung. Für die pädagogischen Subjekte aus Ostdeutschland ging damit jedoch einher, dass „die westdeutsche, ganz anders konzipierte sozialpädagogische Breitbandausbildung“ (ebd.) als Vorlage verwendet wurde.

Hier ist der erste *EW* zu verorten. Die ostdeutschen Erzieherinnen wurden durch den Beschluss der KMK im vertrauten Praxisfeld „zum Fremden gemacht und [...] dies nicht etwa qua Schicksal“ (Kron 2007: 222). Die Fachkräfte erlebten nach 1990 einen biographischen Schlüsselmoment, der durch Verunsicherung und ständige Veränderungen geprägt war. Hier drängt sich der Bezug zu der von Paul Mecheril entworfene „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ (Mecheril 2008: 15) als pädagogisches Profil innerhalb der Migrationsgesellschaft auf. Die ostdeutschen Fachkräfte waren durch die Transitionsprozesse innerhalb des Elementarbereiches gezwungen, eine von außen diagnostizierte Kompetenzlosigkeit über eine längere Zeit hinweg auszuhalten. Mit Bourdieu gesprochen wurde die Erfahrung der Aberkennung und die damit einhergehende Zuschreibung von Kompetenzlosigkeit von den Fachkräften inkorporiert.

„Wieviel Kinder hat man? Wie alt war man? Was hat man gelernt? Und die, die dann nur den Helfer oder so was hatten, die wurde entlassen. So, dass man da schon ausgesucht hat und dann nachher kam-, kriegte man an einem Freitag immer gesagt, wer gehen musste, ja. Das war ne schlimme Zeit. Gleich nach der Wende“ (IP 8: Pos. 5).

Es entstand ein berufsbiographisches Vakuum der Ungewissheit. Die bisher als gewährleistet geglaubte Berufslaufbahn wurde von nun als prekär verhandelt. Der berufsbiographische Weg war abrupt unterbrochen, die pädagogischen Subjekte waren in der Situation ohnmächtig. „Aus einer Situation des Aufbruchs und der Hoffnung auf Veränderungen, wie auch immer diese im Einzelnen von den Menschen antizipiert wurden“ (Maiwald 2018: 311) war für die pädagogischen Fachkräfte „unversehens eine ‚unbestimmte‘ berufliche Situation voller Zweifel, Ungewissheit und Ungeklärtheit geworden“ (ebd.). Die Umstrukturierung des elementarpädagogischen Feldes von Ostdeutschland wurde von oben herab gesteuert. Unter Bezug auf das Konzept der Arena (vgl. Strauss 1993) verweist Maiwald (2018) darauf, dass die „Auseinandersetzung durch wissenschaftlich-fachlich ausgewiesene ‚Repräsentanten‘ der Arena“ (ebd.: 310) nur in „singulären, abgegrenzten Zirkeln“ (ebd.) stattfand. Damit erreichten sie keine „diskursive Qualität“ (ebd.) und die „für Diskursarenen [...] ebenso charakteristischen konstruktiven Prozesse fanden nur in äußerst eingeschränkter Form statt“ (ebd.). Das damalige

Programm „hieß Ausdehnung in der Fläche, nicht Adaption und schon gar nicht Neuerfindung“ (Mau 2020: 145). Ausstehend blieben „differenzierte Problemdefinitionen, das Debattieren über Grundsätze des weiteren Erziehungshandelns in Ostdeutschland und der intensive Austausch von Gestaltungsvorstellungen – Auseinandersetzungen, die zusammengenommen in einer komplexen Zukunftsbetrachtung des gesamten Feldes hätten münden können“ (Maiwald 2018: 310).

„Zu der Zeit wurde dann aber ganz viel, ich sag jetzt mal, platt gemacht auf gut deutsch“ (IP 7: Pos. 3).

Rückblickend ist zwischenzeitlich bewusst, dass bei „der Einführung des bundesdeutschen Jugendhilfeapparates, zu dem die Kindergärten gehören“ (Nürnberg/Schmidt 2018: 482) der Fehler begangen wurde, „ohne eine umfassende Analyse der Situation in den Kindergärten der DDR grundlegende Veränderungen einzuführen“ (ebd.). Dem elementarpädagogischen Feld wurde „bei der Neugestaltung unbedacht ein westdeutsches Wissens- und Kategoriensystem aufgezwungen“ (ebd.), was für die Erzieherinnen in der Konsequenz bedeutete, dass sowohl ihre Abschlüsse, als auch ihre Berufserfahrung von einem Moment auf den anderen nicht mehr anerkannt waren. Damit wurde die pädagogische Professionalität mehrerer Generationen von Erzieherinnen aberkannt. Die pädagogischen Fachkräfte aus Ostdeutschland befanden sich völlig unvermittelt außerhalb des wiedervereinigten Bildungssystems. Unabhängig von der vorhandenen Expertise wurden die Fachkräfte im pädagogischen Feld marginalisiert und erfuhren sich als „Nichtzugehörige“ (Messerschmidt 2015: 216).

„Und nach der Wende war unser Abschluss -. Wir sind drei Jahre-. Haben wir so ein Nachschulstudium gemacht -. War das null und nichtig. Das war nicht anerkannt, das war einfach -. Also ich war dann so mit neunzehn fertig und habe -. Das war ja 1989, da bin ich fertig geworden und 1990 kam die Wiedervereinigung und ich hatte quasi keine -. Keinen Abschluss“ (IP 1: Pos. 21).

Die pädagogischen Subjekte waren damit konfrontiert, dass ihr pädagogisches Kapital aberkannt und im neuen Wertesystem des wiedervereinigten Deutschlands nicht anerkannt wurde. Sie erlebten sich selbst als *kulturell Fremde* in einem ihnen unvermutet fremden Strukturzusammenhang. Diesbezüglich kann eine Analogie zu Othering Erfahrungen von Migrant:innen hergestellt werden. Auch Migrant:innen sind oftmals damit konfrontiert, dass vorhandene Berufsabschlüsse mit dem „Wissenshorizont einer kulturellen Gemeinschaft“ (Reuter/Warrach 2015: 173) kollidieren, „weil er eine *andere* Wissensordnung – ein anderes Relevanzsystem – besitzt“ (ebd., *Hervorhebung im Original*). Eine weitere Analogie in der

Ablehnung besteht darin, dass die pädagogischen Fachkräfte auf leiblicher Ebene erfuhren, dass die Position der „Unvertrauten und Nichtzugehörigen“ (Reuter 2002 a: 24) mit enormen Konsequenzen verbunden ist. Diese Konsequenzen äußerten sich durch einen sozialen und ökonomischen Statusverlust innerhalb der Gesellschaft. Der erneute Zutritt in das elementarpädagogische Feld, in die versperrte *Sphäre der Vertrautheit*, war an die Aneignung von bislang unbekannten pädagogischen Wissensbeständen⁵⁸ gekoppelt. Von außen erfolgte eine „Neuformulierung von Bildungsansprüchen“ (Maiwald 2018: 847), welche die pädagogischen Subjekte längst als erfüllt betrachteten.

„Also unsere Ausbildung war nach der Wende nix, also, wenn wir weiter in diesem Beruf arbeiten wollten, dann mussten wir noch ne Schule machen, ne. Wir mussten ein halbes, oder dreiviertel Jahr noch Schule machen“ (IP 9: Pos. 35).

Die Daten spiegeln einen intensiven Moment der berufsbiographischen Irritation aufgrund der bildungspolitischen Abwertungserfahrung. „Das bis dahin hoch geschätzte, berufliche Expertenwissen wurde so von einem auf den anderen Tag entwertet und zumindest institutionell ausgelöscht“ (Rabe-Kleberg 2004: 9). Dies geschah, „ohne dass von dem neuen System ein anderer gesicherter Korpus von Wissen angeboten wurde, der das alte hätte beerben und neue Gewissheiten hätte geben können“ (ebd.). Das empirische Material belegt, dass die Erfahrung von „Ent-Fremdung“ (Kron 2007: 222, *Hervorhebung im Original*) im bisher vertrauten Berufsfeld als intensiv und verstörend wahrgenommen wurde.

Die pädagogischen Abschlüsse aus der DDR wurden dann letztlich als eine Grundlage anerkannt (vgl. KMK 1991 i.d.F. 1995). Um die „Anerkennung als staatlich anerkannter Erzieher / staatlich anerkannte Erzieherin und damit die Berechtigung, in allen sozialpädagogischen Tätigkeitsfeldern als pädagogische Fachkraft tätig zu sein“ (ebd.) zu erhalten, wurde ein System von Zusatzqualifizierungen entwickelt. Die Ausbildung für pädagogische Fachkräfte wurde um ein Jahr verlängert, Fachkräfte ohne Berufserfahrung konnten ein Zusatzjahr anschließen und pädagogische Fachkräfte in der Berufstätigkeit mussten eine Zusatzausbildung absolvieren, deren strukturelle Rahmung mit dem jeweiligen Träger abgesprochen wurde.

58 „Aus ihrer Sicht wurde lediglich eine andere Terminologie eingeführt. Kindergärtnerinnen waren enttäuscht, ihnen wurde dabei aber vielfach nicht deutlich, dass diese andere Terminologie auch tatsächlich Neues bringt. Dieser nominalistischen Auffassung der Kindergärtnerinnen, dass mit der bloßen Namensänderung keine Veränderung der Realität einhergeht, setzte niemand etwas entgegen. Es fehlten Berater und Beraterinnen, die die Perspektive der Kindergärtnerinnen berücksichtigten und sie an die Ziele der neuen Pädagogik heranführten“ (Nürnberg/Schmidt 2015: 707).

Da sämtlichen Erzieherinnen in Ostdeutschland ein Qualifizierungsbedarf unterstellt wurde, zog sich dieser Prozess über Jahre hinweg. Die Fachkräfte wurden teilweise freigestellt oder mussten die Qualifizierung neben der regulären Arbeitszeit bewältigen. Die Inhalte der Zusatzqualifizierung werden in den subjektiven Erzählungen sehr unterschiedlich diskutiert. Während auf der einen Seite ein großes Interesse an reformpädagogischen Inhalten und an Grundlagen wie Entwicklungspsychologie oder Recht formuliert wurde, neigt ein Gegenpol bis heute dazu, die Inhalte der Zusatzqualifizierung abzuwerten oder zu karikieren.

8.3.1.3.2 Die Demontage des Eigenen

Eine Charakteristik der ostdeutschen Transformation ist der Umstand, dass die Bevölkerung migrierte, ohne einen Ortswechsel vorzunehmen. „In einem Akt kollektiver Einwanderung migrierten die Ostdeutschen en bloc in die Bundesrepublik, ohne dabei ihr angestammtes Territorium verlassen zu müssen“ (Mau 2020: 133). Dennoch veränderte sich das vertraute Territorium durch den Zusammenbruch der DDR und wie durch die Untersuchungen von Foroutan et al. (2019) deutlich wurde, erlebten die pädagogischen Subjekte „bestimmte Prozesse und Muster in gleicher oder ähnlicher Weise“ (ebd.: 10) wie „Minderheiten oder marginalisierte Gruppen“ (ebd.).

„Ja, bis kurz um die Wendezeit kam ja nachher, dass viele Einrichtungen zugemacht haben, die Stadt alle abgestoßen hat, äh, bis nachher auf ein paar einzelne Träger, die sich Einrichtungen ausgesucht haben und die Einrichtungen übernommen haben“ (IP 8: Pos. 4).

Durch Abwanderungsbewegungen in die alten Bundesländer und den Rückgang der Geburtenrate veränderte sich die ostdeutsche Demographie. Im Zuge der Privatisierung von Betrieben (vgl. Intelmann 2020) wurden unzählige betriebsinterne Einrichtungen geschlossen. Die Fachkräfte waren aufgefordert, die Auflösung der pädagogischen Orte der DDR unterstützend zu begleiten.

„Vier Wochen lang musste man ja das ganze Spielzeug aufräumen, die ganzen Räumlichkeiten wurden dann von Einrichtungen die-, die haben dann eben ausgetauscht. ‚Du hast in der Einrichtung-‘, ‚die ist zu-‘, ‚da sind noch schöne Stühle-‘, ‚hol ich mir die‘. Haben sich dann andere Einrichtungen dann eben so das Material geholt, ne. Wir selber haben uns auch viel-, erstmal-, wir wussten ja nicht, wo wir hinkommen: ‚Gut, das nimmst du mit, dass willst du mitnehmen‘ und das konnten wir uns dann auch einpacken und in Kisten stellen und was wir dann nachher in unsere nächste Einrichtung mitnehmen konnten“ (IP 8: Pos. 28).

Aufgrund der multikausalen Ereignisketten existierte im ostdeutschen Elementarbereich ein personeller Überschuss (vgl. Maiwald 2018: 331). Die pädagogischen Subjekte waren in der II.

Phase der *EW* somit auch mit der Erfahrung konfrontiert, dass selbst der Erwerb einer Zusatzqualifizierung den Verbleib im pädagogischen Feld nicht gewährleistete. Trotz erbrachter Integrationsleistung war die Zugehörigkeit zum Feld nach wie vor prekär.

„Dann habe ich eben die Anpassungsqualifizierung gemacht und dann konnte ich jederzeit und überall mit Kindern arbeiten. [...] Es gab auch einen Sozialplan, ja, und ich-, ich hatte dann so viele Punkte, ich hatte einen gutverdienenden Mann gehabt, also war ich eine derjenigen, die dann gegangen worden sind“ (IP 7: Pos. 3).

Auch wenn die Vorgaben des neuen Bildungssystems erfüllt wurden, galt die Zugehörigkeit zum Feld nicht als gesichert. Das pädagogische Handlungsfeld in Ostdeutschland war in den 1990er Jahren von Unsicherheit und Ungewissheit geprägt. Die Situation der Fachkräfte verblieb teilweise über Jahre hinweg in der Schwebelage. Der Sozialplan definierte in den kommenden Jahren, wer weiterhin im elementarpädagogischen Feld beschäftigt bleiben durfte und wer nicht.

„Aber ja, war halt eine sehr aufregende Zeit, wo man jede Woche Angst gehabt hat, verliert man seine Arbeit oder bleibt man?“ (IP 8: Pos. 8).

Als Kriterien für die Punktvergabe nennen die Daten hier Variablen wie Alter, Anzahl der Kinder, Familienstand und das Einkommen des Partners. Ungelernte Helfer, Pflegepersonal und das hauswirtschaftliche Personal (z.B. aus der Windelstube) wurden in die Arbeitslosigkeit entlassen. Die Vergabe der Sozialpunkte wurde jede Woche neu ausgewertet und pädagogische Teams in regelmäßigen Abständen neu zusammengestellt. Dieses langwierige Prozedere prägte die II. Phase der *EW* als eine Phase der Unsicherheit und damit einhergehender Verunsicherung. Besonders die Fachkräfte an den Rändern der Vergabekriterien (ältere Generation, mit Partner mit hohem Berufseinkommen, erwachsene Kinder, etc.) erlebten diese Zeit als eine starke Belastung, bzw. als den Ausschluss aus dem Berufsfeld.

8.3.1.3.2.1 Der Verlust von Dingen

Die existentiellen und kollektiven Erfahrungen der ostdeutschen Fachkräfte können gerahmt werden durch neue Untersuchungen, die den Fokus auf die strukturellen und symbolischen Abwertungserfahrungen von Ostdeutschen legen (vgl. Oschmann 2023; Mau 2020; Lierke et al. 2020; Foroutan et al. 2019; Matthäus/Kubiak 2016; Pates/Schochow 2013). Welche Konsequenzen für kulturell *Fremde* konkret damit verbunden sind, wenn sie an einer neuen Gesellschaftsstruktur partizipieren wollen, lässt sich mit Messerschmidt (2015) wie folgt beschreiben: „Zwar dürfen die Assimilierten an der Gesellschaft und ihren Rechten und

Pflichten teilhaben, aber gleichzeitig müssen sie sich der herrschenden Ordnung unterwerfen“ (ebd.: 219). Weiterhin betont sie: „Das liberale Angebot der kulturellen Assimilation bestätigt also nur die Dominanz der Mehrheitsgesellschaft und verlangt von den Fremden das Abstreifen jeder Differenz“ (ebd.).

Im folgenden Abschnitt wird am Beispiel Mittagsschlaf dargestellt, wie weitreichend das „Abstreifen jeder Differenz“ (ebd.) von den pädagogischen Subjekten im neu strukturierten Handlungsfeld eingefordert wurde. Das Beispiel wurde aus den empirischen Funden gewählt, um verdichtet darzustellen, welche enorme Anpassungsleistung den Fachkräften selbst in den alltäglichsten Handlungsrouinen abverlangt wurde.

Zur Nachvollziehbarkeit sei vorangestellt, dass der Bereich der Kindertagesbetreuung in der DDR vorrangig dazu diente, Müttern die Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu ermöglichen. Aus diesem Grund war es üblich, dass Kinder täglich eine lange Betreuungszeit in der Einrichtung verbrachten. Der Mittagsschlaf innerhalb der Einrichtung war daher ein fester Punkt in der Tagesstruktur und beruhte im sozialistischen Bildungswesen auf einer etablierten Tradition, die in Westdeutschland zu dieser Zeit nicht sehr verbreitet war.

Im Folgenden wird nun das DDR-Kinderbett als materielles Ding, als „Mittler in Praktiken der Wissensvermittlung verstanden“ (Rabenstein 2018: 17), dem bereits in der Ausbildung eine erhöhte Aufmerksamkeit zuteilwurde. Wie sämtliche Alltagsroutinen in den Strukturen der DDR-Kindergartenpädagogik, verlief auch der Mittagsschlaf nach einem minutiös ausgearbeiteten Ablaufplan. Dieser Ablauf wurde bereits in der Ausbildung inkorporiert.

„Und denn nachher wurde das Bett bezogen und dann wurde ein Briefumschlag gefaltet mit dem Bettlaken, damit das stramm liegt und dann musste sich die Matratze hochwölben und dann kamen die Medizinpädagoginnen und haben dann ein zwanzig Pfennigstück und hat das denn raufgeschmissen und dann musste das buwubup machen und dann hat man eine Eins. Und wehe es hat nicht buwubup gemacht“ (IP 9: Pos. 460).

Der Mittagsschlaf und das hierfür bereitgestellte Kinderbett⁵⁹ sind somit als feste Kulturgrößen des elementarpädagogischen Feldes der DDR zu betrachten. Die Erzieherinnen in der DDR hatten die damit in Zusammenhang stehenden Abläufe im Rahmen ihrer Ausbildung verinnerlicht und waren dazu qualifiziert, diese nach staatlicher Vorgabe und Kontrolle durchzuführen. Diese festen Abläufe sind als ein Teil des kulturellen Kapitals einer Erzieherin aus der Generation vor der Wende zu betrachten.

59 Die Einrichtungen verfügten damals über eine Wäscherei und eine Wäschestube, in der die Textilien gewaschen und gebügelt wurden.

In den alten Bundesländern hingegen war man in 1990er Jahren der ganztägigen Betreuungszeit gegenüber noch zurückhaltend und es war unüblich, dass Kinder in den Einrichtungen ihren Mittagsschlaf hielten. Dieser Umstand war den pädagogischen Subjekten in den neuen Bundesländern bewusst, bis heute findet sich im Feld die Überzeugung, dass die damalige „frühpädagogische Infrastruktur“ (Viernickel 2012: 15) dem westdeutschen Ansatz in vielen Bereichen überlegen war. Dass auch der Mittagsschlaf in der Einrichtung als ein solcher Aspekt gilt, belegt der folgende Fund.

„Naja, denn das KiTa-System, das ist ja einfach mal so gewesen, das war in der DDR viel, viel besser, größer ausgebaut als in den neuen Bundesländern. Eigentlich waren ja diejenigen, die es hätten sein müssen, die von uns lernen müssten. Weil da wurde das ja wirklich sehr klein und sehr geringgehalten und da war ja auch eine andere Betreuung, also mit Mittagsschlaf und so, dass gab es ja gar nicht. Ist ja heute noch teilweise so“ (IP 9: Pos. 409).

Wie bereits ausgeführt, wurden die Einrichtungen des Elementarbereiches der DDR nach der Wende zu großen Teilen geschlossen und an neue Träger übergeben (vgl. Kapitel 8.3.1.3.2). In diesem Prozess veränderte sich die bis dahin an dem Prinzip der Einheitlichkeit orientierte Ausstattung der Einrichtungen. In diesem Zuge wurde auch das DDR-Kinderbett, das als ein festes Ding des pädagogischen Raumes (vgl. Rabenstein 2018: 18) in der DDR zu betrachten ist, aus den Einrichtungen entfernt.

„Die schliefen ja alle in den Gitterbetten, alle, bis sie drei Jahre alt waren. Nach der Wende wurden die Kinderbetten alle abgeschafft, die waren ja nachher-, die wurden dann verschenkt und die Großen schliefen dann nachher nur auf Matratzen und die Kleinen haben so ne viereckigen Körbe dann aus Wachstuch und die wurden dann bezogen und da mussten dann die Kleinen rein“ (IP 8: Pos. 52).

Durch diese Umstrukturierung veränderte sich der pädagogische Raum und die bewährten Routinen des Mittagsschlafs. Die Erzieherinnen wurden mit einer, ihnen diffus erscheinenden Schlafsituation konfrontiert. Dennoch waren sie dazu angehalten, sich „der herrschenden Ordnung [zu] unterwerfen“ (Messerschmidt 2015: 219).

„Da hat man das schwer gehabt, ne. Weil die ja alle immer wieder aufgestanden sind, mit einem Jahr. Lass die mal alle da unten und man ist nur auf dem Fußboden herumgerobbt, ja. (LACHT)“ (IP 8: Pos. 52).

Das DDR-Kinderbett war im pädagogischen Handlungsfeld jedoch mehr als bloßes Relikt aus der DDR-Zeit. Es stand synonym für qualitative Aspekte in der pädagogischen Arbeit, die in der neuen Schlafsituation so nicht mehr hergestellt werden konnten.

„Obwohl ich immer dafür war: ‚die Kleinen, die müssen auch in ihrem kleinen Bettchen liegen‘, einfach auch, weil sie dann auch so einen Schutzraum haben, wenn sie dann da liegen, ne. Die können sich dann viel besser einkuscheln und viel besser liegen im Bett. Aber naja, haben wir auch gemacht und es ging nachher auch, hat man sich mit eingefuchst, ne“ (IP 8: Pos. 52).

Der Fund belegt, dass das DDR-Kinderbett mehr war als eine reine Schlafstätte. Es symbolisierte für die pädagogischen Fachkräfte einen „Schutzraum“ (ebd.), in den sich die Kinder „einkuscheln“ (ebd.) und in dem sie „besser liegen“ (ebd.) als in den „viereckigen Körbchen aus Wachstuch“ (ebd.). Diese Aspekte fehlten in der neu gestalteten Schlafroutine, in deren Ablauf man sich, entgegen der inkorporierten Fachlichkeit, einzuarbeiten hatte.

Diese Ausführungen sollen nicht darauf verweisen, dass das DDR-Kinderbett und damit verbunden Abläufe in der Mittagsschlafoutine nach der Wende hätten erhalten bleiben sollen. Der Mittagsschlaf in der Einrichtung wird hier als exemplarischer Exkurs angeführt, um gegenüber den vielfältigen Dimensionen zu sensibilisieren, in denen Anpassungsleistungen zu erbringen waren. Das Verschwinden des DDR-Kinderbettes als Ding des pädagogischen Raums wird hier exemplarisch angeführt, um auf die Kleinteiligkeit und Komplexität der Herausforderung zu verweisen, mit denen die pädagogischen Fachkräfte in der II. Phase der *EW* konfrontiert waren. Der Exkurs dient der Sensibilisierung gegenüber der Vielzahl von inhaltlichen Neuerungen, die im elementarpädagogischen Feld von den pädagogischen Subjekten als kulturell *unvertraut* wahrgenommen und bewältigt werden mussten. Diese Auseinandersetzung mit neuen pädagogischen Schwerpunktsetzungen erfolgte zudem nicht intrinsisch motiviert, sondern wurde von *außen*, von *extern* an die Fachkräfte herangetragen. Die Fachkräfte waren dazu angehalten, pädagogische Vorgaben umzusetzen, die ihnen kulturell different waren und zudem der eigenen Fachlichkeit widersprachen. Sie inkorporierten die Erfahrung, dass die vorhandene Fachlichkeit und Expertise im neuen System keine Wertigkeit besaßen. Um noch einmal mit Messerschmidt zu sprechen: „Anerkennung [gab] es nur um den Preis des Verschwindens alles dessen, was die Verschiedenheit ausmacht und damit der Auflösung jeder Ambivalenz“ (Messerschmidt 2015: 219).

8.3.1.3.3 Die Erfahrung von Fremdheit: subjektive Strategien

Bedingt durch die temporäre Brüchigkeit des elementarpädagogischen Feldes veränderten sich auch die biographischen Lebensverläufe der pädagogischen Subjekte. „Der Zusammenbruch der DDR Gesellschaft und ihre Transformation war ein nicht vorhersehbares, daher auch nicht antizipierbares kritisches Lebensereignis, das in individuelle Lebensläufe und milieuspezifische Lebenswelten eingebrochen ist“ (Nentwig-Gesemann 1999: 11). Aus der Erfahrung von

Ausschluss, Fremdheit und Aberkennung entspringen im Feld unterschiedliche Impulse für den Verlauf der zukünftigen Berufsbiographien. Im Folgenden werden drei Dimensionen aufgezeigt, mit denen dem *Fremdem* im empirischen Material begegnet wird.

8.3.1.3.3.1 Fremdheit aushalten

Der Verbleib im Feld konfrontierte die Fachkräfte damit, weiterhin den Unruhen der elementarpädagogischen Transformationsprozesse ausgesetzt zu sein. Diese Erfahrung war mit Frustration verbunden. Da die Prozesse der radikalen Umwälzung nach dem Prinzip des ‚top down‘ durchgezogen wurden und die Erzieherinnen über keinerlei Mitspracherecht verfügten, erlebten sie diese Zeit als zermürend und willkürlich.

„Wieder jemanden verabschieden und nochmal jemanden verabschieden und (...) und dann kam man wieder in ein neues Team und dann haben die gedacht: ‚da kommt ja wieder eine Neue dazu, wenn bei uns welche gekündigt werden‘ [...]. Ja, die sind dann nach Sozialpunkten auch gegangen, ja, wer eben alleinstehend war und Kinder hatte, wer noch zwei schulpflichtige Kinder hatte, wer ja -, das waren eigentlich so die Hauptpunkte nachher, ne. [...] So hat man sich dann immer von Jahr zu Jahr weitergehängt, bis man dann eben in der letzten Einrichtung war und die dann übernommen wurde vom Träger“ (IP 8: Pos. 28).

Deutlich wird die Unruhe, die zu dieser Zeit im Feld vorherrschend war. Sowohl auf berufsbiographischer, als auch auf institutioneller Ebene waren kaum verlässliche Kontinuitäten gegeben. Es galt abzuwarten, das Ungewisse auszuhalten und auf die Rückkehr von Normalität im Handlungsfeld zu hoffen. Wie sich aktuell auch in den Diskursen über den Fachkräftemangel zeigt, gerät in solchen Zeiten der strukturellen Unsicherheit die Reflektion über das pädagogische Handeln oftmals in den Hintergrund. Die strukturellen Herausforderungen dominieren den Diskurs und binden die im Feld vorhandenen Potentiale.

8.3.1.3.3.2 Fremdheit als Freiheit

Durch die Öffnung der innerdeutschen Grenze und die Ungewissheit über die berufliche Zukunft wurden neue Impulse für die Binnenmigration gesetzt⁶⁰. Durch die Möglichkeit, sich als staatlich anerkannte Erzieher:in zu qualifizieren, öffneten sich für die pädagogischen Fachkräfte bislang unzugängliche Tätigkeitsbereiche und -orte. Von nun an war es den pädagogischen Fachkräften möglich, sich deutschlandweit im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe zu

60 „Ostdeutschland gilt als ein internationales Musterbeispiel für eine stark schrumpfende und alternde Gesellschaft. Hauptursache für die ungünstige Bevölkerungsentwicklung sind alters- und geschlechtsselektive Einwohnerverluste durch die Abwanderung junger Erwachsener, namentlich junger Frauen, Richtung Westdeutschland. Zwischen 1991 und 2017 wurden 3,7 Millionen Fortzüge aus Ostdeutschland ins frühere Bundesgebiet registriert (jeweils ohne Berlin)“ (Leibert 2020: 199).

bewerben. Die Erweiterung des Kompetenzprofils eröffnete somit auch neue Perspektiven und wird im empirischen Material als positiv verbucht. Der Aspekt der zusätzlichen Professionalisierung kontrastiert mit den Frustrationserfahrung in der II. Phase der *EW*.

„Und als die Wende dann war: ‚Ja was machen wir jetzt?‘ Kein Arbeitslosengeld, keine Wohnung, eben den Bäckereibetrieb aufgegeben und irgendwie mussten wir ja Geld verdienen. Ja, dann sind wir nach XXX (Stadt in Westdtl.) gegangen. Da bin ich dann ein halbes Jahr im Kindergarten gewesen. Also ich bin wieder in die Bildung zurück gegangen (lacht)“ (IP 2: Pos. 88).

Im Fund wird auf einen Erfahrungsraum verwiesen, der in Analogie zu den Erfahrungsräumen von Migrant:innen gelesen werden kann. Trotz der seit 1990 veränderten nationalstaatlichen Grenzziehung wird die „Hoffnung auf die ökonomische, soziale und politische Veränderung der Lebenslage“ (Mecheril 2012: 22) als Ursache dafür benannt, die Heimat zu verlassen. Dabei handelt es sich nach Mecheril (ebd.) um einen klassischen Migrationsgrund. Die empfundene Ausweglosigkeit der Situation vor Ort initiiert den Impuls für die Binnenmigration. Durch die Aufhebung der Mobilitätsbeschränkung und die Anerkennung als staatlich anerkannte Erzieher:in erscheint dieser Schritt als bewältigbar, in der II. Phase der *EW* erweitert sich somit der Handlungs- und Mobilitätsraum der Fachkräfte.

8.3.1.3.3 Fremdheit als Potential

Die Berührung mit bislang unbekannten Ansätzen aus der Reformpädagogik und die Erweiterung des pädagogischen Handlungsrahmens initiierten im elementarpädagogischen Feld von Ostdeutschland alternative Betreuungskonzepte. Durch die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse war es möglich geworden, sich pädagogischen Konzepten zuzuwenden, die im Bildungssystem der DDR nicht zugänglich waren.

„Also alles was so neu war für uns, also was wir -, was auch zugänglich plötzlich war. Also, wo sollte ich so ne Informationen herkriegen? Das wäre ja so -. Vielleicht ein Gefühl, was ich hatte oder so. Aber ich konnte da ja nicht irgendwohin gehen und was zum Lesen oder irgendwas holen. Das ging ja nicht“ (IP 1: Pos. 21).

Im Fund wird deutlich, dass im DDR-Bildungssystem der Zugang zu abweichenden Pädagogikkonzepten nicht frei verfügbar war (vgl. Kapitel 8.3.1.2.2.). Verwiesen wird auf die mit der Wende einhergehende Öffnung der pädagogischen Disziplin. Dabei findet eine Selbstverortung statt, die das pädagogische Subjekt aus Ostdeutschland als *neu* und damit als *fremd* im Fachgebiet der Pädagogik der frühen Kindheit einordnet. Diese Positionierung wird im empirischen Material nicht generell als herausfordernd, sondern auch als bereichernd

erfahren. In der Zeit nach der Wende wurde es möglich, vorhandene Bedarfe im Feld zu lokalisieren und eigeninitiativ mit neuen pädagogischen Inhalten zu füllen.

„Das hing damit zusammen, dass nach der Wende in der ehemaligen DDR die ganzen Krippen zu machen und die Mütter länger zuhause bleiben durften. [...] Und ich war ziemlich jung als meine Tochter geboren wurde und hatte aber auch -, ich wollte nicht so lange zuhause bleiben und hatte Lust was zu machen. Und aber auch in dieser Richtung mit Kindern zu arbeiten“ (IP 1: Pos. 6).

Deutlich wird hier, dass die Umstrukturierung des pädagogischen Feldes nach westdeutschen Vorgaben nicht am tatsächlichen Bedarf vor Ort ausgerichtet war. Im Fund wird erkenntlich, welche „unerhörte Veränderungen im Lebenswandel der Individuen“ (Schroeder/Buhr 2021: 99) mit dem Institutionstransfer einhergegangen sind. Für die ostdeutschen Frauen war es bis 1990 selbstverständlich, dass die Vereinbarkeit von Beruf und Familie durch ein staatliches Betreuungssystem gewährleistet wurde. Durch den Zusammenbruch der staatlichen Krippenbetreuung bestand vor Ort Handlungsbedarf.

„Und hatte mit einigen Freunden -, dann haben wir uns da überlegt: ‚Mensch, wir machen da was, wir gucken, wir, wir probieren einfach was‘. Und da war auch ganz viel möglich so, da sind viele Gelder geflossen und so weiter und so fort“ (IP 1: Pos. 6).

Durch den Aufbau Ost wurde es möglich, eigene Projekte und Initiativen ins Leben zu rufen und für diese eine Förderung zu bekommen. Diese Möglichkeit konnte dazu verwendet werden, alternative pädagogische Projekte mit eigener, nicht staatlich vorgegebener Zielsetzung zu realisieren. Dies Möglichkeit war ein Novum im elementarpädagogischen Feld von Ostdeutschland. Im empirischen Material wird als Möglichkeit das Konzept der selbstverwalteten Elterninitiativen genannt. Diese waren von der Kinderladenbewegung in Berlin und Bremen inspiriert und bis in die 1990er Jahre in Ostdeutschland kaum bekannt.

„[H]aben wir uns dann zusammen gehockt und haben drüber geguckt: ‚Was wollen wir?‘, ‚Was wollen wir machen?‘, ‚Wir wollen ne, ne gute Ernährung‘. Haben da, haben wir unser Augenmerk draufgelegt. Wir wollen einfach mit den Kindern [...] respektvoll umgehen, wir wollen die irgendwie auf Augenhöhe betrachten. [...] Und das haben wir GEMACHT und zuerst mit fünf, mit fünf verschiedenen Elternpaaren und unseren Kindern (...). Und haben uns hier die Räume gesucht und ich habe dann hier auch angefangen zu arbeiten“ (IP 1: Pos. 6).

Von nun an war es möglich, im Handlungsfeld eigene pädagogische Schwerpunktsetzungen vorzunehmen und diese zu verankern. Zudem wird im Fund deutlich, dass die zentralistische Steuerung im Feld ab 1990 von neuen Organisationsformen abgelöst wurde. Anstelle der „top-down agierenden staatlichen Apparate“ (Bernhardt/Werner 2017) treten nun neue Strukturen,

wie zum Beispiel die basisdemokratische Selbstverwaltung. Die innerhalb des Bildungssystems der DDR bislang einheitlich vorgegebenen Machtstrukturen waren ab 1990 obsolet, von nun an ist im elementarpädagogischen Feld von Ostdeutschland „danach zu fragen, wie Menschen sich organisieren“ (Clarke 2012: 147). Betrachtet man das Feld als soziale Arena (vgl. Strauss 1993), so wurde diese ab 1990 geöffnet und durch bislang wenig beteiligte Akteure wie Eltern oder kirchliche Träger weiter ausdifferenziert. Wie bereits in Kapitel 8.3.1.2.3 ausgeführt waren Migrant:innen-Selbstorganisationen zu diesem Zeitpunkt noch nicht im pädagogischen Feld von Ostdeutschland vertreten.

8.3.1.3.4 Die Veränderung des Eigenen: kulturelle Pluralisierung⁶¹

Parallel zu den Umstrukturierungen im sozialpolitischen Bereich und der Einführung des KJHG vollzogen sich in der II. Phase der *Elementarpädagogischen Wendepunkte (EW)* auf migrationspolitischer Ebene essenzielle Veränderungen, die unmittelbar Einfluss auf das pädagogische Feld von Ostdeutschland hatten. „Mit der Wende wurde das bundesdeutsche Ausländerrecht auf die neuen Bundesländer übertragen. Wie in allen anderen Lebensbereichen erfolgten auch hier eine Zäsur und ein Neubeginn“ (Weiss 2018: 129). Die ostdeutschen Länder waren nun Teil des Königsteiner Schlüssel⁶² und aufgrund „bundesdeutscher Regelungen kamen nun auch neue Zuwanderergruppen in die neuen Bundesländer“ (ebd.). Ebenso wie die Umstrukturierung des Elementarbereiches wurde nach Thränhardt (2007) auch im migrationspolitischen Bereich „das bundesdeutsche System“ (ebd.: 27) ohne Vorbereitung „auf Ostdeutschland übertragen“ (ebd.). Durch die proportionale Umverteilung der „Spätaussiedler/innen aus der ehemaligen Sowjetunion“ (Glorius et al. 2018: 116), den Kriegsflüchtlingen aus dem Balkan und den jüdischen Kontingentflüchtlingen aus Osteuropa wurde die homogene Bevölkerungsstruktur von Ostdeutschland aufgebrochen (vgl. ebd.). Um mit Thränhardt (2007) zu sprechen: „Asylbewerber und Aussiedler kamen in die ostdeutschen Städte und Dörfer, die nie zuvor mit Zuwanderung in diesem Ausmaß konfrontiert gewesen waren“ (ebd.: 27).

61 Die Migrationsforschung verzeichnet ab den 1990er Jahren aufgrund von Einschränkungen des Asylrechts eine zunehmende Tendenz der gesellschaftlichen Entpluralisierung (vgl. Müller 2021: 10; Pichl 2017: 452). Da das elementarpädagogische Feld von Ostdeutschland am 18. September 1990 jedoch das erste Mal für „ausländische Kinder“ (...) geöffnet wird, erscheint die kategoriale Bezeichnung ‚Kultureller Pluralisierung‘ in diesem Kontext dennoch als angemessen.

62 „Der Königsteiner Schlüssel basiert auf einem Staatsabkommen aus dem Jahr 1949 zur Verteilung der Kosten für überregional bedeutende Forschungseinrichtungen zwischen den Bundesländern. Er wird in modifizierter Form inzwischen für viele föderale Aufgaben angewandt. Hinsichtlich der Aufnahme von Asylsuchenden wird die Quote jährlich neu berechnet“ (Glorius 2020 a: 218).

Die für die ostdeutschen Bundesländer kulturell differente migrationspolitische Struktur des wiedervereinigten Deutschlands übertrug sich konsequenterweise, auch auf die Umstrukturierungsmaßnahmen innerhalb des elementarpädagogischen Feldes. Am 18. September 1990 wurde in den Verordnungen über Tageseinrichtungen für Kinder, §5 (3) zum ersten Mal in der Geschichte des ostdeutschen Bildungswesens dezidiert auf ausländische Kinder Bezug genommen: „Ausländische Kinder und Jugendliche finden Aufnahme, wenn deren Erziehungsberechtigte ihren gewöhnlichen Aufenthalt im Geltungsbereich dieser Verordnung haben“ (ebd.). Das dieser neue Passus für die pädagogischen Fachkräfte in Ostdeutschland ein „Initiationserlebnis“ (Thränhardt 2007: 27) darstellte, ist aus den subjektiven Erzählungen der Fachkräfte nicht zu entnehmen. Die Tatsache, dass das elementarpädagogische Feld von Ostdeutschland durch den §5 (3) für eine neue Zielgruppe geöffnet wurde, wird im empirischen Material nicht markiert. Über die Gründe hierfür kann man nur Hypothesen bilden. Als ein möglicher Faktor kann genannt werden, dass das in großen Teilen monoethnische Feld des DDR-Bildungssystem bereits 1989, aufgrund der Lockerung von migrationspolitischen Vorgaben der DDR, durch die zunehmende Präsenz von Kindern vietnamesischer Vertragsarbeiter:innen aufgebrochen war (vgl. Kapitel 8.3.1.2.3).

„Und man hatte ja früher auch schon vietnamesische Kinder, russische Kinder waren ja da und nach der Wende kamen eben dann noch viele andere Nationalitäten mit dazu. Türken- (5 sec.), Türken und naja, aus den afrikanischen Ländern“ (IP 8: Pos. 31).

Der Datenauszug wurde im Sinne der Grounded Theory ausgewählt, da er auf einen Widerspruch in den Daten verweist, den es in den vorliegenden Theorieentwurf als solchen zu integrieren gilt. Gemeint ist, dass der Fund die gängige Narration aufbricht, dass ethnische Minderheiten im elementarpädagogischen Feld der DDR nicht vertreten waren. Kennlich wird, dass an ausgewählten Orten⁶³ durchaus Kinder mit familiärer Zuwanderungsgeschichte am Bildungssystem der DDR partizipierten. Die vermeintlich homogene Gruppenstruktur im elementarpädagogischen Feld war durch die Kinder der Aussiedler:innen und ab 1989 durch die Kinder Vertragsarbeiter:innen aufgebrochen. Aufgrund der Migrationsgeschichte der DDR war das Feld mit ethnischen Minderheiten aus der Sowjetunion und Vietnam vertraut, in diesen *Berührungen mit Fremdheit* werden keine Reibungspunkte markiert (vgl. Abb. 18). Erst im

63 Der Datenauszug stammt aus dem städtischen Raum.

Kontext der Fluchtbewegung der Balkankriege⁶⁴ in den 1990er Jahren wird im empirischen Material auf Herausforderungen im Umgang mit Heterogenität und Differenz verwiesen.

„Und da waren ganz viele aus Bosnien Herzegowina und so weiter. Die dort zu uns in den Kindergarten kamen von-, ja über Nacht praktisch. Also die waren auf einmal da und dann waren SIE DA und wir sind dann damit umgegangen. Ohne irgendwelches Handwerkzeug, ohne darüber zu reden eigentlich auch, also wir haben da auch im Team kann ich mich nicht daran erinnern, dass wir da mal irgendwann nen Austausch hatten“ (IP 2: Pos. 49).

Der Fund belegt, dass das elementarpädagogische Feld bereits in den 1990er Jahren von einer Migrationsbewegung überrascht wurde. Vergleichbar mit der Situation von 2015 war das Feld damals nicht auf den Umgang mit schutzsuchenden Familien vorbereitet. Im Fund wird deutlich, dass die Kinder von schutzsuchenden Familien „über Nacht“ (ebd.) im Feld präsent waren und die pädagogischen Subjekte „damit umgegangen“ sind. Für die 1990er Jahre markiert der Fund aus der heutigen Perspektive, dass kein methodisches „Handwerkszeug“ (ebd.) für den Umgang mit Heterogenität und Differenz im Feld vorhanden war. Kennzeichnend wird zudem, dass im Kontext der damaligen Migrationsbewegungen auch nicht über notwendige Professionalisierungsbedarfe, bzw. -impulse verhandelt wurde. Die unaufgeregte Schilderung einer im Kontext von Fluchtmigration herausfordernden Situation steht im Kontrast zu der Emotionalität der subjektiven Erzählungen im Kontext des „Sommer der Migration“ im Jahr 2015“ (Kubiak 2020: 189) (vgl. Kapitel 8.3.1.4.1). Obwohl die Zahl der Balkanflüchtlinge in den 1990er Jahren größer war als die Zahlen der Geflüchteten im Sommer 2015, findet die damalige Migrationsbewegung in den subjektiven Erzählungen der Fachkräfte keine vertiefende Beachtung. Bezüglich dieser Herausforderung finden sich im Feld weder Narrationen der pädagogischen Überforderung, noch der rassistischen Angst (vgl. Mecheril 2020: 9) oder der Ablehnung in der Berührung mit kulturell unvertrauten Eltern oder Kindern.

Aus dieser Analyseperspektive heraus erscheint es daher wesentlich, auf Reuter (2002 a) zu verweisen, die betont, dass „Fremdheit relational ist“ (ebd.: 27). Als Fremd bzw. als Fremdheit wird etwas nur dann markiert, „wenn wir in irgendeiner Beziehung zu ihm stehen“ (ebd.). Überträgt man diese Annahme auf die in der II. Phase der *EW* im Feld dominierende strukturelle Ungewissheit und Neuorientierung, so liegt die Annahme nahe, dass den kulturell differenten Kindern aus schutzsuchenden Familien zu dieser Zeit noch keine erhöhte Aufmerksamkeit

64 „Nach der Wiedervereinigung wurde das Asylrecht der alten BRD auf Ostdeutschland übertragen. Die damals rasch ansteigenden Zahlen von Kriegsflüchtlingen und Spätaussiedler*innen wurden nach dem Königsteiner Schlüssel proportional auch auf die ostdeutschen Bundesländer verteilt. Insgesamt kam zwischen 1991 und 1993 rund eine Million Asylsuchende nach Deutschland – darunter rund 290.000 Kriegsflüchtlinge der Balkankriege“ (Glorius 2020 a: 218).

zuteilwurde. Damit wird zu keinem Moment angedeutet, dass Kinder mit familiärer Zuwanderungsgeschichte in der pädagogischen Alltagspraxis untergegangen sind oder nachlässig behandelt wurden. Vielmehr wird darauf verwiesen, dass im empirischen Material im Anschluss an die marginalisierte Positionierung im Feld nach wie vor Suchbewegungen und das Streben nach Re-Normalisierung die subjektiven Theorien dominieren. Das *Eigene* bildet in dieser Phase das Zentrum der Diskurse und abweichende Inhalte finden wenig Raum. Im Theorieentwurf vertreten wird die These, dass im Feld zu diesem Zeitpunkt wenig Kapazität vorhanden war, sich kritisch zu den kulturell different *Anderen* zu verhalten. Für Prozesse des In-Beziehung-Setzen und damit einhergehenden Fremdheitskonstruktionen existierte nicht der dafür notwendige Raum. An dieser Stelle folgt der vorliegende Theorieentwurf weiter der Logik von Reuter und geht davon aus, dass wir, indem „wir etwas als fremd bezeichnen“ (ebd.) deutlich machen „wie wir unsere Welt um uns herum ordnen und strukturieren“ (ebd.). Durch Konstruktionen von Fremdheit in sozialen Feldern wird deutlich, „welchen Platz wir uns selbst in [diesen] geben und welchen Platz wir unseren Mitmenschen zugestehen“ (ebd.).

Unter Bezug auf die zu Beginn der II. Phase der *EW* eingeführte Metapher der fortwährenden ‚Beschäftigung‘ (Foroutan/Hensel 2020: 56) belegt das empirische Material, dass die pädagogischen Subjekte zu diesem Zeitpunkt der *EW* darauf konzentriert waren die eigene Position in der neuen Gesellschaftsordnung zu finden. Für eine zusätzliche Konstruktion im Kontext von *unvertrauter Fremdheit* war kaum Raum vorhanden. Das notwendige Deutungspotential, welches für eine diskursive Herstellung des kulturell differenten *Anderen* notwendig ist, war zu diesem Zeitpunkt im elementarpädagogischen Feld nicht vorhanden. Erst rückblickend und vor dem Hintergrund der Professionalisierungsimpulse im Kontext des Sommers 2015 kann die damalige Migrationsbewegung reflektiert und die erbrachte pädagogische Leistung anerkannt werden.

„Ich frage mich dann nur manchmal so, wie haben wir das früher so geschafft? Grade so mit diesen ganz vielen Leuten die aus dem Krieg [Anm.: Balkankrieg] gekommen sind? Ich weiß, ich habe da als junge Frau überhaupt nicht drüber nachgedacht, was die eigentlich für Schicksale hinter sich haben! Die waren da und ich habe die gut mit reingenommen und die haben ganz normalen Alltag gehabt bei uns, was ja auch gut war“ (IP 2: Pos. 139).

Im Fund findet sich hier eine Analogie zum Umgang mit Fremdheit in der I. Phase der *EW* (vgl. Kapitel 8.3.1.2.1). Es entsprach dem im Elementarbereich verankerten Postulat der Gleichheit, dass Kinder mit familiärer Zuwanderungsgeschichte angenommen und in das bestehende System eingegliedert wurden. In Anlehnung an das Postulat der Gleichheit wurde das kulturell Different an dieser Stelle nicht weiter ausdifferenziert, aber auch nicht vorurteilsbewusst

begleitet. Deutlich wird zudem, dass die vorhandene Fachlichkeit und die berufsbiografische Erfahrung in der *Berührung mit kulturell Fremdem* zu diesem Zeitpunkt als gering ausgeprägt betrachtet wird. Die Kompetenzlosigkeit (vgl. Mecheril 2008) im Umgang mit Heterogenität und Differenz wurde zum damaligen Zeitpunkt jedoch noch nicht problematisiert. Die zunehmende Heterogenisierung des elementarpädagogischen Feldes von Ostdeutschland wurde vielmehr als eine von unzähligen kulturell differenten Herausforderungen betrachtet, die das Feld in der II. Phase der *EW* zu bewältigen hatte.

Die offene Fragestellung „wie haben wir das früher so geschafft“ (ebd.) offenbart zudem, dass die pädagogischen Fachkräfte in Bezug auf Herausforderungen im Umgang mit Heterogenität und Vielfalt in dieser Phase auf sich alleine gestellt waren. Der Umbau des Bildungssystems verlief zur damaligen Zeit stur nach Vorgabe und von oben herab. Das innerhalb des ostdeutschen Bildungswesens bislang kaum Berührungen mit sogenannten ausländischen Kindern bzw. deren Eltern stattgefunden hatten, wurde zu keinem Zeitpunkt berücksichtigt. Obgleich der KMK-Beschluss von 1996 darauf verweist, dass interkulturelle Pädagogik in Deutschland ab diesem Zeitpunkt als pädagogische Querschnittsaufgabe definiert und sukzessive in das Praxisfeld implementiert wurde (vgl. Jungk 2020), ist dies aus dem Datenmaterial nicht zu entnehmen. Vielmehr liegt die Vermutung nahe, dass zum damaligen Zeitpunkt in den neuen Bundesländern die historische Möglichkeit versäumt wurde, den Beschluss tagesaktuell im Aus- und Weiterbildungsbereich von pädagogischen Fachkräften zu verankern. Obwohl in Ostdeutschland nicht nur eine elementarpädagogische, sondern auch eine migrationspolitische Zäsur stattgefunden hatte, wurde die Querschnittsaufgabe interkultureller Pädagogik damals nicht im neu konstituierten Praxisfeld verankert. Anstatt den ostdeutschen Elementarbereich vor dem Hintergrund der Migrationspolitik der DDR und mit Blick auf zukünftige demografische Veränderungen zu stärken, wurde der Umgang mit Heterogenität und Differenz bildungspolitisch wenig thematisiert. Obgleich interkulturelle Pädagogik sich zu diesem Zeitpunkt bereits als Teildisziplin der Erziehungswissenschaften durchgesetzt hatte und auch von politischer Seite zunehmend Beachtung fand (vgl. Krüger-Potratz 2021: 180) belegt das empirische Material, das die „Folgen von Migration für Bildung und Erziehung“ (ebd.) trotz der Umstrukturierung des Elementarbereiches gering gewichtet wurden.

„Auch in meiner Ausbildung muss ich sagen, war es noch nicht Interkulturell, sondern eher Inklusion, was behandelt wurde. Also, noch gar nicht so das Thema Interkulturell, was doll befasst wurde“ (IP 3: Pos. 18).

Der soziohistorisch zu begründende blinde Fleck an der Schnittstelle von Migration, früher Bildung und ostdeutschem Elementarbereich ist nach der Wende unbearbeitet im Feld verblieben. Somit gehört es auch zu der Geschichte der interkulturellen Pädagogik, dass in den 1990er Jahren weder die historische Genese noch die Diskursverläufe des Fachgebietes im ostdeutschen Erfahrungsraum implementiert waren und dennoch der westdeutsche Diskurs über Migration und Bildung als gesetzte Norm an das Feld herangetragen wurde. Wie Plamper (2019) herausarbeitet, fehlte auf bildungspolitischer Ebene damals das Bewusstsein, dass mit den Ostdeutschen „auf einen Schlag 18 Millionen Menschen Teil der Bundesrepublik [waren], die ganz andere Erfahrungen mit »Ausländern« und »dem Fremden« allgemein hatten“ (Plamper 2019: 120). Die im Datenmaterial hervorstechende Lücke ist der Problematik geschuldet, dass im Kontext der Umstrukturierung des ostdeutschen Elementarbereiches davon ausgegangen wurde, dass eine theoretische Verankerung der westdeutschen Pädagogikkonzepte im Feld ausreichend sei. Nach Nürnberg/Schmidt fehlten „Berater und Beraterinnen, die die Perspektive der Kindergärtnerinnen berücksichtigten und sie an die Ziele der neuen Pädagogik heranführten“ (ebd. 2018: 708). Zudem „wurde zu dieser Zeit nicht bedacht, dass mit dieser Form des Systemumbruchs bisher keinerlei Erfahrungen vorlagen“ (ebd.). Im Feld existierten keine „distanzierte Berater und Beraterinnen, die den DDR-Pädagoginnen Verständnis und Respekt entgegenbrachten“ (ebd.). Auch in Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität und Differenz fanden damals keine theoretischen oder inhaltlichen Auseinandersetzungen statt. Aufgrund der Tatsache, dass sich im Oktober 1990 nur noch knapp 80 000 Migrant:innen in der ehemaligen DDR befanden (vgl. Glorius 2020 a: 218) erschien dieser Aspekt auf bildungspolitischer Ebene möglicherweise als nicht weiter relevant, bzw. war in der II. Phase der *EW* diesbezüglich keine Sensibilisierung vorhanden. Ein Phänomen übrigens, das, wie Weiss im Kontext der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu sozialer Ungleichheit herausarbeitet, bis heute noch gängig ist. Die „Debatten um die prekären Schulerfolge von Kindern und Jugendlichen im deutschen Schulsystem beziehen sich ausschließlich auf die alten Bundesländer“ (ebd. 2018: 125) ein Umstand, der „meist nur am Rande oder in Fußnoten beiläufig erwähnt wird. In der bundesdeutschen Debatte um Zuwanderung und Migration, so scheint es, existieren die ostdeutschen Bundesländer nicht“ (ebd.).

In den 2000er Jahren wurde die Anforderung interkultureller Pädagogik auf Impuls von außen an einzelnen Stellen innerhalb des Bildungssystem verankert (vgl. Gogolin et al. 2001: 207). Aus dem Datenmaterial geht hervor, dass diese Implementierung, zumindest für M-V⁶⁵, eher

65 In M-V geschah dies in der Bildungskonzeption von M-V (BiKo) im Jahr 2004.

als bildungspolitisches Postulat ohne Bezug zur Praxis zu werten ist. In Bezug auf die interkulturelle Öffnung des elementarpädagogischen Feldes von Ostdeutschland ist festzuhalten, dass diese in einem historischen Moment von großer Dynamik vollzogen wurde. Zum damaligen Zeitpunkt wurden sämtliche pädagogischen „Wissensordnungen, Deutungsmuster und alltägliche Praktiken“ (Everts et. al 2020: 238) außer Kraft gesetzt und degradiert. Der Umfang der Veränderungen vollzog sich auf divergierenden Ebenen und bis heute ist die damit einhergehende existentielle Notlage in den subjektiven Theorien erkenntlich. Obgleich das Feld im Zuge der sogenannten Wende offiziell für sogenannte ausländische Kinder geöffnet wurde, findet sich eine Bezugnahme auf die aus der interkulturellen Öffnung resultierende migrationsgesellschaftliche Normalität erst zu einem späteren Zeitpunkt im Datenmaterial (vgl. Kapitel 8.3.1.4). Die migrationsgesellschaftliche Normalität im Bereich der frühkindlichen Bildung war in der Zeit nach der sogenannten Wende davon geprägt, dass im ostdeutschen Raum so gut wie keine migrantischen Beratungsnetzwerke, bzw. migrantische Interessenverbände organisiert waren (vgl. Kindelberger 2007). Die Schnittstelle von Migration und Bildung wurde daher kaum kritisch beleuchtet und sowohl die Fachkräfte als auch die eingewanderten Familien mit Kindern waren in der gegenseitigen Berührung auf sich allein gestellt. Diese Facette der migrationsgesellschaftlichen Normalität zeigt sich im empirischen Material aus der II. Phase der *EW* unter anderem durch von Verwunderung geprägte Schilderungen über den bilingualen Spracherwerb von Kindern, emotionale Schilderungen im Kontakt mit binationaler Elternschaft und erheblichen Schwierigkeiten im Kontext von *kulturell unvertrauten Ess- und Schlafgewohnheiten* (vgl. Kapitel 8.4.1.1.2).

Doch trotz der biographischen und berufsbiographischen Unerfahrenheit in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität und Differenz, einer neuen Zuwanderungsfrequenz und der gesellschaftlich angespannten Stimmung, welche die 1990er Jahre in Ostdeutschland prägten, nehmen die Daten aus dieser Zeit auffällig wenig Bezug auf migrationsgesellschaftlichen Veränderungsprozesse.

Dennoch wird im empirischen Material deutlich, dass sich die pädagogische Alltagspraxis durch Migrationsbewegungen im weiteren Verlauf der II. Phase der *EW* sukzessive verändern und im Umgang mit Heterogenität und Differenz ein hoher Assimilationsdruck auf Kinder und Eltern mit familiärer Zuwanderungsgeschichte aufgebaut wurde. Parallel zu der zunehmenden Heterogenisierung des elementarpädagogischen Feldes von Ostdeutschland werden im Datenmaterial erste Spannungsfelder im Umgang mit Heterogenität und Differenz sichtbar. Im Datenmaterial baut sich das Spannungsfeld Beziehungspartnerschaft (vgl. Kapitel 8.4.4.1.1) auf

und auch über das Narrativ der „orientalisierte[n] Männlichkeit“ (Çiçek/Messerschmidt 2018: 119) wird ab dem Kontext der Balkankriege diskursiv verhandelt und diametral der Figur der ostdeutschen Fachkraft gegenübergestellt. Als signifikante Leerstelle auffallend ist der nicht vorhandene Bezug auf die rechtsextremen und rassistischen Übergriffe der 1990er Jahre.

8.3.1.3.5 Das Eigene und die 1990er Jahre

Dass das Narrativ des fremdenfeindlichen Ostdeutschlands und die Konstruktion des fremdenfeindlichen ostdeutschen Mannes hinfällig ist, wurde in den vergangenen Jahren vielfach dekonstruiert. Zur vertiefenden Auseinandersetzung sei an dieser Stelle exemplarisch auf die Arbeiten von Oschmann 2023; Mau 2020; Kubiak/Matthäus 2016 und Pates 2013 verwiesen. Das dass Narrativ, welches sich auf den rassistischen Übergriffen der 1990er Jahre (vgl. Axster/Berek 2020; Sinemasi 2020) begründet „von einzelnen westdeutschen Stimmen“ (Maiwald 2018: 312) auch mit dem Bereich der frühen Bildung verflochten wurde, sei an dieser Stelle betont (vgl. Schochow 2013; Heft 2018: 363; Maiwald 2018: 312).

Bevor jedoch vertiefend auf den Diskurs über Rassismus und frühkindliche Bildung in Ostdeutschland verwiesen wird, erscheint es wesentlich hervorzuheben, dass im empirischen Material ein Spannungsfeld zur Rassismusforschung kenntlich wird. Das Spannungsfeld liegt darin begründet, dass von Seiten der Rassismusforschung fundiert belegt ist, dass im Widerspruch zu der offiziellen antifaschistischen Erzählung, rassistische Übergriffe bereits vor der Wende zum Alltag der migrantischen Bevölkerung in der DDR gehörten (vgl. Mau 2020: 97; Poutrus 2020: 280). Da in der DDR jedoch weder Räume noch Rahmen existierten „in denen mit Blick auf gesellschaftliche Verhältnisse und eigene Erfahrungen Rassismen thematisierbar und erkundbar“ (Linnemann et al. 2013: 12) waren, existierte in der autochthonen Bevölkerung vor 1990 jedoch wenig Bewusstsein für rassistische Strukturen und Übergriffe. Weder wurde in der DDR rassistische Gewalt thematisiert (vgl. Mau 2020) noch die Tatsache, dass bereits „Unterscheidungen, die Ungleichheit zur Folge haben“ (Linnemann et al. 2013: 11) als Rassismus zu betrachten sind. Die rassistischen Ausschreitungen der 1990er Jahre, für die das elementarpädagogische Feld der DDR in späteren Debatten verantwortlich gezeichnet wird, werden im empirischen Material als *kulturell fremd* verortet. Rassismus und rassistische Gewalt werden erst ab der II. Phase der *EW* mit dem vormals antirassistischen geglaubten *Eigenen* in Verbindung gesetzt.

„Nach der Wende hat sich das angefangen zu öffnen-. Da schwappte ja auch- (4 sek.). Sozusagen - (11 sek.). Das, das hat mich so überrollt (...). Ich habe damals sogar in Lichtenhagen gewohnt, oder meine Mutter. Ich habe da zu der Zeit nicht mehr gewohnt, aber ich kam daher und- (...). Das ist hier vielen ein Begriff, in diesem Sonnenblumenhaus, wo dann die (...) Menschen dort angefeindet wurden und sogar auch verletzt wurden und wo da die- (...), die- (...), na wo die das angezündet haben und so. Und das, das so schlimm auch in den Nachrichten war und das-, das hat mich sehr bedrückt“ (IP 1: Pos. 8).

Für die rassistischen Übergriffe der 1990er Jahre wird die Metapher einer Welle verwendet. Im Kontext der gesellschaftlichen Öffnung nach der Wende überrollt das bislang als *unvertraut* markierte Phänomen Rassismus die eigene Lebenswelt. Das bislang als vertraut betrachtete *Eigene* wird durch die Ereignisse in Rostock-Lichtenhagen neu konnotiert. Die *Sphäre der Vertrautheit* zeigt sich plötzlich von rassistischen Differenzierungskategorien durchdrungen, die sich „neben körperlichen Merkmalen auch auf kulturelle Merkmale [und] biologistische Rassekonstruktionen“ (Linnemann et al. 2013: 11) beziehen. Zudem wird erstmalig deutschlandweit medial über menschenfeindliche Ausschreitungen in Ostdeutschland Bericht erstattet. In einer Zeit der Hoffnung und des Aufbruchs wird die *Sphäre der Vertrautheit* deutschlandweit als ein zutiefst ausgrenzender und lebensfeindlicher Raum präsentiert. Die im Fund erkennbare Irritation über die rassistischen Übergriffe in der vertrauten Sphäre des *Eigenen* verweist auf die Überzeugung, dass „Rassismus und Diskriminierung in der Folge der politischen und ökonomischen Transformation in der DDR [als] ausgerottet“ (Mac Con Uladh 2005: 212) galten. Als Gegenpol zu der, aus den Übergriffen der 1990er Jahre resultierenden Annahme, dass im „Osten Deutschlands [...] die Menschen rechtsextremer und nationalistischer, undemokratischer und autoritärer, rassistischer und gewalttätiger gegen marginalisierte Andere als im Westen Deutschlands“ (Heft 2018: 358) seien, verweist der folgende Fund auf alternative Narrationen, in denen „Ostdeutschland und die Ostdeutschen [nicht] als Abweichung von einer unmarkierten westdeutschen Norm“ [ebd.] erscheinen.

„Und ich weiß noch, da war ich -. Da war ich zwanzig oder so. Zwanzig und war schwanger. Und da gab es eben ne ganz große Gegendemonstration und da war ich mit meinem Bauch und hab auch gar keine Angst gehabt. [...] Aber das war GUT und das hat mir ein gutes Gefühl gegeben“ (IP 1: Pos. 9).

Mit dem Fund soll dahingehend sensibilisiert werden, dass sich parallel zu den rassistischen Übergriffen der 1990er Jahren auch alternative, antirassistische Protestbewegungen in Ostdeutschland (vgl. Gutsche/Andersen 2020: 485) etabliert haben. Ohne die „offizielle Erinnerungskultur“ (ebd.: 481) welche der rassistischen Übergriffe der 1990er Jahre gedenkt zu „relativieren oder zu dethematisieren“ (ebd.: 482), verweist der Fund exemplarisch für das

Potential von „wechselseitigen Bezügen und Verweisen von Erinnerungen“ (ebd.) und veranschaulicht die Vielfältigkeit der Erinnerungsdiskurse aus dieser Zeit.

Der Fund dient zudem dazu, den nun folgenden Diskurs über Rassismus und frühkindlicher Bildung in Ostdeutschland verdichtend zu kontrastieren. Ergänzend zu der subjektiven Herausforderung, das *Eigene*, von nun an im Kontext von rassistischer Gewalt zu denken, sei darauf verwiesen, dass das Praxisfeld der frühkindlichen Bildung für die Ausschreitungen mitverantwortlich gezeichnet wurde. Im Nachgang an die Ausschreitungen wurde der öffentliche Diskurs dahingehend gelenkt, dass das elementarpädagogische Feld der DDR „für entsprechende repressive Wirkungen in der Kindheitssozialisation verantwortlich [sei], die an der Fremdenfeindlichkeit herangewachsener ostdeutscher Jugendlicher hervorträten“ (Maiwald 2018:312). Die sogenannte Töpchen-These von Christian Pfeiffer war ein „mediales Event [...] ein Anlass, um über die Andersartigkeit der Ostdeutschen zu diskutieren“ (Schochow 2013:176). Vertreten wurde die Annahme, dass die hohe Ausländerfeindlichkeit der 1990er Jahren in den ostdeutschen Bundesländern durch die pädagogische Erziehungsarbeit in den „DDR-Krippen und -Kindergärten“ verschuldet worden sei (vgl. ebd.). Auch wenn die Hypothese von Anbeginn umstritten war und kontrovers diskutiert wurde, verfestigte sich durch den Diskurs nach Schochow gesamtgesellschaftlich das Bild der „DDR-Krippen als [...] Erinnerungsort, in dem die Institution und das politische System negativ konnotiert ineinander fallen“ (ebd.: 185). Im Diskurs wurden, um mit Maiwald zu sprechen, „[n]icht-intendierte Folgen von gesellschaftlicher Erziehung und Sozialisation in Erziehungsorganisationen [...] auf die Verantwortungsebene des individuellen beruflichen Handelns projiziert und moralisch aufgeladen“ (ebd.). Wie auch das vorliegende Material belegt, wird sowohl der Krippenbereich als auch die damit verbundene Ausbildung zur Krippenerzieherin bis heute als Errungenschaften des DDR-Bildungswesen gewertet, für die bislang noch kein adäquates Pendant gefunden wurde. Gerade dieser, für das pädagogische Feld von Deutschland, innovative Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung wurde durch die Verknüpfung mit den rassistischen Übergriffen der 1990er Jahre symbolisch abgewertet. „Weil die DDR das Ideal der arbeitenden Mutter propagierte“ (Heft 2018: 363) und das DDR-Bildungssystem es den Frauen ermöglichte, dass „die meisten Kinder im Alter von einem Jahr in die Kinderkrippe gingen, wo sie neben anderen Kindern auf dem Töpfchen saßen, sind sie heute autoritär und »ausländerfeindlich«“ (ebd.). Nach Maiwald (2018) liegen bis heute keine Untersuchungen dazu vor „welche Folgen dieses krisenträchtige Ereignis für die Selbsteinschätzung“ (ebd. 2018: 312) der pädagogischen Subjekte aus Ostdeutschland mit sich

brachte. Geäußert wird die Vermutung, dass „sich insbesondere diese Ereignisse in das kollektive Gedächtnis einer ganzen Berufsgruppe gegraben haben (ebd.: 313) und vor allem „auf der Ebene des beruflichen Handelns im Transformationsprozess der ostdeutschen Kinder- und Jugendhilfe“ (ebd.: 312) welches der „Offenheit, des Veränderungswillens und der aktiven Gestaltungskraft der Akteurinnen bedurfte“, gewisse „Beharrungstendenzen im Verhalten der Erzieherinnen“ (ebd.) provoziert hat. Die diskursive Verknüpfung zwischen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und dem Elementarbereich der DDR ist laut Maibach als „besondere[r] erfahrungsgeschichtliche[r] Aspekt des Berufs, untrennbar mit der Dynamik des Vereinigungsgeschehens zweier Bevölkerungsgruppen verbunden“ (ebd.). Damit verbundenen Herausforderungen im Feldzugang werden für den vorliegenden Theorieentwurf in Kapitel 6.3.2 benannt.

8.3.1.3.6 Zwischenfazit

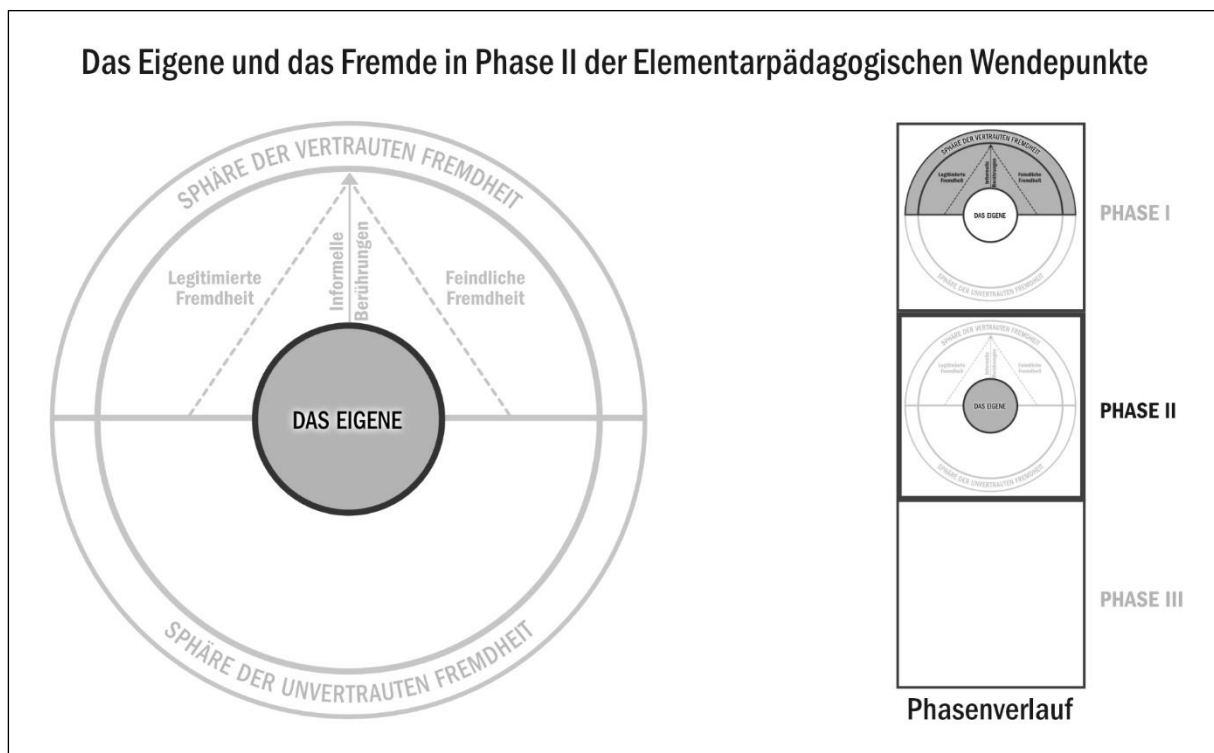


Abb. 19: Das Eigene und das Fremde in Phase II. der Elementarpädagogischen Wendepunkte (Quelle: Eigene Darstellung)

Dem Zwischenfazit sei noch einmal vorangestellt, dass das *Eigene* in der I. Phase der *EW* eine sichere *Sphäre der Vertrautheit* repräsentierte (vgl. Abb. 19: Phase I.). Gefordert wurde „eine vehemente Hochschätzung des Eigenen, die Zweifel an dessen Wert geradezu verwerflich erscheinen lassen. Gewünscht wurde in keinem Fall kritische Distanz zur eigenen

Lebensumwelt“ (Griese/Marburger 1995:119). Für das Pädagogische galt die Vorgabe der „Erziehung zum Stolz auf das Eigene“ (ebd.:129).

Ebendieses gesellschaftlich anerkannte pädagogische *Eigene* wurde im Zuge der sogenannten Wiedervereinigung plötzlich zum ‚Anderen‘, zu einem von der neu gesetzten Norm abweichenden *Fremden*. Ganz unvermutet wurde die ostdeutsche Elementarpädagogik gar zum „Unrechtsbeispiel“ (Kubiak 2016) und wurde dazu verwendet, das westdeutsche Modell als das „erfolgreichere, bessere und gerechtere darstellen zu können“ (ebd.). Wie in der Abb. 19 aufgezeigt, hatte dies zur Konsequenz, dass die Auseinandersetzung mit dem Zerbrochenen und dem neu zu konstituierenden *Eigenen* die II. Phase der *EW* dominierte. In einer Zeit, in der innerhalb der interkulturellen Pädagogik ein „grundlegendes Umdenken“ (Mehringer/Herwartz-Emden 2018: 195) stattfand und sich die interkulturelle Perspektive „nicht mehr nur mit einzelnen Gruppen von Migrant/innen beschäftigt[e], sondern [...] sich mit der Zunahme der innergesellschaftlichen, sozialen, kulturellen, ethnischen und sprachlichen Heterogenität und deren Auswirkungen auf die gesamte Gesellschaft“ (ebd.) auseinandersetzte, war der ostdeutsche Elementarbereich im *Eigenen* mit Ausgrenzungserfahrungen konfrontiert. Auf den Ausschluss von der hegemonialen Ordnung war das Feld nicht vorbereitet. Innerhalb des *Eigenen* war solch eine hohe Dynamik, dass es in dieser Phase der *EW* primär darum ging, subjektive Ausgrenzungserfahrungen zu bewältigen. Nach der Logik von Bourdieu änderte sich die soziale Position der Fachkräfte mit der Wende so rasant, „dass sich die Wahrnehmungs- bzw. Bewertungsschemata nicht entsprechend an die neue soziale Lage anpassen“ (Barlösius 2011: 87) konnten. Die ehemals „projektierte und gesellschaftlich versprochene Laufbahnen [war nun] verschlossen, angestrebte Positionen [wurden] unerreichbar und sicher geglaubte Aussichten“ waren verbaut (ebd.). Und das, obgleich die pädagogischen Fachkräfte alles getan hatten, um die in ihrer „sozialen Position ehemals angelegte »gesellschaftliche Flugbahn« zu nehmen“ (ebd.).

Weiterhin ist für die II. Phase der *EW* zusammenfassend darauf zu verweisen, dass die in den Daten als kulturell different markierten Erfahrungen belegen, dass sich die radikalen Umstrukturierungsmaßnahmen des Elementarbereiches in Ostdeutschland zunächst auf struktureller Ebene vollzogen. Obgleich die Veränderungen des elementarpädagogischen Feldes auf dieser Ebene sehr zügig vollzogen wurden, zeichnet sich für die pädagogische Praxis ein abweichendes Bild. Die Daten verweisen auf einen langsamen Veränderungsprozess, der bis heute als nicht abgeschlossen betrachtet werden kann und auch nicht als abgeschlossen betrachtet werden sollte. Während sich das Fachgebiet Interkulturelle Pädagogik in den 1990er Jahren zunehmend in den Erziehungswissenschaften und im politischen Feld etablierte (vgl.

Krüger-Potratz 2021) zeigt sich das Handlungsfeld von Ostdeutschland davon weitestgehend unberührt. Das empirische Material zeigt auf, dass das Feld in der II. Phase der *EW* von einer systematischen Ungewissheit (vgl. Rabe-Kleeberg 2019: 114) geprägt war und die pädagogischen Subjekte dadurch herausgefordert waren, einen adäquaten Umgang mit der „strukturell verankerten Ungewissheit“ (ebd.) zu entwickeln. Parallel zum strukturellen Bereich galt es, sich inhaltlich in einer Vielfalt von bislang nicht zugänglichen pädagogischen Impulsen zu orientieren und zu positionieren. Da das „bis dahin hoch geschätzte berufliche Expertenwissen [...] von einem auf den anderen Tag entwertet und zumindest institutionell ausgelöscht“ (ebd.: 148) wurde, „ohne dass von dem neuen System ein anderer gesicherter Korpus von Wissen angeboten wurde, der das alte hätte „beerben“ und neue Gewissheiten hätte geben können“ (ebd.) entstand nach Rabe-Kleberg „eine Art ‚Markt der Möglichkeiten‘, auf dem den Einrichtungen und nunmehr ‚Erzieherinnen‘ genannten Fachkräften eine unübersehbare Vielfalt pädagogischer Konzepte und Rezepte angeboten wurde“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund sind die berufsbiographischen Suchbewegungen und Anpassungsleistungen im empirischen Material zu verorten. Die konzeptionellen Vorgaben der neuen Strukturen innerhalb des elementarpädagogischen Feldes und deren pädagogischen Impulse wurden sukzessive adaptiert und vermengten sich im Laufe der Zeit mit der vorhandenen Fachlichkeit. Aus der Datenanalyse wird deutlich, dass das elementarpädagogische Feld von Ostdeutschland bis heute in Bezug zu den sozialistischen Ursprüngen des Feldes zu denken ist. Maiwald bezeichnet dies, unter Bezug auf Rabe-Kleberg (2016), als „Beharrungstendenzen“ (Maiwald 2018: 313), die u.a. auf den negativ konnotierten Feldzugang nach der Wende zurückzuführen sind.

Die im Material vorhandenen blinden Flecke in Bezug auf den Umgang mit Fremdheit in der DDR verweisen darauf, dass die negative Bezugnahme auf die Elementarpädagogik der DDR „eine selbstbestimmte Verortung im historischen Raum“ (Mau 2020: 213) verhindert hat. Indem die „Kindergartenkultur als Ausdruck einer kalten Bildungsdictatur mit Fernwirkungen bis hin zu heutigen Neonaziphänomenen“ (ebd.) verurteilt wurde, war es den pädagogischen Subjekten verunmöglicht worden, sich reflexiv zum Umgang mit Heterogenität und Differenz in der DDR in Beziehung zu setzen. Wie in der I. Phase der *EW* deutlich wurde, existierte bereits im Bildungswesen der DDR *Fremdes*, *Fremdheit* und damit auch eine parallele Geschichte von Erziehung und Migration. Durch die „Nicht-Akzeptanz bestimmter Erfahrungen“ (Mau 2020: 206) wurden dem Elementarbereich von Ostdeutschland jedoch kategorisch die Räume verschlossen, in denen die Geschichte von Migration und Bildung in der DDR überhaupt hätte thematisiert werden können. Um mit Mau zu sprechen: „In den Registern der offiziellen

Erinnerungskultur wurde vieles gelöscht oder für anstößig befunden, was für die Individuen durchaus Bedeutung und Affizierungspotential hatte und bis heute hat“ (ebd. 2020: 212).

Die ostdeutschen Fachkräfte waren unmittelbar nach der Wende damit konfrontiert, dass die Geschichte von Migration und DDR nur im Kontext von Rassismus thematisiert werden konnte. Das Containern (vgl. Bischof/Wohlrab-Sahr 2018) von subjektiven Erinnerungen an den Umgang mit Heterogenität und Differenz im Feld muss vor dem Hintergrund betrachtet werden, dass Rassismus in jener Zeit weder in „zivilgesellschaftlichen [noch] in akademischen Kontexten als Analysekatgorie für erstens gegenwärtige und zweitens gewöhnliche gesellschaftliche Verhältnisse“ (Linnemann et al. 2013: 10) verankert war, sondern primär im Kontext von rassistischer Gewalt gedeutet wurde. In den 1990er Jahren war der „gesellschaftliche Mechanismus der Zurückweisung der Perspektive Rassismus“ (ebd.) noch omnipräsent, ein kollektives Erinnern an den pädagogischen Umgang mit Fremdheit in der DDR konnte nicht stattfinden. Der vorliegende Theorieentwurf vertritt daher die These, dass der erste *EW* auch daran gekoppelt ist, dass die Geschichte von Migration und Bildung in der DDR weitestgehend aus den ostdeutschen „Erinnerungsnarrativen“ (Mau 2020: 213) gelöscht wurde. Das vorhandene „kulturelle[] Repertoire“ (ebd.: 210, *Hervorhebung im Original*), welches in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität und Differenz zur Verfügung gestanden hätte, wurde nach der Wende konsequent stigmatisiert und konnte daher nicht „vorbehaltlos genutzt“ (ebd.) und an zukünftige Herausforderungen angepasst werden.

Weiterhin wird durch die Analyse der Verschiebung von Relevanzsetzungen in der *Konstruktion von kultureller Fremdheit* in der II. Phase der *EW* deutlich, welche Leistung dem elementarpädagogischen Feld in der damaligen Zeit abverlangt wurde. Die Bandbreite der *Erfahrungen mit kultureller Fremdheit* entfaltet sich im empirischen Material ausgehend von der Aberkennung der pädagogischen Profession (vgl. Nürnberg/Schmidt 2018) über das Aushalten struktureller Ungewissheiten (vgl. Rabe-Kleberg 2006) bis hin zu Erfahrungen von Selbstverwirklichung in neu zugänglichen pädagogischen Projektkonzeptionen. Aufgrund der stigmatisierten Erinnerungen und der Dominanz der subjektiven Erfahrung als kulturell *Andere* im bundesdeutschen Elementarbereich wird in dieser Phase wenig über Migration und Bildung gedacht. Obgleich sich durch das differente System der bundesdeutschen Migrationspolitik vor allem der städtische Raum zunehmend von migrationsgesellschaftlichen Veränderungsprozessen geprägt zeigt und diese Veränderungen unmittelbaren Einfluss auf das elementarpädagogische Feld nahmen, nimmt der Umgang mit Heterogenität und Differenz im Material eine marginale Position ein. Die zunehmende Verankerung interkultureller Bildung in der bildungspolitischen Landschaft wirkt strukturell von *außen* auf das elementarpädagogische

Feld von Ostdeutschland. Im empirischen Material finden diese Interventionen jedoch erst ab den 2010er Jahren Erwähnung. Die „Relevanz des migrationsgesellschaftlichen Kontexts“ (Diehm et al. 2017: 13) tritt erst mit dem zweiten *EW* in den Vordergrund der subjektiven Theorien.

8.3.1.4 III. Phase der Elementarpädagogischen Wendepunkte

Ebenso wie in den vorhergehenden Phasen beruht das „Orientierungswissen“ (Kraimer 2013: 851) für die III. Phase der *Elementarpädagogischen Wendepunkte (EW)* auf den subjektiven Theorien des empirischen Materials. Während die II. Phase der *EW* durch die Prozesse der Wiedervereinigung eingeläutet wurde, ist die III. Phase der *EW* mit den Ereignissen „des sogenannten ‚Langen Sommers der Migration‘ im Jahr 2015“ (Henn/Schäfer 2020: 91) verknüpft. Beide *EW* sind somit im Kontext von „historisch spezifische[n] Bedingungsgefüge[n]“ (Kraimer 2013: 852) zu denken. Der erste Wendepunkt im elementarpädagogischen Feld von Ostdeutschland wurde durch einen radikalen Systemumbruch verursacht. Kontrastierend hierzu ist der zweite Wendepunkt nicht als eine jähe Zäsur zu denken, sondern kündigt sich ab 1989/1990 sukzessive durch das Auftreten von ethnisch begründeten Differenzierungslinien im Material an.

„Von daher das Thema gab es, das war wahrscheinlich auch schon angeschnitten -. Aber ich glaube, wie gesagt mit der Flüchtlingskrise ist das nochmal besonders bewusst geworden. Und da sind auch die Hemmnisse und Herausforderungen sehr deutlich geworden. Aber ich glaube, es ist auch viel daran gearbeitet worden“ (IP 14: Pos. 61).

Der Fund präzisiert dahingehend, dass die Schnittstelle von Migration und Bildung im Feld bereits vor dem zweiten *EW* „angeschnitten“ (ebd.) wurde. Verwiesen wird damit auf ein erwachendes Bewusstsein für mit der Schnittstelle einhergehenden Herausforderungen im Feld. Diese Dynamik wird durch den zweiten *EW* gebrochen, die Priorisierung der Schnittstelle von Migration und Bildung wurde bildlich gesprochen von einem Tag auf den anderen verändert. Aus einem Nebenschauplatz des Pädagogischen wurde mit einem Mal eine der zentralen Arenen im Feld. Wie im Fund anklingt, traten durch den Wendepunkt „Hemmnisse und Herausforderungen“ (ebd.) zutage, denen es nun zu begegnen gilt.

Bis zum zweiten *EW* war im Datenmaterial erkenntlich, dass sich die *Konstruktion des kulturell Fremden* zunehmend an migrationspezifischen Zugehörigkeitslinien orientierte. Auffallend hierbei ist eine regionale Färbung in der Differenzierung zwischen *vertrauter* und *unvertrauter Fremdheit*, die in direkter Linie zum soziohistorischen Hintergrund von Ostdeutschland steht. Gemeint ist, dass Narrationen über Bildung und Migration weitestgehend im Kontext der

Migrationsbewegungen der sogenannten Gastarbeiter:innen verortet sind. Parallel hierzu sind Narrationen über Bildung und Migration im ostdeutschen Erfahrungsraum im Kontext von Migrationsbewegungen aus Osteuropa und den Ländern der sogenannten Vertragsarbeiter:innen verortet.

„Also, wo man gar nicht glaubt, dass die aus einer Region kommen und die sich aber halt alle miteinander unterhalten können. Die stehen dann halt da, unsere polnischen Eltern. Dann haben wir zum Beispiel, das sind keine Russen, das sind Georgier, das musst du dir ja auch erklären lassen von den Eltern. Sie sprechen russisch, kommen aber alle aus Georgien, sprechen auch georgisch und die stehen da auch alle miteinander und unterhalten sich. Also da vernetzen sich unsere Eltern untereinander sehr, sehr gut, ja“ (IP 6: Pos. 69).

Die Verschärfung der Diskurse über kultureller *Fremdheit* vollzieht sich im Datenmaterial auffallend langsam. Der Prozess gleicht einer sich langsam aufbauenden Welle, die im Sommer 2015 ihren Höhepunkt erreicht und gänzlich neue Diskurslinien implementiert. Daher wird im vorliegenden Theorieentwurf an dieser Stelle der zweite *EW* verortet. Die bislang vage im Hintergrund des Feldes verankerte Figur vom kulturell *unvertrauten Fremden* wird nun im empirischen Material diskursiv hergestellt. Parallel zur medialen Berichterstattung wird von nun an im empirischen Material intensiv über den Umgang mit Heterogenität und Differenz im Pädagogischen verhandelt. Das bislang wenig bedachte Spannungsfeld von Migration und Bildung wurde durch die Ereignisse des Sommers 2015 auch für den ostdeutschen Erfahrungsraum zunehmend bedeutsam. Durch die veränderte Priorisierung im Feld wurde die Schnittstelle von Migration und Bildung neu gewertet und damit einhergehenden Herausforderungen wird eine neue Aufmerksamkeit zuteil.

Im empirischen Material beziehen sich die subjektiven Theorien ab dem zweiten *EW* verstärkt auf migrationsspezifische Relevanzsetzungen. Mit Diehm (2017) kann die Dynamik im Feld wie folgt erfasst werden: „Kaum ist der Begriff der ‚Migration‘ gefallen, stehen nämlich implizit Konzepte wie ‚Ethnizität‘, ‚Nationalität‘, ‚Kultur‘, ‚Sprache‘, ‚Zugehörigkeit‘, ‚race‘ – ja und auch ‚Religion‘ im Raum“ (ebd.: 15). Der zweite *EW* verursacht im empirischen Material einen Bruch, von nun an werden all diese Konzepte im Datenmaterial verhandelt. Dadurch etablieren sich im Feld „migrationsbezogene Differenzkategorien, welche sozial relevante Differenzen aufrufen“ (ebd.). Für die Analyse über Fremdheit verweisen die Diskurslinien im Datenmaterial daher nicht nur auf „Unterschiede, die individuelle Differenz markieren“ (ebd.), vielmehr informieren die Differenzkategorien darüber, welche Schwerpunktlegungen im Feld aktuell als relevant betrachtet werden. Signifikant auffällig erscheint, dass die subjektiven Theorien die Unterscheidungslinien dabei „in allen möglichen

Dimensionen und auf unterschiedlichen Ebenen sozialer Ordnungs- oder Unordnungs-, will sagen: Ungleichheitsverhältnisse“ (ebd.) verorten. Im Handlungsfeld werden ab dieser Phase Spannungsfelder sichtbar, die im empirischen Material bislang nicht als Herausforderungen markiert waren.

Die zunehmende Fokussierung auf die *Figur des kulturell Fremden* im empirischen Material der III. Phase der *EW* verweist darauf, dass die migrationsgesellschaftlichen Veränderungsprozesse im Pädagogischen so weit vorangeschritten sind, dass im Praxisfeld neue Verschiebungen der Beobachtungs- und Sensibilisierungsperspektiven auftreten. Im Feld wird der Schnittstelle von Migration und Bildung von nun an eine neue Position zugeteilt. Die bislang weitestgehend nicht vorhandene Bezugnahme auf migrationsgesellschaftliche Veränderungsprozesse im Pädagogischen ist ab 2015, ab der „sogenannte Flüchtlingskrise“ (Kollmorgen 2020: 32), nicht mehr haltbar. Entgegen der Annahme von Holtmann (2009), dass sich in einer Phase der Posttransformation „struktureller und kultureller Wandel nicht mehr als großer Sprung, sondern in kleineren Schritten“ (ebd.) vollzieht, erfährt das elementarpädagogische Feld an dieser Stelle einen erneuten Bruch in der Erfahrung mit kultureller Fremdheit. Die im Feld stabilisierten Machtgefüge im Umgang mit Heterogenität und Differenz sind von nun an nicht länger haltbar. Anstelle einer kleinschrittigen Annäherung an die migrationsgesellschaftliche Realität wird das Feld von nun mit einer erhöhten Zuwanderungsdynamik konfrontiert. Es gilt bislang gängige Strategien im Umgang mit Heterogenität und Differenz zu prüfen und neu zu denken.

Im empirischen Material der III. Phase der *EW* deutet sich an, dass sich das Feld durch den zweiten Wendepunkt in der Erfahrung mit kultureller Fremdheit mit einer doppelten Herausforderung konfrontiert sieht. Zum einen ging es, wie überall in Deutschland darum, die Situation in den pädagogischen Orten zu organisieren. Zum anderen wurde das Feld in der III. Phase der *EW* aber auch mit der Erwartungshaltung konfrontiert, „dass sich Ost- und Westdeutsche in derselben Weise gegenüber Geflüchteten [zu] verhalten“ (Heft 2020: 429) haben. Verwiesen sei an dieser Stelle auf Foroutan, die im Kontext der Wanderungsbewegungen von 2015 hervorhebt, dass „die Frage »Wie hast du es mit der Migration?« zum Gradmesser für Zivilisation“ (ebd.) wurde.

Im vorliegenden Theorieentwurf bezieht sich der zweite *EW* somit auch darauf, dass ab 2015 die „Flucht- und Migrationsfrage zu einem starken Abhebungsmoment zwischen Ost und West stilisiert“ (ebd.) wurde. Das elementarpädagogische Feld von Ostdeutschland sieht sich somit implizit mit Abwertungs- und Defizitzuschreibung konfrontiert, die an die Diskurse aus den 1990er Jahren (vgl. Kapitel 8.3.1.3.5) erinnert.

8.3.1.4.1 Das Eigene im Sommer 2015

Migration ist „zu einem Wesensmerkmal der pluralen gesellschaftlichen Realität geworden und Deutschland hat sich zu einer Einwanderungsgesellschaft entwickelt“ (Foroutan 2017: 265). Dies ist „nicht nur empirisch, sondern seit der Zuwanderungskommission 2001 und dem Zuwanderungsgesetz 2005, auch politisch“ (ebd.) verankert. Migration und Einwanderung sind zwischenzeitlich „als konstituierende gesellschaftliche Basis politisch anerkannt“ (ebd.). Die „unterschiedliche Migrationsgeschichte Ost- und Westdeutschlands“ (Glorius 2020 b: 224) ist dabei „bis heute in den geringeren Anteilen und der kürzeren Aufenthaltsdauer von Ausländer*innen in Ostdeutschland“ (ebd.) erkennbar. So lag im Jahr 2000 „der Ausländer*innenanteil in allen ostdeutschen Bundesländern (ohne Berlin) bei 2 %“ (ebd.). Durch die Wanderungsbewegungen ab 2015 verdoppelte sich dieser Wert „bis 2017 auf 4,7 % und eine Gesamtzahl von 593.685 Ausländer*innen“ (ebd.). Der Anteil von Schutzsuchenden zeigt sich dabei durch „ein Blick auf die wichtigsten Nationalitätengruppen: Waren dies vor 2015 in allen ostdeutschen Bundesländern EU-Bürger*innen – mit polnischen Bürger*innen als zahlenmäßig stärkster Gruppe“ (ebd.) so verändert sich dieses Bild dahingehend, dass „im Jahr 2017 syrische Staatsangehörige die stärkste Gruppe“ (ebd.) bilden. Diese Veränderungen nehmen unmittelbar Einfluss auf das elementarpädagogische Feld. Hier tritt das *unvertraut Fremde* als ein Phänomen auf „das nicht bekannt ist, das nicht erwartet wurde, das nicht vertraut ist“ (Nassehi 1999: 185). Das Datenmaterial markiert, dass sich das Feld auf die mit dem Jahr 2015 einhergehende migrationsgesellschaftliche Normalität nicht vorbereitet sah.

IP 9: „Mhm, wie gesagt, Deutschland hat ja alle aufgenommen“

IP 10: „[...] und wir waren nicht darauf vorbereitet. Aber wir waren nicht darauf vorbereitet, was ist dann, wenn all diese Menschen hier sind, wie gehen wir damit um? [...]. Die sagen zwar immer, die Kinder sollen in Einrichtungen gehen, Schule, Kindergarten, Krippe und so was, aber wie die Erzieher damit umgehen, das fragt keiner, die denken, dass läuft alles von alleine, die machen das schon“ (IP 10: Pos. 287).

In Deutschland werden Schutzsuchende durch „Quotierungsverfahren [...] auf die einzelnen Bundesländer verteilt. Nach Durchlauf des Erstaufnahmeverfahrens findet eine Weiterverteilung auf einzelne Kommunen statt, wo die Asylsuchenden zumindest für die Dauer ihres Asylverfahrens heimisch werden sollen“ (Glorius et al. 2018: 112). Vor dem Hintergrund der Bedeutsamkeit von frühkindlicher Bildung (vgl. Kapitel 2) gilt es, die Partizipation der Kinder von schutzsuchenden Familien möglichst zeitnah zu ermöglichen. Die Dringlichkeit der zeitnahen Partizipation an qualitativ hochwertigen Angeboten der frühkindlichen Bildung trifft im Sommer 2015 auf ein Feld, das sich den Herausforderungen an der Schnittstelle von

Migration und Bildung zu weiten Teilen nicht gewachsen sieht. Das empirische Datenmaterial markiert ab 2015 eine signifikant ansteigende Betonung von Spannungsfeldern. In der Berührung mit *unvertrauter Fremdheit* treten erstmalig Narrationen der pädagogischen Überforderung auf, die mit der hohen Professionalität im Feld kontrastieren. Der Zugang zu der im Feld verankerten pädagogischen Fachlichkeit erscheint an der Schnittstelle zu Migration versperrt, was als ein Ausgangspunkt für die, dem Theorieentwurf zugrunde liegende Analyse zu werten ist. Durch den Kontext der Kernkategorie *EW* kann der vorliegende Theorieentwurf die veränderten Diskurslinien als Entwicklungsprozess verorten. Vor dem Hintergrund der Praxeologie von Bourdieu kann die III. Phase der *EW* theoretisch dadurch gerahmt werden, dass die Machtgefüge im Feld von nun an neu verhandelt werden. Dass zwischenzeitlich inkorporierte *Eigene* erfährt durch Impulse von außen einen erneuten Wandel in der *Berührung mit unvertrauter Fremdheit*.

8.3.1.4.2 Der Umgang mit Fremdheit: ein neues Spannungsfeld

Mit dieser Dimension wird vertiefend betont, dass die Diskurse über Migration und Bildung im elementarpädagogischen Feld von Ostdeutschland aufgrund der *EW* als neue Spannungsfelder gedeutet werden, die in den kommenden Jahren prägend auf das Handlungsfeld wirken werden. Denn obgleich sowohl vor (vgl. Kapitel 8.2.1) als auch nach der Wende im ostdeutschen Raum Migrationsbewegungen stattgefunden haben, wurden diese nicht in unmittelbarem Bezug zum elementarpädagogischen Feld wahrgenommen. Als ursächlich hierfür zu betrachten ist, dass die Auseinandersetzung mit der Herstellung migrationsbedingter „Differenz und Ungleichheit“ (Diehm et al. 2017: 1) auch 30 Jahre nach der Wende noch als ein blinder Fleck im Pädagogischen zu werten ist. Obgleich das elementarpädagogische Feld von Ostdeutschland durchaus über eine Geschichte von Migration und Bildung verfügt und in der II. Phase der *EW* auch ganz unmittelbar mit Ungleichheitserfahrungen konfrontiert war, haben sich im Feld über die Jahre „Praktiken der Distanzbetonung“ (Krossa 2018: 127) zum Themenbereich Migration und Bildung eingeschrieben. Durch die nicht vorhandene Verortung in der regionalen Migrationsgeschichte, wird bislang ausgeblendet, dass es „Migration [...] zu allen historisch bekannten Zeitpunkten gegeben“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2020: 29) hat. Das der Themenbereich Migration und Bildung nicht im Feld verankert ist, begründet Bösch (2015) damit, dass sowohl Migration als auch interkulturelle Pädagogik erst nach der Wende thematisiert und daher nicht primär als lokale Themen verortet wurden (vgl. ebd.: 18).

„Ich bin ja auch 1996 nach Mecklenburg-Vorpommern gekommen und das wurde alles so ein bisschen gefühlt ausgeblendet. Bis 2015 ist dieses so stark geprägt von dieser Fluchtmigration in der Debatte, obwohl wir eigentlich ja trotzdem auch schon Migration hatten, auch in der DDR. Und das merkt man, wie gesagt in ganz vielen Bereichen“ (IP 13: Pos 16).

Hier bestätigt der Fund, dass im Anschluss an die Logik einer selektiven Geschichtsschreibung in der DDR der Themenkomplex Migration noch über Jahrzehnte hinweg „ausgeblendet“ (ebd.) wurde. Die aktuellen Debatten, in denen auch über Migration und Bildung verhandelt wird, beziehen sich auf die Migrationsbewegungen vom Sommer 2015 und stellen keine Bezüge zu Facetten von vergangenen Migrationsbewegungen her. Da über die Migrationsereignisse außerhalb der lokalen, historischen Beziehungsgefüge verhandelt wird, erscheinen auch die Debatten über Migration und Bildung von ihrem soziohistorischen Rahmen entkoppelt. Das Geschichte „immer auch Migrationsgeschichte“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2020: 39) ist, scheint aufgrund der erlebten Brüche im elementarpädagogischen Feld von Ostdeutschland nicht implementiert. Damit ist eine der „Grundeinsichten [...] für das Verständnis gegenwärtiger Migrationsgesellschaften und damit auch für die Steuerung von Bildungsprozessen und das Handeln in Bildungsinstitutionen“ (ebd.: 29) nicht im Feld verankert. Das Verständnis, dass Migration „Teil der *conditio humana*“ (ebd.) ist, „also Teil des Mensch-Seins und damit von Gesellschaften“ (ebd.), erscheint rein fragmentarisch im Feld verankert.

In der III. Phase der *EW* markiert das Datenmaterial aus dem Bundesland Mecklenburg-Vorpommern, dass die Schnittstelle von Migration und Bildung auf struktureller Ebene bislang eine nachgeordnete Position innehatte. Zwar existieren in M-V Leuchtturmprojekte (vgl. Landesintegrationskonzept 2019: 75), die der migrationsgesellschaftlichen Realität begegnen und im städtischen Raum oder in ausgewählten Ballungsgebieten transkulturelle Bildungsarbeit leisten. Die Herausforderung für M-V besteht jedoch darin, den Projektcharakter in einen allgemeinen pädagogischen Standard zu überführen.

Betont wird dies, da aus dem empirischen Material gespiegelt wird, dass sich dieser strukturelle Aspekt auf das Praxisfeld überträgt. So tritt aus den subjektiven Theorien die Annahme hervor, dass sich die Auseinandersetzung mit Vielfalt auf Einrichtungen begrenzt, in denen kulturell *unvertraut Fremde* leiblich verortet sind. Die Verknüpfung, dass es bei interkultureller Bildung ganz grundsätzlich darum geht, vor dem Hintergrund einer vorurteilsbewussten Haltung Bildungsgerechtigkeit herzustellen, scheint im Handlungsfeld nur bedingt verankert. Die Orientierung an leiblichen Aspekten von Fremdheit naturalisiert im Feld eine segregierende Tendenz.

„Und wir versuchen eben auch-, es gibt häufig in den Einrichtungen eine Zentralisierung aufgrund der Lage der KiTa, der räumlichen Lage, aber wir haben -. Das hat uns Frau XXX z.B. immer wieder gespiegelt, wenn eine KiTa besonders gut ist auf dem Thema, ist es häufig so, dass andere KiTas sagen: „Ach nehmt doch mal hier die Kinder mit ihren Eltern, ihr macht das doch so gut““ (IP 14: Pos. 34).

Der Fund belegt an dieser Stelle die Trägheit des Handlungsfeldes (vgl. Weiß 2009:37), sich auf die Bedürfnislagen von schuttsuchenden Familien einzustellen. Statt sich vermeintlichen Herausforderungen im Umgang mit vielfältigen Familien zu stellen und die Querschnittsaufgabe interkultureller Pädagogik als solche anzunehmen, kommen segregierende Strategien zum Tragen. Ein *kulturell unvertrauter* Hintergrund bei der Anfrage nach einem KiTa Platz erscheint bereits ausreichend, um im Feld Abwehrimpulse hervorzurufen. Die Strategie der selektiven Zuordnung von einzelnen Familien verweist auf eine Vielzahl von Spannungsfeldern im Handlungsfeld. Da der Umgang mit Heterogenität und Differenz das Feld bereits im Vorhinein derart zu überfordern scheint, bleibt zu fragen, was benötigt wird, um diesen Ausweichimpulsen entgegenzuwirken.

Vor der Überlegung, dass „Kitas als Orte mit spezifischen Rahmenbedingungen sowie Anforderungs- und Anerkennungslogiken aufgefasst werden, die wiederum nicht unabhängig von gesellschaftlichen Kontexten sind“ (Bischoff-Pabst 2020: 12) zeichnet sich ab, dass die Notwendigkeit, Kindern mit familiärer Zuwanderungsgeschichte einen niedrigschwelligen Zugang zu Bildung zu ermöglichen, im Feld bislang nur bedingt implementiert ist. Das Ziel einer vorurteilsbewussten Bildung, dass darin besteht, „Ungleichheit zu verringern“ (Prenzel 2017: 39) und die „Freiheit für Differenz zu vergrößern“ (ebd.) wird bislang nur unter Vorbehalt verfolgt. Aus dem Datenmaterial wird kenntlich, dass interkulturelles Lernen im Feld bislang nicht als Querschnitts-, sondern als eine Zusatzaufgabe gedacht wird.

Der Fund verweist auf die „Illusio“ (Böning 2014), dass es pädagogischen Orten möglich sei, sich der Auseinandersetzung mit den „Alltagspraxen der Migrationsgesellschaft“ (Mecheril 2012: 32) zu entziehen. Der Fund sensibilisiert dahingehend, dass die migrationsgesellschaftliche Realität im Feld von Statusunterschieden geprägt ist. Der pädagogische Umgang mit Vielfalt und Differenz ist bislang keine Normalität, sondern gilt als exotische Ausnahmeerscheinung, die ausgelagert und damit von der Tagesordnung gestrichen werden kann. Entgegen des „breiten, multi- und interdisziplinären Interesses an Differenz und Ungleichheit“ (Diehm et al. 2017: 1) in der erziehungswissenschaftlichen Forschung, nimmt der Umgang mit Heterogenität und Differenz im Datenmaterial einen geringen Stellenwert ein. Vielmehr wird interkulturelles Lernen, bzw. die subjektive Reflexion in der Berührung mit Vielfalt als eine von unzähligen Zusatzaufgaben kategorisiert, die von anderen Dringlichkeiten

in der Alltagspraxis überlagert wird. Die Verortung des vorliegenden Untersuchungsthemas bestätigt sich auch im folgenden Fund.

„Ich habe wirklich das Gefühl, dass einfach das Verständnis für diese Themen gerade bei Entscheidungsträgern noch nicht da ist. Es wird immer noch als Nischenthema gesehen. Also es wird immer noch-, man muss auch sagen, in XX betrifft das auch ganz viele KiTas nicht, also es gibt auch noch ganz viele KiTas die da keine Herausforderung sehen oder wo keine Kinder mit Migrationsgeschichte vor Ort sind“ (IP 13: Pos. 37).

Im Kontrast dazu, dass „Migration [...] zu einem allgegenwärtigen Metanarrativ geworden und zur ‚Mutter aller Probleme‘ deklariert“ (Foroutan/Bostanci 2019: 19) wurde, werden die pädagogischen Anforderungen der Migrationsgesellschaft im Bereich der frühkindlichen Bildung noch als ein „Nischenthema“ (ebd.) eingestuft. Auf der Mesoebene, der Ebene der „Entscheidungsträger“ (IP 13: Pos. 37) wird dem Umgang mit Vielfalt und Differenz und damit in Zusammenhang stehenden Ausgrenzungsmechanismen im Bereich der frühkindlichen Bildung eine marginalisierte Position zugeordnet. Es drängt sich die Deutung auf, dass die im pädagogischen Feld „[g]egebene Ordnung [...] durch die Ankunft des Neuen, des Anderen“ (Çiçek/Messerschmidt 2018: 116) bislang noch nicht besonders „herausgefordert und irritiert“ (ebd.) wurde. Im Feld wird der Handlungsbedarf für einen reflexiven Umgang mit Vielfalt zum Zeitpunkt der Befragung als gering eingestuft. Begründet wird dies standardisiert durch die Narration von der geringen Migrationsdichte in Ostdeutschland.

„Und ich hatte da meine Praktika in XXX [Anm.: Stadtviertel] gemacht, das ist ja so ein besser gestelltes Viertel in XXX [Anm.: Stadt in M-V] und da hatten wir tatsächlich gar keine ausländischen Kinder. Also, ne, also noch nicht mal mit Migrationshintergrund. Nein hatten wir nicht, also es waren wirklich alles deutsche Kinder, die keinen Migrationshintergrund hatten, tatsächlich nicht“ (IP 6: Pos. 33).

Der Fund steht exemplarisch dafür, dass im Datenmaterial die Narration von einem homogenen Sozialraum dominiert. Durch die Narration von einem Raum in dem das *unvertraut Fremde* bislang nicht leiblich vertreten sei, wird die migrationsgesellschaftliche Realität in pädagogischen Orten bemerkenswerterweise ausgeblendet. Die Notwendigkeit eines adäquaten pädagogischen Umgangs mit Vielfalt erscheint vor dieser Argumentation als obsolet. Für den Bereich der frühkindlichen Bildung gilt daher, „die ‚Anwesenheit‘ von Immigrant/innen in deren ‚Zugehörigkeit‘ zur Gesellschaft zu überführen“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2020: 113). Wie das Datenmaterial aufzeigt, ist dieser Schritt in Regionen mit geringer Migrationsdichte noch ausstehend.

Hier erscheint es angebracht, noch einmal auf die ostdeutsche Migrationsgeschichte zu verweisen. Denn „(a)ufgrund der anderen Geschichte und anderen Situation der Zuwanderung haben sich auch andere Wege der Integration entwickelt“ (Kindelberger 2007: 197) Die Tatsache, dass die Bedürfnislagen von Migranten:innen einer „Nische“ (IP 13, Pos. 37) zugeordnet werden, ist auch im Zusammenhang mit der Geschichte der „Selbstorganisation von MigrantInnen in den neuen Bundesländern“ (Kindelberger 2007) zu betrachten. Diese Organisationen haben in der Migrationsgesellschaft eine „besondere Bedeutung“ (Mecheril 2012: 19), da sie gegenüber den Bedürfnislagen von Migrant:innen sensibilisieren. In Ostdeutschland war jedoch erst „in der ersten Hälfte der 2000er Jahre [...] eine Gründungswelle ethnischer Organisationen als neue Tendenz sichtbar“ (Kindelberger 2007: 201). Im empirischen Material wird deutlich, dass diese Interessenvertretungen erst ab der III. Phase der *EW* bildungspolitischen Einfluss nehmen.

„Und ja, also die größten Herausforderungen, die wir jetzt haben, ist eigentlich überhaupt nicht neu dazugekommen. Aber es ist so, einfach aus einem neugeschöpften Selbstbewusstsein der Migrantenorganisation kommt jetzt viel das Thema Rassismus und Diskriminierung zum Vorschein, noch mehr als diese ganzen sprachlichen Barrieren und so weiter“ (IP 13: Pos. 11).

Die im Datenmaterial hervortretenden „Normalitätsordnungen“ (Çiçek/Messerschmidt 2018:116f) und die als „selbstverständlich betrachteten Privilegien“ (ebd.) der Mehrheitsgesellschaft sind somit auch vor dem Hintergrund zu verorten, dass diese im Feld bislang noch nicht durch Migrant:innen, bzw. Migrantenorganisationen in Frage gestellt wurden. Diese Ordnung gerät durch den zweiten *EW* ins Wanken und ergänzend zu Diskursen über Mehrsprachigkeit verschiebt sich der Fokus hin zu Rassismus und Diskriminierung im elementarpädagogischen Feld. Beide Diskurslinien stellen im Datenmaterial eine signifikante Leerstelle dar (vgl. 8.3.1.3.5) und müssen von außen ins Feld implementiert werden.

Da sich die Relevanzsetzungen von kultureller Fremdheit erst ab 2015 verstärkt auf migrationsspezifische Differenzkategorien beziehen, beruhen die „gegenwärtige Verhandlungen von Differenz und Andersheit“ (Kourabas/Mecheril 2021: 51) im pädagogischen Feld auf einer eher gering ausgeprägten Erfahrungs- und Wissensgrundlage in der Berührung mit *unvertrauter Fremdheit*.

„Und da können wir noch nicht so voran-, weil wir hier noch. Das merke ich auch, dass sich hier noch ganz vieles von Anfang an setzen muss, also in der Diskussion“ (IP 13: Pos. 15).

Verwiesen wird darauf, dass die Integrationsprozesse im elementarpädagogischen Feld von Ostdeutschland in einem eigenen Tempo zu denken sind. Die geronnenen Erfahrungs- und

Wissensbestände aus der Zeit der sogenannten „Gastarbeitergeneration“ (Nieke 2021: 187) sind im ostdeutschen Feld nicht verankert. Als sich das Fachgebiet der Interkulturellen Pädagogik in der Zeit nach der Wende etablierte (vgl. Krüger-Potratz 2021: 179), hat sich das elementarpädagogische Feld von Ostdeutschland neuformiert. Als interkulturelle Bildung im Rahmenplan der Länder (KMK 2004) verabschiedet wurde, war das Krippensystem der DDR bereits für die rassistischen Übergriffe der 1990 Jahre verantwortlich (vgl. Kapitel 8.3.1.3.5). Aufgrund der nicht vorhandenen empirischen Forschung kann nur gemutmaßt werden, dass die Auseinandersetzung mit Migration und Erziehung vor diesem Hintergrund negativ belastet war, die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand war somit von Anbeginn erschwert. Zudem war die Zuwanderungsquote in Ostdeutschland bis 2015 gering und migrantische Netzwerkstrukturen noch im Aufbau begriffen. Ausgehend von diesem Hintergrund verweist der Fund darauf, dass im ostdeutschen Erfahrungsraum die Diskussion über Migration und Bildung nicht am gleichen Punkt wie in den westdeutschen Bundesländern anzusetzen ist. Parallel zur voranschreitenden Ausdifferenzierung des Fachgebietes der Interkulturellen Pädagogik waren im ostdeutschen Elementarbereich in der Berührung mit Fremdheit ganz andere Dynamiken essentiell. Die Auseinandersetzung mit Migration und Bildung erscheint daher nur auf den ersten Blick als ein „Nischenthema“. Vielmehr verdeutlicht der vorliegende Theorieentwurf, dass es sich dabei um ein Spannungsfeld handelt, dem erst ab dem Sommer 2015 Bedeutung zukommt und das mit symbolischen Kämpfen um Anerkennung verbunden ist.

Durch die erhöhten Spannungen in der Berührung mit Heterogenität und Differenz wird im empirischen Material deutlich, dass sich die migrationsgesellschaftliche Realität zunehmend auch im pädagogischen Handlungsfeld verankert. In der III. Phase der *EW* erscheint das Feld dahingehend gefestigt, dass es sich als einheitlich definiert und „gegenüber Differenz und nicht zugehörigen Mitgliedern“ (Kourabas/Mecheril 2021: 49) behauptet. Der zweite *EW* ist daher in Verbindung mit der Erkenntnis zu denken, dass sich durch die Diskurse von 2015 innerhalb des elementarpädagogischen Feldes die „Gestalt des Fremden manifestiert“ (Schroer 2014: 407) hat. Das Phänomen kann mit Simmel wie folgt formuliert werden: „Es ist also der Fremde nicht in dem [...] Sinn gemeint, als der Wandernde, der heute kommt und morgen geht, sondern als der, der heute kommt und morgen bleibt“ (Simmel 1992: 764). Vor dem Hintergrund der *EW* erscheint wesentlich zu betonen, dass die Figur des Fremden erst dort in Erscheinung treten kann, „wo es auch eine Vorstellung vom Eigenen gibt, denn beide Kategorien stellen sich in wechselseitiger Abgrenzung her“ (Reuter 2002 a: 32). Hier wird im Theorieentwurf die These vertreten, dass die Figur des Fremden in der II. Phase der *EW* auch aus dem Grund so marginal verhandelt wurde, da der Prozess der Re-Normalisierung in die neue Gesellschaftsstruktur noch

nicht beendet war. Die verlorenen *Sphären des Eigenen* war zu diesem Zeitpunkt noch nicht wieder hergestellt und wurde als fragil begriffen. So wurde das *Fremde* zwar nebensächlich zur Kenntnis genommen, aber nicht vertiefend diskursiv hergestellt. Die Konstruktion der Figur des Fremden tritt erst durch den Bruch im Sommer 2015 und der damit verbundenen, „moralischen Panik“ (Bauman 2018) in der Gesellschaft in den Vordergrund. Nach dem Zusammenbruch in den 1990er Jahren und den Othering Erfahrungen im Bereich des Pädagogischen existiert in der III. Phase der *EW* wieder ein belastbares *Eigenes*, das sich gegenüber *kulturell Fremden* abgrenzen und damit auch selbst definieren kann.

8.3.1.4.3 Der Topoi vom Fremden

Nach Reuter (2002 a) hängt die „Konstruktion des Fremden [...] davon ab, welche Bedeutungs- und Erfahrungsebene die Etikettierenden als Grundlage für die Beschreibung des Beziehungsverhältnisses zwischen dem Eigenen und dem Fremden heranziehen“ (ebd.: 32). Die im vorliegenden Theorieentwurf vertretene Annahme, dass der Konstruktion von kultureller Fremdheit ab dem zweiten *Elementarpädagogischen Wendepunkt (EW)* eine verstärkte Relevanzsetzung zukommt, liegt im empirischen Material begründet. Dieses belegt, dass ab dem Sommer 2015 eine verstärkte „Hinwendung zu ethnisch bestimmten Kategorien der Zugehörigkeit“ (Mau 2020: 246) in den Vordergrund tritt. Die Figur des Fremden erfährt somit seit einer vergleichsweise kurzen Zeitspanne eine „Anrufung und Adressierung“ (Riegel 2016: 31).

Im Theorieentwurf wird die Annahme vertreten, dass der „zunächst heterogener Raum“ (Müller-Funk 2016: 136) der ostdeutschen Elementarpädagogik sich in der II. Phase der *EW* „tendenziell homogenisiert“ (ebd.) und in das bundesdeutsche Feld der Pädagogik der frühen Kindheit eingefügt hat. Nachdem sich die Positionierung im Feld des Pädagogischen dem Anschein nach gefestigt hat, erfolgt im Bereich der frühkindlichen Bildung abermals ein Akt der Ver-Änderung. Abermals wurden aus Menschen „ohne dass sie sich selbst geändert haben, plötzlich Fremde, zumindest aber Marginalisierte, die sich am Rand einer symbolischen Raumordnung oder gar außerhalb von ihr befinden“ (ebd.). Anknüpfend an die Fremdheitserfahrungen einer ganzen Generation von pädagogischen Fachkräften werden nun Herausforderungen in der Berührung mit ethnisch, kulturell und/oder religiös begründeten Differenzkategorien sichtbar. Durch die zunehmende Dynamik der Migrationsbewegungen und damit einhergehenden Interventionen von außen entsteht im Feld Druck. Im empirischen Material werden neue Aushandlungsprozesse um Deutungsmacht sichtbar.

8.3.1.4.3.1 Die Konstruktion von Fremdheit

Um die Dynamik der III. Phase der *Elementarpädagogischen Wendepunkte (EW)* verdichtet darzustellen wird in Anlehnung an Diehm (2017: 20) und Karakaşoğlu et al. (2019: 101) auf die Figur des *arabischen Jungen* als eine, die subjektiven Erzählungen dominierende Figur im Kontext von kultureller Fremdheit eingegangen. Der Topos wird exemplarisch durch den folgenden Fund eingeführt:

„Also ich hatte ältere Kolleginnen bekommen, nicht in der Krippe, sondern im Kindergarten, die dann sofort, wenn da ein dunkelhäutiger Junge oder so-. Man hat gesehen, arabischer Raum, was auch immer. ‚Ja, ja, die können das ja eh nicht so‘, also ‚da brauchst du gar nicht erst versuchen irgendwas mit grade ausschneiden, oder so was‘, total, was jedes Kind übt, also total absurd. ‚Das können die nicht so, da sind die auch nicht so korrekt, das ist die Kultur‘. Oder ‚die Eltern kommen eh immer zu spät, das ist die Kultur‘, ‚das musst du nicht, mach dir da keine Mühe‘. Das sind ältere Kolleginnen, die dann, naja, fünf bis zehn Jahre vor der Rente, je nachdem“ (IP 5.: Pos. 50).

Im empirischen Material wird über *arabische Jungen* und die zugehörigen Familien verhandelt. Dabei ist zu betonen, dass der Fund in einer Reihe mit vergleichbaren Konstruktionen steht und als Exempel zu werten ist. Ausgewählt wurde der Fund, da er ergänzend zu den im Datenmaterial gängigen Konstruktionen von Fremdheit für den Aspekt der transgenerationalen Weitergabe von Rassismen und Diskriminierung sensibilisiert. Im Fund wird auf einen Zuschreibungsprozess verwiesen, den Karakaşoğlu et al. (2019) in Anlehnung an *Doing Gender* mit „Doing Migrant“ (ebd.: 79) oder alternativ mit „Doing Muslim“ (ebd.) benennen. Deutlich wird, dass die Figur des Jungen im Feld *kulturell unvertraut* ist und nach Herkunft, Hautfarbe, Geschlecht und Kulturraum kategorisiert wird. Diese Differenzkategorien werden vollkommen willkürlich mit motorischen Kompetenzen von Kindern verknüpft. Die „kulturelle, ethnische, religiöse und nationale Identitätskategorien“ (Foroutan 2020: 31) werden im Feld als ein „Merkmal für ‚Anderssein‘“ (ebd.) gewertet. Aufgrund einer diffusen Verknüpfung von rassistischen Vorannahmen wird motorische Kompetenzförderung in diesem Kontext als obsolet betrachtet und Bildungsungleichheit hergestellt.

Der *arabische Junge* dominiert das vorliegende Datenmaterial und ist synonym zum „Migrantensohn aus bildungsschwachen Familien“⁶⁶ (Geisler 2008: 95) zu lesen. An diesem Topos hatte Geißler (2008) darauf aufmerksam gemacht, dass sich die „*Kumulation der*

66 Diese Figur hat die Figur „katholische Arbeitertochter vom Lande“ (Hopf 2017: 26) aus den 1960er Jahren als Sinnbild von intersektionaler Bildungsbenachteiligung abgelöst.

*mehrdimensionalen Benachteiligung [...] von der Arbeitertochter*⁶⁷ *zum Migrantensohn aus bildungsschwachen Familien verschoben*“ (ebd., *Hervorhebung im Original*) hat. Der Topos von Geißler gilt in der empirischen Bildungsforschung als „Inbegriff kumulierter Benachteiligungen im Bildungssystem“ (Hopf 2017: 26) und der vorliegende Fund wurde ausgewählt, da er die Komplexität veranschaulicht, die mit einer solchen „sozialen Konstruktion“ (Canan et al. 2015: 267) einhergeht. Durch die Reduktion auf kulturelle, ethnische und nationale Differenzkategorien (Anastasopoulos 2015: 145; Canan 2015: 40) wird nicht nur soziale Ungleichheit reproduziert, sondern auch ausschließendes und abwertendes Verhalten legitimiert und unreflektiert transgenerational weitervermittelt. Anstatt „bedeutungsvoll, feinfühlig und sensibel auf den kulturellen Kontext des Kindes“ (BiKo M-V 2020: 44) einzugehen, wird der kulturelle Kontext im Fund dazu verwendet, den pädagogischen Auftrag der Kompetenzförderung zu negieren. Mit Karakaşoğlu et al. kann darauf verwiesen werden, dass eine „solche Schlussfolgerung [...] eigentlich eine Bankrotterklärung an das pädagogische Können“ (ebd. 2019: 81) ist. Anstatt Bildungsungleichheit abzubauen, wird ausgrenzendes Verhalten durch eine soziale Konstruktion legitimiert und soziale Ungleichheit reproduziert. Aus einem Kind wird eine „eindimensionale männliche Persönlichkeit mit gleichsam in seine Identität unverrückbar eingeschriebenen kulturellen Normen. Also [...] eine Person, deren Sozialisationsprozess abgeschlossen ist, an dem ich als Pädagogin keine Mitwirkungsmöglichkeiten mehr habe“ (ebd.). Ergänzend wird an dieser Stelle darauf verwiesen, dass dem *arabischen Jungen* im Fund die *arabischen Eltern* zur Seite gestellt sind. Beide Figuren werden durch kulturalisierende Zuschreibungen *außerhalb* des Feldes verortet und bislang als nicht zugehörig gewertet. Die migrationsgesellschaftliche Normalität zeigt sich somit von segregierenden Tendenzen geprägt, wodurch die Beziehungspartnerschaft zwischen Fachkraft und Eltern von vornherein als spannungsvoll zu werten ist. Dieses Spannungsfeld wird als eine Konsequenz aus den *EW* verortet und vertiefend in Kapitel 8.4.4.1.1 aufgegriffen.

Das Konstrukt des *arabischen Jungen* ist vor dem Hintergrund zu lesen, dass nach Canan et al. (2018) in Ostdeutschland „der Kontakt zu Musliminnen und Muslimen in den Bereichen Familie, Freundes- bzw. Bekanntenkreis, Arbeits- bzw. Ausbildungsplatz sowie Nachbarschaft eher schwach ausgeprägt“ (ebd.: 63) sei. Aus den, der Studie (vgl. Canan et al. 2018) zugrunde liegenden Daten geht hervor, dass die „Befragte[n] mehrheitlich (bei graduellen Unterschieden zwischen den einzelnen ostdeutschen Bundesländern) angeben, nie Kontakt zu Musliminnen und Muslimen in den betrachteten Bereichen zu haben“ (ebd.). Die Erfahrungsebene, welche

67 Vgl. „Katholische Arbeitertochter vom Land“ (Dahrendorf 1966)

den „kulturell-ethnischen Differenzierungsprozessen“ (Mecheril 2010: 15) zugrunde liegt, ist somit als gering einzustufen und unterscheidet sich von der Erfahrungsebene im westdeutschen Feld. Durchschnittlich „geben ungefähr 70 Prozent der Bürgerinnen und Bürger an, keinen Kontakt zu Musliminnen und Muslimen zu haben. In Westdeutschland liegt der entsprechende Anteil bei ungefähr 40 Prozent“ (Canan et al. 2018: 63).

„Wir hatten ja die Menschen aus dieser Kultur nicht. Vor der Wende war das nicht das Problem, weil die Kinder waren in der Schule, fertig ist. Und die Bevölkerung aus Vietnam hatte nicht dieses Patriarchat, sage ich mal und diese Schwierigkeit mit der Akzeptanz der Frau an sich ist ja durch die Kultur aus dem arabischen Raum gekommen“ (IP 12: Pos. 73).

Der Fund bezieht sich darauf, dass die geringe Anzahl migrantischer Kinder vor der Wende ohne Differenzierung beschult wurden und aufgrund der sowjetischen Migrationsgeschichte kaum Berührungen mit dem „arabischen Raum“ (ebd.) stattgefunden haben. Auch in diesem Fund wird es mit „dem angesprochenen Doing-Ansatz [...] möglich, sich die Bedingungen anzuschauen“ (Karakaşoğlu et al. 2019: 80) mit denen Differenzzuschreibungen vorgenommen werden.

Deutlich wird dabei zunächst die Differenzierung zwischen einem *Eigenen* vor und einem *Eigenen* nach der Wende. Obgleich „der Islam in der Sowjetunion als die zweite große Religion nach dem orthodoxen Christentum lebensfähig“ (Hayit 1972: 114) geblieben ist, wird das *Eigene* vor der Wende ohne Bezug zum „arabischen Raum“ (IP 12: Pos. 73) gedacht. Vielmehr wird eine Differenzierung zwischen Vertragsarbeitern der DDR und Migranten nach der Wende vorgenommen. Kontrastierend zu den Vertragsarbeitern aus Vietnam werden die Migranten aus dem „arabischen Raum“ (ebd.) mit der Kategorie patriarchale Männlichkeit markiert. Es zeigt sich eine determinierte Vorstellung von einer „fundamental unterschiedlich verstandenen Kultur, in der Mann-Frau-Verhältnisse [...] völlig anders definiert werden“ (Karakaşoğlu et al. 2019: 81). Implizit verweist der vergleichende Bezug auf migrantische Männer *Vor* und *Nach* der Wende einmal mehr auf die Notwendigkeit der reflexiven Auseinandersetzung mit den „Positionierungen des Eigenen und des Fremden“ (Çiçek/Messerschmidt 2018: 113) im ostdeutschen Erfahrungsraum. Zwar wird das *Eigene* im Kontext der sowjetischen Migrationsgeschichte gedacht, aber diese wird als sehr reduziert begriffen. So wird der Facettenreichtum der Sowjetunion komplett ausgeblendet und das vormals *Eigene* dem aus der Migrationsgeschichte von Westdeutschland entstammenden *Fremden* gegenübergestellt. Da das *Eigene* „im Kontext von Migration immer wieder aufs Neue herausgefordert“ (ebd.) ist, erscheint es für den Bereich der Aus- und Weiterbildung bedeutsam, eine differenzierte Perspektive auf die Geschichte des *Eigenen* zu entwickeln.

In der Kategorie *Topoi vom Fremden* wird ergänzend zur Differenzkonstruktion des *arabischen Jungen* auf den *kulturell unvertrauten Vater* als zentralen *Anderen* im Handlungsfeld verwiesen. Diese Figur sei eingeführt, da durch sie die im Feld verankerte Geschlechterordnung in Frage gestellt wird. Der unvertraut *Andere* als Gegenüber der Elternarbeit repräsentiert im erhobenen Material, „etwas Unbekanntes, etwas Unerwartbares, etwas, das uns nicht vertraut ist“ (Nassehi 1999: 185).

„Da gibt es ja auch die und die Elternhäuser sind ja nicht grundsätzlich alle Männer jetzt Scheiße oder so scheiße drauf. Das ist ja Quatsch, auch so zu sagen. Aber aus meinem Erleben, das war ja nach der Wende das Problem, waren die Frauen da nicht in der Präsenz aus diesen Kulturräumen und die Väter hatten da eine Präsenz und mit einigen von denen war dann auch ‚kein gut Kirschen essen‘. Aber wenn Du mich jetzt so fragst, die kann ich auch an der Hand zählen, muss ich dann jetzt auch mal relativieren. Die kann ich an der Hand zählen“ (IP 12: Pos. 76).

Im Kontrast zum ersten Fund in der Kategorie wird deutlich, dass über die Figur des Fremden nicht nur die „Ablehnung von Migranten“ (Mau 2020: 247) verhandelt wird. Vielmehr dient die schematische Figur dazu, durch relativierende Diskurse an Kontur zu gewinnen. So tritt im Fund die Fragilität der Konstruktion in den Vordergrund. Gemeint ist, dass diese vorrangig dazu dient, eine standardisierte Perspektive auf migrantische Männlichkeit zu rechtfertigen und sich dann bei näherer Betrachtung als brüchig erweist. Deutlich wird, dass die „zentralen Referenzkategorien für die [...] Fremdheitskonstruktionen“ (Diehm 2017: 18) aus einer Zeit stammen, in der das pädagogische Feld in Ostdeutschland vermeintlich über so gut wie keine Erfahrungen im Umgang mit den Facetten der (west)deutschen *Fremdheit* verfügte.

So war die damalige Normalitätsvorstellung daran geknüpft, in der Elternpartnerschaft mit einer Mutter in den Austausch zu treten. Im Fund wird daher die Nicht-Existenz einer *Mutter* als Leerstelle und damit als Herausforderung markiert. Dass die Leerstelle jedoch nur vermeintlich existiert, da sie aufgrund von divergierenden Vorstellungen vom Vater gefüllt wird, kann nicht gedeutet werden. Abschließend sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass der Fund zeigt, dass aus Spannungsfeldern unmittelbar nach der Wende Narrative über Fremdheit abgeleitet wurden. Der Fund sensibilisiert dahingehend, dass solcherart Narrative bis heute im Feld virulent sind und bislang noch nicht ursächlich im damaligen Kontext von Zusammen- und Umbruch des Pädagogischen gedacht werden.

8.3.1.4.3.2 Die Irritation des Eigenen

Parallel zur diskursiven Verfestigung der *Figur des kulturell Fremden* in der III. Phase der *EW* wird die „natio-ethno-kulturelle“ (Mecheril 2012: 32) Differenzkategorie in der Handlungspraxis durch die unmittelbare Berührung mit Fremdheit wiederkehrend irritiert. Durch die ab 2015 zunehmende Migrationsdynamik tritt das Feld vermehrt in den unmittelbaren Austausch mit *unvertrauter Fremdheit*. Die schematische Vorstellung über das *Fremde* wird in der pädagogischen Alltagspraxis mit der migrationsgesellschaftlichen Realität von Vielfalt konfrontiert. Daraus resultierende Prozesse lassen sich mit Schondelmeyer wie folgt umschreiben. Erkennbar wird „ein Aufmerksam-Werden durch andere Lebensorientierungen und -führungen und schließlich die erst diffuse und dann systematische Weiterverfolgung einer Auseinandersetzung mit der Differenz“ (Schondelmeyer 2016: 267).

„Was mich so verwundert hat, das war. Also bei den anderen, bei der Familie von dem Jungen, von dem ich grad geredet hab, die hatten viele Kinder, die waren halt. Also Mutti war halt auch immer dunkel angezogen und immer versteckt. Und die Familie, die dann auch noch zu uns kam, da war Papa ein ganz hübscher Mann. Immer ganz gepflegt und mit so nem Parfüm, der riecht immer ganz toll und Mutti hat auch immer ganz bunte Kopftücher an und so ganz schick so und so ein ganz anderes Bild schon“ (IP 6: Pos. 20).

Durch den zunehmenden Kontakt mit Vielfalt innerhalb eines sich als homogen definierenden Feldes vollzieht sich der Erkenntnisprozess „von einer defizitären hin zu einer ressourcenorientierten Perspektive“ (Westphal 2018: 390). Die Denkfiguren der pädagogischen Fachkräfte werden durch persönliche Begegnungen wiederkehrend herausgefordert, irritiert und erfahren dadurch eine sukzessive Veränderung (vgl. Dollase 2001). Die Zusammenarbeit mit migrantischen Eltern im Feld macht deutlich, dass diese „insgesamt als eine pluralisierte und heterogenen Gruppe wahrzunehmen und differenziert anzusprechen“ (ebd.) sind. So veranschaulicht auch der Fund, dass sich die vorhandenen Bilder durch die Berührung mit kultureller Fremdheit relativieren und Erkenntnisprozesse anstoßen. Durch die Berührung mit *unvertrauter Fremdheit* im Handlungsfeld zeichnen sich im Fund folgende Erkenntnisse ab: Im *unvertraut fremden Raum* existieren divergierende Frauenrollen, es findet sich darin die Facette einer attraktiven, wohlriechenden Männlichkeit und sowohl traditionelle als auch moderne Familienmodelle. Die Berührung mit *unvertrauter Fremdheit* bricht mit einer eindimensionalen, schematischen Perspektive. Im Fund wird der subjektive Erfahrungsraum durch die Berührung mit *Fremdheit* erweitert und ausdifferenziert. Nach Mecheril ist „das Deutlichmachen der eigenen emotionalen Involviertheit in migrationsgesellschaftliche Hierarchien und natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen ein zentraler Auftrag“ (Karakaşoğlu et al.

2019: 75) für Professionalisierungsprozesse von pädagogischen Subjekten. Die eingangs im Fund geäußerte Überraschung bezüglich der verschiedenen Dimensionen von migrationsgesellschaftlicher Pluralität und damit in Zusammenhang stehende Erkenntnisgewinne werden vor diesem Hintergrund als Professionalisierungsprozess gedeutet. Durch die zunehmende Verankerung der migrationsgesellschaftlichen Realität werden im Feld des Pädagogischen differenzierte Erkenntnisse über Migration und Migrationsgründe verankert, was wiederum die Empathiefähigkeit im Feld erhöht.

„Sicherlich hat man das mit diesem Syrien, dass sie da alle kommen und flüchten, das hat man gehört. Aber ich muss ehrlich sagen, man hat sich dafür auch nicht so interessiert. Und dann hat der wirklich, und dann haben die Eltern auch mal erzählt, oder die Geschwister, dass sie eben aus Syrien geflohen sind. Wirklich übers Wasser geflohen sind und der große Bruder, neben dem ist ne Landmine explodiert und der hat sich auf dieser Flucht das Ohr verletzt und das hat dieser kleine Junge halt alles mitgekriegt. Und wenn du so diesen Hintergrund gehört hast, hast du auch verstanden, warum ist der so, wie er ist“ (IP 6: Pos. 14).

Bereits hier findet sich ein Bezug zu der Kategorie *Blasen der Distanzierung* die vertiefend in Kapitel 8.4.2.1 eingeführt wird. Gemeint ist, dass eine distanzierte Positionierung zu Migration kontrastierend einer Fluchtgeschichte gegenübergestellt wird. Erst durch die Berührung mit *Fremdheit*, durch die direkte Konfrontation mit einer Fluchtgeschichte wird es möglich, dass Spannungsfeld zwischen den beiden Polen zu erfassen. Die Blase des *Eigenen* (vgl. Kapitel 8.4.2.1) wird durch Berührung, durch Austausch erweitert. Anstelle einer distanzierten Haltung zu Migration und Migrationsursachen tritt emotionale Anteilnahme. Die Grenzen des *Eigenen* werden durch die Berührung erweitert. An der Schnittstelle von Migration und frühkindlicher Bildung werden Professionalisierungsimpulse erkennbar, die es im Bereich der Aus- und Weiterbildung zu begleiten und auszuweiten gilt. Dabei ist es bedeutsam, nicht den erworbenen Wissenskontext als eine Form von „Rezeptwissen“ (Karakaşoğlu et al. 2019: 88) in den Vordergrund zu stellen, sondern die „Situation und das eigene Handeln“ (ebd.: 83) zu reflektieren. Wie ist es gelungen, in den gegenseitigen Austausch zu treten? Welche Denk- und Wahrnehmungsmuster wurden durch den Austausch irritiert? Wie hat sich die subjektive Perspektive auf Migration durch den Austausch verändert? Welche Erkenntnisse lassen sich aus der Begegnung für zukünftige *Berührungen mit Fremdheit* ableiten? Durch eine solche Reflektion der eigenen Annahmen und Vorurteile kann es gelingen, die eigene Sozialisation im Kontext von „bestimmten historisch gewachsenen Selbst- und Weltverhältnissen“ (ebd.) zu betrachten und diese im Sinne einer vorurteilsbewussten Bildung zu hinterfragen.

8.3.1.4.4 Zwischenfazit

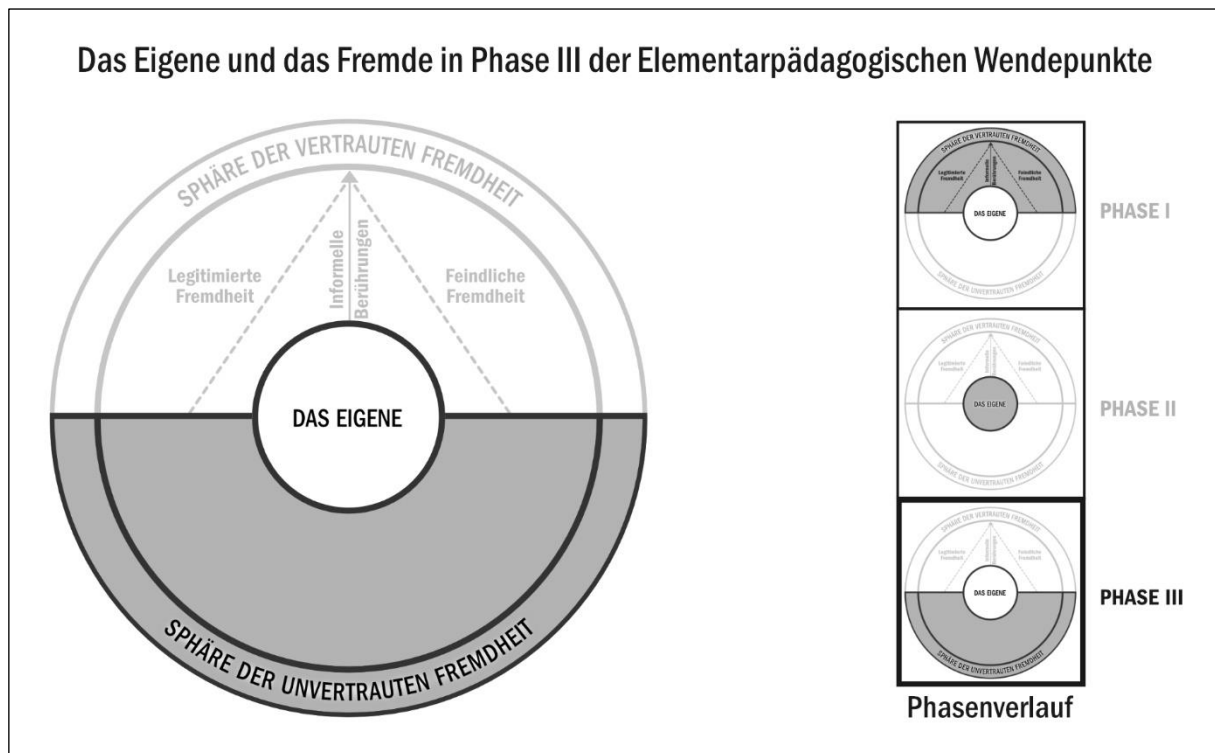


Abb. 20: Das Eigene und das Fremde in Phase III der Elementarpädagogischen Wendepunkte (Quelle: Eigene Darstellung)

Wie in der Kategorie *Topoi vom Fremden* aufgezeigt, ist die III. Phase der *EW* aktuell davon geprägt, dass gegenläufige Entwicklungen stattfinden. So ballt sich im empirischen Material die verstärkte Anrufung, bzw. Konstruktion des *Topoi vom Fremden*. Als parallele Entwicklung hierzu wird die „diffuse und unbegründete Angst vor den Anderen“ (Karakaşoğlu et al. 2019: 75) durch unmittelbare Begegnungen in der Handlungspraxis aufgebrochen. Diese beiden gegenläufigen Tendenzen zeugen davon, dass sich die migrationsgesellschaftliche Realität zunehmend im Feld verankert. Die veränderte Dynamik macht kenntlich, dass durch den zweiten *EW* eine neue Phase der Auseinandersetzung mit kultureller Fremdheit eingetreten ist. Solcherart Veränderungen sind im Kontext der Transformationsforschung der Phase der Posttransformation zuzuordnen. Kennzeichnend ist nach Holtmann, dass die „Erträge der vorangehenden Transformationsphase [...] den institutionellen Sockel der nachfolgenden Phase“ (ebd. 2009: 23) bilden. Holtmann argumentiert „im Sinne der Hegel’schen Dialektik“ (ebd.) und verweist damit auf eine Struktur, die auch im empirischen Material hervortritt. In der III. Phase der *EW* werden die Anpassungsleistungen aus der vorhergehenden Phase „einstteils aufbewahrt und [...] als stabilisierende Elemente der neuen Ordnung“ (ebd.) inkludiert, andernteils tritt nun die Suchbewegung nach einem authentischen *Eigenen* in der Berührung mit Fremdheit in den Vordergrund (vgl. Kapitel 8.4.4.3).

Solcherart Suchbewegungen sind nur dadurch möglich, da sich der ostdeutsche Erfahrungsraum zwischenzeitlich „mittels sozialer, kultureller oder nationaler Ab- und Eingrenzungen“ (Reuter 2002 a: 9) seinen Platz in der Disziplin der Pädagogik der frühen Kindheit zurückerobert hat. Der Preis hierfür war hoch und die erwartete Anpassungsleistung wurde in der II. Phase der *EW* unter hohem Aufwand erbracht (vgl. Kapitel 8.3.1.3). Doch nun erscheint es möglich, in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität und Differenz zu „kategorisieren, [zu] klassifizieren [und zu] segmentieren“ (Reuter 2002 a: 9). Die Wirklichkeit des *Eigenen* erscheint nach der Wende neu geordnet, das elementarpädagogische Feld von Ostdeutschland dem Fachbereich der Pädagogik der frühen Bildung als zugehörig und damit geht einher, dass „die Felder des Eigenen und des Fremden“ (ebd.) nun neu versiegelt werden. Vor dem Hintergrund, dass die durch Ausgrenzung erfahrene Fremdheit im Rahmen des Möglichen überwunden wurde (vgl. hierzu kritisch Oschmann 2023) erscheint es nun möglich, neue Differenzlinien zu implementieren.

Das dieses Vorgehen „häufig martialische und leidvolle Auseinandersetzungen nach sich zieht“ (ebd.) zeigt sich in der III. Phase der *EW*. Durch eine zunehmende Heterogenisierung von Gesellschaft sieht sich der Bereich der frühkindlichen Bildung in der III. Phase der *EW* mit der Herausforderung konfrontiert, die migrationsgesellschaftliche Normalität im Feld anzuerkennen. Um ein Verständnis dafür zu generieren, an welchem Punkt die Auseinandersetzungen um Migration und Bildung im ostdeutschen Erfahrungsraum zu verorten sind, gilt es, dass Spannungsfeld an der Schnittstelle auf divergierenden Ebenen zu denken. Zunächst einmal gilt es anzuerkennen, dass die migrationsgesellschaftliche Normalität im Bereich der frühen Bildung als Gegenstand des Pädagogischen im ostdeutschen Erfahrungsraum bislang wenig Beachtung gefunden hat (vgl. Abb. 19 und Abb. 20). Daran ist weiterhin die Erkenntnis gekoppelt, dass die zunehmende Dynamik der Migrationsbewegungen das Feld des Pädagogischen in Ostdeutschland weitestgehend unvorbereitet getroffen hat. Wie in Kapitel 8.3.1.2.1 aufgezeigt, wurde das *Eigene* im pädagogischen Feld zudem über eine lange Zeitspanne hinweg als homogener Raum konstruiert.

Durch den zweiten *EW* wurde mit dieser Narration gebrochen. Das Feld war von nun an angehalten, die *Sphäre der unvertrauten Fremdheit* als Aspekt der migrationsgesellschaftlichen Normalität im Bereich der frühkindlichen Bildung anzuerkennen (vgl. Abb. 21). Durch die veränderte Schwerpunktsetzung von Migration und Bildung wird kenntlich, dass der Zugang zur Schnittstelle von Migration und Bildung für den ostdeutschen Erfahrungsraum eine erhöhte Herausforderung bedeutet. Durch den zweiten *EW* hat auf gesellschaftlicher Ebene eine

Strukturveränderung stattgefunden, die es von pädagogischer Seite aus vorurteilsbewusst zu begleiten gilt. Dabei hat die gesamtgesellschaftliche Betonung der Schnittstelle von Migration und Bildung das elementarpädagogische Feld im ostdeutschen Erfahrungsraum dazu herausfordert, sich reflexiv zu seinem *Eigenen* in Bezug zu setzen. Die Schwerpunktlegung auf die migrationsgesellschaftliche Normalität im Bereich der frühen Bildung forderte von den pädagogischen Subjekten „die Reflexion eigener Prägungen, Einstellungen, Haltungen und Filter“ (Morgan 2022: 13). Für die Schnittstelle von Migration, Frühe Bildung und Ostdeutschland erscheint es relevant, dass *Eigene* in der Berührung mit Fremdheit dahingehend zu reflektieren, dass sowohl eine Zeit *vor*, als auch eine Zeit unmittelbar *nach* der Wende prägend auf den Umgang mit Vielfalt gewirkt hat.

Wie eingangs erwähnt, ist die dritte Phase der *EW* von widersprüchlichen Prozessen durchdrungen, die auf eine hohe Dynamik in der Handlungspraxis verweisen und im vorliegenden Theorieentwurf als notwendige Aushandlungsprozesse definiert werden (vgl. Kapitel 8.4.2; 8.4.3 und 8.4.4). Um mit Reuter (2002 a) zu sprechen, „es sind die durch Grenzen erzeugten Differenzen, die die Begegnung mit dem Anderen so reizvoll, aber auch so schwierig machen, da sie das Eigene problematisch, vielleicht sogar unmöglich werden lassen“ (ebd.: 10).

8.4 Darstellung des Theorieentwurfes zu Elementarpädagogische Wendepunkte: Das Kategoriensystem

Nachdem die sich wandelnde Bedeutungsebene des Fremden und der Fremdheit im Praxisfeld der frühkindlichen Bildung rekonstruiert wurde, wird nun der Zoom auf ausgewählte, dem Theoriemodell zugrunde liegende Kategorien vorgenommen.

8.4.1 Ursächliche Bedingung: sozialistisches Bildungswesen

Ursächlichen Bedingungen verweisen in der GTM auf „Ereignisse oder Vorfälle, die zum Auftreten oder zur Entwicklung eines Phänomens führen“ (Strauss/Corbin 1996: 79). In der Logik der hier entwickelten GT sind ursächlichen Bedingungen für den Umgang mit kultureller Differenz und Vielfalt im sozialistischen Bildungswesen der DDR zu verorten. Denn obgleich sich der im sozialistischen Bildungswesen implementierte Umgang mit Fremden und Fremdheit im öffentlichen Diskurs durch die Degradierung und Dethematisierung nach der Wende verloren hat, wird mit Bourdieu die These vertreten, dass im Feld vorhandene Strukturen von Macht dennoch „im höchsten Maße determinierend“ (Bourdieu 1992: 35) nachwirken. Zugehörigkeit zum Feld beruht nach Bourdieu auf dem Zugang zu Deutungsmacht und diese beruht wiederum auf einer „spezifischen Kenntnis des Feldes [und] seiner Geschichte“

(Gromala 2019: 83). Die im sozialen Feld verankerte Deutungsmacht definiert immer auch den Umgang mit Fremdheit und verändert sich trotz „strukturellen Veränderungen“ (Wigger 2006: 109) nicht grundlegend (vgl. Barlösius 2011: 90). Obgleich aufgrund der bruchartigen Veränderungen vom Eigenen und Fremdem im Feld kein bewusster Bezug zum soziohistorischen Umgang mit Heterogenität und Differenz hergestellt wird, sind die „kollektivistischen Strukturen der DDR-Kindergartenpädagogik“ (Nürnberg/Schmidt 2015: 472) als ursächliche Bedingtheit der Kernkategorie *Elementarpädagogische Wendepunkte (EW)* zu betrachten.

Im folgenden Abschnitt erfolgt eine knappe Darstellung ausgewählter Aspekte der DDR-Elementarpädagogik. Ebenso wie bei der Darstellung der Migrationsgeschichte in Abb. 16 wird hierbei kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Vielmehr rahmt die Kategorie als „kontextuelle[s] Bedingungsgefüge“ (Gieser/Marburg 1995: 7) das empirische Material und dient dem Verstehen der den Spannungsfeldern in Kapitel 8.4.4 zugrunde liegenden Komplexität. Des Weiteren erfolgt eine vertiefende Auseinandersetzung mit den Dimensionen *Prinzip der Einheitlichkeit* und *Orientierung an Anpassung*. Die beiden genannten Dimensionen sind als pädagogische Prinzipien der DDR Elementarpädagogik zu verstehen. Ihre Darstellung dient der Perspektiverweiterung über das *Eigene* und das *Fremde* auf der Ebene des Handlungsfeldes.

8.4.1.1 Die Parallelität der Vorgeschichte der Pädagogik der frühen Kindheit

Im Jahr 1990 wurden das ost- und westdeutsche Feld der frühkindlichen Bildung durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) zusammengeführt. Das sozialistische Bildungswesen ist somit als Facette der Geschichte der Pädagogik der frühen Kindheit zu werten, die wiederum ein „Teil der Erziehungswissenschaft“ (Zhebe et al. 2020: 271) ist. Doch trotz der historisch einmaligen Parallelität von zwei divergierenden Systemen frühkindlicher Bildung wird der DDR-Kindergarten nach Maiwald (2018) „in einschlägigen Handbüchern zur Geschichte institutioneller Kleinkinderziehung [bis heute] marginalisiert und [...] aus einer, auf eine Handvoll Seiten verknappten, institutionengeschichtlichen Perspektive“ (ebd.: 14) dargestellt. Nach Maiwald finden bedeutsame Aspekte wie „das Ausbildungssystem und die Berufsausübung“ (ebd.) bis heute kaum Beachtung. Dies führt in der Konsequenz dazu, dass historisch relevante Aspekte des sozialistischen Bildungswesens zunehmend in Vergessenheit geraten und der Bezug zum historisch gewachsenen *Eigenen* für nachfolgende Generationen von pädagogischen Fachkräften erschwert wird (vgl. Kapitel 8.4.4.3).

Folgt man Maiwald (2006) so hat sich das elementarpädagogische Feld von Ostdeutschland ab 1945 konstituiert. In diesem Jahr „begann in allen Ländern der SBZ⁶⁸ die Entwicklung antifaschistischer Erziehungseinrichtungen“ (ebd.: 160). Ein Jahr später wurde das Gesetz zur Demokratisierung der Schule verabschiedet und durch das „Einheitsschulgesetz“ (Fischer 1992: 55) wurde der Kindergarten „erstmalig als selbständige ‚Vorstufe‘ in den Aufbau des Schulwesens“ (ebd.) einbezogen. Im Kontrast zu den offenen Rahmencurricula der BRD war „die Bildungswirklichkeit für die Vorschulkinder [in der DDR] durch geschlossene Curricula bzw. einen festgelegten Bildungsplan bestimmt“ (König 2008; 312).

Im Jahr 1946 „wurde eine dreijährige Ausbildung für Kindergärtnerinnen eingeführt [...] und die erste Pädagogische Schule am Friedrich-Fröbel-Haus in Berlin eröffnet“ (Maiwald 2006: 160). Damit waren die Grundlagen für den Ausbau des elementarpädagogischen Feldes der DDR gelegt. Maiwald schildert die Dynamik wie folgt: „Die Ausbildungszahlen an den Pädagogischen Schulen sind kontinuierlich gesteigert worden. Ab den siebziger Jahren studierten dort pro Jahr ca. 7.000 bis 8.000 junge Frauen“ (ebd.). Die zugelassenen Plätze waren von der jeweiligen Geburtenrate abhängig. Zur Veranschaulichung der Größenordnung sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass im Jahr 1989 „71.951 Erzieherinnen in staatlichen Vorschuleinrichtungen“ (ebd.) tätig waren. Maiwald (2018) verweist darauf, dass der „Kindergartenbesuch [...] in Ostdeutschland schon in den 80er Jahren zur Normalität in der frühkindlichen Biographie geworden“ (ebd.: 101) ist. So war „1989/90 [...] rund 90 % der Drei- bis Sechsjährigen“ (Maiwald 2006: 161) im Bereich der institutionellen Frühen Bildung untergebracht. Das Bildungsmonopol lag in staatlicher Hand und das einheitliche Bildungswesen ermöglichte „allen Kindern des Volkes eine hohe Bildung im Geiste der Weltanschauung und Moral der Arbeiterklasse“ (Günther 1979: 10).

Das elementarpädagogische Feld war in die Bereiche Krippenbetreuung, Kindergarten und Horterziehung (vgl. Köhler 2008: 51) untergliedert. Jedem der drei Bereiche waren separate Ausbildungsverfahren zugeordnet.

„Das wurde damals unterschieden, man wurde nicht Erzieherin wie jetzt. Man war dann Krippenerzieherin und gehörte (...) dem Gesundheitswesen an oder man wurde Kindergärtnerin in der Altersgruppe von drei bis sechs und dann gehörte man der Volksbildung an damals. Das war ein Gesundheitsberuf und ein pädagogischer Beruf“ (IP 1: Pos. 21).

68 Sowjetische Besatzungszone

Der Bereich der Krippenbetreuung wurde nach Köhler „vor allem aus ökonomischen Motiven ausgebaut und sollte die Berufstätigkeit der jungen Mütter ermöglichen“ (ebd. 2008: 51). Daher gab es zur „Pflege und Erziehung von Kindern bis zu drei Jahren [...] Kinderkrippen in der Form von Tageskrippen, die wochentags von 6 bis 18 Uhr geöffnet hatten“ (ebd.). Den Müttern wurde durch diese Betreuungsstruktur ermöglicht, frühzeitig in den ausgeübten Tätigkeitsbereich zurückzukehren.

„Wir waren ja nur noch acht Wochen nach der Entbindung zuhause und dann konnte man ja schon in die Kita gehen“ (IP 9: Pos. 3).

Die Krippe als neues Betreuungssystem war innerhalb der DDR nicht ganz unumstritten (vgl. Fischer 1992: 55). Daher wurde ab 1977 ermöglicht, die Kinder erst ab der „20 Lebenswoche [...] ab 1988 erst ab dem 13. Lebensmonat“ (ebd.) in die Kinderkrippen abzugeben. Obgleich die häusliche Elternzeit verlängert wurde, übernahmen die Kinderkrippen in der DDR einen wichtigen Beitrag in der frühkindlichen Betreuung. Im Gegensatz zur heutigen Zuteilung war der Bereich der Kinderkrippen dem Ministerium für Gesundheit unterstellt. Der Krippenbereich war somit dem Gesundheitswesen zugeordnet. Dies wurde durch den hohen Betreuungs- und Pflegeaufwand in den Einrichtungen begründet. Vor allem in den Anfangsjahren der institutionellen Krippenbetreuung stand die „medizinische [...] Betreuung im Vordergrund“ (Köhler 2018: 51). Das empirische Material macht kenntlich, dass die Ausbildung zur Krippenerzieherin stark medizinisch orientiert war. Es wird jedoch auch auf Praktikumszeiten in der Reinigung, der Nähstube oder der Milchküche verwiesen.

„Aber alles, da das ja der Bereich Krippe war und das zum Hygiene-, zum Hygieneinstitut damals-, zum Gesundheitssystem gehört hat. War das ja alles das Pflegerische und der Kindergarten damals, ab drei Jahre gehörte dann zur Volksbildung, das waren dann ja zwei verschiedene Bereiche“ (IP 10: Pos. 103).

In Abgrenzung zum Bereich der Kinderkrippe war der Beruf der Kindergärtnerin der Volksbildung zugeordnet. Die pädagogischen Subjekte waren dafür zuständig, „Kindern eine glückliche Kindheit zu sichern, sie auf die Schule vorzubereiten und die gesamte pädagogische Arbeit im antifaschistischen und demokratischen Sinne zu gestalten“ (Günther 1979: 29). Sowohl der Krippen- als auch der Kindergartenbereich der DDR waren gut ausgebaut. Nahezu jedes Kind hatte einen Betreuungsplatz, die Kosten hierfür wurden vom Staat getragen. Die Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte erfolgte durch ein mehrjähriges Fachschulstudium. Die pädagogischen Subjekte waren somit hochqualifiziert und verfügten über fundiertes Fachwissen in Bezug auf den jeweiligen Fachbereich.

„Es hatte seine Gründe, weshalb eine Krippenerzieherin eine Krippenerzieherin war. Die hatte eine Ausbildung, das war ein Fachschulstudium von drei Jahren, die Kindergärtnerin auch drei Jahre und Grundschullehrerin, Horterzieherin genauso“ (IP 9: Pos. 359).

Die Kindergärtnerinnen betreuten Kinder von drei bis sechs Jahren und waren von staatlicher Seite aus damit betraut, den „verbindlichen Bildungs- und Erziehungsplan“ (Günther 1979: 38) umzusetzen und die Kinder auf die Schule vorzubereiten. An dieser Stelle ist wesentlich, dass das Bildungswesen der DDR „seit 1946 als demokratische *Einheitsschule*, seit 1956 als *einheitliches* sozialistisches Bildungssystem definiert“ (Fischer 1992: 57, *Hervorhebung im Original*) wurde. Als Teil der Volksbildung war bereits der Kindergarten dazu angehalten, „Vorleistungen für den späteren Schulbesuch [zu] erbringen“ (Köhler 2008: 52). Zudem wurden „die Kinder mit Werten der sozialistischen Gesellschaft vertraut“ (ebd.) gemacht.

In der Zeit nach der Wende wurde sowohl der politische Fokus, als auch der starre inhaltliche Rahmen des DDR-Bildungssystems kritisiert. „Damalige Diskussionen brachten oft bitteren Unwillen über die bisherige, weltanschauliche Einseitigkeit und ‚Massenaufbewahrungspraxis der Kinder in Krippen, Kindergärten, Horten und besonders in Heimen‘ zum Ausdruck“ (Fischer 1992: 109). Im Zuge der Wiedervereinigung erhitzten sich die öffentlichen Debatten „über die bisherige weltanschauliche Einseitigkeit“ (Fischer 1992: 109), den „Drill zur Pünktlichkeit, Sauberkeit und Höflichkeit [...], (die) Nivellierung individueller Eigenarten, Möglichkeiten und Potenzen“ (Maaz 1992: 289). Ebenfalls kritisiert wurde die Position der Eltern im sozialistischen Bildungssystem. Diese hatten wenig Mitspracherecht, wurden „gerügt, wenn ihre Kinder mit einem Jahr noch nicht »sauber« waren oder Zeichen für »Eigensinn« zeigten“ (ebd.: 290).

Unmittelbar nach der Wende war kein Raum vorhanden, um das „Innovationsniveau des DDR-Bildungssystems“ (Koch et al. 2019: 15) zu würdigen. Es entsprach dem damaligen Geist der Zeit, einen funktionalen Bereich der frühkindlichen Bildung aufzulösen und nach westdeutschem Vorbild neu zu konstituieren. Außer Acht gelassen wurde dabei, „was es für die Aufrechterhaltung der Kindertagesbetreuung in Ostdeutschland bedeutete, dass der Prozess der Umsetzung von neuen Aufgaben des KJHG⁶⁹ durch Vorgänge der Nichtanerkennung und Nachqualifizierung der Berufsakteurinnen eingeleitet wurde“ (Maiwald 2018: 346). Daraus resultierende Konsequenzen sind bis zum heutigen Zeitpunkt im Datenmaterial wahrnehmbar.

69 Gesetz zur Neuordnung des Kinder- und Jugendhilferechts (Kinder- und Jugendhilfegesetz – KJHG) vom 28.6.1990

Dass im Feld vorhandene Bedürfnis nach Anerkennung der pädagogischen Kompetenz im ostdeutschen Erfahrungsraum wurde bislang nicht erfüllt.

Das dieses Bedürfnis nach all der Zeit noch im Datenmaterial hervortritt, erscheint der Forschenden nicht weiter verwunderlich. So bezieht sich der Forschungsstand zum elementarpädagogischen Feld der DDR nach wie vor auf eine historische und „disziplinär eingeeengte[...] Perspektive“ (Maiwald 2018: 320). Die Untersuchung der sozialistischen Frühpädagogik aus der heutigen Perspektive ist nach Maiwald in der erziehungswissenschaftlichen Forschung noch ausstehend (vgl. ebd.). Obgleich die rein defizitorientierten Auseinandersetzungen mit ausgewählten Aspekten der „Spezifika der kollektiven Erziehung“ (Maiwald 2018: 310) im Feld ihre Spuren hinterlassen haben, hat das ehemals *Eigene* des elementarpädagogischen Feldes der DDR bis heute noch keine fundierte Reflektion erfahren.

Durch die rein negativistische Auseinandersetzung mit dem ostdeutschen Bereich der frühkindlichen Bildung wurde die „DDR-Kleinkinderziehung [...] einer Desavouierung unterzogen, die das ostdeutsche Feld destabilisierte und den Zusammenhalt der sozialen Welt der Kleinkinderziehung beeinträchtigte“ (Maiwald 2018: 310). Im Datenmaterial ist kenntlich, dass die negativ konnotierte Aufarbeitung im Feld Spuren der Verunsicherung hinterlassen hat. Die eigene pädagogische Fachlichkeit wurde als „dysfunktional“ (Bischoff 2017: 93) erfahren. Abgesehen von der kritisch zu wertenden medialen Aufmerksamkeit durch die das Narrativ des rechtsradikalen Ostdeutschen reifiziert wurde (vgl. Kapitel 8.3.1.3.5) nimmt die Auseinandersetzung mit dem ostdeutschen Elementarbereich in der Forschung eine untergeordnete Rolle ein. Die Untersuchungen des Bildungssystems der DDR waren „von jeher stark schulorientiert und thematisieren bis heute den Kindergarten als unterste Stufe des DDR-Volksbildungssystems kaum“ (Maiwald 2018: 14).

Sowohl Nentwig-Gesemann (1999), Rabe-Kleberg (2004), Nürnberg/Schmidt (2015), Maiwald (2018) als auch Bull-Bischoff (2020) haben kritisch auf die eindimensionale und defizitorientierte Darstellung des DDR-Bildungswesens in der öffentlichen Wahrnehmung verwiesen. Neben inhaltlich nicht von der Hand zu weisender Kritik wurden innovative Errungenschaften des ostdeutschen Elementarbereiches in den damaligen Diskursen nicht beachtet. „Die Fokussierung auf das ‚Politische‘ blieb das inhaltliche Zentrum der kritischen Auseinandersetzung [...]. Damit ging einher, dass problembeladene Aspekte des Bildungsprogrammes und problematische Wirkungen von Erziehungspraktiken“ (Maiwald 2018: 315) auf diesen Fokus reduziert wurden. „Die Isolierung des Politischen vom Pädagogischen und die gleichzeitige Konzentration der Kritik darauf, war kein Epiphänomen“ (ebd.). Von „Fachvertreter aus Ost und West erging in den Zeiten der großen Unsicherheit nach

Absetzung des Bildungsprogrammes die Aufforderung an die Erzieherinnen, „das Politische wegzulassen“ (ebd.). Damit wurde versucht, im Feld weiterhin handlungsfähig zu bleiben „und die Arbeit in den Kindergärten zu gewährleisten“ (ebd.).

Die in der Zeit nach der Wende forcierte Entkopplung des Politischen vom Pädagogischen ist als eine, von der neuen Mehrheitsgesellschaft geforderte Anpassungsleistung zu werten, die vom Feld zu erbringen war. Von nun an war der soziohistorische Hintergrund der ostdeutschen Elementarpädagogik weitestgehend negativ konnotiert. Das Handlungsfeld war aufgefordert, das ehemals *Eigene* als kulturell differente Sphäre zu begreifen und aus dem pädagogischen Alltag herauszulösen. Nun verhielt es sich jedoch so, dass der legitime Umgang mit Fremdem und Fremdheit in der DDR von der politischen Ebene gesteuert wurde. Für den reflexiven Umgang mit Fremdem und Fremdheit im Bildungssystem der DDR ergibt sich daher die These, dass der geforderte Bruch und die Auslagerung des Politischen dazu geführt haben, für das Pädagogische bedeutsame Wissensgrundlagen zu eliminieren. Sowohl der geringfügig vorhandene Bezug zur DDR-Migrationspolitik als auch Aspekte der antifaschistischen Erziehung und die Nähe zu den sowjetischen Bruderstaaten wurden vom Pädagogischen entkoppelt und aus dem kollektiven Erinnerungsraum entfernt. Dass der Anspruch eines entpolitisierten Bildungssystem erfüllt wurde, bedeutete in der Konsequenz, relevante soziopolitische Kontexte aus dem Pädagogischen auszuklammern. Dies erscheint als eine mögliche Deutung für das, in den Daten vorhandene Phänomen, dass der Zugriff auf den soziohistorischen Umgang mit kultureller Differenz und Vielfalt in den subjektiven Erzählungen erschwert ist.

8.4.1.1.1 Das Eigene: Prinzip der Einheitlichkeit

Der Kindergarten als erste Stufe des sozialistischen Bildungswesens „diente der Einsozialisation der Kinder in die Gesellschaft“ (Nürnberg/Schmidt 2018: 638). Die Umsetzung des pädagogischen Auftrags wurde als gesamtgesellschaftliche Aufgabe begriffen, der Bildungs- und Erziehungsplan war detailliert durchgeplant, vereinheitlicht, zentralisiert organisiert und ließ wenig Raum zur individuellen Entfaltung⁷⁰. „Für die pädagogische Arbeit bestanden außerordentlich präzise zentrale Vorgaben“ (Fischer 1992: 56). Diese bildeten

70 „Welche Abweichungen in der Praxis von diesem Programm vorgenommen wurden, welche Spielräume Erzieherinnen für die Gestaltung ihrer Arbeit hatten und nutzten, ist im Nachhinein nur schwer abzuschätzen. Erzieherinnen betonten in Interviews oft, dass die Differenz zwischen den z. T. stark ideologischen Zielen und der praktischen Umsetzung nicht unerheblich war“ (Aden-Grossmann 2011: 102).

sowohl die Grundlage für „die Arbeitspläne der Kindergärten (für den Zeitraum eines Jahres)“, als auch für „die Pläne für die pädagogische Arbeit der einzelnen Gruppe (für Zeiträume von je zwei bis vier Wochen) und die Tagesablaufpläne der einzelnen Gruppen“ (ebd.).

Im „flächendeckend ausgebauten staatlichen DDR-Kindergarten mit seinen großen, meist altershomogenen Gruppen und einer fachschulisch ausgebildeten Erzieherin, die die Kinder im Regelfall ganztägig und allein nach einem einheitlichen vorschulischen Bildungsprogramm anzuleiten“ (Maiwald 2018: 105) hatte, existierte kein Raum für kulturelle Differenz und Vielfalt. „Im Verhältnis von Individuum und Kollektiv lag die Priorität auf den Interessen der Gemeinschaft oder des Kollektivs, in das sich das Individuum einfügte“ (Nürnberg/Schmidt 2018: 634). Im Krippenbereich war die Pflege und Betreuung der Kleinsten zu gewährleisten, im Kindergarten übernahmen die Kindergärtnerinnen die zentrale Funktion die Kinder auf die Schule vorzubereiten. Die jeweiligen Kindergruppen wurden als Kinderkollektiv bezeichnet und das pädagogische Programm zielte auf Vereinheitlichung und Ent-Individualisierung. Nach Nürnberg/Schmidt sollte im „weltanschaulichen Orientierungsrahmen der DDR-Gesellschaft [...] der Einzelne vollständig in das Kollektiv eingegliedert werden und darin aufgehen“ (Nürnberg/Schmidt 2015: 638).

„Was eben in DDR-Zeiten viel war, äh, es kriegte jedes Kind das gleiche, ne. Es wurde gespielt, gut. Du hast achtzehn Kinder gehabt, wir waren ja auch drei Erzieher, dann wurden auch achtzehn Körbe gemacht, mit drei Bausteinen, oder auch nem Auto dazu, oder, Ziegel, Würfel, mussten Kinder dann auch schon unterscheiden können nachher. Das sie dann ein Tor von bauen oder einen Turm und dann mussten eben alle achtzehn Kinder das Gleiche machen“ (IP 8: Pos. 16).

Die exakte Durchführung des Bildungsplans wurde regelmäßig kontrolliert. Nach Rabe-Kleberg (2004) war das „Wissen wie das Handeln der Kindergärtnerin [...] nach dem Muster des technischen Experten konzipiert. Es gab klare Vorstellungen über Ziele, Methoden und Instrumente und die Möglichkeit, diese zu kontrollieren“ (ebd.: 9). Im engen Netz von Vorgaben war wenig Raum für eine Bezugnahmen auf individuelle Bedürfnisse oder gar für Vielfalt und Differenz⁷¹. Dies lag nach Nürnberg/Schmidt (2018) in der Logik begründet, dass „Individuum und Kollektiv [...] in einer Beziehung prästabilisierender Harmonie zusammengedacht“ (ebd: 634) wurden. Vom Kollektiv abweichende Bedürfnisse waren in dieser Logik nicht gegeben. Das Organisationsprinzip der „kollektiv verankerten Sichtweise“

71 Es kann nicht mehr nachvollzogen werden, „[w]ie eng oder wie weit die Spielräume bei der inhaltlichen Gestaltung für einzelne Erzieherinnen waren“ (Aden-Grossman 2011: 113). Durch die inhaltlichen Vorgaben war der vorhandene Rahmen für evtl. vorhandene Freiräume jedoch sehr überschaubar.

(ebd.) im elementarpädagogischen Feld orientierte sich an der „Effektivität und Effizienz des pädagogischen Handelns [...] nach technischen Kriterien“ (ebd.). Der folgende empirische Fund veranschaulicht das Organisationsprinzip exemplarisch am morgendlichen Spiel:

„Um sieben war ja dieses morgendliche Spiel in den drei Bereichen Bauspiel, Puppenspiel oder didaktisches Spiel und dann haben je nach Gruppenstärke da zwanzig Kinder mit einem Körbchen zwischen den Beinen gesessen, da waren dann drei Bausteine drinnen. [...] Drei Ziegel, ein Würfel. Und dann wurde den Kindern so gezeigt: ‚guckt mal Kinder, so sieht eine Eisenbahn aus und der Würfel kommt bitte zwischen den ersten und zweiten Ziegel, bitte baut nach‘. [...] Und dann saßen da die kleinen Mäuse von anderthalb Jahren und: ‚nein, drei Ziegeln, gerade, die man an einer schmalen Seite‘, da gab es Zeichnungen für und: ‚du hast den Würfel auf den ersten Ziegel gesetzt, schiebe ihn bitte zurück, da muss der hin‘. Und auch beim Puppenspiel, wenn das Körbchen dran war, mussten alle Puppen gleichzeitig diese kleinen Puppenschuhe: ‚nein, füttere deine Puppe, die wird jetzt noch nicht gewickelt, nein‘“ (IP 9: Pos. 425).

Deutlich wird im Fund, dass sich das kindliche Spiel an den, von außen gesetzten Vorgaben zu orientieren hatte. Das Angebot war für das Kollektiv konzipiert, alle Kinder hatten zu partizipieren, waren mit identischen Materialien ausgestattet und dazu angehalten, die vorgegebene Reihenfolge der Spielabläufe zu befolgen. Es bestand kein Raum für „Umwege, individuelle Lösungen oder Überschreiten vorgegebener Zeiten“ (Rabe-Kleberg 2003: 9). Diese wurden als Abweichungen von „kollektiven Anforderungen“ (Nürnberg/Schmidt 2015: 634) angesehen, die „zu vermeiden waren“ (Rabe-Kleberg 2004: 9). Wie im Fund wiederholt deutlich wird, wurde bei abweichenden Handlungsfolgen von außen korrigierend eingegriffen. Auch wenn in den subjektiven Erzählungen die „Erfahrungen des solidarischen Miteinanders“ (Nürnberg/Schmidt 2018: 635) als Qualitätsmerkmal des sozialistischen Bildungswesens positiv markiert werden, die daraus resultierenden Praktiken im Handlungsfeld werden retrospektiv als Drill kategorisiert.

„Also dieser Drill, der so in DDR-Zeiten normal war und sich ja auch durch alle Bereiche und durchs ganze Leben gezogen hat, dieser Drill war extrem schlimm. Und das war auch gut und das ist auch gut, dass es das da nicht mehr gibt“ (IP 9: Pos. 463).

Der Fund verweist darauf, dass das Prinzip der Einheitlichkeit als ein universales Prinzip der DDR zu begreifen war, dass alle gesellschaftlichen Bereiche durchzog. Damit erfolgte eine klare Abgrenzung zu der, am Kollektiv orientierten Sichtweise und damit verbundenen Handlungspraxen. Die „vortheoretische Weltsicht, bei der der Einzelne von Kollektiva umgeben ist“ (Nürnberg/Schmidt 2018: 634) bedeutete in der Konsequenz, dass „Abweichungen von moralischen Erwartungen und Verpflichtungen der kollektiven Sphäre der DDR [...] als gefährlich abweichend angesehen“ (ebd.) wurden. Der daraus resultierende Druck auf das

Handlungsfeld wird als „extrem schlimm“ (IP 9: Pos. 463) eingestuft. Vor dem Hintergrund des vorliegenden Untersuchungsinteresses ist darauf hinzuweisen, dass es zu kurz greift, divergierende Routinen und Verhaltensmuster innerhalb des Handlungsfeldes als Störungen der kollektiven Prozessabläufe zu verorten. Der Umgang mit Heterogenität und Differenz war in der pädagogischen Theorie des sozialistischen Bildungswesens vielmehr nicht notwendig, da nicht existent. Durch die Annahme „einer prästabilisierten Harmonie zwischen der biographisch-individuellen Sphäre einerseits und der kollektiven Sphäre mit deren moralischen Erwartungen und Verpflichtungen andererseits“ (Nürnberg/Schmidt 2018: 634) wurden abweichende kulturelle Routinen, Ernährungsgewohnheiten oder religiöse Praktiken annulliert, bzw. aus dem elementarpädagogischen Feld ausgeklammert. Damit wird in der Dimension *Prinzip der Einheitlichkeit* auf ein Spannungsfeld verwiesen, welches das elementarpädagogische Feld im sozialistischen Bildungswesen zu bewältigen hatte. Unter Bedingungen der kollektiven Einheitlichkeit galt es im Alltäglichen den Umgang mit Heterogenität und Vielfalt zu organisieren. Auf das Dilemma zwischen theoretischem Bildungsanspruch und der pädagogischen Handlungspraxis verweist der folgende Fund.

„Und hab dann dort an dieser Förderschule zehn Kinder oder zwölf, [...] gehabt die ich begleitet habe. [...] Und da bin ich das erste Mal so an meine Grenzen gestoßen. Weil, ich hatte im Kopf, wir müssen dieses Bildungsprogramm durchsetzen was wir an der Schule jeden Tag von vorne bis hinten-, und diese ganzen Inhalte müsste ich bei diesen Kindern durchsetzen. Und dann zeigten die mir aber: ‚bei uns geht das aber nicht‘. Die waren sechs und sieben und ich habe versucht da wirklich Mengen mit denen zu machen [...] Und die konnten nicht mal bis vier zählen und ich habe gedacht: ‚warum können die das nicht? ‘“ (IP 2: Pos. 84)

Hier zeigt sich die „deutliche Diskrepanz zwischen staatlich gefordertem Erziehungsprogramm und pädagogischer Praxis“ (Bull-Bischof 2020: 25). Die inkorporierte Deutungsmacht des staatlichen Erziehungsprogramms tritt darin zutage, dass trotz einer offensichtlichen Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis an den staatlich gesetzten Vorgaben, hier exemplarisch die Mengenlehre, festgehalten wird. „Die Praxis der Erziehung in Kindergärten basierte in der DDR auf einem klar abgegrenzten Kanon von Wissensbeständen, [...] einem einheitlichen, für die tägliche Praxis verbindlichen, hoch differenzierten Curriculum“ (Rabe-Kleberg 2004: 9). Aufgrund der starren Orientierung am Prinzip der kollektiven Einheitlichkeit ist eine Abweichung von der vorgegebenen Praxis im Außerhalb der pädagogischen Vorstellungswelt verankert und daher auch im konkreten Abgleich mit der Kindergruppe nicht verhandelbar. Durch die Berührung mit Heterogenität und Differenz berichtet der Fund von einem Bruch in der „Weltsicht des Individuums und Kollektivs“ (Nürnberg/Schmidt 2018: 635).

Auch in der Reflexion über das persönliche Scheitern in der Vermittlung von geforderten Bildungsinhalten ist selbst zum Zeitpunkt des geführten Interviews eine kritische Auseinandersetzung mit dem vorgegebenem Bildungscurriculum nicht möglich.

„Und ich war da echt-, ich bin da echt an meine Grenzen gekommen die ersten Tage und hab mir gedacht: 'wieso können die das nicht?' Ja wir hatten keine Vorbereitung. Es hat uns niemand vorbereitet (...) auf ja (...), Menschen die vielleicht auch mal anders sind (lacht)“ (IP 2: Pos. 87).

Durch die Berührung mit bislang *unvertrauter* Heterogenität und Differenz werden inkorporierte Wissensbestände, also das bislang als vertraut angenommene Weltbild, irritiert. Hervor tritt eine hohe Unsicherheit im Umgang mit Heterogenität und Differenz. Dass die „Dimension des Nichtwissenkönnens“ (Doğmuş et al. 2016: 194) in Bezug auf Heterogenität und Vielfalt gänzlich unvertraut ist, verdeutlicht der Fund. Deutlich werden zudem inkorporierte Widerstände in der „Entwicklung und Aneignung neuer Deutungs- und Wahrnehmungsvermögen“ (Gottuck et al. 2019: 2). Bedeutsam in der Analyse ist, dass hier eine Analogie zu subjektiven Erzählungen aus der III. Phase der *EW* gezogen werden kann. Dabei ist das kulturell *Andere*, welches die Wissensbestände der autochthonen Fachkräfte sprengt, kein Migrationsanderes, wie in der III. Phase der *EW*, sondern eine Gruppe von Kindergartenkindern mit Förderbedarf. Da die Bedürfnisse von Kindern mit Förderbedarf in den Wissensbeständen der damaligen Ausbildung nicht berücksichtigt wurden, werden diese in der Berührung als *unvertraut* und somit als *Fremd* wahrgenommen. Ebenso wie in den Spannungsfeldern der III. Phase der *EW* sprengt die Berührung mit kulturell *Fremdem* die im Feld vorhandenen Wissensbestände und erzeugt eine pädagogische Ohnmachtssituation. Der empirische Fund zeigt auf, dass innerhalb des sozialistischen Bildungswesens aufgrund der Bedingung von kollektiver Gleichheit wenig Auseinandersetzung mit Heterogenität und Vielfalt stattgefunden hat. Das Feld war in der I. Phase der *EW* auf „Menschen, die vielleicht auch mal anders sind“ (IP 2: Pos. 87) nicht vorbereitet und die „Möglichkeit der pädagogischen Wissensbildung“ (ebd.: 3) begrenzt.

8.4.1.1.2 Das Eigene: Orientierung an Anpassung

Durch die Bezüge auf das sozialistische Bildungswesen öffnet das vorliegende empirische Material für den Fachbereich der frühkindlichen Bildung die „Perspektive ‚von unten‘“ (Poutrus 2005 a: 11). Die Dimension *Orientierung an Anpassung* dient in diesem Kontext dazu, die „sozialen Praxen von staatlichen und gesellschaftlichen Akteuren im Umgang mit Ausländern und anderen Fremden“ (ebd.) zu skizzieren. Sie dient der Verdichtung des bereits

erwähnten Dilemmas, dass abweichend vom staatlich vorgegebenen Curriculum in der pädagogischen Alltagspraxis ein Umgang mit kultureller Differenz und Vielfalt gefunden wurde.

Aufgrund der restriktiven Geburtenregelung (vgl. Kapitel 8.3.1.2.3) existierten im elementarpädagogischen Feld der DDR wenig Berührungen mit Kindern von Zugewanderten. Der Umgang mit kultureller Differenz und Vielfalt war für das sozialistische Bildungswesen keine Herausforderung und wurde nicht gesondert verhandelt. Aufgrund der schematischen Einbindung vom Individuum in das Kollektiv (vgl. Nürnberg/Schmidt 2018: 635) hatten sich in der DDR alle Kinder an den staatlichen Vorgaben für das Kinderkollektiv zu orientieren.

„Wenig Kinder mit Migrationshintergrund, ja, das kann ich bestätigen. Also das ist, ich habe meine Mutter extra gefragt, [...] und die, also wenn Kinder da waren, wurden die einfach sang und klanglos in den Unterricht gepackt. Klar! Da gab es gar keinen-, da gab es nichts Dramatisches. Die waren einfach da, haben mitgelernt, fertig“ (IP 12: Pos. 37).

Bereits direkt nach der Wende wurde von Krüger-Potratz (1991) auf den Umstand verwiesen, dass im sozialistischen Bildungswesen nur wenig Kinder mit Migrationshintergrund vertreten waren. Dies bestätigt der vorliegende Fund, in dem zudem deutlich wird, dass Kinder von Zugewanderten in „Erinnerungsprozessen“ (Wagner 2013: 151) aus dem ostdeutschen Erfahrungsraum nach wie vor eine vakante Position einnehmen. Dieser Narration begegnen Lierke et al. (2020: 451) kritisch und zeigen auf, dass durchaus auch in der DDR Kinder mit familiärer Zuwanderungsgeschichte gelebt haben. Der Fund wiederum betont die Unsichtbarkeit dieser Kinder im System. In der Logik des Gleichklangs von Individuum und Kollektiv wurden die Kinder mit familiärer Zuwanderungsgeschichte „sang und klanglos“ (IP 12: Pos. 37) in das staatlich vorgegebene Erziehungsprogramm integriert.

Die Dimension *Orientierung an Anpassung* ergibt sich für das Handlungsfeld aus der Dimension *Prinzip der Einheitlichkeit*. Die beiden Dimensionen bedingen sich in der Kategorie *Sozialistisches Bildungswesen* gegenseitig und sind als Grundpfeiler des sozialistischen Bildungswesens zu lesen. Beide Dimensionen werden in der I. Phase der *EW* durch die Berührung mit kultureller Heterogenität und Differenz nicht irritiert. Deutlich wird, dass kulturelle Heterogenität und Vielfalt in Theorie und Handlungspraxis des sozialistischen Bildungswesens keine Relevanzsetzung erfuhren.

Kontrastierend hierzu wird nun exemplarisch aufgegriffen, welche Konsequenzen diese Haltung für Kinder von zugewanderten Familien nach sich zog.

„Und wenn wir versucht haben, gut zuzureden, da haben die wirklich die Gabel in den Mund und mit einmal, da kam eine Menge raus, die haben wirklich erbrochen zum Beispiel. Die haben sich dagegen gewehrt gegen unsere Kost, ich weiß es nicht. Oder gegen unsere Kultur am Essen, unsere Tischkultur, würde ich mal sagen“ (IP 10: Pos. 156).

Hier tritt die Diskrepanz zwischen staatlich vorgegebenem Erziehungs-, bzw. in diesem Fall Ernährungsprogramm und der pädagogischen Handlungspraxis eindeutig zutage. Die Kinder mit familiärer Zuwanderungsgeschichte hatten sich, wie bereits aufgezeigt, nahtlos in das kollektive System einzufügen. In der Konsequenz bedeutete dies für die Kinder, dass sie nicht nur mit kulturell fremden Praktiken und Prozessabläufen, sondern auch mit unbekannten Nahrungsmitteln konfrontiert wurden. Wie der Fund belegt, war die Umstellung der kindlichen Ernährungsgewohnheiten für alle Beteiligten mit Herausforderungen verbunden. Die pädagogischen Fachkräfte waren durch das sozialistische Prinzip der Einheitlichkeit dazu angehalten, keine signifikanten Abweichungen in den Alltagsroutinen vorzunehmen. Die inkorporierte Dimension der *Orientierung an Anpassung* tritt in der subjektiven Erzählung durch eine kulturalisierende Perspektive in den Wahrnehmungs- und Deutungsschemata zutage. Im Feld sind kollektive Ernährungsgewohnheiten verankert und dem Anschein nach war es nicht möglich, Kindern mit familiärer Zuwanderungsgeschichte die Umstellung auf die regionale Küche z. B. durch Schonkost zu erleichtern. Stattdessen werden Unverträglichkeiten bei der Umstellung auf bislang *unvertraute* Nahrungsmittel im Fund als ein Moment von Widerstand gedeutet. Erst durch die vom Kollektiv abweichenden Praktiken werden die Kinder von Zugewanderten zu kulturell *Anderen*. Durch diese Zuschreibung baut sich im Fund ein Spannungsfeld auf. Dieses wird dahingehend gedeutet, dass Kinder mit familiärer Zuwanderungsgeschichte absichtsvoll gegen die regionale Esskultur rebellieren. Durch die machtvollen Umdeutung eines bei einer Nahrungsmittelumstellung nicht unüblichen Problems wird in der Dimension *Orientierung an Anpassung* der Druck veranschaulicht, der durch das Dilemma zwischen sozialistischer Theorie und pädagogische Praxis im Handlungsfeld aufgebaut wurde.

Die Bedeutsamkeit einer Auseinandersetzung mit solcherart gelagerten Spannungsverhältnissen zwischen Theorie und Praxis veranschaulicht exemplarisch der folgende Fund aus der III. Phase der *EW*. Deutlich wird, dass trotz der Wendepunkte nach wie vor Prinzipien des sozialistischen Bildungswesens im elementarpädagogischen Feld virulent sind.

„Na, das beste Beispiel ist ja das Schweinefleisch essen. Einige Kollegen sind der Meinung, Schweinefleisch gehört auf den Teller, egal was die Eltern wollen. Das wird hier gegessen, obwohl es im Konzept und auch die Kita Leitung sagt, wir können hier veganes und auch laktosefreies-. Also, wir haben ne eigene Küche und hier wird alles bereitgestellt“ (IP 5: Pos. 69).

Der Fund benennt im Kontext von Heterogenität und Differenz ein intergenerationales Spannungsfeld aus der pädagogischen Handlungspraxis. Dabei ist der Verzicht auf Schweinefleisch als religiös motivierte Praktik (vgl. Diehm 2017: 22) zu betrachten. Erkennbar ist, dass diese Praktik im Kollegium kontrovers diskutiert bzw. von einigen pädagogischen Fachkräften nicht anerkannt wird. Anhand von zwei divergierenden Deutungen soll im Folgenden das Potential des vorliegenden Theorieentwurfes veranschaulicht werden.

Gemeint ist, dass sich die Analyse aus einer primär rassismuskritischen Perspektive auf die diskriminierenden und rassistischen Praktiken im Feld reduziert. So wird im Datenauszug deutlich, dass junge Fachkräfte im Handlungsfeld damit konfrontiert sind, dass trotz vorhandener Handlungsalternativen religiös motivierte Praktiken von Kolleg:innen bewusst negiert werden. Der Fund benennt damit ein intergenerationales Spannungsfeld, dass sich als roter Faden durch das empirische Material zieht.

Durch den vorliegenden Theorieentwurf ist die Analyseperspektive dahingehend zu erweitern, dass aus dem Datenauszug hervorgeht, dass der aktuelle Umgang mit kultureller Heterogenität und Differenz nach wie vor von Aspekten des sozialistischen Bildungswesens durchdrungen scheint. Ausgehend vom staatlich vorgegebenen Prinzip der kollektiven Einheitlichkeit ist die Dimension *Orientierung an Anpassung* als ein inkorporiertes Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata zu werten. Aus dieser Perspektive heraus erweitert sich in der Analyse der Deutungsradius. So ist das Beharren auf eine einheitliche Verköstigung durch die Analyse-dimension *Orientierung an Anpassung* auch dahingehend zu deuten, dass innerhalb des Kollegiums nicht primär über religiös motivierte Praktiken von sogenannten Minderheiten, sondern grundlegend über Abweichungen von der „kollektiv verbindlich umgebenden Ordnung“ (Nürnberg/Schmidt 2018: 633) verhandelt wird. Deutlich wird, dass die Herausforderungen der pluralen Gesellschaft an der Schnittstelle von Migration, Frühe Bildung und Ostdeutschland auch als transgenerationale Spannungsfelder zu betrachten sind. Die divergierenden Pole im Spannungsfeld entsprechen auf der einen Seite nach wie vor einer Logik vom kollektiven Umgang mit Fremdheit. Gemeint ist, dass die damit verbundene Deutungsmacht wenig Raum für Vielfalt gewährt. Subjektive Relevanzsetzungen wie *Religion* oder *Kultur* erfahren eine nachgeordnete Berechtigung. Da religiöse Praktiken von vielfältigen Familien von den kollektiven und allgemeinverbindlichen Normen abweichen, werden diese

einer „biographisch-individuelle Sphären“ (ebd.: 634) zugerechnet. Auf der anderen Seite verweist der genannte Pol im Spannungsfeld auf Strukturen, beziehungsweise auf eine neue Generation von Fachkräften, die sich sukzessive auf die Anforderungen der migrationsgesellschaftlichen Normalität einstellen.

Das im Fund aufgezeigte Spannungsfeld *Essgewohnheiten* ist aus der Perspektive des vorliegenden Theorieentwurfes exemplarisch als Verhandlungen über vergangene Aspekte des sozialistischen Bildungswesens zu lesen. Die Dimensionen *Prinzip der Einheitlichkeit* und *Orientierung an Anpassung* entsprechen dabei dem Prinzip der elementaren Schematisierungen, das Schmidt/Nürnberg (2018) für das Feld der ostdeutschen Elementarpädagogik entwickelt haben. Sie definieren die „elementare Schematisierung des Verhältnisses von Individuum und Kollektiv“ (ebd.: 633) als eine „kollektiv verankerte Sichtweise, die auf die Erfahrung in der DDR-Gesellschaft zurückgeht und implizit in der Frühpädagogik verankert ist“ (ebd.: 634).

Mit der Dimension *Orientierung an Anpassung* wird der Versuch unternommen, ein verdichtetes Verständnis für einen abweichenden Umgang mit Heterogenität und Differenz im Feld zu generieren. Deutlich wird, dass einzelne Facetten des *Eigenen* dem (westdeutschen) Prinzip der Orientierung an Vielfalt diametral gegenüberstehen. Die Herausforderung für den Bereich der frühkindlichen Bildung besteht darin, diese Facetten des *Eigenen* als soziohistorisch begründete Herausforderungen in der Berührung mit Fremdheit anzuerkennen. Es gilt diese Facetten des *Eigenen* als parallelen soziohistorischen Hintergrund sichtbar zu machen und gleichberechtigt in den Diskurs über Migration und Bildung einzubinden.

8.4.2 Strategien in der Berührung mit Fremdheit

Die III. Phase der *Elementarpädagogischen Wendepunkte (EW)* zeichnet sich im Datenmaterial dadurch ab, dass bislang nicht vorhandene „Organisationsstrategien im Umgang mit ‚ethnischer‘ Differenz“ (Kuhn 2013: 215) in den Vordergrund treten. Das „Fremdheitsmanagement“ (Nassehi 2016: 150) im Feld hat sich in dieser Phase erneut gewandelt und wird mit der Kategorie *Strategien in der Berührung mit Fremdheit* umrissen (vgl. Abb. 15). Setzt man die Kategorie in den Kontext der Transformationsforschung, handelt es sich dabei nach Kubik um „Strategien, die Menschen unterhalb des Radars der Bürokratien ermächtigen und die oft ad hoc aus alten und neuen kulturellen Szenarien [...] zusammengestellt werden“ (ebd. 2015: 119).

Im Prozess der Bildung der Kategorie *Strategien in der Berührung mit Fremdheit* wurden im Sinne der GTM „Ähnlichkeiten und Relationen der Daten untereinander zur sukzessiven Elaboration der Kategorien und ihrer Beziehungen miteinander herangezogen“ (Muckel 2011: 336, *Hervorhebung im Original*). Der Analyseprozess hat sich final zu zwei wesentlichen Strategiedimensionen verdichtet, welche im folgenden Abschnitt veranschaulicht werden. Zunächst wird in der Dimension *Blasen der Distanzierung* auf eine signifikant hervortretende, subjektive Verortung zum *Fremdem* verwiesen. Daran anschließend wird in der Dimension *Berührungen im Handlungsfeld* auf drei unterschiedliche Strategiedimensionen des Umgangs mit Fremdheit im Praxisfeld verwiesen.

8.4.2.1 Das Eigene: Blasen der Distanzierung

Im vorliegenden Theorieentwurf wird der Frage nachgegangen, wie sich das Fremde und Fremdheit an der Schnittstelle von Migration, Frühe Bildung und Ostdeutschland gewandelt hat und welche Erkenntnisse sich daraus für das Pädagogische ableiten lassen. In der Analyse wird die historische Genese von Fremdheit immer in Bezug auf das *Eigene* gedacht und als fragile Konstruktion gedeutet. Bislang wurde kenntlich gemacht, dass die Konstruktion vom Fremden und Fremdheit im Pädagogischen einer soziohistorischen Prägung unterliegt, die im ostdeutschen Erfahrungsraum sowohl von der Erfahrung mit dem *Eigenen* und *Fremdem* vor, als auch nach der Wende geprägt ist.

Richtet man den analytischen Blick nun auf die subjektiven Theorien über das *Eigene*, wird in der Analyse deutlich, dass das Feld an der Schnittstelle von Migration und Bildung gezielt auf regionale bzw. soziohistorische Merkmale verweist um die subjektive Distanzierung zu dieser Schnittstelle hervorzuheben. Dabei ist zu betonen, dass sich mit der Dimension *Blasen der Distanzierung* auf den ersten Blick ein Widerspruch eröffnet. Gemeint ist, dass die nun folgenden Positionierungen im *Eigenen*, die als Strategien des Umganges mit Brüchen in der Erfahrung von Fremdheit zu deuten sind, sich transgenerational auf regionale Strukturmerkmale berufen. Obgleich der reflexive Bezug auf die regionale Migrationsgeschichte als gering einzustufen ist (vgl. Kapitel 8.2.1), wird dem soziohistorischen Hintergrund eine Bedeutung zugeschrieben. Dabei handelt es sich jedoch nicht um eine reflexive Auseinandersetzung mit dem regionalen Kontext von Fremdheit, sondern vielmehr um eine pauschale Argumentationskette. Der ostdeutsche Erfahrungsraum dient in diesem Kontext als Legitimationsgrundlage für die subjektive Distanzierung zum *Fremden* und *Fremdheit*. Da es sich hierbei um ein wiederkehrendes Muster in den Daten handelt, gilt es, danach zu fragen,

aus welchem Grund und wofür eine solche Legitimationsgrundlage benötigt wird? Warum erscheint es notwendig, sich einer stark verzerrten und reduzierten Argumentationsfigur zu bedienen? Wozu dient die Strategie der Distanzierung im Kontext von Fremdheit? Was sagt es über das *Eigene* aus, dass es bis zum aktuellen Zeitpunkt notwendig ist, sich bezüglich des *Fremden* in größtmöglicher Distanz zu positionieren? Folgt man im Kontext dieser Überlegungen Nassehi (1995) dann gilt an dieser Stelle zu beachten: „Wer das Fremde als Fremdes verstehen will, muss nach den Bedingungen fragen, unter denen gesellschaftliche Strukturen und Prozesse als vertraut gelten“ (ebd.: 449).

Für eine vertiefende Erkenntnis über den Umgang mit Fremdem und Fremdheit im Pädagogischen, veranschaulicht die Dimension *Blasen der Distanzierung* exemplarisch unterschiedliche Fälle von Positionierungen. Um zu veranschaulichen, dass diese Strategie transgenerational im Datenmaterial verankert ist, erfolgte bei der Auswahl der Fälle eine bewusste Schwerpunktlegung auf das Datenmaterial nach 1990. Zum Einstieg in die Dimension wird durch einen Datenauszug verbildlicht, wie die subjektive Positionierung des *Eigenen* gegenüber dem *Fremden* und *Fremdheit* simplifizierend zu begreifen ist.

„Ich wohne sozusagen in so einer, ohne dass das jetzt blöd klingen soll, in einer heilen Welt oder sowas [...]. Ne, mit heiler Welt meine ich sowas wie so ne Blase, wo-, wo einer von außen, ich will nicht sagen stört oder sowas, aber stören insofern, dass er anders ist, so, ne“ (IP 7: Pos. 53).

Wie bereits in Kapitel 8.4.2 skizziert, wird die subjektive Lebenswelt im Fund als eine Blase⁷² gedeutet. Innerhalb dieser „Blase“ (ebd.) existiert eine heile Welt, die leicht überhöht als paradiesischer Ur-Zustand gedeutet werden kann. Eine heile Welt, die durch eine fragile Membran vom *Außen* getrennt ist. Verweilt man in der Analyse bei der Deutung von einem paradiesischen Ur-Zustand, so wird eine utopische Deutung vom *Eigenen* kenntlich. Das *Eigene* ist hier ein gesellschaftlicher Idealzustand, der sich auf das Innere einer Blase begrenzt. Das *Eigene* wird in Abgrenzung zum Außerhalb, zum *Anderen* begriffen. Das sich außerhalb befindliche *Andere* wird in seiner Andersartigkeit als störend kategorisiert. An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass es in der Dimension *Blasen der Distanzierung* nicht so sehr um die inhaltliche Ausgestaltung des *Eigenen* geht, sondern um die signifikante Betonung der Abgrenzungslinien zum *Fremden*. Im Fund wird die Differenzlinie zwischen den Polen als die Membran einer Blase begriffen. Folgt man diesem Bild, wird kenntlich, dass das *Eigene* als fragile Konstruktion gedeutet wird. Die Fähigkeit das *Eigene* in seiner Fragilität zu erfassen, ist

72 Der In-Vivo-Kode Blase wurde im Sinne der GTM übernommen und adaptiert.

in einer Linie mit den Umbruchserfahrungen zu denken, die den ostdeutschen Erfahrungsraums geprägt haben. Diese Befähigung ist eine Spur, die der Bruch in der Erfahrung mit Fremdheit, in der vorliegenden Theorie als *Elementarpädagogischer Wendepunkt (EW)* benannt, hinterlassen hat. Dieses Merkmal wird im Sinne der von Mecheril geforderten „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ (Mecheril 2008) gedeutet und in Kapitel 10 vertiefend diskutiert. Zum vertiefenden Verständnis der Dimension *Blasen der Distanzierung* werden nun weitere, kontrastierende Fälle eingeführt.

„Ansonsten muss ich dazu sagen, ich komm aus dem XXX [Anm: völkischer Stadtteil] in XXX [Anm.: Stadt in M-V], da äh, herrschen die Nazis (lacht) ist leider so. Gibt's auch ne Doku drüber, auf You Tube. Naja, ich hatte Glück, dass ich blaue Augen und blond war, sag ich mal so. Das war schon gefährlich, mein Bruder sieht eher südländisch aus, er ist sehr dunkel, so wie meine Mutter auch und das ist schon ein bisschen gefährlich für ihn dort gewesen. Also war gut-, also das ist nicht dein Thema, aber war gut, wenn man Nazis kannte und wusste: ‚Okay, der und der, den kenne ich‘ - ‚Ach so, dann komm gut nach Hause‘. Wenn nicht, dann wurde man schon mal, auch als Mädchen, abgezogen oder so. So bin ich groß geworden im Anführungszeichen ‚Ghetto‘. Ähm genau, da sind mir Kulturen nicht so begegnet (lacht) ist klar, weil, die durften da nicht wohnen. Es gab dann immer unser Plattenviertel, das ist der XXX [Anm: völkischer Stadtteil]. Da waren nur Deutsche, oder Russen, die wurden erlaubt und das andere war am XXX [Anm.: Stadtteil], da waren dann - (5 sec.). Naja, aus heutiger Sicht, weiß ich nicht, die ganzen Arabischen. Russen auch nicht, die waren alle bei uns. Arabischstämmige wenige, dunkelhäutige insgesamt, ja. Also zwei Gegensätze!“ (IP 5: Pos. 13)

Auch hier wird auf eine scharfe Trennlinie zwischen dem *Eigenen* und dem *Fremden* verwiesen. In diesem Fall beruht die Linie auf vermeintlich eindeutigen ethnischen Merkmalszuschreibungen. Die Merkmalszuschreibungen erfolgen im Kontext von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Sie sind fest im Sozialraum installiert und werden in der genannten Blase explizit kontrolliert. Im Kontrast zum Bild von der fragilen Membran einer Blase beruhen die Strategien der Abgrenzung in diesem Fund auf Kontrolle und Brutalität. Die Durchsetzungsmacht des *Eigenen* basiert auf gewaltvoller Unterdrückung, das subjektive Wohl befindet sich in Abhängigkeit von kollektiv anzuerkennenden Strukturen der Zugehörigkeit. Die Spaltung zwischen dem *Wir* und den *Anderen* offenbart sich in diesem Fund in einer schonungslosen Offenheit. Dabei fällt auf, dass das *Wir* nach wie vor an der Ordnungsmatrix vor der Wende orientiert ist. Es umfasst sowohl sogenannte Deutsche als auch sogenannte Russen und ist gegen andere Religions-, bzw. vermeintlich ethnische Merkmalszugehörigkeiten abgegrenzt. Kennzeichnend wird, dass in diesem Sozialraum, in dieser *Blase*, von außen gesetzten Regeln und Normen anzuerkennen sind. Abweichungen von der Norm werden ausgegrenzt, bzw. gewaltvoll sanktioniert. Während das *Eigene* im ersten Fall als utopischer Rückzugsort zu definieren ist, bezieht sich der zweite Fall auf dominierende Ausgrenzungskonstruktionen im Stadtteil. Einmal

ist das *Eigene* im Kontext einer individuellen Strategie und einmal im Kontext von struktureller Ablehnung zu deuten. Als Konsequenz ergibt sich jeweils eine geringe Erfahrung in der Berührung mit *Fremden* und *Fremdheit*. Zur weiteren Vertiefung wird die Sichtweise auf das *Eigene* im ostdeutschen Erfahrungsraum durch eine weitere Perspektive ergänzt. Auch dieser Fall begründet das distanzierte Verhältnis zum *Fremden* und *Fremdheit* durch regionale Merkmale.

„Da ich ja sowohl in XXX [Anm.: Kleinstadt in M-V] als auch in XXX [Anm.: Kleinstadt in M-V] zur Schule gegangen bin, hat die Begegnung mit anderen Kulturen eine untergeordnete Rolle gespielt. Da ich doch-, also wenn ich jetzt mich spontan daran erinnere, eigentlich nur Kontakt mit Leuten aus Russland hatte, wenn überhaupt. Also diese Russlanddeutsche, die waren dann schon erste oder zweite Generation in Deutschland geboren, hm, sprechen aber noch fließend russisch oder so, also, sind kulturell auch noch ziemlich in diesen Ländern verankert, also wenn man sich mit ihnen unterhalten hat. Das waren so die Begegnungen in der eigenen Schulzeit, in der Kindergartenzeit kann ich es gar nicht sagen. Also wahrscheinlich auch dieselben Personen, denn hier in der ländlichen Region verschiebt sich das nicht so oft. Da ziehen selten Leute weg oder kommen selten Leute dazu. Also die Leute mit denen ich im Kindergarten zusammen war sind ja dann meistens die, mit denen ich dann später Abi gemacht hab oder so. Da man ein Jahrgang war, ja. Das würde ich sagen, viel mehr Begegnung war es da auch nicht, also, die waren für mich irgendwie Teil der Gesellschaft, oder Teil der Umgebung XXX [Anm.: Kleinstadt in M-V]. Das sind für mich-, wurden immer so-. Es gibt ja den diskriminierenden Begriff Wolgadeutsche, so, wie sie so genannt werden. Aber für mich waren sie gefühlt immer Teil. Genauso deutsch wie alle anderen, nur mit einem anderen Hintergrund. Also, wie wenn jetzt jemand aus Westdeutschland hierhergezogen wäre, so. Nur aus der anderen Richtung quasi“ (IP 4: Pos. 9).

Hier zeigt sich das *Eigene*, geprägt von ländlichen Strukturmerkmalen. Betont wird eine konstant bleibende Bevölkerungsstruktur, in der kaum Dynamik erkennbar ist. In Abgrenzung zum vorhergehenden Fund, in dem die Segregation im Stadtviertel bewusst kontrolliert wurde, entspricht diese Perspektive der Lebenswelt in einem Flächenland wie M-V. Ebenso wie in den vorhergehenden Funden zeigt sich das *Eigene* als ein homogener Sozialraum, in dem wenig *Berührungen mit Fremden* und *Fremdheit* verortet werden. Deutet man auch diesen Sozialraum als *Blase*, so ist diese als ländliche Bevölkerungsstruktur mit *Berührung zu vertrauter Fremdheit* zu deuten. Damit befindet sich die Analyse an einem Punkt, der in der Schnittstelle von Migration, Frühe Bildung und Ostdeutschland häufig bemüht wird. Gemeint ist, dass die Herausforderung von Migration und Bildung im ländlichen Raum in der kaum vorhandene Migrationsbewegung und einer daraus resultierenden Distanz zu Heterogenität und Differenz verortet wird. In Anlehnung an Weiss/Kindelberger (2007) und Schondelmayer (2016) belegt auch das vorliegende Datenmaterial, dass im ländlichen Raum wenig Berührung mit dem vermeintlichen Fremden stattfindet.

Hier offenbart sich nun das Potential von einem fremdheitstheoretischen Ansatz für das Pädagogische. Denn begreift man das *Eigene* als soziale Konstruktion und im soziohistorischen Kontext, dann wird deutlich, dass auch in einer vermeintlich homogenen *Blase* Bezüge zum *Fremden* und *Fremdheit* gegeben sind. Im Datenauszug wird kenntlich, dass die regionale Migrationsgeschichte bis zum aktuellen Zeitpunkt das Verständnis vom *Eigenen* durchdringt. Das *Eigene* konstituiert sich für die Generation der Fachkräfte, die nach der Wende ausgebildet wurde, sowohl durch den Bezug auf die Migrationsgeschichte vor, als auch nach der Wende. Im Datenauszug wird eine Abgrenzung zum russischen und zum westdeutschen Raum vorgenommen. Das *Eigene* positioniert sich zwischen zwei Polen von *vertrauter Fremdheit*. „Also, wie wenn jetzt jemand aus Westdeutschland hierhergezogen wäre, so. Nur aus der anderen Richtung quasi“ (ebd.). Verbildlicht man sich dieses Spannungsfeld als Dreiecksbeziehung so ist das *Eigene* im ostdeutschen Erfahrungsraum bis zum Zeitpunkt der Datenerhebung sowohl über durch den Bezug zur russlanddeutschen -, als auch zur westdeutschen Bevölkerung definiert. In Abgrenzung zum westdeutschen Raum zeigt sich die *Sphäre der Vertrautheit* auch von Wanderungsbewegungen „aus der anderen Richtung“ (ebd.) geprägt. Der Datenauszug verdeutlicht weiterhin, dass das *Eigene* im ostdeutschen Erfahrungsraum sowohl durch die Migrationsgeschichte der DDR als auch durch die Othring Erfahrungen nach der Wende geprägt ist. In der Logik des vorliegenden Theorieentwurfes gesprochen hat sowohl die I. als auch die II. Phase der *EW* im Feld unbewusste Spuren hinterlassen. Bricht man diese Erkenntnis nun herunter auf die Dimension *Blasen der Distanzierung* ergibt sich die Erkenntnis, dass ländlichen Strukturmerkmale vordergründig dazu dienen, eine subjektive Distanzierung zum Fremden und Fremdheit vorzunehmen. Vorhandene Erfahrung in der Berührung mit Wanderungsbewegungen „aus der anderen Richtung“ (ebd.) werden dadurch außer Acht gelassen. Durch die reflexive Auseinandersetzung mit der vermeintlich stabilen Konstruktion des *Eigenen* treten unbewusste Abgrenzungslinien hervor. So veranschaulicht die im Datenauszug skizzierte *Blase*, dass das *Eigene* im ostdeutschen Erfahrungsraum durchaus von Erfahrungen mit dem russischen Kultur- und Sprachraum durchdrungen ist. Durch den aufgezeigten Widerspruch zur kollektiven Bezugnahme auf einen homogenen Sozialraum werden Anknüpfungspunkte für Debatten über Heterogenität, Differenzen und vor allem auch Zugehörigkeit aufgezeigt. Die Herausforderung für solcherart Auseinandersetzungen liegt darin begründet, dass solcherart Erfahrungen unbewusst verankert und durch ein stereotypes Argumentationsmuster überlagert sind.

Der Dimension *Blasen der Distanzierung* kommt zunächst die Funktion zu, dahingehend zu sensibilisieren, dass der kollektive Bezug auf das Stereotyp von einem homogenen Sozialraum

im Datenmaterial signifikant auffällig erscheint. Obgleich sich die genannten Blasen in ihrer jeweiligen Konstruktion unterscheiden, erfüllen sie den gleichen Zweck. Sie dienen transgenerational dazu, die subjektive Distanz zu Heterogenität und Vielfalt zu betonen. Auf divergierende Art und Weise wird wiederkehrend beteuert, dass im Feld eine Unerfahrenheit in der Berührung mit *Fremdem* und *Fremdheit* verankert sei. Was zunächst als individuelle Rechtfertigung erschien, hat sich in der Analyse zu einer transgenerationalen Abgrenzungsstrategie verdichtet. Kennzeichnend wurde, dass die sogenannten Blasen in ihrem jeweiligen Kontext dazu dienen, eine kollektive Unsicherheit in der Berührung mit dem *Fremden* und *Fremdheit* subjektiv zu begründen.

Die Dimension *Blasen der Distanzierung* erscheint für das Pädagogische aus der Perspektive wesentlich, da die subjektive Strategie der Abgrenzung zum Fremden und Fremdheit im Kontrast zur migrationsgesellschaftlichen Realität im Handlungsfeld steht. In der pädagogischen Praxis ist seit jeher die migrationsgesellschaftliche Realität von Ostdeutschland verankert, hier haben die pädagogischen Subjekte dem *Fremden* und *Fremdheit* zu begegnen. Anbei ein Fund, der in seiner Eindeutigkeit noch aus der Zeit vor der Wende stammt.

„Also in meiner Laufbahn bin ich nie, ich war ja nicht im Kindergarten gewesen, nicht im Hort gewesen. War ja kleinbürgerlich, XXX (Kleinstadt in M-V; *Anm. der Verfasserin*) war kleinbürgerlich. Da gab es keine ausländischen Bürger oder so etwas, also da, wo wir gewohnt haben. Das kam nachher erst nach der Ausbildung, als wir in den KiTas nachher, dass da. Nachher aber hauptsächlich vietnamesische Kinder waren und die waren aber integriert wie jedes andere Kind auch. Dann waren ein paar sowjetische Kinder auch drinne, ein paar russische, aber das war so minimal, dass kam erst alles nach der Wende“ (IP 8: Pos. 33).

Zunächst wird auch in diesem Fund eine sogenannte *Blase* skizziert. Obgleich es im ostdeutschen Erfahrungsraum immer schon gesellschaftliche Pluralität gab (vgl. Lierke et al. 2020: 453), erfolgt hierzu durch die Positionierung im kleinbürgerlichen Milieu eine klare Distanzierung. Auch in diesem Fall dient die sozialräumliche Verortung dazu, sich von Berührungen mit Heterogenität und Differenz abzugrenzen. Betont wird, dass erst im Anschluss an die Ausbildung im Handlungsfeld die Berührung mit vermeintlich *Anderen* erfolgt. Diese Berührungen beschränkten sich auf eine geringe Anzahl von Kindern mit familiärer Migrationsgeschichte (vgl. Kapitel 8.3.1.2.3), die im Bereich der frühkindlichen Bildung im Kontext des Postulats der Gleichheit (vgl. Kapitel 8.4.1.1.1) am System partizipierten. Kennzeichnend wird im Fund, dass sich der Bereich der frühkindlichen Bildung nach der Wende zunehmend heterogener gestaltete. Diese Entwicklung im Feld steht im Kontrast dazu, dass die Dimension *Blasen der Distanzierung* transgenerational im Datenmaterial vertreten ist.

Auch für die Zeit nach der Wende wird das pädagogische Handlungsfeld weiterhin als Raum markiert, in dem erste *Berührungen mit unvertrauter Fremdheit* stattfinden. Es wird sich zeigen, dass die Strategiedimension *Blasen der Distanzierung* im pädagogischen Handlungsfeld nicht trägt.

8.4.2.1.1 Pädagogische Überforderung

Mit der Dimension *Pädagogische Überforderung* erfährt die Dimension *Blasen der Distanzierung* eine zusätzliche Schwerpunktlegung. Die Verdichtung an dieser Stelle liegt darin begründet, dass die Dimension *Blasen der Distanzierung* aktuell für das Pädagogische als relevant zu werten ist. So wird im folgenden Datenauszug das pädagogische Handlungsfeld als Raum markiert, in dem erste bewusste Erfahrungen mit *unvertrauter Fremdheit* stattfinden. Das Handlungsfeld wird zum Initiationsraum für die Berührung mit sogenannten *Anderen* erklärt. In Abgrenzung zur *Blase* gilt es im Pädagogischen, dem *unvertraut Fremden* zu begegnen und einen Umgang mit Heterogenität und Differenz zu entwickeln.

„Dann kam so während der Ausbildung, also der Erzieherausbildung. Das muss so 2012, 2013 ungefähr gewesen sein. Mhm, da gab's so für mich die ersten Begegnungen, wo ich wirklich mit muslimischen Kindern gearbeitet habe, im Kindergartenbereich. Die waren dann so vier, fünf ungefähr. Da gab es für mich so die ersten Erfahrungen mit anderen Kulturen, bzw. mit anderen (...) Strukturen, was so zum Beispiel so allein Männlichkeit, Weiblichkeit angeht. Das habe ich da ganz stark gemerkt. Also ich hatte da ein männliches Kind, das Erstgeborener war in einer stark muslimischen Familie, so wie sie anmutete. Oder wie meine Mentorin, die natürlich näher mit der Familie war-, also innerhalb eines Praktikums war das-, wie sie mir so erzählt hat. Also es war total klar, dass er die Ansagen macht, dass er sich vorstellt, dass eine weibliche Erzieherin ihm auch nichts zu sagen hat. Also ich hatte auch einen anderen Kontakt zu ihm als die weibliche, ältere Erzieherin, die war kurz vor der Rente-. Da gab's starke soziale Probleme einfach, die da irgendwie nicht in den Griff bekommen wurden“ (IP 4: Pos. 10).

Im Datenauszug wird eine Berührung mit *unvertrauter Fremdheit* thematisiert, die pädagogische Überforderung der Anleiterin wird dabei generational begründet. An der Schnittstelle von pädagogischem Subjekt, pädagogischem Ort und *unvertrauter Fremdheit* findet ein transgenerationaler Transfer von kulturalisierenden Differenzkategorien statt. Im Rahmen der Praxisanleitung von Praktikant:innen werden inkorporierte Deutungsmuster unreflektiert übertragen. Die Deutungsmacht im Pädagogischen obliegt im ostdeutschen Erfahrungsraum zu weiten Teilen einer Generation von Fachkräften, die aufgrund der soziohistorischen Genese des elementarpädagogischen Feldes nur bedingt mit dem Umgang mit Vielfalt vertraut ist und auf schematische Zuschreibungsmuster von Fremdheit zurückgreift (vgl. Kapitel 8.4.1.1.2). Weiterhin wird im Fund eine damit kontrastierende neue Fachlichkeit

in der Berührung mit Vielfalt kenntlich. Diese findet ihren Ausdruck in der Sensibilisierung für Differenzkategorien wie Gender, Religion und Kultur.

Trotz einer wahrnehmbaren Strömung von neuer Fachlichkeit ergibt sich aus dem Datenmaterial, dass es für Verständnis der Schnittstelle von Migration, Frühe Bildung und Ostdeutschland nach wie vor relevant ist, die Überforderung zu sehen, die der Abgrenzungsstrategie Dimension *Blasen der Distanzierung* zugrunde liegt. Durch die der Kernkategorie *EW* zugrunde liegenden Brüche in der Erfahrung mit Fremdheit sind die Erfahrungswerte an der Schnittstelle von Migration und Bildung gering ausgeprägt. Bis zu den 1990er Jahren wurde die Schnittstelle Migration und Bildung nicht thematisiert, nach 1990 waren über einen langen Zeitraum hinweg sämtliche Kapazitäten im Feld durch die Folgen des Systemwechsels gebunden, und erst ab dem Sommer 2015 zeigt sich im Datenmaterial eine Resonanz auf intervenierende Bedingungen von außen. Im Datenmaterial wird deutlich, dass sich das Feld zunehmend mit der Erwartungshaltung konfrontiert sieht, einen (west) adäquaten Umgang zu Migration und Bildung zu entwickeln. Dass dieser Anspruch an das Pädagogische an Variable geknüpft ist, die aufgrund regionaler Strukturmerkmale nicht gegeben sind, kann aufgrund der eigenen Involviertheit im Feld nicht bewusst reflektiert werden. In Hinblick auf den Umgang mit Unterschiedlichkeit und Vielfalt deutet sich eine Dynamik der ostdeutschen Ausgrenzung an, die bereits in der II. Phase der *EW* eingetreten ist.

Anstelle einer reflexiven Auseinandersetzung damit, wie den Herausforderungen von Migration und Bildung im ostdeutschen Erfahrungsraum zu begegnen ist, werden Standards gesetzt, die im Feld Anpassungsdruck erzeugen. Dieser Druck wird auf die pädagogischen Subjekte übertragen, im Handlungsfeld soll umgesetzt werden, was aufgrund von strukturellen Rahmenbedingungen verunmöglicht wird. In der erneuten Konfrontation mit einer vom westdeutschen Diskurs geprägten Erwartungshaltung, diesmal an den Umgang mit Migration und Bildung, übernimmt die Strategie von Abgrenzung somit eine Rechtfertigungsfunktion. Durch den transgenerationalen Bezug auf eine Abgrenzungsstrategie, hier als Dimension *Blasen der Distanzierung* umschrieben, wird ein hoher Bedarf an adäquaten Professionalisierungsimpulsen sichtbar. Das *Eigene* sensibilisiert im Datenmaterial für eine hohe Unsicherheit an der Schnittstelle von Migration und frühkindlicher Bildung.

„Und es war auch in der Ausbildung [Anm.: Kinderpflegerin] nie Thema. Und du hast ja auch im Erzieher [Anm.: Ausbildung] dann später, was dann ne Stufe höher gewesen war, wurdest du nicht darauf vorbereitet, wie du mit solchen Problemfällen umgehst. Das fand ich an der Ausbildung auch sehr, sehr schade, weil für gewisse Dinge hast du nie ein Beispiel gekriegt. Also für gewisse Dinge hast du immer ein Beispiel gekriegt, aber dafür hast du zum Beispiel gar keine Beispiele gekriegt, gar nicht. Guck mal wie ich angefangen hab und dann war das ja mit diesem ersten Jungen aus dem Iran. Du wusstest gar nicht, wie du mit dem umgehen sollst. Das war eigentlich wie so ein Phänomen: ‚Warum hört der jetzt nicht auf dich?‘

Du hast ja als Erzieher immer so eine Autorität. Du kommst rein und sie hören auf dich und das -. Bei dem Kind ist das völlig -. Und ich habe immer gedacht, das liegt halt an mir und weil ich so jung aus der Ausbildung bin. Aber meine Kollegin mit der ich zusammengearbeitet hab, die hat dreißig Jahre Erzieher gemacht und auf die hat er genauso wenig gehört, wenn du so willst. Da musste der Hausmeister immer kommen und wenn der Hausmeister kam, dann hat der gespürt“ (IP 6: Pos. 34).

An der Schnittstelle von Migration und Bildung markiert der Fund eine subjektive Überforderung, die als ursächlich für die Konstruktion von *Blasen der Distanzierung* zu deuten ist. In der Berührung außerhalb der *Blase* zeigt sich eine pädagogische Herausforderung, welche an die Differenzkategorie Ethnie geknüpft ist. Der Fund rekonstruiert die pädagogische Unsicherheit anhand von inhaltlichen Lücken in der Aus- und Weiterbildung, die es für den Lehr- und Lerntheoretischen Kontext zu prüfen gilt. Ohne solcherart Lücken in Abrede stellen zu wollen, verweist der Fund auf den Bedarf nach dem bereits erwähnten „Rezeptwissen“ (Karakaşoğlu et al. 2019: 88). Kennlich wird, das im Feld Impulse vermisst werden, mit denen die subjektive Handlungsfähigkeit im Pädagogischen hergestellt werden kann.

An der Schnittstelle von Migration und Bildung markiert der Fund exemplarisch eine massive Überforderung, die sich dahingehend äußert, dass die pädagogische Verantwortung an einen außenstehenden Dritten im Feld, einen Hausmeister übergeben wird. Anstelle der reflexiven Auseinandersetzung mit einer pädagogischen Herausforderung wird ein Kind mit den Differenzkategorien Kultur und migrantische Männlichkeit belegt. Diese Zuschreibungen legitimieren die Auslagerung des Pädagogischen an einen nicht befugten Dritten.

An dieser Stelle hilft der Analyse die intersektionale Perspektive, um die Situation zu erfassen. So erscheint hier zunächst die pädagogische Deutungsmacht als verknüpft mit der Kategorie Weiblichkeit. Die nicht vorhandene Handlungsfähigkeit in einer pädagogischen Situation wird stark simplifizierend mit dem Attribut von Weiblichkeit begründet. Negiert wird sowohl die pädagogische Fachlichkeit als auch die pädagogische Verantwortung. Dadurch erscheint es als legitim, den Schutz- und Betreuungsauftrag an einen unbeteiligten Dritten zu übertragen, der allein durch das Attribut von Männlichkeit hierfür qualifiziert erscheint. Die subjektive Überforderung in der pädagogischen Situation ist auf einem so hohen Level angesiedelt, dass allein durch das Attribut von Männlichkeit eine mehrjährige pädagogische Ausbildung ersetzt

werden kann. Kennzeichnend wird die Absolutheit der Überforderung in der *Berührung mit unvertrauter Fremdheit*. Sämtliche Handlungsalternativen erscheinen blockiert, was die Negation des pädagogischen Auftrages legitimiert.

Vor diesem Hintergrund wird kennzeichnend, dass ein weiteres Potential der Dimension *Blase der Distanzierung* darin besteht, auf die hohe Verunsicherung im Kontext vom Fremden und Fremdheit zu verweisen. Am Fund wurde die Tragweite der Verunsicherung und daraus resultierende Konsequenzen für das Handlungsfeld exemplarisch skizziert. Auf weitere Konsequenzen der *EW* wird vertiefend in Kapitel 8.4.4 eingegangen. Ergänzend zum Zoom auf die individuelle Abgrenzungsstrategie *Blase der Distanzierung* richtet sich der Fokus nun auf kollektive Strategien im Umgang mit Fremdheit.

8.4.2.2 Das Fremde: Berührungen im Handlungsfeld

In Ergänzung zu der vorhergehenden Dimension *Blasen der Distanzierung* dient die nun folgende Darstellung der drei kontrastierenden Strategiedimensionen dem Verstehen der im Handlungsfeld verankerten Komplexität im Umgang mit Fremdheit.

8.4.2.2.1 Ausblenden

In der Dimension *Ausblenden* wird noch einmal aufgegriffen, dass eine Strategiedimension im Umgang mit Heterogenität und Differenz darin besteht, diesen Aspekt für das Pädagogische auszublenden bzw. die damit einhergehende Dringlichkeit zu relativieren. In Ergänzung zu den subjektiven Strategien in Kapitel 8.4.2.1 wird nun eine Strategiedimension hervorgehoben, die sich auf im Feld verankerte Strukturen bezieht. Auch in dieser Strategiedimension beruht die Begründung für die nachgeordnete Priorisierung der vertiefenden Auseinandersetzung mit Migration und Bildung auf der geringen Migrationsdichte im ländlichen Raum. Die zugrunde liegende Logik lautet, dass die Bevölkerungsstruktur seit den 1990er Jahren konstant geblieben sei und aus diesem Grund keine pädagogische Handlungsnotwendigkeit vorliege.

„Und da muss ich sagen, das war jetzt Anfang dieses Jahres, also 2019, war der Migrationsanteil im Prinzip wieder so, wie zu meiner Kindergartenzeit. Also das scheint dann doch örtlich verankert zu sein, oder so. Also so, wie ich meine Kindergarten- und Grundschulzeit in XXX [Anm.: Kleinstadt in M-V] erlebt habe, scheint sie hier auf dem Dorf immer noch zu sein“ (IP 4: Pos. 14).

Betont wird, dass sich der ländliche Raum seit knapp 30 Jahren demografisch kaum verändert hat und Kinder mit familiärer Zuwanderungsgeschichte im Bereich der frühkindlichen Bildung nach wie vor unterrepräsentiert sind. „Migration und – genereller – Mobilität über staatliche

Grenzen hinweg wie auch innerhalb derselben, auf Dauer oder Zeit angelegt, verbunden mit unterschiedlichen Motiven, Zielen und Erwartungen“ (Krüger-Potratz 2016: 13) wird für den ländlichen Raum als nicht relevant gewertet. Migrationsgesellschaftliche Veränderungsprozesse werden auch aktuell noch als irrelevant für das Pädagogische gewertet. Auch zeigt sich, dass die Auseinandersetzung mit Migration und Bildung an die Leiblichkeit von sogenannten Migrationsanderen, an die Sichtbarkeit von Differenzkategorien geknüpft ist. Das mit migrationsgesellschaftlichen Veränderungsprozessen ganz grundlegende Paradigmenwechsel einhergehen, die nicht an Migrationsandere geknüpft sind, wird nicht bedacht. Heterogenität und Diversität werden bislang noch nicht „als basale Bedingungen pädagogischer Arbeit wahrgenommen“ (Landesintegrationskonzept M-V: 71).

„Kein afghanisches Kind, kein syrisches Kind, also gar nix aus dem arabischen Raum, nichts. Auf dem Dorf dort findet das nicht statt, einfach. Also, das war für mich auch wie ein Rücksprung. Also, das war für mich auch sehr wunderlich, denn ich kam da, mit dieser Thematik, mit dem: ‚wie geht man denn jetzt wirklich mit dem kulturellen Background der Eltern um‘. Da kam ich hier als Kitaleiter her und ich sah: ‚Okay, das ist ein Thema, dass brauch ich hier gar nicht‘, brauch ich in Teamsitzungen überhaupt gar nicht auf die Tagesordnung packen, weil es überhaupt keine Rolle spielt“ (IP 4: Pos. 17).

In Anlehnung an die I. Phase der *EW* erscheint die Handlungspraxis im ländlichen Raum nicht durch *Berührungen mit unvertrauter Fremdheit* irritiert (vgl. Schondelmayer 2016: 269). Erkennbar ist eine Analogie zu den sogenannten Gründungsjahren der interkulturellen Pädagogik. Denn das Fachgebiet Interkulturelle Pädagogik begründete sich nach Krüger-Potratz (2018) als „erziehungswissenschaftliche Reaktion“ (ebd.: 184) auf „internationale politische und gesellschaftliche Veränderungen und deren nationale Folgen“ (ebd.: 183). Auf die Folgen des 1973 verordneten Anwerbestopps in Westdeutschland hatte damals eine Reaktion des Pädagogischen zu erfolgen. Durch den vermehrten Familiennachzug kam es im westdeutschen Bildungssystem zu „steigenden Zahlen ausländischer Schüler/innen“ (ebd.). Daraus resultierende Herausforderungen begründeten die Notwendigkeit eines Fachgebietes, dass sich mit den „Folgen der Zuwanderung für Bildung und Erziehung“ (ebd.: 184) auseinandersetzte. Der daraus resultierende und im Rückblick als Ausländerpädagogik benannte Umgang mit Heterogenität und Differenz wurde zunächst ebenfalls im Sinne einer Bindestrichpädagogik begriffen (vgl. Kapitel 10).

Der Datenauszug verweist somit auf migrationsgesellschaftliche Transformationsprozessen im Pädagogischen der BRD der 1970er Jahre. Es offenbart sich ein Spannungsfeld, dass darin besteht, dass die Folgen von Zuwanderung bis zum aktuellen Zeitpunkt im ländlichen Raum von

M-V kaum wahrnehmbar sind. Die Handlungsfähigkeit im Feld ist gewährleistet und aufgrund der vermeintlich homogenen Bevölkerungsstruktur wird keine unmittelbare Handlungsnotwendigkeit gesehen. Die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Fragen „die bedeutsam sind für eine Pädagogik unter den Bedingungen einer Migrationsgesellschaft“ (Mecheril 2010: 13) wird als gering bewertet. Das *Eigene* ist in sich stabil und erfährt durch Migrationsbewegungen keine signifikante Veränderung. Kenntlich wird im Fund, dass migrationsgesellschaftliche Veränderungsprozesse im ländlichen Raum von der Leitungsebene aus gesetzt werden müssen, als möglicher Raum hierfür werden Teamsitzungen genannt.

Bleiben solcherart Impulse aus, verbleibt die Deutungsmacht über den Umgang mit Differenz in pädagogischen Situationen beim einzelnen Subjekt. Solange die Notwendigkeit der reflexiven Auseinandersetzung mit Heterogenität und Bildung auf sogenannte ethnische Differenzkategorien reduziert begriffen und nicht als Querschnittsaufgabe im Feld implementiert wird, bleibt das subjektive Empfinden von pädagogischen Fachkräften handlungsleitend. In der konkreten Berührung mit Heterogenität und Differenz sind die Fachkräfte dann auf sich gestellt.

„Bei dem ‚Anderen‘ sind sie automatisch konfrontiert und fragen auch den Erzieher oder ihre Eltern. Warum sieht der anders aus? Warum spricht der anders? Diese Fragen kommen ganz naiv sofort. Und auf dem Dorf eigene Lebenswelt, kamen diese Fragen gar nicht. Also woher-, das sieht ja kaum einer anders aus. So also, dann ist das ja so. Auch so eine Frage: ‚warum hat der eine dunkle Hautfarbe?‘. Gibts halt nicht. Wenn denen das nicht privat begegnet, dann gib’s das für die einfach nicht. Deswegen kommen diese Fragen auch nicht auf und deswegen müssen sich die Erzieherinnen auch nicht damit auseinandersetzen und das ist dann so der Kreislauf, nicht“ (IP 4: Pos. 69).

Im Fund wird ein Kreislauf skizziert, der veranschaulicht, wie das *Eigene* im ländlichen Raum reproduziert wird. Das Fremde und Fremdheit wird über ethnische Differenzmerkmale definiert, die im ländlichen Raum eine Ausnahme darstellen. In Abgrenzung zum städtischen Raum wird die Nicht-Sichtbarkeit von Vielfalt betont. Die Notwendigkeit einer reflexiven Auseinandersetzung mit Vielfalt und Differenz wird an sogenannte Migrationsandere geknüpft. Die Deutungsmacht über Zugehörigkeitskategorien bleibt erhalten und das Feld reproduziert sich kontinuierlich in seiner Doxa (vgl. Koller 2014: 79). Diese drückt sich aus in „Selbstverständlichkeiten, Orientierungen und Deutungen der Welt, die nicht mehr ohne weiteres reflexiv zugänglich sind“ (Schondelmayer 2016: 269). Durch die (vermeintliche) Abwesenheit von *Anderen* legitimiert sich diese Strategie selbst und wird transgenerational weitergegeben. Die „Infragestellung der eigenen Perspektivgebundenheit, die Selbstreflexion, Selbstkritik und Selbstveränderung“ (ebd.: 267) wird in einem Raum ohne vermeintliche

Migrationsandere als nicht notwendig begriffen. Das *Eigene* beruht bis zum aktuellen Zeitpunkt auf einem Verständnis, welches migrationsgesellschaftliche Veränderungen und damit einhergehende Perspektivwechsel im Pädagogischen, nur in der unmittelbaren Berührung mit Fremdheit, als relevant betrachtet. Die Strategiedimension *Ausblenden* zeigt für das Verständnis von der migrationsgesellschaftlichen Normalität im Bereich der frühkindlichen Bildung, dass pädagogische Orte aktuell auch noch ohne Berührungspunkte zu Heterogenität und Differenz gedacht werden können. Hierbei handelt es sich um ein Schema von Wahrnehmung, dass von außen schwerlich zu durchbrechen ist, da intervenierende Impulse von außen durch die Strategiedimension *Ausblenden* systematisch relativiert und hintangestellt werden.

„Dann kam noch mal eine Verstärkung [Anm.: an Professionalisierungsimpulsen] mit dieser massiven [lacht] Flüchtlingswelle, wo dann wirklich ganz viel Input kam, aber dann auch wieder irgendwo versandet ist. Weil wenn kein Bedarf da ist und ja - braucht man in der Richtung auch nicht so das Futter ne. Es sei denn, man interessiert sich selber dafür und möchte selber und wie in so vielen Sachen, ne. Also, die sucht man sich ja dann selber, guckt, wie man sich da fortbilden kann und so weiter“ (IP 2: Pos. 135).

Im Fund wird betont, dass besonders im Kontext des Sommer 2015 eine Vielzahl an intervenierende Impulse von außen auf das Feld gewirkt haben. Wesentlich erscheint, dass es sich dabei um Professionalisierungsimpulse handelt, die im Feld nicht nachhaltig verankert werden konnten. Argumentiert wird mit einem nicht vorhandenen Bedarf an einer Auseinandersetzung mit Migration und Bildung, den das empirische Datenmaterial an anderer Stelle widerlegt. So ist in der Analyse ein hoher Bedarf an der reflexiven Auseinandersetzung mit Fremdheit und Vielfalt kenntlich.

Die Strategiedimension *Ausblenden* verweist im vorliegenden Theorieentwurf auf ein Spannungsfeld. Wie in Kapitel 2 kenntlich gemacht, sind Kinder mit familiärer Zuwanderungsgeschichte darauf angewiesen, dass im Bildungssystem verankerte Strukturen von Ungleichheit systematisch abgebaut werden. Konträr hierzu verweist der Fund darauf, dass vorhandene Formate nicht nachhaltig ins Feld implementiert werden. Obgleich das Datenmaterial auf eine hohe Unsicherheit im Umgang mit Heterogenität und Differenz verweist, scheint es bislang noch nicht gelungen, diese aufzufangen.

8.4.2.2.2 Auswählen

Es entspricht dem Stand der Forschung zu Migration und Bildung bezüglich des Umgangs mit Differenz und Vielfalt auf die strukturelle Ebene zu verweisen. Mit der Strategiedimension *Auswählen* findet daher ein Verweis auf strukturelle Ausschlussmechanismen im Datenmaterial

statt, die im Kontext der institutionellen Diskriminierung (vgl. Hasse/Schmidt 2020, Gomolla 2010, Radtke/Gomolla 2002) zu verorten sind. Gemeint ist, dass soziale Gruppen dauerhafte Benachteiligungen erfahren, „die auf überindividuelle Sachverhalte wie Normen und Regeln sowie auf routinisierte Praktiken und kollektiv verfügbare Begründungen“ (Hasse/Schmidt 2020: 1) zurückzuführen sind. Mit der Strategiedimension *Auswählen* wird dahingehend sensibilisiert, dass Bildungsungleichheit in Deutschland auf institutioneller Ebene verankert ist. Auch wenn das Konzept der institutionellen Diskriminierung schwer zu fassen und durchaus kontrovers zu diskutieren ist (vgl. Hasse/Schmidt: 11), hat es sich in der Forschungspraxis als relevantes Analysewerkzeug bewährt (vgl. Kourabas et al. 2016). „In Forschung und Praxis eröffnet Auseinandersetzung mit Diskriminierung insbesondere auch auf einer organisationalen und institutionellen Ebene Alternativen zu individualisierenden Schuldzuweisungen“ (Gomolla 2016: 5). Gemeint ist, dass durch das Konzept ausgrenzende Funktionsweisen „nicht primär als Summe diskriminierender Einstellungen und Handlungen vorurteilsbehafteter Individuen“ (ebd.) erfasst werden, sondern im Kontext von strukturell ausgrenzenden Ebenen im Handlungsfeld gedacht werden. Im empirischen Verweis beruht die Bezugnahme auf strukturelle Ungleichheit auf dem Kode *Vergabepaxis von Betreuungsplätzen*. Ausgehend hiervon wird mit der Strategiedimension *Auswählen* für folgenden Sachverhalt sensibilisiert.

„Weil der KiTa-Leiter die Macht hat. Also, der hat selber die Anmeldelisten und so weiter. Also ich kann das-. Wen ich da überhaupt eintrage, wen ich da wegstreiche. Nach welchen Kriterien ich mir die Kinder aussuche, ist Macht des KiTa-Leiters. [...] Ich dachte auch, ich müsste da viel transparenter zu meiner Geschäftsführung arbeiten, viel öfter Rechenschaft ablegen oder so etwas oder von der Bereichsleitung, die da in die Akten einfach guckt ,und, und, und was macht ihr da eigentlich?‘. Ne, ne, die KiTa-Leiter haben die komplette Macht darüber, wie die Durchmischung stattfindet“ (IP 4: Pos. 79).

Im Fund wird dahingehend sensibilisiert, dass die Deutungsmacht über die Platzvergabe im Bereich der frühkindlichen Bildung der KiTa-Leitung unterliegt. Im Kontext von Überlegungen zu segregierenden Machtmechanismen wird dies als unangemessen und „erschreckend“ (ebd.) gewertet. Betont wird, dass Kriterien für die Platzvergabe individuell gesetzt werden und diesbezüglich wenig Kontrolle von außen besteht. Das Monopol in der Verteilungspraxis ist in der Forschung nicht unbekannt. Nach Gomolla (2016) geht damit die Herausforderung einher, dass auch „ohne Vorurteil oder negative Absicht“ (ebd.: 78) Vergabepraktiken installiert werden, die „Angehörige bestimmter Gruppen überproportional negativ treffen können, da die Chancen, vermeintlich neutrale Normen erfüllen zu können, bei Angehörigen verschiedener sozialer Gruppen ungleich verteilt sind“ (ebd.). Was aber genau bedeutet Ausgrenzung ohne

Vorurteil oder negative Absicht? Wie kann sich eine Vergabepraxis gestalten, die unbewusst soziale Gruppen ausgrenzt? Der folgende Fund liefert hierzu vertiefende Erkenntnis.

„Also wir können ja auch sagen: ‚okay (...) wir nehmen jetzt hier die und die und die und weil da ist so und so und so‘. [...] Das find ich eigentlich auch gar nicht so gut. Es ist schon toll, weil man immer irgendwie nette Eltern hat und weil es immer irgendwie schöne-, ja schöne Begebenheiten sind. Und das find ich, ist total schön. Aber andererseits wünschte ich mir das auch ein bisschen durchmischter“ (IP 1: Pos. 28).

Auch in diesem Auszug zeigt sich, dass die Zusammensetzung einer Gruppenkonstellation von der Leitungsebene ausgehend bewusst gesteuert wird. Die Platzvergabe erfolgt nicht anonymisiert, sondern beruht auf einer internen Vergabepraxis. Dieser Mechanismus hat sich dahingehend bewährt, dass sich eine homogene, „schöne“ (ebd.) Gruppenstruktur wiederkehrend reproduziert. Im Kontrast zur kritischen Positionierung im vorhergehenden Fund (vgl. IP 4: Pos. 79) wird die segregierende Struktur nicht genuin negativ bewertet. Vielmehr wird die Deutungsmacht der Kita-Leitung im Feld als gesetztes „Ordnungsmuster“ (Gomolla/Radtke 2009: 268) begriffen, dass Gestaltungsfreiheit ermöglicht. Der Moment der Bildungsungleichheit entsteht dadurch, dass in der inkorporierten, in den „einverlebten Haltungen und Gewißheiten“ (ebd.) wenig Bewusstsein dafür vorhanden ist, dass ungeschriebenen Kriterien in der Vergabepraxis segregierend wirken (vgl. ebd.: 271). An dieser Stelle wird im vorliegenden Theorieentwurf die Verknüpfung mit der Kategorie *Blasen der Distanzierung* sichtbar (vgl. Kapitel 8.4.2.1). Die aus den *Elementarpädagogischen Wendepunkten (EW)* resultierende, subjektiv verortete Unerfahrenheit im Kontext vom Fremden und Fremdheit überträgt sich auf das Pädagogische.

„Aber es war nicht so, dass wir uns jetzt bewusst so mit diesem kulturellen Hintergrund beschäftigt haben. Vielleicht auch aus meiner eigenen Geschichte [heraus], dass das eben auch immer nicht so präsent war. Das war zwei dreimal AHA wahrgenommen“ (IP 1: Pos. 16).

Der Fund verdichtet die These, dass der soziohistorische Hintergrund des ostdeutschen Erfahrungsraumes die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata in Bezug auf Fremdheit geprägt hat. Hervorgehoben wird, dass sich das *Eigene* als von der Ordnungskategorie Kultur entkoppelt begreift. Im Kontext einer gerechten Ressourcenverteilung ergibt sich dadurch die Herausforderung, dass individuell gesetzte Ordnungsmuster die Bedürfnisse von Familien mit Zuwanderungsgeschichte, bzw. mit Fluchthintergrund

ausblenden. Aufgrund von *EW* sind die Bedürfnislagen von Familien mit Zuwanderungsgeschichte im Feld als unvertraut zu werten. Deutlich wird, dass sich hieraus blinde Flecken ergeben die sich auf struktureller Ebene verankern.

Die Strategiedimension *Auswählen* sensibilisiert dahingehend, dass aus den *EW* resultierende blinde Flecken in der Berührung mit Fremden und Fremdheit auch auf struktureller Ebene zu denken sind. Kennlich wird, dass die im Feld verankerten Ordnungsmuster strukturell an die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata von Leitungspositionen geknüpft sind. Diese wiederum zeigen sich im Datenmaterial geprägt vom soziohistorischen Hintergrund und regionalen Strukturmerkmalen. Wie in Kapitel 8.4.2.1 dargestellt, wird im Kontext vom Fremden und Fremdheit eine subjektive Unerfahrenheit betont.

„Das wäre auch eine Herausforderung, da jetzt noch mal zu gucken. Tatsächlich und das [Anm: Umgang mit Heterogenität und Differenz] auch noch mal aufzunehmen. Überhaupt in das Konzept, das ist nämlich gar kein Punkt in unserem Konzept [lacht]. Tatsächlich“ (IP 1: Pos. 36).

Obgleich interkulturelle Pädagogik als Querschnittsaufgabe in den Bildungsplänen der Bundesländer vermerkt ist, zeigt sich, dass die Bezugnahme auf Migration und Bildung in Einrichtungskonzeptionen bislang nicht als selbstverständlich zu betrachten ist. Die migrationsgesellschaftliche Normalität im Bereich der frühkindlichen Bildung scheint davon geprägt, dass die Notwendigkeit einer reflexiven Auseinandersetzung mit Fremdem und Fremdheit die organisationale Ebene noch nicht durchdrungen hat. Kennlich wird, dass sich die Strategiedimension *Auswählen* nicht auf einen bewussten Segregationsmechanismus bezieht. Vielmehr ist der Mechanismus als unbewusst mit den *EW* verknüpft und im Prozess befindlich zu begreifen. Dieser Ansatz bietet den Vorteil, im Feld implementierte, ausgrenzende Funktionsweisen soziohistorisch zu kontextualisieren und als blinde Flecken sichtbar zu machen. Um ein Verständnis für die Tragweite der blinden Flecken im Kontext von Fremdheit zu schaffen, wird im Folgenden aufgezeigt, dass die Strukturen des Pädagogischen das *unvertraut Fremde* bislang nicht berücksichtigen.

Anhand einer exemplarischen Fallkonstruktion wird aufgezeigt, welche Konsequenzen mit unbewusst ausgrenzenden Funktionsweisen einhergehen. Dem sei vorangestellt, dass als eine Konsequenz der Strategiedimension *Auswählen* homogene Gruppenkonstellationen zu betrachten sind, die sich aufgrund struktureller Ausgrenzungsmechanismen reproduzieren und sich dadurch quasi naturalisieren. Indem Mechanismen der Ausgrenzung strukturell in die Doxa (vgl. Koller 2014: 79) von Institutionen eingelagert werden, verfestigen sich diese und werden nicht mehr kritisch hinterfragt.

„Und in den Jahren hier haben wir auch tatsächlich wenig Kinder gehabt (...), die einen Migrationshintergrund haben. Also das könnt ich an meinen Fingern abzählen. Aber das mag vielleicht auch an der (...) an der kleinen Einrichtung liegen, weil so wenig Kinder hierherkommen können (...) und das schnell besetzt ist, schnell voll ist und lange Wartelisten sind“ (IP 1: Pos. 12).

Das Deutungsangebot, dass im Fund für das Phänomen der nicht vorhandenen kulturellen Heterogenität in der Einrichtung herangezogen wird, bezieht sich auf die Einrichtungsgröße und die geringe Anzahl von Betreuungsplätzen. Des Weiteren wird ein erster Bezug zu der Ordnungskategorie *Warteliste* hergestellt. Gesetzt wird, dass die Plätze in der Einrichtung stets schnell vergeben und die Einrichtung kontinuierlich ausgelastet ist. Daher benötigte es ein Ordnungsprinzip, welches eine gerechte Vergabepaxis gewährleisten sollte. Diese Funktion kommt der Warteliste zu. Diese wird in der folgenden Analyse nach Gomolla/Radtke als „organisatorische Rahmenbedingung“ (ebd. 2009: 161) betrachtet. Das Vorgehen ist im elementarpädagogischen Feld ein übliches Prozedere, Wartelisten sollen eine gerechte Platzverteilung gewährleisten und stehen repräsentativ für eine transparente Einrichtungskultur.

„Das in diesen ganzen Jahren, die wir hier jetzt schon so sind, glaube ich, dass wir nen ganz guten Leumund haben in der Stadt. Dass sich das, das glaube ich, so rumspricht: ‚Ach, bring dein Kind mal da hin, guck mal da‘“ (IP 1: Pos. 23).

Die Notwendigkeit für die organisatorische Rahmenbedingung Warteliste beruht auf der hohen Qualität der Einrichtung. Die Einrichtung verfügt über einen „guten Leumund“ (ebd.), der sich als Referenzlinie im Sozialraum verselbständigt hat. Diese Situation führt dazu, dass der Bedarf schon seit Jahren die Betreuungskapazität überschreitet und bezüglich der Platzvergabe eine Auswahl zu erfolgen hat.

„Und, wenn vielleicht-, wir hatten mal auch immer Anfragen, aber immer viel zu spät. Und dann wars voll oder so. Weil die, die jetzt hierher wollen, die Eltern, die wissen das. Oder die haben das vielleicht schon mal gehört und die kümmern sich ganz rechtzeitig. Und wenn jemand vielleicht auf der Suche ist und sagt: ‚Mensch, guck doch mal und da könntet ihr mal nachfragen‘ (4 sec.), dann war eben oft kein Platz (7 sec.). Deswegen waren tatsächlich wenig Kinder aus anderen Kulturen hier (13 sec.). Wenig ja“ (IP 1: Pos. 12).

Bedingt durch das Verhältnis von Angebot und Nachfrage bemühen sich kontinuierlich engagierte Erziehungsberechtigte um die begehrten Betreuungsplätze. Diese Gruppierung verfügt über informelle Kommunikationswege. Sie hat darüber Kenntnis, dass die Vergabe von Betreuungsplätzen an eine Warteliste gebunden ist und eine frühzeitige Anmeldung ein relevantes Kriterium für die Platzvergabe darstellt. Externe Anfragen von *Außen*, haben keinen

Zugang zu informellen Zusatzinformationen und orientieren sich an der örtlichen Vergabepraxis. Solcherart Anfragen sind aus diesem Grund unweigerlich „immer viel zu spät“ (ebd.). Dass diese inoffizielle Vergabepraxis bestimmte Bevölkerungsgruppen ausgrenzt, liegt außerhalb des subjektiven Wahrnehmungsschemas.

Der Fall zeigt eine klassische „Einbettung von Diskriminierung in die normale Alltagskultur von Organisationen und in die Berufskultur der dort arbeitenden Professionellen“ (Hasse/Schmidt 2020: 7). Die Tatsache, dass in der über 30jährigen Geschichte der Einrichtung kaum Anfragen von Familien mit Zuwanderungsgeschichte Berücksichtigung gefunden haben, wird bis zum aktuellen Zeitpunkt durch das individuelle Vorgehen von Familien begründet. Der Umstand, dass externen Anfragen fortwährend zu spät sind, da die Warteliste zu jedem Zeitpunkt mit Kindern aus der sogenannten In-Group gefüllt ist, kann nicht gesehen werden.

Der Fall offenbart unsichtbare Zugangsvoraussetzungen, die für migrantische Familien kaum zu bewältigen sind und belegt dadurch eine der Stärken des „Konzept der institutionellen Diskriminierung“ (Hasse/Schmidt 2020: 9). Gemeint ist, dass „die Aufmerksamkeit eindeutig von Dispositionen und Entscheidungen der Benachteiligten hin zum Bildungssystem als Verursacher sozialer Ungleichheit“ (ebd.) verschoben wird. Im konkreten Fall haben sich durch die Qualität der Einrichtung und einer damit in Zusammenhang stehenden engagierten Elternschaft ausgrenzende Strukturen in das Feld eingeschrieben, die sich fortwährend selbst reproduzieren. Der Zugang zu einer hohen Betreuungsqualität ist gekoppelt an die Vernetzung im städtischen Sozialraum, an damit in Zusammenhang stehende Zugänge zu informellen Kommunikationsstrukturen und vor allem eine langfristige Planbarkeit von Lebensentwürfen. Durch die organisationale Rahmenbedingung Warteliste wird primär ein frühzeitiges Kümern eingefordert, andere Variablen wie z.B. Unterstützungsbedarf, Wohnortnähe, Mehrsprachigkeit werden hintenangestellt. Setzt man diese Zugangsvoraussetzungen in Zusammenhang mit der Lebenssituation von schutzsuchenden Familien, so ist ein Ausschluss vorprogrammiert. Der blinde Fleck liegt hier in segregierenden Strukturen der Vergabepraxis. Diese ist als Ordnungsstruktur zu begreifen, der schutzsuchende Familien aufgrund ihrer Lebenssituation nur schwerlich gerecht werden können.

Abschließend wird in der Strategiedimension *Auswählen* kontrastierend darauf verwiesen, dass es im Kontext von migrationsgesellschaftlicher Veränderungspraxis gilt, verankerte Ordnungsstruktur als segregierend und daher wandelbar zu begreifen.

„Und ich nehme das sofort als Ressource und guck sofort. Also das war bei ihr ein Prioritätenpunkt auf ihrer Warteliste, ne. Da hat sie ganz klar gesagt, okay, das waren, die waren aus Lettland, die kamen. Die Eltern beide kein Deutsch und das Kind drei Jahre alt. Und die hat dann gesagt, denn muss ich ja nehmen, denn hier hat der ne super Chance, sich zu integrieren, die Eltern auch. Da müssen halt die stinknormalen deutschen Familien-, da rutschen die halt weiter runter. Den will ich am liebsten übermorgen aufnehmen. Der hat auch innerhalb von zwei Wochen, glaube ich, seinen Platz gehabt, so. Also die hat sich das explizit als Thema, aber sie hätten den auch hinten einfach hintanstellen können und den kulturellen Aspekt einfach nicht beachten. Einfach so ein Kind von vielen, kommt ganz hinten Wartelistenplatz zweihundert irgendwas“ (IP 4: Pos. 81).

Hier zeigt sich, dass die Prioritätensetzung in der Vergabep Praxis durchaus auch anders gelagert werden kann. So wird die Ordnungskategorie *Warteliste* in diesem Fund als nachrangig gewichtet und hintenangestellt.

An dieser Stelle geht es nicht darum, die im Fund vorgenommene Prioritätensetzung vertiefend zu kommentieren. Vielmehr soll die Vielschichtigkeit der migrationsgesellschaftlichen Normalität verdichtet dargestellt und ein Bewusstsein dafür entwickelt werden, dass sich über die Strategiedimension *Auswählen* der Zugang zum Feld reguliert. Deutlich wurde, dass der damit verbundenen Deutungsmacht eine Steuerungsfunktion zukommt, die es im Kontext zu Überlegungen der interkulturellen Öffnung von Einrichtungsstrukturen zu berücksichtigen gilt.

8.4.2.2.3 Annehmen

Um die Dimension abschließend zu verdichten, wird an der Schnittstelle von Migration, Frühe Bildung und Ostdeutschland kontrastierend zu den Strategiedimensionen *Ausblenden* und *Auswählen* nun auf die Strategiedimension *Annehmen* verwiesen. Hier zeigt sich, dass migrationsbedingte Veränderungen in der III. Phase der *EW* im Feld bereits zu Neuformierungen geführt haben. Die Strategiedimension *Annehmen* dient dazu, die Prozesshaftigkeit der migrationsgesellschaftlichen Normalität im Pädagogischen zu betonen.

„Das war ja 2015, mitten so in dieser großen Migrationswelle nach Deutschland, also da waren viele Afghanen, viele Syrer so. Die haben den größten Anteil ausgemacht, aber es gab nicht dieses Arbeiten von so Sonderstellung, oder ‚kulturell läuft da was groß anders‘. Weil es da so viele Kulturen waren, die da aufeinandertreffen, dass ich das schon wieder als eine transkulturelle Arbeit bezeichnen würde“ (IP 4: Pos. 12).

Kennlich wird, dass der zweite *Elementarpädagogische Wendepunkt (EW)* das Feld nicht gänzlich unvorbereitet getroffen hat. In einzelnen „Leuchtturm-Einrichtungen“ (Landesintegrationskonzept M-V: 77) ist die migrationsgesellschaftliche Normalität bereits verankert. Die Differenzlinien zwischen dem *Wir* und den *Anderen* ist in diesen Räumen in der Auflösung

begriffen. Das pädagogische Handeln hat sich gewandelt und wird als „transkulturell“ (IP 4: Pos. 12) wahrgenommen.

„Da waren die Erzieher auch anders sensibilisiert in der Kita, weil das klar ist, dass es ein Riesenthema ist und ein ganz anderer Umgang und da war klar, wir nehmen die Besonderheiten jeder einzelnen Kultur, jeder einzelnen Herkunft ernst. Wir arbeiten aber unter anderem auch mit Dolmetschern, also da waren sie also ganz anders schon, sie sind ganz anders rangegangen, weil's eben nicht Sonderfälle in dem Maße waren, denn es war allgegenwärtig. Sobald eine neue Nation kam, die man nicht kannte, ist man sofort zum Jugendamt und hat darum gebeten, einen Übersetzer in die und die Sprache zu bekommen, um Elterngespräche überhaupt durchführen zu können“ (IP 4: Pos. 12).

Dem pädagogischen Auftrag, die Chancengleichheit von Kindern mit familiärer Zuwanderungsgeschichte zu gewährleisten, kann in dieser Dimension ohne Zeichen von Überforderung begegnet werden. Der Umgang mit Heterogenität und Differenz ist fester Bestandteil des pädagogischen Auftrages und wird im Rahmen der vorhandenen Möglichkeiten umgesetzt. Mit der Dimension *Annehmen* wird auf eine Fachlichkeit verwiesen, die in Kontrast zu den gängigen subjektiven Theorien im Datenmaterial steht. Entgegen der sonstigen Hysteresis (vgl. Suderland 2014: 127) im Feld verweist der Fund hier auf die Akzeptanz der migrationsgesellschaftlichen Veränderungsprozesse im Bereich der frühkindlichen Bildung. In der migrationsgesellschaftlichen Normalität müssen bestehende Differenzen nicht „zum Verschwinden gebracht werden, sondern können durchaus weiter bestehen bleiben“ (Nieke 2012: 118). Der Umgang mit Heterogenität und Differenzen ist in der Dimension *Annehmen* „eingeordnet in einen größeren Sinnzusammenhang, der das Verbindende betont und damit auch den Eigenraum nicht bedroht“ (ebd.). Benannt werden bewährte Netzwerk- und Unterstützungssysteme, die notwendigen Prozessabläufe sind erprobt und können unmittelbar abgerufen werden. Das *Fremde* wird hier nicht länger als das *Andere* markiert, sondern als integraler Teil des Handlungsfeldes anerkannt. Kennzeichnend wird, dass keine unnötigen Ressourcen an die Auseinandersetzung mit Differenzkategorien vergeudet werden. Die pädagogische Arbeit am Kind steht im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, damit einhergehenden Rahmenhandlungen werden routiniert durchgeführt. Den Anforderungen im Kontext von Migration und Bildung wird begegnet, Strategien der interkulturellen Öffnung sind fest implementiert. Diese von der Praxis getragene Haltung trägt maßgeblich dazu bei, pädagogische Fachkräfte für migrationsgesellschaftliche Transformationsprozesse zu sensibilisieren und das kulturell *Fremde* zu entmystifizieren. Mit Nieke kann darauf verwiesen werden, dass kulturelle Differenzenerfahrungen vor einem Hintergrund, „der das Verbindende betont“ (ebd. 2012: 118) den Erfahrungsraum dafür öffnen, dass der Umgang mit Heterogenität

und Differenz nicht bedeuten muss, dass „Differenzen [...] zum Verschwinden gebracht werden“ (ebd.). Vielmehr wird deutlich, dass Differenzen „durchaus weiter bestehen bleiben“ (ebd.) können.

„Also das war schon, dass man da ziemlich gestärkt war, auch wenn es nur zwei Jahre waren [Anm: Elternzeitvertretung in einer Einrichtung], aber diese zwei Jahre waren anscheinend so prägend. [...] Und aber wahrscheinlich wars das, was mir den Weg dann auch -, andere Türen geöffnet hat in diesem Weg. Weil, ich war schon nach dieser Zeit sehr, sehr selbstbewusst“ (IP 3: Pos. 34).

Die Strategiedimension *Annehmen* wirkt durch das leibliche Erfahren nachhaltig prägend auf den Habitus der pädagogischen Fachkräfte. Ermöglicht wird die „Überführung von neuem Wissen in den eigenen Wissensbereich“ (Schondelmayer 2016: 262). Angeregt werden „Lern- und Bildungsprozesse“ (ebd.), die als stärkend empfunden werden. In Abgrenzung zum in Kapitel 8.4.2.1.1 bereits angeschnittenen Problem der Passung von theoretischen Professionalisierungsimpulsen wird der Umgang mit Heterogenität und Differenz in dieser Dimension praxis- und stärkenorientiert vermittelt. Die inkorporierte Erfahrung vermittelt Handlungssicherheit im Umgang mit Vielfalt. Damit verweist der Fund implizit auch auf die „Veränderung und Erweiterung der Grenz-Definitionen“ (Nieke 2012: 118). Das *Eigene* fühlt sich in der Strategiedimension *Annehmen* nicht vom vermeintlichen Fremden bedroht, sondern begreift die gegenseitige Annäherung als Bereicherung. In Abgrenzung zu den bisher genannten Strategiedimensionen wird deutlich, dass sich das *Eigene* bereits in einem erneuten Transformationsprozess befindet. Die migrationsgesellschaftlichen Veränderungsprozesse sind zunehmend auch im ostdeutschen Erfahrungsraum wahrnehmbar und wirken punktuell auf das Pädagogische.

8.4.3 Intervenierende Bedingungen: Rhetorische Spielregeln

In der Kategorie *Rhetorische Spielregeln* wird auf Bedingungen verwiesen, die sich auf die Kernkategorie *Elementarpädagogischen Wendepunkte (EW)* beziehen. Strauss/Corbin (1996: 82) bezeichnen diese Bedingungen als den „*breiteren strukturellen Kontext*, der zu einem Phänomen gehört“ (ebd., *Hervorhebung im Original*). Der ostdeutsche Erfahrungsraum tritt ab dem Jahr 1990 mit dem Fachgebiet Interkulturelle Pädagogik in Berührung, von nun an ist der Bereich der frühkindlichen Bildung in Ostdeutschland explizit für ausländische Kinder geöffnet. Die Kategorie *Rhetorische Spielregeln* bezieht sich ab diesem Zeitpunkt auf intervenierende Bedingungen, die auf die Schnittstelle Migration, Frühe Bildung und Ostdeutschland wirken.

Auch dieser Kategorie sei vorangestellt, dass ethnische Minderheiten bereits vor 1990 die Gesellschaft der DDR geprägt haben (vgl. Kapitel 8.2.1). Dennoch wurde der Umgang mit interkulturellen Fragen für das Pädagogische der DDR nicht thematisiert und die Schnittstelle von Migration und Bildung ist bislang auch rückblickend nicht als Facette des *Eigenen* greifbar. Obgleich eine für die sowjetische Zeit charakteristische Pluralität durchaus prägend auf das Feld gewirkt hat und die Spuren der damaligen Wanderungsbewegungen auch zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch wahrnehmbar sind, werden damit verbundene Wissensgrundlagen im empirischen Material nicht markiert. Der folgende Datenauszug nimmt Bezug auf die Situation im Handlungsfeld der 1990er Jahre (städtischer Sozialraum).

„Da war es eine Zeit sehr stark gewesen, ich weiß, dass ich, ähm eine Zeitlang, zwei Jahre lang eine Gruppe hatte wo ich nur zwei, drei deutsche Kinder hatte und ansonsten russische Kinder und vielleicht noch zwei, drei vietnamesische Kinder dabei. Ne, dann flaute das wieder so ein bisschen ab mit den russischen Kindern, aber eine gewisse Konstante, so 20/ 30 % hat sich immer gehalten in XXX [Anm.: Stadtteil], in den Gruppen“ (IP 8: Pos. 98).

Im Widerspruch dazu, dass der ostdeutsche Erfahrungsraum immer schon mit Facetten von Fremdheit in Berührung war, werden daraus resultierende Erfahrungen im Kontext von aktuellen Fragestellungen zum Umgang mit Interkulturalität nicht reflektiert.

Obgleich die Querschnittsaufgabe interkultureller Pädagogik bereits 1996 verabschiedet wurde, galt diese bis 2004 als informelles Bildungsziel, das nach Bedarf in das Handlungsfeld zu implementieren war. Dies war dem Umstand geschuldet, dass für das Handlungsfeld der Pädagogik der frühen Kindheit bundesweit noch kein verbindlicher Rahmenplan vorgegeben war. Eine Veränderung der Situation erfolgte erst durch die Festschreibung des bundesweiten Rahmenplanes für das Handlungsfeld der Pädagogik der frühen Kindheit. Der einheitliche „Bezugsrahmen für die Bildung in der Frühen Kindheit“ (König 2008: 311) war zum damaligen Zeitpunkt eine Konsequenz aus den Debatten nach PISA. „Damit wurde der Schritt unternommen, die informellen Bildungsziele im Kindergarten durch eine stärker an formellen Bildungsbereichen orientierte Lernumwelt zu ergänzen“ (ebd.). Durch die Impulse aus dem Bund-Länder Austausch wurde beispielsweise in M-V mit dem §1(1) des KiföG M-V (2004) erstmals der Bildungs- und Erziehungsbereich „(Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen“ im elementarpädagogischen Feld verankert. In M-V erfuhr der Umgang mit Heterogenität und Differenz in der Zeit nach der Wende somit konstant Veränderungsimpulse. Nach 2004 verlieren sich diese intervenierenden Impulse jedoch wieder. Die migrationsgesellschaftlichen Veränderungsprozesse wurden in der Zeit nach 1990 durch von außen gesetzte Bedingungen strukturell befördert und bildungspolitisch begleitet. Anschließend an

diese gesetzten Impulse markiert das Datenmaterial eine stagnierende Entwicklung. Die Phase der Stagnation findet darin ihren Ausdruck, dass die bildungspolitisch verankerten Rahmenbedingungen für den Umgang mit Heterogenität und Vielfalt von der neuen Generation von Fachkräften im Datenmaterial zunehmend als unpassend markiert wird.

„Das ist natürlich dem geschuldet, dass die Bildungskonzeption vor 2015, weit vor 2015 geschrieben wurde und irgendwie nicht mehr weitergeschrieben wird [...] und deswegen liegt die jetzt so da, ist eigentlich schon jetzt massiv veraltet. [...] Das hat damals eben auch noch keine Rolle gespielt, weil diese Schule sich eben ganz stark, also die Erziehschule, sich ganz stark an der Bildungskonzeption orientiert hat. Die wollten da, das war auch deren Fachlichkeit sozusagen. Wir denken uns hier nichts aus, oder so, wir gucken mal wirklich, was sagt die Bildungskonzeption uns und machen daraus interessante Fächer, oder so. Deswegen war da auch dieser Umgang oder so mit Kulturen auch noch nicht so ein Thema“ (IP 4: Pos. 24).

Für die II. Phase der *EW* wurde ein nachgeordnetes Interesse an migrationsgesellschaftlichen Veränderungsprozessen im ostdeutschen Erfahrungsraum bereits vertiefend begründet (vgl. Kapitel 8.3.1.3). Der Fund verdeutlicht hierzu ergänzend, wie eine nicht vorhandene bildungspolitische Dynamik an der Schnittstelle von Migration und frühkindlicher Bildung langfristig prägend auf den Bereich von Bildung wirkt. Obgleich die Forschungslage zu Bildungsungleichheit in den vergangenen Jahrzehnten zunehmend verdichtet wurde und eine veränderte Dynamik von Migrationsbewegungen den ostdeutschen Raum prägt, sind intervenierende Bedingungen auf struktureller Ebene ausgeblieben. Der Fund betont eine daraus resultierende Diskrepanz zwischen zu bewältigenden Herausforderungen im pädagogischen Alltag und den bildungspolitischen Vorgaben.

Das über längere Zeit stagnierende Ungleichgewicht kippt im weiter voranschreitenden Prozessverlauf und die Kategorie *Rhetorische Spielregeln* erfährt im Datenmaterial erneut eine erhöhte Priorisierung von außen. Im Kontext des zweiten *EW* ist „gerade auch im Zuge eines doch ansteigenden Anteils von Menschen mit Migrationshintergrund und sich wandelnden gesellschaftlichen Debatten – ein gewachsenes Interesse an integrationspolitischen Maßnahmen in den ostdeutschen Bundesländern“ (Canan et al. 2018: 63) zu beobachten. Diese migrationsgesellschaftlichen Veränderungen wirken unmittelbar auf das elementarpädagogische Feld und damit steht spätestens ab dem zweiten *EW* die zentrale Fragestellung im Raum, warum der Umgang mit Heterogenität und Differenz selbst zum Zeitpunkt der Datenerhebung als kaum zu bewältigende Herausforderung markiert wird.

„Also es GAB mal-, oder es wurde versucht, massiv Futter reinzubringen, als die Syrienflüchtlingswelle war. Da war auf einmal WUUUUUH so ein Programm. Und alle mussten und was sich jetzt aber schon wieder total relativiert hat. Also so -. Es ist zwar noch immer Thema und wer Interesse hat, kann das auch gerne besuchen und belegen aber dass es jetzt so dazugehört -. Ich weiß es auch nicht von den Schulen heutzutage, dass es da irgendwie mehr Thema ist“ (IP 2: Pos. 71).

Der Fund macht kenntlich, dass das elementarpädagogische Feld ab der III. Phase der *EW* mit einer Vielzahl an Professionalisierungsangeboten im Kontext von Heterogenität und Differenz konfrontiert ist. Die abrupte Zunahme an intervenierenden Bedingungen veränderte die bis dahin gängige Dynamik an der Schnittstelle Migration und frühkindlicher Bildung. Die Gewichtung von migrationsgesellschaftlichen Veränderungsprozessen erfährt Veränderung und das im Datenmaterial bislang nachgeordnete Lernfeld Heterogenität und Differenz erfährt durch Intervention von außen einen neuen Fokus. Die Neupositionierung des Lernfeldes wurde extern gesetzt, die anfängliche Intensität der Veränderungsimpulse begrenzte sich dabei auf eine überschaubare Zeitspanne. Wie bereits in Kapitel 8.3.1.4 dargestellt, haben die intervenierenden Bedingungen trotz zügiger Regulierung der Interventionsimpulse, das *Eigene* verändert und einen erneuten Wandel in der Berührung mit Fremdem und Fremdheit eingeläutet. Durch das vorliegende Datenmaterial kann die Annahme begründet werden, dass die Schnittstelle von Migration und frühkindlicher Bildung von nun an als im Feld verankert zu begreifen ist. Davon zeugt die Intensität der Spannungsfelder, die als notwendige Aushandlungsprozesse zu deuten sind und in Kapitel 8.4.4 näher beleuchtet werden.

Als weitere Dimension in der Kategorie *Rhetorische Spielregeln* ist eine Diskrepanz im Bereich der Weiterbildung wahrnehmbar. Hier trifft eine hohe Offenheit für externe Weiterbildungsimpulse auf eine überschaubare Angebotspalette. Dieser Dimension sei vorangestellt, dass die vorliegende Untersuchung nicht dazu geeignet ist, die Qualität von Fortbildungsimpulsen zu bewerten. Vielmehr wird mit der Dimension auf ein Spannungsfeld zwischen Erfahrungsraum und der inhaltlichen Schwerpunktsetzung von intervenierenden Bedingungen verwiesen.

„Na, im Moment ist es ja so, dass jede Erzieherin ja auch die Möglichkeit hat, Weiterbildungen zu machen. Es werden ja Weiterbildungen auch zu diesem Thema und zu anderen Themen angeboten, aber (holt tief Luft), aber das ist so gering, das sind zwei, drei Weiterbildungen zu dem Thema und die wiederholen sich jedes Jahr. Also habe ich sie schnell abgegessen, sag ich mal, und da fehlt einfach mehr“ (IP 9: Pos. 227).

Hervorgehoben wird der subjektive Bedarf an zusätzlichen Professionalisierungsimpulsen, wodurch eine Suchbewegung nach „rezepthafte[m] Wissen“ (Karakaşoğlu et al. 2019: 91)

kenntlich wird. Die Handlungsfähigkeit im *Eigenen* soll durch externe Bildungsimpulse wiederhergestellt werden. Dabei verbleibt die Auseinandersetzung mit in diesem Zusammenhang stehenden Bildungsimpulsen auf einer passiven Ebene. Eine differenzierte Steigerung von persönlichem Interesse ist im Fund nicht wahrnehmbar und vorhandene Unsicherheiten in der Berührung mit Fremdheit bleiben bestehen. Die Impulse aus dem Weiterbildungsbereich entsprechen nicht der Erwartungshaltung und bieten keine Anknüpfungspunkte für Reflexionen. Somit bleibt die Fragestellung, worin das Missverhältnis zwischen Erwartung und Angebot genau begründet liegt.

„Man sieht aber auch einfach, dass das keine Erfahrungswerte sind bei den Seminarleiterinnen, sondern rein theoretisch erworbenes Wissen durch Bücher. Also kein praktisches Wissen. Und das ist das, was uns die Arbeit schwer macht“ (IP 10: Pos. 228).

Hier zeigt sich, dass die Vermittlung von Wissen auf einer abstrakten theoretischen Ebene verbleibt, der direkte Bezug zu inkorporierten Wissensbeständen kann nicht hergestellt werden. Es offenbart sich eine „Diskrepanz von Lerngegenstand und eigener Lebenserfahrung“ (Schondelmayer 2016: 273), die mit Schondelmayer dadurch begründet werden kann, dass der Lerngegenstand nicht im eigenen Erfahrungsraum verortet ist. Da für die Schnittstelle von Migration, frühkindlicher Bildung und Ostdeutschland keine empirisch fundierte Forschung vorliegt, überträgt sich diese Lücke auch auf Fortbildungsimpulse zu Interkulturalität. Hierdurch wird der Zugang zum Lernfeld erschwert. Begreift man intervenierenden Bedingungen als Bildungsimpulse für die pädagogische Praxis, so wird deutlich, dass diese Impulse nur bedingt an die pädagogische Alltagspraxis angepasst sind. Der an sich schon herausfordernde Transfer von erziehungswissenschaftlicher Theorie in Praxis wird für den ostdeutschen Erfahrungsraum durch ausgrenzende Barrieren zusätzlich erschwert. Diese Barrieren sind dahingehend zu deuten, dass intervenierende Bedingungen im Kontext von Heterogenität und Vielfalt durchgehend von einer westdeutschen Perspektive geprägt sind, welche den ostdeutschen Erfahrungsraum in seiner Existenz ausklammert.

„Und auch dieser ganze Forschungsbereich wird ja auch aus dieser westdeutschen Perspektive meistens bearbeitet. Also der Durchschnitt der Entwicklung hier wird da komplett außer Acht gelassen und dazu kommt, dass wir hier leider auch in XXX eben nicht diese Forschung haben“ (IP 13: Pos. 17).

Analog zur Situation nach 1990 wird das elementarpädagogische Feld im ostdeutschen Erfahrungsraum auch in der III. Phase der *EW* mit Konzepten konfrontiert, die keinen Bezug zum *Eigenen* herstellen. Die Parallelität des ostdeutschen Erfahrungsraumes, der von einer ganz

eigenen Migrationsgeschichte geprägt wurde, wird im Fort- und Weiterbildungsbereich bislang ausgeblendet (vgl. Kapitel 8.2.1; Kapitel 8.4.1.1). Deutschlandweit wird ein einheitlicher Status gesetzt, regionale Strukturmerkmale wie die *EW* werden in der gesetzten Norm nicht berücksichtigt. Die standardisierte Annahme vom Pädagogischen als homogener Raum ist auf mehreren Ebenen als kritisch zu betrachten (vgl. Besand 2022) und dies bestätigt sich auch im vorliegenden Datenmaterial. In der Konsequenz ergibt sich daraus, dass intervenierende Bedingungen im empirischen Material als externe Konzepte verortet werden. In der Berührung mit *Rhetorischen Spielregeln* kann der ostdeutsche Erfahrungsraum nur defizitär erscheinen, was einer nachhaltigen Implementierung von interkultureller Pädagogik diametral entgegensteht.

Kontrastierend zum bereits genannten ist mit der Kategorie *Rhetorische Spielregeln* darauf zu verweisen, dass intervenierende Bedingungen trotz ihrer Widersprüchlichkeit auf das Feld wirken und das *Eigene* verändern. Diese Veränderungen äußern sich bislang noch unstrukturiert, ein systematischer Transfer in das pädagogische Handlungsfeld ist im Datenmaterial nicht erkennbar.

„Was ich merke, es fehlen aber auch die Weiterbildungsmöglichkeiten, also so richtig gute Fachkräfte, die wirklich genau in diesem Bereich. Also wir haben interkulturell-. Also selbst diese ganzen Ämter. Kulturelle Öffnung oder Kompetenz, Weiterbildungen streifen diese Bereiche auch nur und haben selber auch keinen Zugang dazu und das macht Super-Spielregeln auch nicht authentisch. Also ich würde mir z. B. wünschen, dass da-. Das wir da mehr Ansprechpersonen haben würde, die wirklich sich genau das angucken und dann in die Wissenschaft gehen könnten und Weiterbildung machen könnten oder wie auch immer oder Projekte. Aber das fehlt uns dann auch“ (IP 13: Pos. 33).

Der Kode für die Kategorie *Rhetorische Spielregeln* entstammt ursprünglich dem vorangestellten Datenauszug, der auf die bereits benannte Diskrepanz zwischen Theorie und Erfahrungsraum verweist. Ohne die Bedeutsamkeit von vorhandenen Angeboten im Kontext von Heterogenität und Differenz zu schmälern, wird dahingehend sensibilisiert, dass an der Schnittstelle von Migration und ostdeutschem Erfahrungsraum eine regionale Herausforderung wahrnehmbar ist. Diese Herausforderung besteht darin, dass sich die Schablone der intervenierenden Bedingungen für den ostdeutschen Erfahrungsraum als nur bedingt greifbar erweisen.

Dabei ist wesentlich zu betonen, dass hier zu keiner Zeit über eine Frage der Zielgruppe diskutiert wird (vgl. Besand 2022). Es geht in der Kategorie *Rhetorische Spielregeln* nicht darum, dass Konzepte interkultureller Pädagogik nicht adaptiert werden können. Es geht

vielmehr darum, zu veranschaulichen, dass sich die gesetzten Standards in lehr- und lerntheoretischen Kontexten an einem Schema orientieren, das nur bedingt anwendbar ist. Zusammenfassen soll mit der Kategorie *Rhetorische Spielregeln* dahingehend sensibilisiert werden, dass intervenierende Bedingungen zwar fördernd auf den Umgang mit Heterogenität und Vielfalt im ostdeutschen Erfahrungsraum gewirkt haben, dass vorhandene Potential jedoch nicht voll ausgeschöpft wird. Im Datenmaterial ist eine hohe Affinität zu Angeboten der Weiterbildung erkennbar. Diese sind für das Feld zugänglich, verbleiben jedoch auf einer abstrakten Ebene ohne authentischen Bezug zum ostdeutschen Erfahrungsraum.

8.4.4 Konsequenzen

In der Kategorie *Konsequenzen* erfolgt der Zoom in ausgewählte Spannungsfelder, die das empirische Material prägen und die Prozesshaftigkeit der Auseinandersetzung um migrationsgesellschaftliche Normalität im Bereich der frühkindlichen Bildung veranschaulichen. In Anlehnung an Strauss werden die Spannungsfelder als soziale Welten bzw. Arenen gedeutet. Damit liegt der Kategorie ein „prozessuale[s] Gesellschaftsverständnis“ (Ohlbrecht et al. 2021: 14) zugrunde. Gesellschaftliche Ordnung wird „als Kette ineinander verwobener Aushandlungsprozesse“ (ebd.) begriffen. Die Theorie der sozialen Welten und Arenen wurde im Anschluss an Strauss von Clarke (Clarke 2011: 112) aufgegriffen und bietet für die vorliegende Analyse das Potential, im Datenmaterial vorhandene Spannungen als notwendige Aushandlungsprozesse zu deuten, ohne dabei auf die überstrapazierte ostdeutsche Identitätskonstruktion zurückgreifen zu müssen (vgl. Flack 2016). Dem folgenden Zoom in migrationsgesellschaftliche Spannungsfelder sei mit Jungk (2021) vorangestellt, dass „Auseinandersetzungen in der ‚postmigrantischen Gesellschaft‘ als positives Zeichen für eine gesellschaftliche Neuordnung im Kontext von Migration“ (ebd.: 16) zu deuten sind.

8.4.4.1 Elementarpädagogische Wendepunkte: Zusammenarbeit mit Eltern und Familien

Eine hohe Dynamik im Datenmaterial zeigt sich an der Schnittstelle der Zusammenarbeit mit Eltern und Familien. Dieser Aspekt, in der Aus- und Weiterbildung dem Lernfeld „Professionalisierung des Berufsbildes“ (vgl. Eimuth et al. 2010) zugeordnet, ist in allen drei Phasen der *Elementarpädagogischen Wendepunkte (EW)* ein Raum, in dem über die Deutungsmacht im Pädagogischen verhandelt wird. Die Kategorie *EW* in der Zusammenarbeit mit Eltern und Familien ist somit als eine soziale Arena (Clarke 2012: 86) zu deuten, an der sowohl die pädagogischen Fachkräfte als auch die Eltern und Familien teilhaben und in der das

Spannungsfeld zwischen Einrichtungskultur und Familienkultur verhandelt wird. Aufgrund der großen Zeitspanne, die das empirische Material abdeckt, ist es der vorliegenden Untersuchung möglich zu rekonstruieren, wie sich dieses Spannungsfeld wiederkehrend neuformiert.

Dem sei jedoch zunächst vorangestellt, dass Karakaşoğlu et al. (2019) bezüglich der Zusammenarbeit mit Eltern und Familien betonen, dass an der Schnittstelle aus migrationspädagogischer Perspektive ein „Teufelskreis der Kulturalisierung“ (ebd.: 106) zu verorten ist. Gemeint ist, dass besonders im Fachkraft-Eltern-Verhältnis kulturalisierende Dynamiken blockierend auf das Handlungsfeld wirken. Solcherart „Teufelskreis“ (ebd.) findet sich ab dem zweiten *EW* auch im vorliegenden Datenmaterial. Wie bereits in Kapitel 8.3.1.4 dargestellt, sind die Perspektive der subjektiven Theorien nach dem zweiten *EW* zunehmend durch die „kulturalisierte Brille“ (ebd.) geprägt. Das Verhältnis zwischen dem *Eigenen* und dem *Fremden* hat sich dahingehend gewandelt, dass die Berührung mit *unvertraut Fremden* ab dem zweiten *EW* hemmend auf die pädagogische Fachlichkeit wirkt. In der Berührung mit Vielfalt und Unterschied erscheint es bei herausfordernden Situationen nicht möglich, „Handlungsalternativen und Lösungswege“ (ebd.) zu generieren. Die pädagogische Handlungskompetenz wird ab dem zweiten *EW* in der Berührung mit *unvertrauter Fremdheit* als blockiert markiert.

„Aber wenn ich an XXX denke, dass Haus ist voll mit lauter Flüchtlingskinder und die armen Mäuse stehen da und je nach Erzieher oder Leitung werden sie entweder aufgenommen und MITGENOMMEN oder sie werden stehen gelassen, ne. Und das ist nicht einmal böswillig von den Erziehern oder so. Die haben gar keine Erfahrung. Das ist, weil sie einfach diese Berührungängste haben, es nicht besser wissen, ne. Woher auch? Nichts ist toll und da muss was kommen“ (IP 9: Pos. 230).

Der Fund wurde gewählt um zu veranschaulichen, dass das *Fremde* im Handlungsfeld allzu fremd erscheinen kann und dadurch jegliche pädagogische Handlungsmöglichkeit unterbunden wird. Die *Berührung mit Fremdheit* erscheint, wie in Kapitel 8.4.2, als eine solche Herausforderung, dass sämtliche pädagogische Kompetenz weichen muss. Die erlernte Fachlichkeit ist „Berührungängsten“ (ebd.) nachgeordnet. Die Membran der *Blasen* (vgl. Kapitel 8.4.2) sind undurchlässig, sie wirken hemmend auf das *Eigene*. Eine daraus resultierende Handlungsunfähigkeit überträgt sich auf das Handlungsfeld und der Fund greift die sich daraus ableitende Willkürlichkeit im Umgang mit Heterogenität und Differenz auf. „Nichts ist toll und da muss was kommen“ (ebd.) verweist darauf, dass der aktuelle Zustand als eine Form von Schockstarre begriffen wird, der es zu begegnen gilt. Erkennbar wird die Hoffnung auf einen aktivierenden Außenimpuls, der so nicht von innen erfolgen kann (vgl.

Kapitel 8.3.1.4.2). Für die Dimension *Zusammenarbeit mit Eltern und Familien* ist relevant, dass die im Fund markierte Willkürlichkeit im Umgang mit Vielfalt und Unterschied auch auf die Zusammenarbeit mit Eltern und Familien zu übertragen ist. An dieser Schnittstelle zeigt sich die Intensität, mit der im Feld über Deutungsmacht gerungen wird.

In der DDR waren die pädagogischen Fachkräfte noch „Freund und Helfer der Eltern“ (Walther et al. 1970: 13). In der III. Phase der *EW* hat sich die Zusammenarbeit dahingehend gewandelt, dass „ähnliche gesellschaftliche Traditionen, Haltungen und Erziehungsvorstellungen“ (Kobelt/Neuhaus 2020: 87) nicht mehr als gegebene Norm vorausgesetzt werden können.

„Und das war sozusagen der erste Fall, wo ich dachte: ‚Okay, da verstehe ich irgendwas nicht‘. Und es ist ganz schwierig, weil man nicht mit den Eltern arbeiten kann. Und pädagogisch ist das dann halt immer ganz, ganz schwierig, ne“ (IP 4: Pos. 11).

Das bereits eingeführte Phänomen, dass „Differenzerfahrungen“ (Schondelmayer 2016: 262) die vorhandene Handlungsfähigkeit im Pädagogischen einschränken, findet sich im Datenmaterial wiederkehrend. Trotz geschulter pädagogischer Fachlichkeit ist die subjektive Professionalität in der *Berührung mit unvertrauter Fremdheit* nicht greifbar. Hervorgehoben wird, dass die Möglichkeit mit *kulturell unvertrauten Eltern* in einen professionellen Austausch zu treten als blockiert erscheint. Dadurch bleibt der Raum für alternative Handlungen und Lösungen verschlossen und bestehende Ungleichheitsverhältnisse werden verfestigt.

„Und sie haben mir dann erzählt, dass sie immer mit den Eltern viel reden, aber da auch nicht so richtig rankommen und das ist halt so ein bisschen schade. Dass du manchmal nicht so richtig die Zusammenarbeit hast, das ist, glaube ich so ein bisschen das Hauptproblem, was das angeht, dass die sich so versperren, ja“ (IP 6: Pos. 41).

Anhand der Beziehungspartnerschaft zwischen Fachkraft und Eltern zeigt sich exemplarisch, dass migrationsgesellschaftliche Normalität im Bereich der frühkindlichen Bildung aktuell davon geprägt ist, vorhandene Wahrnehmungs- und Deutungsmuster wiederkehrend neu zu verhandeln. Die im Datenmaterial markierten Aushandlungsprozesse können im Sinne von Strauss als notwendige und „in ihrem Kern als ergebnisoffene Aushandlungen“ (Lamla 2013: 359) gewertet werden. Der vorliegende Kategorie-Zoom wurde gewählt, da an der Schnittstelle von Migration und Bildung die Zusammenarbeit mit Eltern als zentrale Herausforderung markiert wird.

Kritisch zu reflektieren bleibt dabei, dass anstelle einer reflexiven Auseinandersetzung mit dem *Eigenen* der Fokus auf die „migrationsgesellschaftlich[...] Anderen“ (Karakasoglu et al. 2019: 79) gelegt wird. Die Eltern und Familien mit Zuwanderungsgeschichte werden im Feld nicht

als „Ebenbürtige“ (Cloos et al. 2020: 46) anerkannt, sondern als störend markiert, die Deutungsmacht über das Pädagogische verbleibt in der sogenannten Mehrheitsgesellschaft. Aus dieser machtvollen Position heraus kann kritisiert werden, dass im Feld etablierte Strukturen von Migrant:innen nicht anerkannt werden. Dass die Strukturen des *Eigenen* ausgrenzend wirken können und Migrationsanderen die gleichberechtigte Partizipation am Bereich der frühkindlichen Bildung verunmöglichen, findet keine Berücksichtigung. Kennzeichnend wird ein hierarchisches Moment im Umgang mit Heterogenität und Differenz. Die Strukturen der Mehrheitsgesellschaft gelten als Norm und werden unhinterfragt reproduziert. Abweichungen oder Umdeutungen der Norm sind nicht vorgesehen und werden als Störung empfunden. Gänzlich offen bleibt im Datenmaterial, wo Ursächlichkeiten solcher Situationen zu verorten sind. Besteht ein Vertrauensverhältnis zum Gegenüber? Sind Botschaften eindeutig formuliert? Existieren Sprachbarrieren? Anstatt konstruktiv über die Bedürfnislage von *Anderen* zu denken und Bildungsgerechtigkeit herzustellen, wird eine Frage nach Schuld formuliert. Als ein „Hauptproblem“ (ebd.) wird markiert, dass der private Raum von den Eltern nicht verlassen wird. Damit wird das „Hauptproblem“ (ebd.) außerhalb des Pädagogischen, bei den Eltern mit Zuwanderungsgeschichte verortet. Die in der Datenanalyse wahrnehmbare Intensität ist nach Kobelt/Neuhaus als eine gängige zu betrachten. Solcherart Dynamiken entstehen häufig dann, wenn Eltern „wenig Deutsch sprechen“ (ebd. 2020: 88) und „ihre Erziehungs- und Lebensvorstellungen sich von jenen der Mehrheit unterscheiden“ (ebd.). Sie kommen aber auch zum Greifen, wenn Eltern institutionelle „Vorgaben nicht einhalten“ (ebd.).

Im Folgenden wird die Kategorie in ihren historisch gewachsenen Rahmen eingebettet, um ein Sprechen über Migration, Bildung und Beziehungspartnerschaft vor dem soziokulturellen Hintergrund zu ermöglichen.

8.4.4.1.1 I. Phase

Auch an dieser Stelle sei noch einmal betont, dass der Bereich der frühkindlichen Bildung in der DDR die Problematik der Vereinbarkeit von mütterlicher Erwerbstätigkeit und der Betreuung von Kleinkindern löste. Daraus resultierte als Konsequenz die staatliche Mitbestimmung bei der Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten. Das Mitspracherecht der Eltern war begrenzt (vgl. Maiwald 2018: 356) und die Hauptverantwortung für den Erziehungsprozess lag in den Händen der pädagogischen Fachkräfte. Die Fachkräfte waren durch einen staatlichen Erziehungsauftrag befähigt und verbrachten täglich zwischen neun bis

10 Stunden mit den Kindern. Ein Strukturmerkmal, das bis heute die Transformationsprozesse im Feld überdauert hat.

„Ganz konkret bezogen auf die Kindertagesförderung muss man sagen, haben wir natürlich schon deshalb einen besonderen soziohistorischen Hintergrund, weil wir eine Kindertagesförderung über 10 Stunden am Tag anbieten. Für alle, die es benötigen“ (IP 14.: Pos. 21).

In der DDR verwirklichte der „Kindergarten [...] die ihm, von der sozialistischen Gesellschaft gestellten Aufgaben, die im Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem fixiert sind und im Bildungs- und Erziehungsplan ihren konkreten Ausdruck finden“ (Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik 1977: 8). Dabei ist für das Spannungsfeld in der *Zusammenarbeit mit Eltern und Familien* wesentlich, dass die Einrichtungen den Eltern einen großen Teil der heutigen Fürsorgepflichten für ihre Kinder abnahmen. „In enger Zusammenarbeit mit den Eltern hat der Kindergarten dafür Sorge zu tragen, daß die Kinder gesund aufwachsen und sich durch systematische Bildung und Erziehung allseitig entwickeln“ (ebd.). So wird im empirischen Material davon berichtet, dass in den pädagogischen Orten der DDR unter anderem gekocht und Stoffwindeln vor Ort gewaschen wurden. Der Einrichtungsarzt war für die kinderärztliche Betreuung zuständig und übernahm auch die Impfvorsorge. Deutlich wird, dass den pädagogischen Fachkräften die Aufsicht über wesentliche Teile der kindlichen Lebenswelt oblag. Im damaligen Feld sind pädagogische Fachkräfte als machtvollere Akteure zu deuten.

„Und da durften dann am Tag vorher die Eltern in ein Buch einschreiben: ‚Hier, mein Klaus, bitte mal Kontrolle Husten, Schnupfen‘. Und dann sind wir Erzieher mit dem Kind in diesen Raum gegangen und haben das Kind untersuchen lassen und haben nachmittags dann das Rezept oder das Medikament, das ja teilweise auch in der KiTa vorrätig war, an die Eltern ausgeteilt“ (IP 9: Pos. 10).

Die Rolle der Eltern war dahingehend definiert, dass auch diese sich an den Vorgaben der pädagogischen Fachkraft zu orientieren hatten und im Einklang mit den pädagogischen Maximen der Einrichtung die private Beziehung zu ihren Kindern gestalteten. So war es nach Walther et al. (1970) Aufgabe der Fachkraft, „Einfluß auf das Familienklima“ (ebd.: 164) zu nehmen. Angestrebt wurde, mit den „zu Gebote stehenden Mitteln, zu denen auch die Mobilisierung der gesellschaftlichen Kräfte gehört, die Familiensituation positiv zu beeinflussen“ (ebd.). Die Beziehungspartnerschaft war hierarchisch durchstrukturiert und formal existierte kein Raum für Vielfalt oder Differenz. „Die Kindergärtnerin muß ein gegenseitiges Achtungs- und Vertrauensverhältnis zu allen Eltern schaffen. Besonderes

Augenmerk ist den Eltern entgegenzubringen, die den Erziehungsaufgaben und -methoden des Kindergartens gleichgültig oder gar ablehnend gegenüberstehen“ (ebd.: 220). Kennzeichnend wird, dass die pädagogische Deutungsmacht bis in den familiären Raum hineingereichte.

8.4.4.1.2 II. Phase

Die Intensität mit der in der Kategorie *Zusammenarbeit mit Eltern und Familien* über Fremde und Fremdheit verhandelt wird, ist somit kontrastierend zu den Strukturen der Elternarbeit (vgl. Walther et al. 1970) im Bildungswesen der DDR zu denken.

„Ich glaube, das ist auch ein Thema soziokulturellen Hintergrundes, dass Eltern- und Erziehungspartnerschaft eine besondere Rolle spielen. [...] Das ist in dem System der DDR eben nicht mitgedacht worden und von daher ist das natürlich etwas, das ganz wichtig ist und im Kindertagesförderungsgesetz Niederschlag gefunden hat“ (IP 14: Pos. 29)

Ergänzend zur Intensität in den Spannungsfeldern wurde der Kategorie-Zoom ausgewählt, da der unmittelbare Bezug zum soziohistorischen Hintergrund des Feldes gegeben ist. Somit kann das aktuelle Spannungsfeld kontrastierend zu der I. Phase der *EW* betrachtet werden wodurch sich neue Bezugspunkte für die reflexive Auseinandersetzung mit dem *Eigenen* auftun. Ebenso wie bei der übergeordneten Schnittstelle von Migration und Bildung handelt es sich um eine Schwerpunktlegung, die erst nach der Wende im Feld verankert wurde. Die im Datenmaterial markierten Spannungen stehen auch damit in Verbindung, dass der ostdeutsche Erfahrungsraum in diesen Konzepten ursächlich nicht bedacht wurde. Vor dem Hintergrund, dass sowohl das Konzept der Eltern- und Erziehungspartnerschaft als auch die Querschnittsaufgabe Interkulturelle Pädagogik aus dem westdeutschen Erfahrungsraum entlehnt sind, gilt es, erhöhte Herausforderungen in der Kategorie *Zusammenarbeit mit Eltern und Familien* als Konsequenzen aus den *EW* zu kontextualisieren (vgl. Kapitel 8.3.1; Kapitel 8.4.1).

Formal wurde die *Zusammenarbeit mit Eltern und Familien* (vgl. Cloos et al. 2020: 46) durch die Verordnung für Tageseinrichtungen vom 18. September 1990 verändert. In §6 (3) hieß es von nun an, „(d)ie Erziehungsberechtigten sind an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten zu beteiligen“. Während jedoch der erste *EW* für nahezu sämtliche Bereiche des elementarpädagogischen Feldes radikale Veränderungsprozesse mit sich brachte, bleibt das Verhältnis zwischen Fachkraft und Eltern davon unbeeinflusst.

„Weil auch grade so, man merkt das immer wieder im Alltag, die Eltern erwarten auch was ganz anderes von uns. Also die Eltern denken wirklich, wir haben das wirklich von der Pike auf gelernt, wie gehe ich mit einem Neugeborenen, mit einem Baby um“ (IP 9: Pos. 373).

Die formal-juristische Veränderung in Bezug auf die *Zusammenarbeit mit Eltern und Familien* hat zunächst keinen Einfluss auf das elementarpädagogische Feld. An dieser Stelle ist im empirischen Material kein Bruch wahrnehmbar. Obgleich der staatliche Erziehungsauftrag der DDR nicht mehr prägend auf die pädagogische Alltagspraxis wirkte und dadurch „elterliche Vorstellungen und der Anspruch auf Mitsprache bei der Erziehung in den Kindertageseinrichtungen Raum griffen“ (Maiwald 2018: 347) erscheint die Deutungsmacht der pädagogischen Fachkräfte ungebrochen. Im „pädagogisch mäandernden Feld“ (Maiwald 2018: 357) ist das Verhältnis zwischen Fachkraft und Eltern daher zunächst als Konstante zu betrachten (vgl. Nürnberg/Schmidt 2015).

Trotz Systemwechsels fand nach wie vor ein Großteil der täglichen Betreuungszeit in den Einrichtungen statt. Den pädagogischen Orten kam auch nach der Wende eine zentrale Funktion in der täglichen Kinderbetreuung zu. Das System war bewährt und trotz struktureller Turbulenzen weitestgehend funktional. Das erhobene Material veranschaulicht, dass das professionelle Selbstverständnis in der Zusammenarbeit mit Eltern über den ersten *EW* hinweg erhalten geblieben ist. Für die Schnittstelle von Migration, frühkindlicher Bildung und Ostdeutschland ist dabei bedeutsam, dass die pädagogische Fachlichkeit in dieser Phase der Berührung mit Heterogenität und Fremdheit standhält.

„Die Eltern waren auch so dankbar, ne. Da hat man überhaupt die größte Dankbarkeit überhaupt erfahren, ne. Die hat man schwer rein bekommen, aber wenn man sie hatte-. Wenn die eingewöhnt waren und den Bezug zu den Eltern hatten, sofern die auch gut Deutsch konnten. Das war ja bei den meisten schwierig, konnten ja nur ganz wenige gut Deutsch. Aber wenn man die so hatte, dann war das wirklich eine sehr gute Zusammenarbeit“ (IP 10: Pos. 160).

Deutlich wird der Kontrast zu den eingangs aufgezeigten Blockaden im Umgang mit Heterogenität und Differenz. Diese erscheinen in der Berührung mit *vertrauter Fremdheit* nicht zu greifen. Obgleich von Herausforderungen in der Berührung mit Fremdheit berichtet wird, trägt der „ExpertInnenstatus“ (Cloos et al. 2020: 48) der Fachkräfte die pädagogische Situation. Die pädagogische Handlungskompetenz hält der Berührung mit Fremdem und Fremdheit stand. Statt über Schuldfragen zu verhandeln werden Herausforderungen in der *Zusammenarbeit mit Eltern und Familien* angenommen und daraus resultierende Anerkennung und Dankbarkeit erfahren. Trotz Sprachbarrieren erscheint die Zusammenarbeit mit migrantischen Eltern nicht nur bewältigbar, sondern gar bereichernd. Ein Aspekt, der im weiteren Prozessablauf eine zunehmend selektive Ausprägung annimmt. Des Weiteren werden Herausforderungen auf sprachlicher Ebene zwar wahrgenommen, aber noch nicht als verhindernde Faktoren markiert. In der *Berührung mit dem vertrauten Fremden* erscheinen Anforderungen im Umgang mit

Heterogenität und Differenz als das, was sie sind, pädagogische Herausforderungen, denen es als Fachkraft zu begegnen gilt.

Dass die pädagogische Handlungsfähigkeit im Umgang mit Heterogenität und Differenz in dieser Phase nicht blockiert wird erscheint an zwei Aspekte gebunden. Zum einen war das hierarchisch geprägte Eltern-Fachkraft-Verhältnis in der Zeit nach der Wende ein funktionales Gefüge mit klaren Rollenverteilungen und zum anderen war die Situation der ehemaligen Vertragsarbeiter:innen über Jahre hinweg eine fragile (vgl. Zwengel 2017). Für intervenierende Einflussnahme auf bestehende Strukturen des Pädagogischen in der Mehrheitsgesellschaft war von migrantischer Seite keine Kapazität vorhanden (vgl. Kapitel 8.3.1.3.4).

Die *Zusammenarbeit mit Eltern und Familien* wird in der II. Phase der *EW* wenig markiert. Zwar werden wiederkehrend Bezüge zu herausfordernden Momenten in der Zusammenarbeit mit vielfältigen Familien hergestellt, aber diese werden als zu bewältigende pädagogische Herausforderung begriffen. Wie in Kapitel 8.3.1.3 dargestellt ist die diskursive Bezugnahme auf Migration und Bildung in dieser Phase als spärlich zu kennzeichnen. Obgleich Migrationsandere am Bereich der frühkindlichen Bildung teilhaben und die *Zusammenarbeit mit Eltern und Familien* somit auch die Begegnung mit Migrationsanderen beinhaltet, erfolgt im empirischen Material keine Schwerpunktlegung auf den Umgang mit kultureller Differenz und Vielfalt. Auftretende Konflikte werden bewältigt, die pädagogische Autorität der Fachkräfte bleibt auf einer professionellen Ebene und handhabt Herausforderungen in der Zusammenarbeit. Kennlich werden Analogien zu den Ansätzen der sogenannten Ausländerpädagogik (vgl. Krüger-Potratz 2021, Nieke 2021) aus den 1970er Jahren der Bundesrepublik Deutschland. Diese finden sich in der Annahme, dass sich Familien mit Zuwanderungsgeschichte nahtlos in die bestehenden Strukturen einfügen haben.

„Also da gab es bei uns im Krippenalter keine Schwierigkeiten mit. Was natürlich ist mit ihren Essgewohnheiten, ne, mit ihren Schlafgewohnheiten, na ja. Da gab es eben manchmal ja-. Na da gab es eben manchmal Reibereien mit den Kindern und den Eltern, bis sie dann-. Bis man das denen dann erklärt hat. ‚So und so ist das‘. Also ich kann mich nicht beklagen, wir haben immer mit den Eltern gut zusammengearbeitet in dieser Beziehung. Wir haben schnell alles besprochen und dann hat das auch geklappt“ (IP 8: Pos. 48).

Betrachtet man mit Chamakalayil (2022) die Stellung der „Familien in Relation zu pädagogischen Institutionen“ (ebd.: 11) so veranschaulicht der Fund, dass „spezifische Lagerungen von Machtverhältnissen“ (ebd.) auf migrantische Familien gewirkt haben. Kennlich wird, dass kulturell fremde Ernährungs- und Schlafgewohnheiten bereits in der Handlungspraxis der 1990er Jahre wiederkehrend mit Konflikten behaftet waren. Deutlich

wird, dass sich migrationsgesellschaftliche Spannungsfelder nicht auf die Konfliktebene mit Eltern und Familien begrenzen, sondern auf der Handlungsebene auch mit Kindern verhandelt werden. Mit Spannungsfeldern in Verbindung stehende Kommunikationsprozesse lassen keine Verhandlungsspielräume erkennen, sie werden machtvoll geführt und bieten keinen Raum für Reflektion. Der pädagogische Ort konstituiert sich im Fund „als legitime pädagogische Sphäre“ (Thon 2022: 28) deren Deutungsmacht in Hinblick auf Ernährungs- und Schlafpraxen als nicht verhandelbar gilt. Ein Verhandlungsspielraum wird negiert. Definiert wird die *legitime pädagogische Sphäre* über die Regeln der Mehrheitsgesellschaft, die von den Minderheiten anzuerkennen sind. Weder die pädagogische Deutungsmacht noch damit einhergehende Ausgrenzungsmechanismen werden hinterfragt. Die machtvolle Position der Fachkraft verbleibt in der *Zusammenarbeit mit Eltern und Familien* unreflektiert.

„Musste man die Eltern auch ein bisschen zu erziehen nachher, aber das war nachher auch. Es brauchte alles so ein bisschen seine Zeit, ne. Bis das dann alles so lief, ne. Ne, das ist ja nachher auch so ein bisschen die Kunst der Erzieher, die das so ein bisschen regeln, ein bisschen einfädeln alles ja“ (IP 8: Pos. 58).

Der reglementierende Umgang in der *Zusammenarbeit mit Eltern und Familien* ist in dieser Phase vor dem Hintergrund zu lesen, dass die Kapazitäten für eine reflexive Auseinandersetzung mit dem *Eigenen* gebunden sind. Durch die Umstrukturierung des elementarpädagogischen Feldes von Ostdeutschland galt es sich sowohl strukturell als auch inhaltlich neu zu positionieren. In dieser Flut des pädagogisch Neuen markiert der Fund, dass im Fachkraft-Eltern-Verhältnis das tradierte pädagogische Wirken (vgl. Walther et al. 1970) aus dem Bildungswesen der DDR beibehalten wurde. Damit ist gemeint, dass Elternarbeit über den ersten *EW* hinweg in der Logik einer Einbahnstraße gedeutet wird. Gemeint ist, dass die Richtung der Impulse von den pädagogischen Fachkräften gesetzt werden. Indem pädagogische Fachlichkeit im Bild gesprochen zur Kunstform erklärt wird, hat das Gegenüber den passiven Part zu erfüllen. Dies ist in dem Sinne gemeint, dass die Eltern im Fund entpersonalisiert und zu einer zu modellierenden Masse werden. Obgleich sie „physisch anwesend“ (Clarke 2012: 86) sind und als das „Ziel der Tätigkeit“ (ebd.) gelten, haben sie keine Möglichkeit der Einflussnahme. Im Fund wird über Migration und Bildung als ein Prozess der Assimilation gedacht. Die Deutungsmacht über die Vorstellung von Migration und Bildung liegt auf Seiten der Institutionen, als deren Repräsentant:innen die pädagogischen Subjekte wirken. Die „Kunst der Erziehung“ (s.o.) ist im elementarpädagogischen Feld implementiert und wirkt gestaltend auf das Handlungsfeld.

Um mit Clarke (2012) zu sprechen, übernehmen Migrant:innen in der II. Phase der *EW* die Rolle von „implicated actors“ (ebd.: 86). Damit bezeichnet Clarke Akteure, „die zum Schweigen gebracht wurden oder nur diskursiv anwesend sind“ (ebd.). Obgleich migrantische Familien in dieser Phase bereits als Akteure im elementarpädagogischen Feld von Ostdeutschland anwesend sind, kommt ihnen keine machtvolle Position zu. Zwar sind sie leiblich präsent, dennoch werden sie von den „Machthabern in der betreffenden sozialen Welt oder Arena zum Schweigen gebracht/ignoriert/unsichtbar gemacht“ (ebd.). In der II. Phase der *EW* bleibt die Dominanzstruktur der Mehrheitsgesellschaft ungebrochen, was auch die *Zusammenarbeit mit Eltern und Familien* prägt. Aufgrund von gering ausgeprägten Migrationsbewegungen und -strukturen (vgl. Kindelberger 2007) wird über die machtvolle Position des *Eigenen* in den Jahren von 1990 bis 2015 kaum kritisch reflektiert. Erst durch den zweiten *EW* und einem damit einhergehenden erwachenden migrantischen Selbstbewusstsein in der Elternschaft verändert sich in diesem Bereich der frühkindlichen Bildung die Dynamik.

8.4.4.1.3 III. Phase

Durch eine sukzessive Zunahme der Vielfalt von „Sprache, Kultur oder Verhaltensweisen der Familien“ (Hermann/Kruse-Heine 2020: 19) wird im Feld eine zunehmende Herausforderung in der Berührung mit Fremden und Fremdheit markiert. Dies steht damit in Verbindung, dass die machtvolle Position des *Eigenen* in der Beziehungspartnerschaft nicht zuletzt darauf beruht, dass symbolische Machtverhältnisse anerkannt und nicht kritisch hinterfragt werden. Ab dem Moment, ab dem die Normalitätsvorstellung der pädagogischen Fachkräfte von Seiten der Eltern nicht mehr anerkannt werden (kann) und sich das Feld im Umgang mit Heterogenität und Differenz zu verändern hat, treten neue Spannungsfelder in den Vordergrund.

Die bislang gängigen Normalitätsvorstellungen in der *Zusammenarbeit mit Eltern und Familien* sind durch die zunehmende Heterogenisierung der Zielgruppe nicht mehr reproduzierbar. Die ungeschriebenen Regeln und Normen des Feldes sind insbesondere für Familien mit Fluchtgeschichte unbekannt. In dieser Berührung ist das symbolische Kapital anders gelagert, die für einen reibungslosen Ablauf notwendigen Codes sind unvertraut.

Parallel zu dieser Herausforderung wird im Feld der Druck durch intervenierende Impulse von außen erhöht. Migration und Bildung erfahren eine neue Schwerpunktsetzung (vgl. Kapitel 8.3.1.4). Vor diesem Hintergrund trägt das bislang bewährte Prinzip einer an Anpassung orientierten Elternarbeit nicht länger und wird brüchig. Die bewährten Strukturen in der *Zusammenarbeit mit Eltern und Familien* erfahren einen Bruch und sind durch den zweiten *EW* dazu herausgefordert, sich zum Fremden und Fremdheit neu zu konstituieren.

Aus dem Datenmaterial wird ersichtlich, dass der *Zusammenarbeit mit Eltern und Familien* eine neue Position im Feld eingeräumt wird. War diese Kategorie bislang Nebenschauplatz, so wird hier von nun an zentral über den Umgang mit Heterogenität und Differenz im elementarpädagogischen Feld von Ostdeutschland verhandelt. Eine bislang nicht notwendige „Dichotomie zwischen dem *Eigenen* und dem *Fremden*“ (Diehm/Radtke 1999: 72) führt von nun an zu einem Spannungsfeld. Diesem kommt die Funktion zu, dass es eine, um mit Diehm/Radtke zu sprechen: „umfassende Erklärung von enttäuschten Erwartungen, Irritationen, Unsicherheiten, Ängsten, aber auch nicht zu übersehender Diskriminierung und Feindlichkeit aktiviert“ (ebd.). Die Herausforderung im Spannungsfeld bestehen darin, dass eine zunehmend kulturalisierende Differenzperspektive (vgl. Kapitel 8.3.1.4.3) auf eine Elternschaft trifft, die aufgrund ihres biographischen Hintergrundes über wenig Erfahrung im Bereich der frühkindlichen Bildung verfügt.

„Wir haben, also einen großen Teil von Menschen aus Syrien, Afghanistan, also aus diesem Kulturraum. Aus dem arabischen oder auch persischen Kulturraum hier und da ist es eigentlich nicht normal, dass man Kinder so früh auch in die Kitas schickt. Also das ist einfach auch den Heimatländern heraus kein Thema gewesen. Es ist ganz klar es gibt ein Vorschulsystem, aber das man kleine Kinder so früh in die KiTas schickt, ist eigentlich nicht so gang und gäbe“ (IP 13: Pos. 25).

Betont wird, dass der Bereich der frühkindlichen Bildung einem großen Teil der zugewanderten Familien nicht vertraut ist. Für den Aspekt der Bildungsgleichheit ist dabei relevant, dass Subjekte, die sich in einem Feld „nicht sicher fühlen und das Gefühl haben, sich dort nicht auszukennen, [...] Scheu haben, dieses Feld zu betreten“ (Heinemann 2014: 65). Um die Chancen auf Bildungsgleichheit für Kinder mit familiärer Zuwanderungsgeschichte zu erhöhen, „müssen Wege gefunden werden, trotz dieser Gründe einen niedrighschwelligen Zugang“ (ebd.) zum Bereich der frühkindlichen Bildung möglich zu machen.

Es erscheint für die vorliegende Untersuchung als wesentlich, auf die durch den Fund hervortretende Fragilität der aktuellen Situation im ostdeutschen Erfahrungsraum zu verweisen. Diese zeichnet sich aus der Perspektive der Forschenden dadurch aus, dass zu großen Teilen schutzsuchende Eltern auf ein kulturell bislang unbekanntes System der Kindertagesbetreuung treffen und dieses Feld sich wiederum auf die Berührung mit kultureller Fremdheit nicht vorbereitet fühlt. Die Machtverhältnisse im Feld sind ungleich verteilt, die schutzsuchenden Familien haben in diesem als sogenannte „implicated actors“ (Clarke 2012: 87) bislang keine hohe Relevanz. Zwar partizipieren sie an Angeboten der frühkindlichen Bildung, aber ihnen kommt keine machtvoll Position zu. Weder sind sie vertraut mit den Strukturen im Feld der

frühkindlichen Bildung noch befinden sie sich in einer Position, in der „ihre Gedanken, Meinungen oder Identitäten“ (ebd.: 87) Gehör finden. Ergänzt man diese Erkenntnis mit dem eingangs skizzierten Szenario der Überforderung durch kulturelle Fremdheit lässt sich die Bedeutsamkeit der hier dargelegten Dimension *Zusammenarbeit mit Eltern und Familien* fassen. Doch wie genau gestalten sich diese Spannungsfelder? An welchen Punkten werden besondere Herausforderungen betont? Zum vertiefenden Verständnis wird exemplarisch auf eine der Schnittstellen verwiesen, die im Material markant diskutiert wird. Es handelt sich um die Dimension *Strukturen*.

8.4.4.1.4 Spannungsfeld Strukturen

Das Spannungsfeld *Strukturen* prägt die migrationsgesellschaftliche Normalität im Bereich der frühkindlichen Bildung und ist als eine bekannte Größe zu werten (vgl. Lokhande 2014: 4). So ist das „Verhältnis zwischen Familien und Schulen [...] traditionell von Konflikten geprägt“ (Fürstenau/Gomolla 2009: 14). Auftretende „Spannungen und Missverständnisse resultieren dabei weniger aus Desinteresse oder Feindseligkeit einzelner Lehrkräfte oder Eltern, sondern sind zu großen Teilen in den Strukturen der Schule angelegt“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund ist es nicht weiter überraschend, dass dem Aspekt auch im erhobenen Datenmaterial eine erhöhte Priorisierung zukommt. Für den vorliegenden Theorieentwurf ausgewählt wurde die Dimension, da das Spannungsfeld durch die Kontrastierung mit dem soziohistorischen Hintergrund des elementarpädagogischen Feldes von Ostdeutschland eine hervorstechende Klarheit erhält.

So ist der soziohistorische Hintergrund der Dimension dahingehend zu kontextualisieren, dass der Tagesablauf im sozialistischen Bildungswesen minutiös geplant war und strukturierend auf den Bereich der Frühen Bildung im ostdeutschen Erfahrungsraum gewirkt hat. Die Tages-, Wochen- und Monatspläne waren in der DDR handlungsanleitend und sowohl für die Fachkräfte als auch für die Eltern bindend. Die Normalitätsvorstellung orientierte sich am Bild eines Handlungsfeldes, das durchgängig pädagogisch reguliert war.

„Also, es wurde jeden Freitag die ganze Woche vorgeplant, der Chefin auf den Tisch gelegt, die hat sich das durchgelesen [...] und dann musste man genau schreiben, zum Beispiel was die Kinder machen müssen. ‚Die Figur oder der Kapitän stellt sich auf das Schiff‘ und wehe, man [...] ist davon abgewichen (klopft energisch auf den Tisch). Das war strafbar. Wehe, der Kapitän hat nicht in diesem Moment auf dem Tisch gestanden“ (IP 9: Pos. 450).

Die einheitliche Gestaltung der Tagesstruktur war eine zentrale Säule des sozialistischen Bildungswesens. Die Fachkräfte waren dahingehend geschult, pädagogische Handlungsabläufe

auf den Punkt genau durchzuführen. Die Einhaltung der gesetzten Regeln und Normen wurde kontrolliert, Abweichungen waren von offizieller Seite aus nicht eingeplant.

„Ich weiß beim Säuglingsbad, da habe ich auch immer Blut und Wasser geschwitzt. Ich weiß, bei der Prüfung, bei der Hospitation war es vorgegeben. ‚Zwei Singezeilen‘. Wir hatten so ein Buch, das hieß ‚Teddy, Teddy tanze‘ und das waren solche schwachsinnigen Singezeilen. ‚Jetzt wasch ich dir den Bauch und deine Hände auch‘. Und dann hab ich gedacht: ‚Wann platziere ich die jetzt, ich bin jetzt gleich fertig in der Wanne, wann singe ich jetzt diese dämlichen Singezeilen?‘. ‚Jetzt wasch ich dir die Hände‘ und was weiß ich. Und das war so anstrengend“ (IP 10: Pos. 464).

Der Fund wurde gewählt, um zu verbildlichen, dass nahezu alle Prozessabläufe im Bereich der frühkindlichen Bildung mit Regeln und Normen belegt waren. Deutlich wird das vorhandene Spannungsfeld zwischen vorgegebener Handlungsanleitung und konkreter pädagogischer Situation. Die offiziellen Vorgaben waren so verdichtet, dass sie dadurch hemmend auf die pädagogische Praxis wirken konnten. Die enge Vorgabenstruktur wird im empirischen Material als Belastung eingestuft und vor diesem Hintergrund liegt die Annahme nahe, dass die pädagogische Alltagspraxis durchaus auch von Abweichungen durchzogen war.

Ausgehend von der aktuellen Notwendigkeit in Hinblick auf die *Zusammenarbeit mit Eltern und Familien* gängige Strukturen im Bereich der Frühkindlichen Bildung „auf ihre Funktionalität hin zu überprüfen und neue Formen des Austauschs und der Information zu etablieren“ (Hawighorst 2009: 63) erscheint es zielführend, dass Spannungsfeld *Strukturen* im historischen Kontext zu verorten.

„Die haben sich auch wirklich nicht darangehalten, wenn man dann gesagt hat: ‚Mensch um halb zehn machen wir unser Angebot‘, dann kam manch einer um halb elf, elf. Das war egal, also, das war nicht wichtig für diese Eltern“ (IP 10: Pos. 173).

Der Fund führt das Spannungsfeld *Strukturen* ein. Exemplarisch wird auf die Herausforderung verwiesen, dass die im Feld vorgegebene Tagesstruktur von migrantischen Familien nicht eingehalten wird. Institutionelle Vorgaben werden nicht anerkannt, da diese den Bedürfnissen des Familiensystems nachgeordnet sind. Mit Lamm (2020) wird deutlich, dass in der Dimension unterschiedliche sozio-kulturelle „Werteorientierungen, Erziehungsvorstellungen und daraus resultierende Erwartungen an frühkindliche Bildung“ (ebd. 2020: 64) aufeinandertreffen. Als Resultat ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen Einrichtungs- und Familienkultur.

„Kamen denn auch erst später was weiß ich, wenn wir dann schon voll im Spiel waren oder so. War ja auch eine Zeit, wo du die Kinder beschäftigt hast. Dann war freies Spiel eine Zeit lang und dann ging es nach draußen. Und wenn dann die Beschäftigung jetzt schon vorbei war, hat er das Wichtigste ja schon wieder verpasst, ne. Also und denen das schon wieder zu erklären, dass sie ihn doch bitte schon halb neun bringen und nicht erst halb zehn“ (IP 8: Pos. 58).

Mit Lamm (2020) ist hier auf die Herausforderung zu verweisen, dass institutionelle Strukturen im Bereich der frühkindlichen Bildung weitestgehend an einem Rhythmus orientiert sind, der an den „Bedürfnissen der deutschen Mittelschichtfamilie ausgerichtet ist“ (ebd.: 69). Der Fund definiert eine solche Tagesstruktur. Im Anschluss an die Ankunftszeit findet ein Morgenkreis mit pädagogisch angeleitetem Angebot statt. Darauf folgt das freie Spiel, welches auf den Außenbereich ausgedehnt werden kann. Kennzeichnend wird das dem angeleiteten Bildungsangebot eine zentrale Bedeutung zugeordnet ist. Dieser Impuls dient der Kompetenzförderung und ist mit einer Erwartungshaltung verknüpft. Ein Bruch mit der gesetzten Struktur wird per se als Defizit gewertet und zugrunde liegende Ursache werden nicht weiter ausgeführt. Statt durch strukturelle Veränderungen die Vereinbarkeit von Familien- und Einrichtungsstrukturen (vgl. ebd.:21) zu vereinfachen, verfestigt sich im Feld eine kulturalisierende Anklage. Diese lautet dahingehend, dass Migrationsandere mit institutionellen Normen und Regeln brechen. Der anklagende Moment besteht darin, dass dieser Bruch absichtsvoll geschieht.

„Aber es war eigentlich wirklich da wieder diese Religion und Erziehung. Die haben wirklich nen ganz anderen (...). Mutti war der Spielball der Familie, wenn du so wolltest. Er war der jüngste Sohn und damit der Prinz in der Familie, das hat sie immer so gesagt. ‚Das ist mein Prinz und der darf alles und der macht alles‘. Und dann hat sie mal zu mir gesagt, ‚Deutschland so kompliziert, nur Regeln‘. Ich sage ‚ja, aber das ist in Deutschland so. In Deutschland ist alles geregelt und alles‘. Das heißt, die kommen in den Kindergarten und natürlich ist da einiges, an das die sich dort halten müssen. Ich weiß ja nicht, wie das in Syrien ist, wenn die in den Kindergarten kommen. Ich sag ‚aber hier ist es eben so, dass sie sich an Zeiten halten müssen‘. Ansonsten müssen sie dann Geld bezahlen, weil die auch oft zu spät gekommen sind, viel“ (IP 6: Pos. 14).

Im Fund findet sich eine intersektionale Verknüpfung von Religion, Erziehung und Gender. Im Kontext dieser Differenzkategorien wird auf den Aspekt von Regeln und Normen verwiesen. Von den gesetzten Strukturen abweichendes Verhalten ist an finanzielle Sanktionen gebunden. Versucht wird, durch Sanktionen die Teilhabe an frühkindlichen Bildungsimpulsen durchzusetzen. Inwiefern eine solche Kopplung zielführend ist, muss an andere Stelle diskutiert werden. Offen bleibt die Frage, ob die Bildungsteilhabe von Kindern mit familiärer Zuwanderungsgeschichte durch solcherart Konzepte nicht zusätzlich erschwert wird.

Institutionelle Ausgrenzungsmechanismen im *Eigenen* werden nicht als solche reflektiert, daraus resultierende Spannungsfelder werden als defizitäres Verhalten von Migrationsanderen

verortet. In der Konsequenz bedeutet das für Familien mit Zuwanderungsgeschichte, dass diese trotz der Partizipation an Angeboten der frühkindlichen Bildung damit konfrontiert sind, den Standards in diesem Bereich nicht zu genügen. Die Mechanismen der Ausgrenzung greifen bis zum Zeitpunkt, indem die Regeln der Einrichtungsstruktur bis ins Detail verstanden wurden. Die Notwendigkeit, gesetzte Organisationsstrukturen zu überarbeiten und interkulturell zu öffnen, wird nicht bedacht.

Kennzeichnend wird, dass die Dimension Spannungsfeld *Strukturen* eng mit Chancen auf Bildungsgerechtigkeit verknüpft ist. Aufgezeigt wurde, dass der Tagesstruktur im ostdeutschen Erfahrungsraum traditionell eine hohe Priorität zugesprochen wurde und in der migrationsgesellschaftlichen Normalität nun zunehmend verhandelt wird. Das Feld ist herausgefordert, vorhandene Strukturen zu reflektieren, zu überarbeiten und zu öffnen. Nach Ialuna/Leyendecker gilt es im Kontext solcher Spannungsfelder dahingehend zu sensibilisieren, dass ebendiesem Austausch „eine wichtige Funktion hinsichtlich der Zukunft der Kinder“ (ebd. 2020: 92) zukommt.

8.4.4.2 Elementarpädagogische Wendepunkte: Berührung mit Religion

Das Spannungsfeld *Berührung mit Religion* ist als ein weiterer Zoom aus der Kategorie *Konsequenzen* zu verstehen. Die bereits genannten Herausforderungen in der *Zusammenarbeit mit Eltern und Familien* werden durch diese Dimension ergänzt und verdichten die Erkenntnis über migrationsgesellschaftliche Aushandlungsprozesse im Bereich der frühkindlichen Bildung.

Die Auswahl auf diesen Kategorie-Zoom liegt darin begründet, dass die Kategorie Religion nach Diehm (2017: 15) im Kontext von Migration und Erziehung zunehmend als Äquivalent für die bislang dominante Differenzkategorie Kultur zu betrachten ist. Diese Differenzkategorie wandelt sich im empirischen Datenmaterial dynamisch und bietet für die reflexive Auseinandersetzung mit dem *Eigenen* eine hohe Anschaulichkeit. Obgleich sie in allen Phasen der *Elementarpädagogischen Wendepunkte (EW)* als „dominante Grenzmarkierung zwischen ‚Eigenem‘ und ‚Fremdem‘“ (Shooman 2014: 38) fungiert, wandeln sich die Abgrenzungs- und Distanzierungslinie. Parallel zum Wandel der Fremdheit im elementarpädagogischen Feld von Ostdeutschland verändert sich in der Kategorie das *Gegenüber*. Der vorliegende Theorieentwurf nutzt den Kategorie-Zoom *Berührung mit Religion*, um exemplarisch zu veranschaulichen, wie sich eine zunächst nicht existente Differenzkategorie durch Brüche in ein vormals sozialistisch geprägtes System einschreibt und innerhalb einer kurzen Zeitspanne als feste Größe für Differenzierungsprozesse Verwendung findet. Die folgende Verlaufsskizze

aus dem empirischen Material sensibilisiert somit für Prozesse von symbolischen Grenzbeziehungen im elementarpädagogischen Feld.

8.4.4.2.1 I. Phase

Die Kategorie *Berührung mit Religion* beruht ursächlich darauf, dass nach Fischer (1992) über „Staatlichkeit und Weltlichkeit“ (ebd.: 58) im Bildungssystem der DDR bereits im „Sommer 1945 entschieden“ (ebd.) wurde. In eindeutiger Abgrenzung zum westdeutschen Bildungssystem wurde Weltlichkeit damals zu einem der bestimmenden „Prinzipien des Bildungswesens“ (ebd.: 57) erklärt. Als Konsequenz daraus wird im empirischen Material die Kategorie Religion formal als eine Leerstelle in der sozialistischen Weltanschauung gedeutet.

„Auch Religion, selbst unsere eigene Christliche, das war einfach außen vor. Das war eben nicht-. Nicht gewollt vom Staat und -. Naja, meine Mutter, die war im Prinzip auch -. Die waren christlich, in christlichen Werten erzogen. Die sind so groß geworden, aber die haben uns das auch so nicht weitergegeben. Also das spielte bei uns zu Hause keine Rolle. [...] Und dass eben nicht mal die RELIGION einen großen Stellenwert in meiner Kindheit und Jugend hatte, find ich, das spricht schon dafür, dass andere Kulturen noch weniger besprochen wurden“ (IP 1: Pos. 8).

Für die Zeit vor 1990 wird Religion als ein Aspekt von Kultur gewertet, der ebenso wie „andere Kulturen“ (ebd.) im *Außerhalb* der DDR verortet war (vgl. Abb. 18). Aufgezeigt wird, dass die spirituelle Verwurzelung des *Eigenen* in der sowjetischen Zeit von staatlicher Seite aus negiert wurde. Daraus resultierte, dass obgleich Religion rückblickend als integraler Bestandteil des *Eigenen*, im Sinne von Familienkultur gedeutet wird, ein intergenerationaler Transfer bewusst unterbunden wurde. Im Fund wird dabei auf die Aussparung von christlichen Werten verwiesen. Dass in der sowjetischen Zeit auch islamische Glaubensrichtungen mit Herausforderungen konfrontiert waren, bleibt dabei außen vor (vgl. Hayit 1972). Kennzeichnend wird, dass an der weltanschaulich begründeten Leerstelle von damals zwischenzeitlich eine Glaubensrichtung steht, die als „unsere eigene christliche“ (IP 1: Pos. 8) Religion gewertet wird. Im Anschluss an die I. Phase der *EW* wurde es somit möglich, Religion als dem *Eigenen* zugehörig zu werten. In der I. Phase der *EW* ist die Kategorie hingegen noch als *unvertraut* verortet.

„Ging jemand zur Kirche, das war eben wirklich so mit der DDR. Hinter vorgehaltener Hand, das hing nicht an der großen Glocke“ (IP 1: Pos. 8).

Sowohl die Institution Kirche als auch damit in Bezug stehende Kulturtechniken wurden zwar geduldet, aber waren dennoch der *Sphäre der feindlichen Fremdheit* (vgl. Abb. 18) zugeordnet. Wie in Kapitel 8.3.1.2.2 dargestellt, existierte im Ordnungssystem der DDR für ebendiese

illegitime Fremdheit wenig Raum. In Bezug auf das Spannungsfeld *Berührung mit Religion* ist festzuhalten, das vom „DDR-Staat [...] explizit die Wertorientierungen von Staat und Kirche gegenübergestellt“ (Schmidt/Nürnberg 2018: 63) wurde. Von der sozialistischen Vorgabe abweichende Kulturtechniken widersprachen der Logik der sozialistischen Ideologie, unterlagen zum Teil strengen Repressionen und wurden von offizieller Seite aus konsequent ausgeblendet. Das damalige Spannungsfeld zwischen dem *Eigenen* und dem *spirituell Fremden* war durch die „explizite Gegensätzlichkeit von Staat und Kirche in der DDR“ (ebd.: 637) geprägt. Im empirischen Material werden religiöse Praktiken daher als *kulturell fremd*, bzw. als *kulturell unvertraut* eingeordnet.

„Und die [Anm.: eine Klassenkameradin] mochte ich sehr gern und die hat auch gebetet. Und ich weiß immer, dass ich das ganz spannend fand. Das ich dachte: ‚was macht die?‘. ‚Was? Die glaubt an Gott?‘. Das sind so diese-. Das war für mich schon so völlig -. Das ist doch Quatsch“ (IP 1: Pos. 8).

Im empirischen Fund ruft die informelle Berührung mit kulturell fremden Praktiken Erstaunen hervor. Die Distanzierung zum Gegenstand ergibt sich durch die Bewertung. Religion wird in der I. Phase der *EW* als „Quatsch“ (ebd.) kategorisiert. Diese Gewichtung kontrastiert damit, dass die Kategorie in der III. Phase der *EW* als integraler Bestandteil des *Eigenen* gewertet wird.

8.4.4.2.2 II. Phase

In der Phase nach dem ersten *Elementarpädagogischen Wendepunkt (EW)* wandelt sich die *Berührung mit Religion*. Zwar waren die Kirchen bereits vor der Wende „die einzigen nichtstaatlichen und nichtsozialistischen Großorganisationen in der DDR, die ohne Einbindung in den ‚pädagogischen Prozeß‘ erzieherischen Einfluss ausüben konnten“ (Fischer 1992: 93), aber deren Einfluss war marginal. „Insgesamt existierten 417 kirchlich gebundene Einrichtungen, davon 275 evangelische und 142 katholische [...]. Dies entsprach in etwa einem Anteil von 2,9 % aller Kindergärten der DDR“ (Berger 2021). Die II. Phase der *EW* ist auch davon geprägt, dass konfessionelle Träger das ehemals staatliche Monopol des sozialistischen Bildungswesens durchbrechen. Dem *Eigenen* war es von nun an möglich, sich reflexiv zu Religion zu positionieren und daraus ergeben sich im empirischen Material neue Differenzlinien. In dieser Phase wird das Verhältnis vom *kulturell vertraut* und *kulturell unvertraut Fremden* neu sortiert. Die Grenzen der *Sphäre der Vertrautheit* wurden neu ausgelotet und die Verschiebung der Zugehörigkeitslinien in den Daten legt die Vermutung nahe, dass die Ordnungslogik der *legitimierten Fremdheit* und der *feindlichen Fremdheit* (vgl. Abb. 18) unbewusst auf ein neues Differenzierungssystem übertragen wurde.

„Natürlich gab es auch Dunkelhäutige oder so was. Wir hatten, in meiner alten Einrichtung hatten wir auch einen dunkelhäutigen Jungen, aber der (...), der war hier geboren und das war so kein großes Thema, oder wir haben das nicht zum Thema gemacht, sagen wir mal. Der war ebenso wie wir-. Der gehörte mit dazu. Der hat ebenso wie wir, der hat so getickt, seine Ansichten, seine Religion, das war so wie unsere oder so, wie wir gedacht haben“ (IP 7: Pos. 62).

In diesem Datenauszug wird über die Zugehörigkeit eines Kindes zum *Eigenen* verhandelt. Eingeführt wird der Auszug, um die willkürliche Vielschichtigkeit zu veranschaulichen, die dem Spannungsfeld zwischen dem *Eigenen* und dem *Fremden* zugrunde liegen. So erfolgt aufgrund von natio-ethnischen Zugehörigkeitsmerkmalen zunächst eine Positionierung außerhalb des *Eigenen*. Durch eine Anhäufung von signifikanten Merkmalen der Mehrheitsgesellschaft erscheint es jedoch möglich, diese Zuordnung zu durchbrechen oder zumindest aufzuweichen. Neben Attributen wie Geburtsort und Sozialisation wird für den Zugang zur Mehrheitsgesellschaft auch die konfessionelle Anbindung genannt. Implizit klingt damit an, dass Religion als Differenzkategorie gewertet wird. Eine abweichende Verortung kann in der Kombination mit natio-ethnischen Zugehörigkeitsmerkmalen auch als Ausschlusskriterium gewertet werden. Vor dem Hintergrund, dass Religion in der I. Phase der *EW* noch der *Sphäre der feindlichen Fremdheit* zugeteilt war und als *kulturell unvertraut* galt, erscheint diese Verschiebung als markant in der Analyse. So wurde die Kategorie Religion in der II. Phase der *EW* nicht einfach nur adaptiert, sondern dient nahezu nahtlos als Abgrenzungsmerkmal. Die konfessionelle Bindung von natio-ethnischen Minderheiten ist somit in der II. Phase der *EW* bereits eine Ordnungskategorie, anhand der im Bereich der frühkindlichen Bildung die Zugehörigkeit zum *Eigenen* verhandelt wird. Hierzu verdichtend wird auf das, *unvertraut Fremde* in der *Berührung mit Religion* Bezug genommen.

„Die, die jetzt kommen, die denken ja auch ganz anders. Ich meine jetzt so, die glauben an andere Sachen wie wir. Oder die haben einen anderen Gott, oder so, ne“ (IP 7: Pos. 62).

Relevant für die Analyse erscheint, dass die Zuordnung zum *Fremden* nun über die Differenzkategorie Religion verläuft. In der II. Phase der *EW* wurde die Anbindung an Gott reaktiviert, mit der Konsequenz, dass daraus eine bis dato nicht vorhandene Abgrenzung zu abweichenden konfessionellen Bindungen resultiert. Kontrastierend dazu, dass in der I. Phase der *EW* die Zugehörigkeit zu einer Religion als *unvertraut* galt, erscheint nun die Zugehörigkeit zu nicht-christlichen Glaubensgemeinschaften als *unvertraut*. Im empirischen Material zeigt sich in der *Berührung mit Religion* eine „*Verschiebung von Relevanzsetzungen*“ (Diehm 2017: 20, *Hervorhebung im Original*). Im Kontrast zur Trägheit des Habitus im Umgang mit Unterschiedlichkeit und Vielfalt hat sich die Differenzkategorie Religion bemerkenswert zügig

in das *Eigene* eingeschrieben. Diese in der Analyse markante Verschiebung öffnet den Raum für Überlegungen, die danach fragen, wie fundiert die Differenzkategorie Religion an dieser Schnittstelle unterfüttert sein kann, beziehungsweise anhand welcher Wissensgrundlage sie konstruiert wurde.

8.4.4.2.3 III. Phase

In der III. Phase der *Elementarpädagogischen Wendepunkte (EW)* erfährt der Bezug auf die Kategorie Religion im erhobenen Datenmaterial eine signifikante Verstärkung. In den subjektiven Erzählungen tritt von nun an eine in den vorangehenden Phasen der *EW* so nicht da gewesene Distanzierung und Abgrenzung aufgrund vermeintlicher Religionszugehörigkeiten in den Vordergrund.

„Und es war so, dass du alleine schon mit dieser Religion konfrontiert wirst. Also du merkst natürlich, dass ein iranischer Junge ganz anders aufwächst wie wir deutschen Kinder. Also wir hatten da wirklich ganz großes Problem mit Regeln und Normen. Also eine Frau hat da nicht-. Also du hast als Frau nichts zu sagen und auch als Erzieher hast du dem Kind nichts zu sagen“ (IP 6: Pos. 11).

Ausgewählt wurde der Datenauszug um zu veranschaulichen, wie eine pädagogische Herausforderung „religiös kodiert und monokausal erklärt“ (Spielhaus 2006: 30) wird. Mit Spielhaus sei darauf verwiesen, dass solch eine Verknüpfung die Gefahr birgt, dass „Religion zum vornehmlichen Erklärungsmuster für positive wie vor allem negative soziale Verhaltensweisen [wird], was andere Ursachen und damit Lösungsansätze verdecken kann“ (ebd.). So wird im Fund implizit vermittelt, dass eine regionale Abstammung mit einer konfessionellen Bindung gleichzusetzen ist. In dem ein Kind mit Zuwanderungsgeschichte den deutschen Kindern antagonistisch gegenübergestellt wird, entsteht eine kulturalisierende Zuschreibung. Der Fund veranschaulicht die Strategie, dass deutsche Kinder als kohärente Gruppe gefasst werden, der sich auch die pädagogische Fachkraft zugeordnet fühlt. Solch einer homogenen Gruppe wird ein Kind gegenübergestellt, das an Regeln und Normen der Mehrheitsgesellschaft scheitert. Anstelle einer konstruktiven Auseinandersetzung mit den Ursachen für ein herausforderndes Verhalten wird das institutionelle Scheitern kulturalisierend konnotiert. Die Kategorie Religion dient zur Rechtfertigung einer pädagogischen Überforderung. Diese pädagogische Überforderung wird auf religiöse Differenzen reduziert begriffen und kann dadurch aus dem Verantwortungsbereich des Handlungsfeldes ausgelagert werden. Verdeutlicht soll werden, dass die Kategorie Religion in der III. Phase der *EW* zu einem

Platzhalter, zu einem Container (vgl. Berger/Weiß 2018: 12) für ein willkürliches Sammelsurium an kulturalisierenden Zuschreibungen transformiert.

Dass konfessionelle Vielfalt innerhalb von pädagogischen Orten durchaus anregend, inspirierend und als Impulsgeber für wertvolle Bildungsprozesse verstanden werden kann, findet im vorliegenden empirischen Material keinen Raum. Diese Perspektive ist eine Leerstelle, die nicht aufgegriffen wird und in Hinblick auf den soziohistorischen Hintergrund möglicherweise auch nicht aufgegriffen werden kann. Diese Annahme beruht auf dem im Datenmaterial generell eher gering ausgeprägtem Interesse an migrationsgesellschaftlichen Wissensgrundlagen. Anstelle einer differenzierten Auseinandersetzung mit der Kategorie Religion dominieren problemorientierte Narrative das Datenmaterial.

„Ich weiß nur von Erzählungen so, wenn man auf Fortbildung ist, wenn dann Kollegen erzählen, wie schwierig das teilweise sein kann, wenn man sich gar nicht in die Religion der Leute und deren Anschauungen reinversetzen kann oder sich damit befasst hat. So allein von der Kleidung her auch so, wir sagen einfach so: ‚im Sommer ist es heiß, zieh dein T-Shirt aus‘, oder so. Sagten die auch, die mussten lang und schwarz und richtig bekleidet sein, und da gab es richtig Ärger, als die Erzieher vor lauter Unwissenheit die Kinder ein bisschen freier gemacht haben“ (IP 7: Pos. 11).

Die *Berührung mit Religion* wird im Datenmaterial als ein Aspekt in der pädagogischen Arbeit markiert, der eine besondere Herausforderung darstellt. Da das *Eigene* über wenig Erfahrung in der *Berührung mit Religion* verfügt, kommt es in der pädagogischen Praxis zu Spannungsfeldern. Die Bedürfnislagen von zugewanderten Eltern treffen im Feld auf die Unwissenheit von pädagogischen Fachkräften (vgl. IP 7: Pos. 11). Der pädagogische Alltag wird durch die unvertrauten migrationsgesellschaftlichen Bedürfnislagen irritiert und es gilt, bislang bewährte Handlungspraxen neu zu denken. Aus einem Austausch im Fortbildungskontext wird jedoch implizit die konfessionelle Bindung von Familien als ursächlich für Konflikte in der Zusammenarbeit gesetzt. Das Spannungsfeld ergänzende Faktoren wie beispielsweise die Notwendigkeit von engen Absprachen, die Auseinandersetzung mit einer bequemen Unwissenheit oder möglicherweise mit einer wiederholten Überschreitung von Bedürfnislagen werden ausgeblendet. Die *Berührung mit Religion* wird reduktionistisch als herausfordernd und konfliktbeladen begriffen. Obgleich keine persönliche Erfahrung in der *Berührung mit Religion* vorliegen, werden „bestimmte Bilder freigesetzt, reproduziert und bestärkt“ (Karakaşoğlu et al. 2019: 92).

„Guck mal, du hast zwar Religionsunterricht gehabt und hast die unterschiedlichen Religionen beleuchtet, aber du hast halt nie -. Was ist jetzt, wenn du einen Jungen hast der aus dieser Nation kommt?“ (IP 6: Pos. 35).

Als ursächlich für die im *Eigenen* verankerte Unsicherheit in der *Berührung mit Religion* wird im Datenmaterial wiederkehrend der Bezug zum Ausbildungs- bzw. Weiterbildungsbereich hergestellt. Betont wird die Diskrepanz zwischen subjektiver Prägung, Platzierung relevanter gesellschaftlicher Themen im Lehrplan und Handlungspraxis. Hervorgehoben wird ein erhöhter Bedarf an Sachwissen, der in Hinblick auf stereotype Rollenbilder durchaus auch kritisch zu diskutieren ist (vgl. Karakasoglu et al. 2019: 91). Dennoch ist für zukünftige Forschung zu vermerken, dass der Bereich der Aus- und Weiterbildung im empirischen Material als relevant markiert wird.

Parallel zu solcherart Verweisen auf den lehr- und lerntheoretischen Kontext schwingt an dieser Stelle eine zusätzliche Ebene mit, die unter der Dimension *Suchbewegungen* (vgl. Kapitel 8.4.5) aufgegriffen wird. Gemeint ist die implizite Fragestellung danach, wie sich pädagogische Fachkräfte mit wenig *Berührungen zu Religion* im Feld religionssensibel verhalten können, um den ihnen anvertrauten Kindern unterschiedlicher Glaubensrichtung adäquat zu begegnen. Diese Lesart benennt eine geringe Erfahrung in der *Berührung mit Religion* und ein daraus resultierendes Empfinden von Überforderung, was die Fragilität der Situation kennzeichnet und als Chance für eine reflexive Auseinandersetzung mit dem *Eigenen* gedacht werden kann. Die wiederkehrende Herausforderung durch die *Berührung mit Religion* wird durch den folgenden Fund in Bezug zu den *EW* gesetzt.

„Aber andererseits gibt es auch sehr wenig Wissen über Muslime oder den Islam, aber auch das Judentum, muss man auch dazu sagen oder andere Religionen, bei den Menschen hier in Mecklenburg-Vorpommern. Wobei da merkt man schon auch schon diese ostdeutsche Perspektive, dass Religion ja auch in der DDR-Zeit keine große Rolle gespielt hat und eher nicht so gern gesehen wurde und dass viele Menschen eher atheistisch sind und das merkt man bis heute hier. Das Religion keine große Rolle hier spielt und dann kommt die Fluchtmigration, gerade aus dem arabischen Kulturraum, wo Religion immer noch eine große Rolle spielt“ (IP 13: Pos. 21).

Der Fund bestätigt die theoretische Vorannahme, dass die *Berührung mit Religion* im elementarpädagogischen Feld von Ostdeutschland nur begrenzt auf geronnene Erfahrungsgrundlagen zugreifen kann. Aufgrund der soziohistorischen Hintergründe ist im Bereich der frühkindlichen Bildung von Ostdeutschland bis heute eine distanzierte Positionierung gegenüber *Berührungen mit Religion* wahrnehmbar. Im Datenauszug wird dahingehend sensibilisiert, dass „Religion ja auch in der DDR-Zeit keine große Rolle gespielt hat“ (ebd.) und in der I. Phase der *EW* auch „eher nicht so gerne gesehen wurde“ (ebd.). Betont

wird ein Spannungsfeld zwischen einer in weiten Teilen atheistisch geprägten Gesellschaft und einer Fluchtmigration „aus dem arabischen Kulturraum, wo Religion immer noch eine große Rolle spielt“ (ebd.). Dieses historisch gewachsene Spannungsfeld wurde durch den zweiten *EW*, durch die „krisenhaft verlaufende Fluchtmigration [...] verschärft und zugespitzt“ (Diehm 2017: 20) in das pädagogische Feld eingeschrieben. Nun zeichnet sich die migrationsgesellschaftliche Normalität im Bereich der frühkindlichen Bildung jedoch genau dadurch aus, dass es „unter Bedingungen der Differenz politische Gleichheit und Anerkennung zu organisieren“ (ebd.: 23) gilt und der Auftrag von Forschung wird dahingehend gedeutet, auf Herausforderungen im Feld zu verweisen. Der Zoom in das Spannungsfeld *Berührung mit Religion* wurde für die vorliegende Arbeit ausgewählt, da es sich dabei um ein historisch gewachsenes Spannungsfeld handelt, welches im Datenmaterial als stark polarisierend hervortritt.

8.4.4.3 Suchbewegungen

Ausgehend von der Annahme einer migrationsgesellschaftlichen Normalität im Bereich der frühkindlichen Bildung ergibt sich ganz von selbst der Bezug auf das Dilemma einer wiederkehrenden Differenzsetzung. Nach Schütz (1972) sind „Fremdheit und Vertrautheit [...] nicht auf das soziale Feld beschränkt, sondern sind allgemeine Kategorien unserer Auslegung der Welt“ (ebd.: 69). Mit der Dimension *Suchbewegung* wird in der vorliegenden Arbeit abschließend darauf Bezug genommen, dass das Differenzdilemma im empirischen Material auch als ein Ringen um die pädagogische Fachlichkeit im Umgang mit Heterogenität und Differenz zu deuten ist. Um mit Schütz zu sprechen: „Wenn wir in unserer Erfahrung etwas zuvor Unbekanntes entdecken, das deshalb aus der gebräuchlichen Wissensordnung herausragt, beginnen wir mit einem *Prozeß* der Untersuchung“ (ebd.; *Hervorhebung im Original*).

„Also wie gehe ich damit um, wenn ein muslimisches Kind gerne ein Gummibärchen essen möchte. Wo Gelatine drin ist, wo eindeutig klar ist, das kommt von einem Schwein oder so, ähm, hab ich schon zweimal erlaubt, gebe ich so zu. Ne, weil er das einfach, weil er das wollte. Er hat mich gefragt und dann habe ich gesagt ‚mach doch‘. Weil für mich als Pädagoge, wenn ich mit den Kindern arbeite, das Kindeswohl oder die Entwicklung der Kinder im Fokus steht. Und nicht so sehr, was die Eltern kulturell, wie die Eltern kulturell ihr Kind erziehen möchten sozusagen. Ähm, hab ich auch später viel Bestätigung von Fachleuten, von Leuten in Weiterbildungen oder im Studienkontext bekommen, dass es so sein müsste. Das da auch viel zu sehr darauf gehört wird, was die Eltern wollen, kulturell betrachtet, ne. Dass es eigentlich um eine Fachlichkeit unter Erziehern, wenn man in dem Berufsfeld bleibt, eigentlich sein müsste ‚warum gehen wir das so und so an? Warum behaupten wir so und so arbeiten wir mit den Kulturen? Und das Erzieher da oft noch nachgeben und so Springball zwischen Eltern sind und sich dadurch aber nicht so richtig so ne Fachlichkeit herausbilden kann, da sie so-. Das macht dann so nen Dienstleistungscharakter aus. ‚Wir versorgen das muslimische Kind so, wie die muslimische Familie das gerade so

möchte‘. Das ist, glaube ich, der Streitpunkt, an dem ich gerade bin, den ich so oft erlebe unter Kollegen. Macht man es jetzt, ist man Dienstleister oder nicht? Da gibt es auch ganz unterschiedliche Ansichten in dem Berufsfeld, weiß ich. Oder sagt man hm (...), wir arbeiten z.B. kindzentriert und wenn ein Kind ein Gummibärchen essen möchte, dann stellen wir uns dem nicht in den Weg“ (IP 4: Pos. 13).

Mit dem Datenauszug wird an der Schnittstelle von Migration und frühkindlicher Bildung auf die Vielschichtigkeit der Abgrenzungsdiskurse im Feld verwiesen. Ausgehend von einem Beispiel aus der Alltagspraxis wird vordergründig über einen religionssensiblen Ansatz im Bereich der frühkindlichen Bildung verhandelt. Das ein solcher Standard bislang nicht als gesetzt betrachtet werden kann, wurde bereits in Kapitel 8.4.4.2 umrissen. Die Vielzahl der verknüpften Querschnittsthemen veranschaulichen die Intensität der Aushandlungsprozesse und machen kenntlich, dass im Bereich der frühkindlichen Bildung aktuell über die Deutungsmacht im Feld des Pädagogischen gerungen wird. Erhöhte Priorisierung erhalten im Fund dabei die Abgrenzungslinien Ernährung, Religion, Beziehungspartnerschaft, Kindeswohl, Kultur und pädagogische Deutungsmacht. Die Erkenntnis, dass migrationsgesellschaftliche Normalität im ostdeutschen Erfahrungsraum momentan von Diskursen über Macht und Zugehörigkeit geprägt erscheint, ist im vorliegenden Theorieentwurf keine Neue. Hierzu ergänzend wird betont, dass mit den vielschichtigen Spannungsfeldern in der Berührung mit Fremdheit die Fragestellung nach einer angemessenen Fachlichkeit im Umgang mit Unterschiedlichkeit und Vielfalt verwoben ist.

„Das finde ich aber so spannend bei interkultureller Arbeit, wo ich mir sage, ich bringe ja nur meine Kultur mit als Pädagoge. Der soll dann, das ist ja eigentlich so eine unschaffbare Aufgabe. Wo ich mir so denke: ‚ich bringe doch nur MEINE Biografie mit, nur MEINE Persönlichkeit‘. Was befähigt mich fünf Nationen miteinander zu verknüpfen und ne Begegnung zu schaffen. ‚WOW‘ würde ich sagen, ‚bin ich erst mal unfähig zu‘ [...]. Dazu habe ich in meiner Biografie viel zu wenig Begegnung mit anderen Kulturen gehabt, dass ich sagen würde-. Da müsste ich mir sehr, sehr viel aneignen. Ich könnte reinwachsen, auf Augenhöhe mit denen dran arbeiten, aber wenn sie jemanden wollen, der da interkultureller Experte ist, auf keinen Fall sozusagen. Das wäre ich einfach nicht, da gibt es ganz andere Leute, die viel gereist sind in ihrem Leben oder so. Die einfach nen ganz anderen biografischen Hintergrund mitbringen“ (IP 4: Pos. 53).

In pädagogischen Orten treffen Akteure aus ganz unterschiedlichen sozialen Kontexten aufeinander. Mit der Dimension *Suchbewegung* wird hierbei für die Problematik sensibilisiert, dass aufgrund von implizit erworbenen Vorstellungen über das *Eigene* Herausforderungen der interkulturellen Arbeit diametral gegenübergestellt verortet werden. Für den Umgang mit Heterogenität und Differenz wird das *Eigene* als defizitär begriffen. Die migrationsgesellschaftliche Normalität im Bereich der frühkindlichen Bildung erscheint davon geprägt, dass die

Vorstellung vom *Eigene* sich kategorisch distanziert zum Umgang mit Heterogenität und Differenz begreift. Die Notwendigkeit, dass es gerade diese distanzierte Verortung des *Eigenen* zu *Fremdheit* kritisch zu reflektieren gilt, kann nicht gedacht werden. Für den Prozess der kategorialen Annäherung vom *Eigenen* an *Fremdheit* ist es nach Schütz (1972) jedoch notwendig, dass neue Tatsachen definiert und in der Bedeutung erfasst werden. Daran anschließend verwandeln wir dann, „Schritt für Schritt unser allgemeines Auslegungsschema der Welt auf solche Weise, daß die fremde Tatsache und ihr Sinn mit all den anderen Tatsachen unserer Erfahrung und mit deren Sinnbedeutungen vertraglich“ (ebd. 69) werden. Dass der Prozess der Annäherung des *Eigenen* noch aussteht, ist für die migrationsgesellschaftliche Normalität im Handlungsfeld als bedeutsam zu werten

„Das dieses Arbeiten mit der Persönlichkeit und mit der eigenen Biografie, dass das so extrem in Studiengängen und so vernachlässigt wird, wo es eigentlich auf Menschlichkeit ankommt. Also zu gucken, wer bin ich? Was kann ich? Was kann ich überhaupt nicht? Was möchte ich gerne sein? [...] Damit wird zum Beispiel auch gar nicht gearbeitet. Dass das aber so wenig Fokus hat. Weil da muss man halt ansetzen, bei Pädagogen meistens. Bei dem Eigenen, denn man kann ja nicht anders sein, als man ist“ (IP 4: Pos. 53).

Der Datenauszug wurde ausgewählt, da für den Umgang mit Heterogenität und Differenz auf die Notwendigkeit einer reflexiven Auseinandersetzung mit dem *Eigenen* verwiesen wird. Damit wird für den Kontext der Aus- und Weiterbildung auf eine Kategorie verwiesen, die auch im Prozess des Kodierens (vgl. Kapitel 6.4) als relevant für die Auswahl der Kernkategorie *EW* erachtet wurde. „Weil da muss man halt ansetzen, bei Pädagogen meistens. Bei dem Eigenen, denn man kann ja nicht anders sein, als man ist“ (ebd.).

Durch die Dimension *Suchbewegung* wird die im empirischen Material mäandernde Fragestellung nach dem *Eigenen* in der Berührung mit *Fremdheit* explizit hervorgehoben. Für die Schnittstelle von Migration, Früher Bildung und Ostdeutschland ist dieser Fragestellung eine erhöhte Priorität zuzuordnen, worin anteilig begründet liegt, dass der vorliegende Theorieentwurf einen Beitrag zur verdichteten Erkenntnis über das historisch gewachsene *Eigene* in der Auseinandersetzung mit Fremdheit leistet.

„Ich weiß über Sachen nicht Bescheid, weil ich meine, darüber nicht Bescheid zu wissen. Und weiß ich auch wirklich nichts darüber, nehme ich es erst mal nicht an, ich kann es nicht. Und ich glaube, ehe man jetzt dieses Fass aufmacht. ‚Ich bin immer-. Ihr seid doof ihr Pädagogen-. Ihr versteckt euch dahinter‘. Was in der Zeit auch letztendlich fehlt ist der positive Zugang. Zu sagen: ‚Leute ihr könnt es, ihr seid die Pädagogen! Ihr könnt mit Kindern! Ihr habt das absolute Know-how! Ihr habt das pädagogische Rüstzeug durch Ausbildung usw.‘. Und völlig egal-. Und das zu stärken und ihnen diesen Fokus zu packen. Zu sagen: ‚dadurch und das befähigt euch auch, mit allen Kindern, egal wer da kommt, euren ganz normalen pädagogischen Alltag zu gestalten‘. Und das, worüber ihr sprecht sind Äußerlichkeiten. Also sowas wie Schweinefleisch oder wie, was weiß der Fuchs“ (IP 12: Pos. 174).

In der Dimension *Suchbewegung* wird mit dem Datenauszug abschließend noch einmal betont, dass der pädagogische Umgang mit Heterogenität und Differenz aktuell als erschwert zu betrachten ist. Kontrastierend zu der im Feld verankerten pädagogischen Kompetenz ist die Reflexions- und Lernbereitschaft bezüglich der *Berührung mit unvertrauter Fremdheit* als gering einzustufen. Der vorliegende Theorieentwurf begründet die erhöhte Herausforderung in der *Berührung mit Fremdheit* durch den augenscheinlich nicht vorhandenen Zugang zur Schnittstelle von Migration und Bildung. Das *Eigene* mit seiner „Biografie“ (ebd.), seiner „Persönlichkeit“ (ebd.) ist an der Schnittstelle von Migration und Bildung dazu herausgefordert, nach angemessenen Anknüpfungspunkten zu suchen die eine reflexive Auseinandersetzung mit der vorhandenen Unsicherheit in der *Berührung mit Fremdheit* ermöglichen. Die Kategorie *Suchbewegung* wurde im vorliegenden Theorieentwurf gesetzt, um den vorhandenen Bedarf an einer reflexiven Auseinandersetzung mit dem vermeintlich *Eigenen* aufzuzeigen. An der Schnittstelle von Migration und frühkindlicher Bildung zeigt sich die Notwendigkeit, den „spezifischen historischen und lokalen kulturellen Interpretationssystemen“ (Reckwitz/Rosa 2021: 133) Raum zu geben.

9 Dritte Zusammenfassung und Diskussion

Der Stand der Forschung (vgl. Kapitel 2) und die theoretische Konzeptionalisierung der Qualifizierungsarbeit (vgl. Kapitel 3) wurden in Kapitel 4 zusammengefasst und diskutiert. In Kapitel 7 ist die Wahl der Methode (Kapitel 5) und der daraus resultierende Forschungsprozess (Kapitel 6) rekapituliert worden. Das vorangegangene Kapitel befasste sich mit der Darstellung der, aus dem Forschungsprozess resultierenden Ergebnissen. Ebenso findet sich in Kapitel 8 die Quintessenz der drei Phasen⁷³. Hierzu ergänzend werden im Folgenden die Ergebnisse aus der Forschung zusammengefasst und in Hinblick auf die Forschungsfragen diskutiert.

Geleitet wurde das Forschungsinteresse von den folgenden Forschungsfragen (vgl. Kapitel 6.1):

- I. Ist es für die nachhaltige Implementierung der Querschnittsaufgabe interkulturelle Bildung im elementarpädagogischen Feld noch als relevant zu werten, dass die Schnittstelle von Migration und Bildung im ostdeutschen Bildungswesen bis September 1990 (Verordnung über Tageseinrichtungen für Kinder (§5 (3)) keine Relevanz hatte?
- II. Welche Bedeutung hat das Migrationsgeschehen von Ostdeutschland für den Bereich der frühkindlichen Bildung?
- III. Über welche *Berührungen mit kultureller Fremdheit* wird im Bereich der frühkindlichen Bildung verhandelt und welche Bedeutung kommt dabei dem soziohistorischen Hintergrund des Feldes zu?

Auf Basis der analytischen Auseinandersetzung mit der Komplexität und Widersprüchlichkeit in den Konstruktionen kultureller Fremdheit von pädagogischen Fachkräften aus Ostdeutschland wurde das Theoriemodell *Elementarpädagogische Wendepunkte (EW)* entwickelt (vgl. Kapitel 8.1.1). Durch dessen „empirische Verwurzelung“ (Muckel 2011: 350) konnte der Widerspruch herausgearbeitet werden, dass sowohl divergierenden Ebenen von Fremdheit, als auch die damit verknüpfte Dynamik der Wandlungsprozesse von Fremdheit als blinde Flecken zu werten sind.

In der klärenden Auseinandersetzung mit der Begründung der genannten Leerstellen konnte herausgearbeitet werden, dass die *Berührungen mit Fremdheit* im ostdeutschen Erfahrungsraum in Bezug zur zugehörigen migrationswissenschaftlichen Perspektive zu denken ist. In Hinblick

⁷³ Vgl. Kapitel 8.3.1.4; Kapitel 8.3.1.3.6 und Kapitel 8.3.1.4.4.

auf die Forschungsfrage I ist darauf zu verweisen, hat die Datenanalyse die Widersprüchlichkeit erfassen können, dass das historische Migrationsgeschehen von Ostdeutschland trotz der geringen Präsenz von ethnischen Minderheiten im Bereich der frühkindlichen Bildung der DDR bis zum aktuellen Zeitpunkt als pädagogisch bedeutsam zu werten ist. Um die genannte Erkenntnis verdichtet zu begründen, wurde dem Theorieentwurf *EW* in Kapitel 8.2.1 die historische Dimension des Migrationsgeschehens von Ostdeutschland (nach dem zweiten Weltkrieg bis 1990) vorangestellt (vgl. Abb. 16). Es wurden fünf Wandertypen (Ost-West Migration, Arbeitsmigration, Fluchtmigration, Bildungsmigration, Stationierung von sowjetischen Truppen) vorgestellt. An den historischen Hintergrund anschließend ist die Kernkategorie *EW* und die damit verwobenen Phasen des Wandels von kultureller Fremdheit eingeführt worden (Kapitel 8.3.1). Die bedeutsamen Facetten der Kernkategorie *EW* wurden zunächst im Phasenmodell dargestellt (Kapitel 8.3.1.1) und anschließend verdichtet erläutert.

Die Kernkategorie *EW* wurde ausgehend von der Forschungsfrage II (Kapitel 6.1.3) entwickelt. In Auseinandersetzung mit der Fragestellung, welche *Berührungen mit kultureller Fremdheit* im Bereich der frühkindlichen Bildung verhandelt werden und welche Bedeutung dabei dem soziohistorischen Hintergrund des Feldes zukommt, wurde aufgezeigt, dass die Zugehörigkeitsverhältnisse im Bereich der frühkindlichen Bildung in der I. Phase der *EW* vom sozialistischen Bildungswesen und der Migrationspolitik der DDR geprägt waren (vgl. Kapitel 8.3.1.2). Daran anschließend wurde kenntlich gemacht, dass das elementarpädagogische Feld von Ostdeutschland durch den, an die sogenannte Wende gekoppelten ersten *EW* eine radikale Umstrukturierung erfahren hat (vgl. Kapitel 8.3.1.3.1). Es konnte herausgearbeitet werden, wie die Veränderungen der im Feld über lange Zeit als etabliert betrachteten Machtstrukturen des sozialistischen Bildungswesens auf die Zugehörigkeitsverhältnisse im Bereich der frühkindlichen Bildung gewirkt haben.

Im Theorieentwurf wurde deutlich gemacht, dass der erste *EW* relevant ist, da die Verankerung einer neuen pädagogischen Deutungsmacht zum Bruch mit der pädagogischen Tradition von Ostdeutschland geführt hat (8.3.1.3.2). Dargelegt wurde die These, dass einhergehend mit dem Bruch die Auseinandersetzung mit dem ostdeutschen Migrationsgeschehen zu diesem Zeitpunkt als für das Pädagogische unbedeutend gewertet wurde. Aufgezeigt wurde weiterhin, dass der Bezug auf vertraute Wandertypen aus der sowjetischen Zeit für die Auseinandersetzung mit Migration und Bildung als irrelevant gewertet wird.

Gezeigt wurde, dass der erste *EW* des Weiteren dahingehend als relevant zu werten ist, da durch die Veränderungen der Zugehörigkeitsverhältnisse im Bereich der frühkindlichen Bildung eine komplette Generation von ostdeutschen Fachkräften mit Othering Erfahrungen konfrontiert

wurde (Kapitel 8.3.1.3.1). Der Theorieentwurf veranschaulicht, dass die über Jahrzehnte hinweg dominierende Nähe zum Kulturraum der ehemaligen Sowjet Union durch den historischen Bruch annulliert wurde, stattdessen galt es kollektiv den Umgang mit der eigenen Ausgrenzung und Abwertung zu bewältigen. Wie in Kapitel 8.3.1.3 ausgeführt, ging die gesellschaftliche Abwertung von pädagogischen Fachkräften aus Ostdeutschland mit dem Verlust von sozialem, ökonomischem und symbolischem Kapital einher⁷⁴. In Kapitel 8.3.1.3.2.1 wurde exemplarisch skizziert, dass es aufgrund der veränderten Machtstrukturen im elementarpädagogischen Feld galt, neue Regeln des Spiels zu begreifen, sich diese anzueignen und sukzessive zu beherrschen (vgl. Kapitel 3.3.2).

Der Theorieentwurf macht weiterhin kenntlich, dass die Zugehörigkeitsverhältnisse ab dem Sommer 2015 zunehmend über einen „nationalkulturell verengte[n] Kulturbegriff“ (SVR 2021 b: 27) definiert wurden (vgl. 8.3.1.4). Der für den elementarpädagogischen Alltag bislang weitestgehend „unsichtbare Fremde“ (Reuter 2002 a: 119) tritt ab dieser Phase unter anderem durch Interventionen von außen verstärkt in den Vordergrund (vgl. Kapitel 8.4.3). Durch migrationsgesellschaftliche Verschiebungen wirken auf das Pädagogische neue Akzentuierungen ein. Diese finden ihren Ausdruck in Form von konzeptionellen Änderungen, Fortbildungsangeboten und Bundesprogrammen⁷⁵, zu denen sich das Feld zu positionieren hat. Eine weitere Erkenntnis bezieht sich auf den Widerspruch, dass die kollektive Erfahrung der pädagogischen Fachkräfte aus der DDR als die *Anderen* im elementarpädagogischen Feld der Bundesrepublik Deutschland das Datenmaterial bis zum aktuellen Zeitpunkt durchzieht und diese Erfahrung nicht in Bezug zu den Erfahrungen von Kindern und Familien mit Flucht-, bzw. Zuwanderungsgeschichte gesetzt wird. Trotz vorhandener Analogien bezüglich der Erfahrung von Ausgrenzung und Abwertung (vgl. Foroutan/Hensel 2020) werden diese auf empathischer Ebene bislang nicht auf das aktuelle Migrationsgeschehen übertragen.

In Bezug auf die III. Phase der *EW* ist durch die Datenanalyse kenntlich gemacht worden, dass migrationsgesellschaftliche Veränderungen als pädagogische Herausforderungen markiert werden (vgl. Kapitel 8.3.1.4.2; Kapitel 8.4.2.1.1). Zum verdichteten Verstehen der migrationsgesellschaftlichen Normalität wurden in Kapitel 8.4.2 unterschiedliche Strategiedimensionen aufgezeigt. In Kapitel 8.4.4 wurden der Logik des entwickelten Theorieentwurfes folgend,

74 Im bundesdeutschen Feld der Pädagogik wurde den pädagogischen Fachkräften eine neue Position zugeordnet, die, das belegen die Forschungen zur Elite, als marginalisiert zu bezeichnen ist (vgl. Gutsche/Andersen 2020: 480).

75 Im empirischen Material wird das Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Zugang zur Welt ist“ besonders hervorgehoben.

ausgewählte Spannungsfelder exemplarisch in Verbindung zum historisch gewachsenen Hintergrund des Feldes gedeutet.

Zu begründen ist dieses Vorgehen vor dem Hintergrund, dass kulturelle Differenzen im Kontext der symbolischen Herrschaft (vgl. 3.3.5) als trennende und verbindende Unterschiede „zwischen Bündeln und Mustern symbolischen Handelns“ (Mecheril 2020: 305) zu deuten sind. Durch die Untersuchung des Wandels von kultureller Fremdheit konnte dargelegt werden, dass eine soziohistorische Einbettung der sogenannten Bündel und Muster im elementarpädagogischen Feld nicht vorgenommen wird (vgl. Kapitel 8.4.1). In der Analyse konnte aufgezeigt werden, dass die „getrennten und verbundenen Muster symbolischen Handelns [...] ein Feld aus[bilden], das als Feld untersucht werden kann, in dem spezifische Bildungsprozesse möglich sind“ (ebd.). Der Theorieentwurf verbindet in Kapitel 8.4.4 aktuelle pädagogische Herausforderungen rückblickend mit dem Wandel kultureller Fremdheit im Bereich der frühkindlichen Bildung von Ostdeutschland und liefert damit einen verbindenden Impuls.

Denn wie eingangs geschildert liefert der Theorieentwurf die Erkenntnis, dass Migration und Bildung bislang nicht als mit dem soziohistorischen Hintergrund des elementarpädagogischen Feldes von Ostdeutschland verknüpft begriffen werden. Durch den bereits konstatierten Bruch werden aktuelle Diskurse über die „Unterscheidung von ‚Eigenem‘ und ‚Fremdem‘“ (ebd.) nicht in Bezug zur regionalen Migrationsgeschichte begriffen, womit auch eine im Datenmaterial zu erkennende Gleichgültigkeit gegenüber der Schnittstelle von Migration und Frühe Bildung gerahmt werden kann. Obgleich die neuen Generationen von pädagogischen Subjekten in Ostdeutschland seit 1990 nach veränderten Vorgaben ausgebildet werden, konnten bezüglich der Distanzierungsstrategien zu migrationsbedingten Veränderungsprozessen generationsübergreifende Muster nachgewiesen werden (vgl. Kapitel 8.4.2.1).

Das Kapitel 8.4.4.3 beschließt die Ergebnisdarstellung mit der Dimension *Suchbewegungen* und verweist damit auf die Relevanz der vorliegenden Forschung.

Der dargestellte Theorieentwurf geht in der Geschichte der frühkindlichen Bildung bis in das Jahr 1967 (vgl. Abb. 5) zurück und, ausgehend vom Sampling, vertiefend in ausgewählte Details hinein. Dies war zum Beginn der Forschung so nicht konzipiert. Vielmehr galt es im voranschreitenden Verlauf die Entscheidung zu treffen, ob die Formulierung des Theorieentwurfs *EW* den Bezug zu einer solch großen Zeitspanne in der Geschichte der frühkindlichen Bildung wagt. Wie im vorangehenden Kapitel ausführlich dargestellt, wurde das Wagnis unternommen und die Qualifizierungsarbeit spannt den Bogen vom sozialistischen Bildungswesen hin zu aktuellen Spannungsfeldern im Umgang mit Heterogenität und Differenz.

Die Entscheidung erfolgte „im Wege des *theoretischen Samplings* prozessbegleitend und angeleitet von der sukzessive entwickelten gegenstandsbezogenen Theorie“ (Strübing 2018 b: 49; *Hervorhebung im Original*) zum Wandel von Fremdheit im elementar-pädagogischen Feld von Ostdeutschland (vgl. Kapitel 6). Zum Verstehen der im Datenmaterial verankerten Widersprüchlichkeit erschien es unumgänglich, den historischen Bogen aus dem Datenmaterial aufzuspannen. Gemeint ist, dass durch das methodische Vorgehen (vgl. Kapitel 5 und 6) im wechselseitigen Prozess von Analyse, Datenerhebung und Theoriebildung kenntlich wurde, dass aktuelle Spannungsfelder an der Schnittstelle von Migration und Bildung außerhalb ihres historisch gewachsenen Kontextes verhandelt werden.

In Hinblick auf die Forschungsfrage III. ist hervorzuheben, dass im Prozess der Analyse in den Daten der Bruch nachgewiesen werden konnte, dass die Migrationsgeschichte der DDR nicht in der aktuellen Linie mit Migration und Bildung gedacht wird. Dieser transgenerational verankerte Bruch mit dem soziohistorischen Hintergrund von Migration und Bildung konnte durch unterschiedliche Datenausschnitte belegt werden und hat den Prozess der weiteren Datenerhebung und Theoriebildung geprägt.

In Annäherung an die, dem Bruch anhaftende Widersprüchlichkeit, hat sich die vorliegende Qualifizierungsarbeit mit der, den migrationsgesellschaftlichen Spannungsfeldern zugrundeliegenden Vielschichtigkeit von Fremdheit befasst. Entwickelt wurde ein gegenstandsangemessener Theorieentwurf, der die Verflechtung vom *Eigenen* und *Fremden* im elementar-pädagogischen Feld von Ostdeutschland als eine Art Netz rekonstruiert, „das mehr oder weniger locker und dicht sein kann“ (Wilden 2013: 53). Das um die Kernkategorie *EW* entwickelte Kategoriensystem schärft an der Schnittstelle von Migration, Frühe Bildung und Ostdeutschland das Verständnis für die Vielschichtigkeit der Ebene in der Berührung mit Fremdheit. Durch den vorliegenden Theorieentwurf wird die lineare Narration von einem Raum mit geringer Migrationsdichte aufgebrochen und die gesellschaftliche Konstruktion von Fremdheit sichtbar. Durch die entwickelte Grounded Theory wird die vermeintliche Ordnung des *Eigenen* „präzisiert und pluralisiert“ (Muckel 2011: 351). Durch die gelungene Integration einer Vielzahl von, zum Teil auch widersprüchlichen Codes, liefert der Theorienentwurf eine verdichtete Erkenntnis über den relationalen Charakter des *Eigenen* und trägt damit der „Komplexität der sozialen Realität“ (ebd.) im Bereich der frühkindlichen Bildung Rechnung.

„Wenn man sich die Frage stellt, welche Bedeutung qualitative Migrationsforschungsansätze für erziehungswissenschaftliches Denken und pädagogisches Handeln besitzen, dann verweisen diese Ansätze die pädagogische Praxis zunächst darauf, dass es sinnvoll ist, wenn diese Praxis den Blick auf sich selbst pflegt und sich selbst stärker zum Gegenstand der Reflexion und auch der Kritik macht“ (Doğmuş et. al. 2016: 9).

In Hinblick auf die migrationsgesellschaftliche Normalität im Bereich der frühkindlichen Bildung liefert der Theorieentwurf *EW* ein Verständnis vom *Eigenen*, dass „immer schon vom Fremden durchzogen ist bzw. aus dem Bezug zum Fremden, so unter anderem aus seiner Absonderung und Ausgrenzung, erst hervorgeht“ (Wilden 2013: 53). Damit wird der zunehmenden migrationsgesellschaftlichen Dynamik im Bereich der frühkindlichen Bildung eine vielfältige Lesart vom *Eigenen* zur Seite gestellt.

Wie in Abb. 21 zusammenfassend dargestellt, ist das elementarpädagogische Feld von Ostdeutschland als immer schon mit *Fremdem* verflochten zu begreifen. Dies liegt darin begründet, dass „Fremdheit keine natürliche Eigenschaft eines Anderen oder einer anderen Gruppe oder Kultur ist, sondern dass Fremdheit, ebenso wie andere Konstruktionen von Wirklichkeit auch, ein Konstrukt ist“ (Wilden 2013: 268). Rückblickend wird deutlich, wie sich Fremdheit in der Geschichte der frühkindlichen Bildung von Ostdeutschland „innerhalb kultureller Kontexte und Machtverhältnisse“ (ebd.) diskursiv verändert hat. Ausgehend von der Analyse der Verschiebungen von Differenzkategorien im empirischen Material wurde für den zu bewältigenden Umgang mit Fremdheit der folgende Phasenverlauf rekonstruiert.

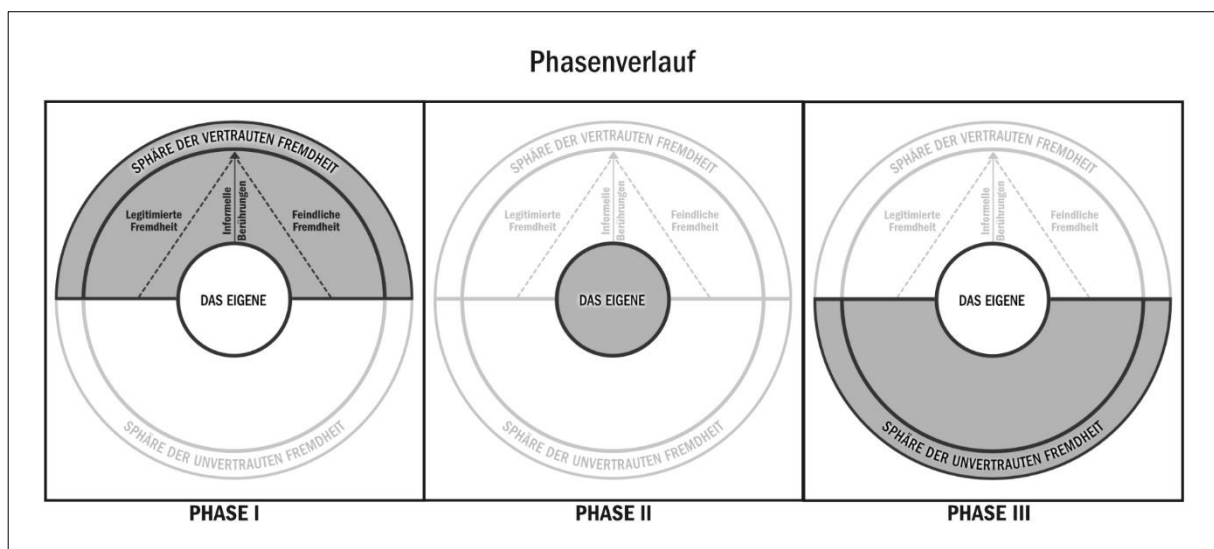


Abb. 21: Wandel von kultureller Fremdheit im Bereich der frühkindlichen Bildung von Ostdeutschland (Quelle: Eigene Darstellung)

Der in Abb. 21 dargestellte Phasenverlauf der *Berührungen mit kultureller Fremdheit* veranschaulicht komprimiert das Ergebnis der durchgeführten „Analyse von Relevanzsetzungen“ (Diehm 2017: 16). Durch die Grounded-Theory-Methodologie konnten die unterschiedlichen Akzentuierungen und Gewichtungen in der *Berührung mit Fremdheit* rekonstruiert werden.

„Die Veränderung der Welt, ihre Komplexität und Perspektivität als stetige Wechselwirkung zwischen Struktur und Akteur*inneninteraktionen zu verstehen und dieses zum zentralen Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung zu machen – hierfür steht der Forschungsansatz von Anselm Strauss.“ (Detka et al. 2021:12)

Aktuelle Spannungsfelder im Umgang mit Heterogenität und Differenz konnten damit in Verbindung gesetzt werden, dass sich im Bereich der frühkindlichen Bildung die scheinbar natürliche Differenzkategorie *kulturelle Fremdheit* im „jeweiligen gesellschaftshistorischen und gesellschaftspolitischen Kontext“ (ebd.) radikal gewandelt hat.

Wie kenntlich wurde, ist auf der empirischen Ebene bewusst auf eine migrationsspezifische Fragestellung verzichtet worden. Durch die Fokussierungen auf „die Erweiterung und Verschiebung von Perspektiven, Grenzen und Positionen, den Versuchen der Aneignung, der Einordnung und Einverleibung des Fremden“ (Wilden 2013: 272), wurde die Komplexität der sozialen Praxis in der *Berührung mit Fremdheit* erfasst. Dadurch kenntlich werdende Markierungen von Fremdheit wurden als soziale Praxis gedeutet, die unbewusst auf spezifische Macht- und Ungleichheitsverhältnisse im elementarpädagogischen Feld von Ostdeutschland verweisen. Dieser Ansatz legitimiert nach Mecheril (2006) „als zentrale Aufgabe einer Interkulturellen Pädagogik nicht in erster Linie die Kultivierung von zivilen Formen des Umgangs mit Fremden zu verstehen, sondern vielmehr für eine reflexive Pädagogik zu plädieren, die an der Analyse von Prozessen und Strukturen der (auch pädagogischen) Konstruktion von Fremdheit interessiert ist (Mecheril 2006: 318). Nach Gogolin/Krüger-Potratz (2013) ist es für das Pädagogische bedeutsam „die Frage zu verfolgen, welche Konzepte und bildungspolitischen Maßnahmen der jüngeren Einwanderungsgesellschaft noch in dieser Vergangenheit verhaftet sind – entweder ausdrücklich oder ohne Bewusstheit über ihre Tradition“ (ebd.: 82). Da Fremdheit immer auf Eigenheit verweist, gelingt es dem vorliegenden Theorieentwurf, ein tieferes Verständnis für die Vergangenheit des elementarpädagogischen Feldes in Ostdeutschland zu generieren. Deutlich wird, dass Fremdheit für den Bereich der frühkindlichen Bildung eine bedeutsame Kategorie darstellt. Durch die Analysekategorie Fremdheit wird die im empirischen Datenmaterial vorhandenen Distanzierung zu aktuellen Migrationsbewegungen durchbrochen. Deutlich wird die Vielfalt der Bezüge zu Migration und Bildung.

10 Implikationen für die Praxis

Einen zentralen Impuls für die vorliegende Untersuchung findet sich im Beitrag von Sturm, in dem eine Auseinandersetzung mit dem Wunsch erfolgt „Forschung nicht als Selbstzweck zu betreiben, sondern durch sie einen Beitrag zur Verbesserung – vermutlich im Sinne einer Annäherung an mehr (Bildungs-)Gerechtigkeit – von Praxis zu leisten“ (ebd. 2018: 11). Im Forschungsprozess wurde kenntlich, dass solcherart Impuls mit der bildungspolitischen Forderung konfrontiert ist, dass Forschung unweigerlich Erkenntnisgewinn für die pädagogische Praxis zu produzieren hat (vgl. Kuhn 2013). Mit Kuhn wird darauf verwiesen, dass zwischenzeitlich von bildungspolitischer Seite nicht nur an Praxis, sondern auch an Wissenschaft der Anspruch formuliert wird, zu kitten, was auf struktureller Ebene über Jahre versäumt wurde. Doch obgleich sich die vorliegende Untersuchung vom Missverständnis distanziert, praxiswissenschaftliche Erkenntnis für die Verbesserung von pädagogischer Praxis generieren zu müssen (vgl. ebd.: 20), gilt es danach zu fragen, in welchem Verhältnis der vorliegende Theorieentwurf zur pädagogischen Praxis gedacht werden kann. Welche Erkenntnis liefert der Theorieentwurf *Elementarpädagogischen Wendepunkte (EW)* für den Fachbereich der Frühen Bildung? Diese Fragestellung ist nicht zuletzt aus dem Grund wesentlich, da ein Qualitätskriterium der Grounded-Theory-Methodologie nach Strübing (2018 b) darin besteht „*Wissen zur Bewältigung praktischer Probleme im Handlungsfeld*“ (ebd.: 47, *Hervorhebung im Original*) zu generieren. Denn mit der „handlungspraktischen Relevanz und ‚Passung‘ der empirisch basierten Theorien, ist in pragmatistischer Perspektive zugleich auch ihr zentrales Gütekriterium verbunden“ (ebd.). Gemeint ist, sie „sind so gut, wie die Handlungs- und Problemlösungsfähigkeit im jeweiligen Feld durch sie gesteigert werden“ (ebd.).

Die handlungspraktische Relevanz des vorliegenden Theorieentwurfes für die Schnittstelle von Migration und Bildung liegt darin begründet, dass die Relevanz einer ungleichen Gewichtung von ost- und westdeutschen Perspektiven für den Elementarbereich in den Vordergrund tritt. In Bezug auf die Forschungsfrage II. wird deutlich, dass obgleich der ostdeutsche Erfahrungsraum durch eine regionalspezifische Geschichte von Migration und Bildung geprägt wurde, diese Geschichte von aktuellen Aushandlungsprozessen im Feld entkoppelt ist. Entgegen der gesetzten Annahme, dass sich der ostdeutsche Erfahrungsraum zunehmend an die westdeutsche Norm anzugleichen hat, sensibilisiert der Theorieentwurf dahingehend, dass diese Perspektive in der Konsequenz einen Bruch mit dem soziohistorischen Hintergrund des Feldes evoziert.

Dieser liegt darin begründet, dass die Migrations- und Pädagogikgeschichte von Ostdeutschland in der aktuellen Linie von Migration und Bildung nicht bedacht wird.

Mit Bourdieu ist der Bereich der frühkindlichen Bildung als ein soziales Feld (Schneickert et al. 2020; Rieger-Ladich 2009) zu begreifen, in dem aktuell über migrationsgesellschaftliche Normalität verhandelt wird. Der Theorieentwurf veranschaulicht, dass sich die Akteure im Feld an dieser Schnittstelle mit einer pädagogischen Herausforderung konfrontiert sehen, bei der aufgrund von abweichenden Voraussetzungen (persönlich, fachlich, historisch), die Zugangsvoraussetzungen zum Verhandlungsgegenstand ungleich gesetzt sind. Kennzeichnend wird, dass migrationsgesellschaftliche Normalität im Bereich der frühkindlichen Bildung aktuell auch bedeutet, dass ein Teil der Akteure im Feld sich in diesem Kontext als defizitär, bzw. unbeteiligt begreift. Aufgrund von unterschiedlich gelagerter Inkorporierung vom Fremden und Fremdheit wird migrationsgesellschaftliche Normalität bislang noch als eine „geteilte Geschichte“ (Oschmann 2023: 18, *Hervorhebung im Original*) und noch nicht als „gemeinsame Geschichte“ (ebd., *Hervorhebung im Original*) begriffen.

Die Erkenntnis, dass der ostdeutsche Erfahrungsraum in den Feldern von Macht nicht ebenbürtig vertreten ist, ist an sich keine Neue. Die Gründe hierfür sind mannigfaltig und werden u.a. von Oschmann (2023), Kollmorgen (2021; 2005), Vogel/ Zajak (2020) ausführlich diskutiert. Der Theorieentwurf betont, dass es diesen Sachverhalt auch für den Bereich der frühkindlichen Bildung mitzudenken gilt. Betont wird, dass die gegenwärtig im Feld verankerten Ungleichheiten zwischen ost- und westdeutscher Perspektive im Diskurs über Migration und Bildung an der, für das Forschungsinteresse relevanten Schnittstelle, ursächlich auch durch die Geschichte der interkulturellen Pädagogik herzuleiten ist.

Dies wird dadurch begründet, dass interkulturelle Pädagogik an sich keineswegs als ein einheitliches Konzept zu begreifen ist (vgl. Diehm/Radtke 1999: 146). Der „Kern muss[te] erst aus einer Vielzahl von Büchern, Aufsätzen, Manifesten und Unterrichtseinheiten, die über die Jahre verstreut von unterschiedlichen Autorinnen und Autoren verfasst wurden, herausgeschält werden“ (ebd.). Zum Verständnis der gegenwärtig verankerten Ungleichheit bedarf es eines kurzen Exkurses zur Entwicklung des Fachgebietes der Interkulturellen Pädagogik. Dessen Ausgangspunkt liegt darin begründet, dass trotz der Tatsache, dass es „(e)thnische, kulturelle, nationale und sprachliche Heterogenität“ (Gogolin et al. 2018: 12) gibt und auch Kinder mit familiärer Zuwanderungsgeschichte „beschult werden müssen“ (ebd.), beziehungsweise einen Anspruch auf Bildung haben, dieser Umstand in Westdeutschland bis „in die 1960er Jahre [...] vorrangig als Sonder-Problem wahrgenommen“ (ebd.) wurde. Die damaligen bildungspolitischen Diskurse lauteten dahingehend, dass „Migration und Globalisierung ohne

Bedeutung für die ‚normale‘ Gestaltung der Schule bzw. generell der Bildungsinstitutionen und für die Erziehungswissenschaft als Disziplin“ (Gogolin et al. 2018: 12) seien. Erst durch das Gastarbeiterabkommen in den 1950er Jahren (vgl. Oltmer 2013: 54) wurde das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland mit den Kindern der sogenannten Gastarbeiter:innen konfrontiert. Diese wurden anfänglich als Störfaktoren innerhalb des Pädagogischen verortet, erfuhren eine willkürliche Behandlung und galten dem Bildungssystem zunächst als rein temporäre Besucher (vgl. Nieke 2008: 14; Röhr-Sendlmeier 1992: 298). Obgleich ab den 1960er Jahren in fast allen westdeutschen Bundesländern die Schulpflicht für Kinder von Gastarbeiter:innen (vgl. Wischer/Trautmann 2018: 205) verankert war, existierte weder ein länderübergreifendes Konzept, noch lag eine einheitliche Regelung im Umgang oder gar eine Haltung pädagogischer Professionalität vor. „Im Prinzip war das eine Art Notfallpädagogik für ein temporäres Zurechtkommen im hiesigen System, bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung der Rückkehrfähigkeit“ (Karakaşoğlu et al. 2019: 51). Die ausländischen Schüler:innen wurden weitestgehend in Sonderklassen beschult und nach Möglichkeit in den Herkunftssprachen unterrichtet. Zielführend erschien die Vorstellung, dass die Schüler:innen bei ihrer Rückkehr an die Bildungsstrukturen vor Ort anknüpfen können. „Der Blick war auf die zugewanderten Personen, auf deren ‚Ausländerstatus‘ und den als zeitlich begrenzt angesehenen Aufenthalt in der Bundesrepublik gerichtet“ (Krüger-Potratz 2018: 187, *Hervorhebung im Original*).

Nach Ende des Gastarbeiterabkommens wurde erkenntlich, dass sich die Bevölkerungsstruktur in Westdeutschland gewandelt hat. Die Kinder der ehemaligen Gastarbeitergeneration waren längst integraler Bestandteil der Bildungslandschaft. Für das Bildungssystem ergab sich daraus in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität und Differenz die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsel. Im Feld war bis dato die Haltung implementiert, „[w]er nicht ist wie ‚wir‘, ist anders“ (Mecheril 2004: 92). Abweichung von der gesetzten Norm wurden in dieser Logik als Mangel gedeutet, den es „durch den Einsatz pädagogischer Maßnahmen zu beheben oder zumindest zu mildern“ (ebd.) galt. Die Akteure im Feld rangen in Abgrenzung hierzu darum, dass Differenz nicht länger „als Abweichung von einem Maßstab“ (Mecheril 2004: 92) gedeutet wurde. Bislang ungehörte Stimmen verwiesen vehement auf die Schieflage innerhalb des Bildungssystems und die marginalisierte Stellung der ausländischen Schüler:innen wurde massiv kritisiert (vgl. Jungk 2021). Die damaligen Aushandlungsprozesse um Bildungsgerechtigkeit im Feld des Pädagogischen waren gesamtgesellschaftlich von Wandlungsprozessen gerahmt. Auf politischer Ebene wurde, die „gleichberechtigte und gleichwertige politische und gesellschaftliche Anerkennung von Minderheiten“ (Nieke 2008: 11) durchgesetzt. Die Realität von Westdeutschland als Einwanderungsland wurde sukzessive

verankert und das Bild einer multikulturellen Gesellschaft entworfen. In einer solchen Gesellschaft galten kulturelle Differenzen nicht länger als Stigmata, vielmehr wurde Vielfalt und Differenz nun als bereichernd und stärkend deklariert.

„Ende der 1980er, Anfang der 1990er Jahre zeichnete sich ein Perspektivwechsel ab: Betont wurde, dass die migrationsbedingte sprachliche, kulturelle, ethnische Pluralisierung der (nationalen) Gesellschaften als ein Element von Globalisierung und der damit einhergehenden tiefgreifenden und nachhaltigen Veränderungen der nationalen Gesellschaften und ihrer Bildungssystem insgesamt zu verstehen sei“ (Krüger-Potratz 2018: 187).

Rückblickend wird der Umgang mit den Kindern der Gastarbeiter:innen als Ausländerpädagogik gelabelt, kritisiert und als wenig zielführend verworfen (vgl. Boos-Nünning 2021: 57;). Das westdeutsche Bildungswesen sah sich mit dem Vorwurf konfrontiert, dass „Ausländerpädagogik keine Pädagogik sei, da sie sich an Nationalitäten und nicht an Menschen orientiere“ (Krüger-Potratz 2018: 187). Aus dieser kritischen Perspektive heraus galt es, Konzepte und Begriffe für einen aner kennenden Umgang mit Differenz und Anderssein zu entwickeln. Es galt, dass der „empathische Umgang mit kultureller ‚Differenz‘, ja ihre Bewahrung in einer ‚Kultur der Vielfalt‘, [...] zu einer wichtigen Aufgabe der Erziehung erklärt [wurde], die von zukunftsichernder Bedeutung sei“ (Diehm/Radtke 1999: 144). Im Zuge dieser Diskurse wurde die Disziplin der Erziehungswissenschaft um einen neuen, eigenständigen Fachbereich erweitert. In der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) wurde in der Sektion „International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft“ 1992 die Kommission der Interkulturellen Pädagogik gegründet (vgl. Waterkamp 2020).

Der dargelegte Exkurs veranschaulicht, dass die Schnittstelle von Migration und Bildung zutiefst mit der westdeutschen Migrationsgeschichte verflochten und als ein ursprünglich westdeutsches Konzept zu verorten ist. Aus dem Exkurs geht zudem die Intensität hervor, mit der um eine gleichberechtigte Positionierung von Minderheiten im Feld gerungen werden musste. Die interdisziplinäre Verankerung des Rechts auf gleichberechtigte Bildungsteilhabe war und ist an ein Ringen um Deutungsmacht gekoppelt (vgl. Schneickert et al. 2020). Deutlich wird, dass durch die Dringlichkeit des Anliegens die im Feld vorhandenen Potentiale gebunden sind. Ländliche Räume mit geringer Migrationsdynamik erfahren hierdurch eine nachgeordnete Priorisierung.

Das Potential der vorliegenden Forschung ist in diesem Kontext nun dahingehend zu deuten, dass die gegenwärtige Notwendigkeit sichtbar wird, den ostdeutschen Erfahrungsraum gleichberechtigt in den Diskurs um Migration und Bildung einzubinden. In Bezug auf die Forschungsfrage I. ist festzuhalten, dass es gilt die oben skizzierte Narration im Kontext des

Fachgebietes Interkultureller Pädagogik zu erweitern, bislang ungehörte Stimmen einzubinden und so das Verständnis über migrationsgesellschaftliche Normalität im Bereich der frühkindlichen Bildung auszudifferenzieren.

Der Theorieentwurf *EW* liefert die Erkenntnis, dass nach wie vor die Notwendigkeit besteht, den soziohistorischen Hintergrund der ostdeutschen Elementarpädagogik so aufzuarbeiten, dass eine wertfreie und vom Politischen entkoppelte Geschichte vom Umgang mit Heterogenität und Differenz sichtbar wird.

Die vielseitigen Ebenen und Facetten in der Berührung mit Fremdheit und Fremdem gilt es vor allem für den Aus- und Fortbildungsbereich sichtbar zu machen. Anstelle von knappen Verweisen auf das geringe Migrationsgeschehen in der DDR erscheint es im Kontext von Interkulturalität notwendig, die aus dem Theorieentwurf gewonnene Erkenntnis systematisch in lehr- und lerntheoretische Überlegungen einzubinden. Es gilt, den soziohistorischen Hintergrund des ostdeutschen Erfahrungsraumes in Konzepte von interkulturellem Lernen und im didaktischen Material abzubilden.

Solcherart Ansatz entspricht dem aktuellen Diskurs über den ostdeutschen Erfahrungsraum, den es im Bereich der frühkindlichen Bildung anzuerkennen gilt (vgl. Oschmann 2023; Mau 2020; Lierke/Perinelli 2020; Foroutan/Hensel 2020; Heft 2020). Er bietet das Potential, das vorhandene Lehrmaterial weiter zu differenzieren und somit die Vielfältigkeit des vermeintlich Eigenen stärker zu konturieren. So wurde an der Schnittstelle von Fremdheit und Elementarpädagogik in der DDR im Forschungsprozess beispielsweise wiederholt die Notwendigkeit vertiefender Forschung an Originalquellen (u.a. Kinderbücher, Kinderlieder und -gedichte) kenntlich, die es aus zeitgenössischer Perspektive neu zu interpretieren gilt. Vor dem Hintergrund vom Denken über Implikationen für die Praxis bietet solcherart gelagerte Forschung das Potential, das Verständnis für den soziohistorischen Hintergrund der migrationsgesellschaftlichen Normalität im Bereich der frühkindlichen Bildung weiter auszudifferenzieren.

Ergänzend zu der Notwendigkeit den soziohistorischen Hintergrund des ostdeutschen Erfahrungsraum differenziert in den interkulturellen Aus- und Fortbildungsbereich einzubinden, erscheint es im lehr- und lerntheoretischen Kontext zudem bedeutsam, die Lebensleistung einer Generation von pädagogischen Fachkräften rückwirkend anzuerkennen und deren Othering Erfahrung als solche auch für kommenden Generationen sichtbar zu machen.

Dieser Aspekt sei angeführt, da im Forschungsprozess in der Auseinandersetzung mit dem Kode *Suchbewegung* (vgl. 8.4.4.3) die zentrale Frage im Raum stand, ob bzw. wie es pädagogischen

Fachkräften aus dem ostdeutschen Erfahrungsraum überhaupt möglich sein kann, sich im Kontext von Interkulturalität zu professionalisieren.

Ohne an dieser Stelle die Erfahrungen von Migrant:innen mit den Erfahrungen von pädagogischen Fachkräften aus dem ostdeutschen Erfahrungsraum gleichstellen zu wollen sei an dieser Stelle auf die Impulse von Foroutan und Kubiak (2018) verwiesen. Diese argumentieren, dass Ostdeutsche und Migrant:innen durchaus über gemeinsame Erfahrungsräume verfügen. Diese sind geprägt von Nicht-Anerkennung und der Erfahrung von „symbolische[r] Ungleichheit“ (ebd.: 95). So thematisieren Foroutan und Kubiak trotz aller Unterschiedlichkeit die vorhandenen „Analogien der Abwertung“ (ebd.). Sie verweisen darauf, dass beide Gruppen davon geprägt sind, dass sie „seit Jahrzehnten außerhalb eines Normalitätsparadigmas platziert“ werden. Damit ist gemeint, dass das machtvolle Paradigma „westlich codiert“ (ebd.) ist und sich als „tolerant, demokratisch und zukunfts offen“ (ebd.) begreift. Dieser positiven Selbstbeschreibung stehen „die genannten Gruppen gegenüber, die als intolerant, antidemokratisch und vergangenheitsorientiert gelten“ (ebd.). Für den vorliegenden Theorieentwurf und die offene Fragestellung nach möglichen Bezugspunkten zu Heterogenität und Differenz erscheint am Diskurs der folgende Aspekt als relevant:

„Doch weil hierzulande ethnische Identität meist stärker gewichtet wird als Sozialisation, wird die gefühlte ‚Migrationserfahrung‘ der ehemaligen DDR-Bürger unterschätzt – nämlich in einem anderen Land geboren zu sein, durch dessen Kultur, Institutionensystem und nationale Mythen man geprägt wurde, auch wenn man diese ablehnte. So berichten Ostdeutsche immer wieder, was es bedeutete, nach der Wiedervereinigung vieles neu lernen zu müssen oder teilweise nicht mehr gelernt zu haben“ (Foroutan/Kubiak 2018: 97).

Wie im vorliegenden Theorieentwurf kenntlich wurde haben pädagogische Fachkräfte den Zusammenbruch ihres Systems mit einer Intensität erfahren, die bis zum aktuellen Zeitpunkt nachhallt. Deutlich wird zudem, dass „die Erzählung von Deutschland als Einwanderungsland und einem ‚neuen deutschen Wir‘ [...] nicht die Lebenserfahrung des Nicht-wirklich-Dazugehörens“ (ebd.) ändert. Deutlich wird jedoch auch, dass genau in dieser Erfahrung großes Potential für eine reflexive Auseinandersetzung mit dem vermeintlich Eigenen liegt. Nach Foroutan/Kubiak (2018) sind sowohl Ostdeutsche als auch Migrant:innen von der Erfahrung geprägt, im System als *Andere* angerufen zu werden. Die Betonung der „geteilte[n] Erfahrung mit Momenten der Differenz und Abwertung“ (ebd.: 100) bietet Möglichkeiten, die es als Zugang für den Lehr- und Lerntheoretischen Kontext zu prüfen gilt. Für den Bereich der frühkindlichen Bildung erscheint es als zielführend zu prüfen, ob bzw. wie die vorhandene „Analogien der Abwertung“ (ebd.) als Potential zu begreifen sind und den Zugang zu einem bislang versperrten Querschnittsthema zu ebnen vermögen.

11 Schlussreflexion

In den vorangegangenen Kapiteln wurde ausgehend vom Interesse an der Schnittstelle Migration, Frühe Bildung und ostdeutscher Erfahrungsraum (vgl. Kapitel 2) der Prozess zur konkreten Themenstellung (vgl. Kapitel 6) und den aus der Analyse gewonnen Erkenntnissen über den Umgang mit dem Wandel von Fremdheit dargestellt (vgl. Kapitel 8). Auf der Grundlage von empirischem Material aus dem Praxisfeld der frühkindlichen Bildung wurden sowohl „personal-lebensgeschichtliche“ (Breuer et al. 2019: 296) als auch „organisationale Übergänge“ (ebd.) theoretisch aufgeschlüsselt und deren Strukturlogik in einem Modell erfasst (vgl. Kapitel 8.1). Die Erkenntnisse aus dem Forschungsprozess wurden durch ausgewählte Kategorie-Zooms dargestellt (vgl. Kapitel 8.4). Daran anschließend wurden die Ergebnisse der Forschung zusammengefasst, kritisch diskutiert und abschließend deren Relevanz für das Praxisfeld der frühkindlichen Bildung erörtert (vgl. Kapitel 9; Kapitel 10). In diesem letzten Kapitel werden Risiken, Konsequenzen und Potentiale des vorliegenden Theorieentwurfes benannt werden.

11.1 Risiken des Theorieentwurfes Elementarpädagogische Wendepunkte

Kritisch zu betrachten gilt zuvörderst, dass der eingenommene Analysefokus auf das Fremde und Fremdheit trotz aller Sorgsamkeit in der Analyse dazu verwendet werden kann, ein Bild auf die Berufsgruppe der pädagogischen Fachkräfte zu (re)produzieren, dass dem gängigen Defizitdiskurs über eine ostdeutsche Identität entspricht. Weiterhin erfolgt die Theoriebildung über das Fremde und Fremdheit im elementarpädagogischen Feld von Ostdeutschland auf einer begrenzten Datenbasis und erhebt keinen Anspruch darauf, den Umgang mit Heterogenität und Vielfalt im elementarpädagogischen Praxisfeld in angemessener Breite abzubilden. Anstelle einer repräsentativen Erhebung zum Umgang mit Heterogenität und Differenz wird professionstheoretisch interessiert nach dem Verständnis von Fremdheit gefragt, dass dem Umgang mit Heterogenität und Vielfalt zugrunde liegt. Für solch einen fremdheitstheoretischen Ansatz bietet das elementarpädagogische Feld von Ostdeutschland, aufgrund der darin implementierten soziohistorischen Merkmale, einen idealen Forschungsrahmen.

11.2 Zu den Konsequenzen aus dem Theorieentwurf Elementarpädagogische Wendepunkte

Im gegenstandsbezogenen Theorieentwurf wird die Schnittstelle von Migration und Bildung in eine Linie mit dem historischen Hintergrund des elementarpädagogischen Feldes von

Ostdeutschland gesetzt. Ausgehend von aktuellen Spannungsfeldern ist es durch den Forschungsfokus auf den *Wandel von kultureller Fremdheit* gelungen, bezüglich markierter Herausforderungen im Umgang mit Heterogenität und Differenz, einen inneren Zusammenhang herzustellen. Damit ist gemeint, dass durch den Prozess der Theoriegenerierung das „Konstrukt der Fremdheit aus der starren Entgegensetzung zum Eigenen“ (Wilden 2013:9) gelöst und divergierende Anknüpfungspunkte zu Migration und Migrationserfahrungen aufgezeigt wurden. Für die reflexive Auseinandersetzung mit „Verhältnissen des Eigenen und des Fremden“ (ebd.) exemplarisch zu nennen sind Widersprüche in der Wahrnehmung vom Migrationsgeschehen, vorhandene Berührungspunkte mit osteuropäischer Fremdheit, Othering Erfahrungen oder generell Analogien zu Migrationserfahrungen.

Doch trotz neuer Impulse für die pädagogische Theoriebildung ist der Rahmen einer solchen Forschung begrenzt. Bezüglich der Schnittstelle von Migration, Frühe Bildung und Ostdeutschland liefert der Theorieentwurf einen Beitrag zum verdichteten Verstehen der Komplexität aktueller Spannungsfelder. In der Konsequenz verweist die Untersuchung an der genannten Schnittstelle jedoch auf den vorhandenen Bedarf von zukünftiger Forschung. Diese Notwendigkeit begründet sich nicht zuletzt durch die hohe Dynamik, die an der Schnittstelle von Migration, Früher Bildung und ostdeutschem Erfahrungsraum wahrnehmbar ist.

11.3 Potential des Theorieentwurfes Elementarpädagogische Wendepunkte

Vor dem Hintergrund, wie „der westdeutsche Diskurs über den »Osten« seit Langem läuft, wie er sich zudem immer stärker verengt und verfestigt, wie er in der Folge sich als das scheinbar Gewohnte förmlich *naturalisiert*“ (Oschmann 2023: 24, *Hervorhebung im Original*) erscheint es Oschmann geboten, „eine dezidiert andere Perspektive darauf zu entwickeln“ (ebd.). Das Potential der vorliegenden Arbeit besteht zuvörderst darin, dass in Abgrenzung zu den gängigen Narrationen im Kontext von interkultureller Bildung, ein Perspektivwechsel vorgenommen wurde. Dieser Perspektivwechsel liegt darin begründet, dass die zugrunde liegenden Daten aus dem Praxisfeld der frühkindlichen Bildung von Ostdeutschland stammen und die Analyse nicht vergleichend angelegt ist. Indem sich die Untersuchung dezidiert der Schnittstelle von Migration und Bildung aus der Perspektive des ostdeutschen Erfahrungsraumes widmet, war es möglich, die Erkenntnis über migrationsgesellschaftliche Normalität im Bereich der frühkindlichen Bildung jenseits von eingefahrenen Denkmustern weiter zu verdichten.

Daraus leitet sich der Impuls ab, dass es die Implementierung von interkultureller Pädagogik als Querschnittsaufgabe im Kontext von divergierenden Migrationsdynamiken zu denken gilt. Der vorliegende Theorieentwurf zeigt auf, dass in Ergänzung zur Heterogenität der Zielgruppe

des elementarpädagogischen Feldes, die Bedarfe von pädagogischen Orten ebenso differenziert zu denken sind. So veranschaulicht der vorliegende Theorieentwurf, dass die westdeutsche Perspektive den Diskurs über Migration und Bildung prägt und der ostdeutsche Erfahrungsraum zunehmend von seinem soziohistorischen Hintergrund entkoppelt zu begreifen ist. In der Konsequenz ergibt sich daraus das Paradox, dass vorhandene (osteuropäische) Erfahrung und Expertise in der Berührung mit Fremdem und Fremdheit im Kontext von Heterogenität und Differenz aktuell nicht als kulturelles Kapital gedeutet werden kann. Ebenso wird die Degradierung der pädagogischen Fachkräfte aus dem ostdeutschen Erfahrungsraum bislang als rein subjektive Erfahrung begriffen und nicht strukturell im Kontext von Diskriminierung gedacht.

Diese Erkenntnis sei an dieser Stelle auf der theoretischen Ebene noch einmal damit verknüpft, dass es sich bei Fremdheit stets „um eine Zuschreibung, ein Konstrukt“ (Wilden 2013: 9) handelt. Wie durch die Qualifizierungsarbeit kenntlich wurde, ist die Konstruktion von Fremdheit „nie frei von Besitzständen, Projektionen und Erwartungen“ (ebd.) und daher gehört es „insbesondere im Feld der Erziehung zur theoretischen und moralischen Grundlagenreflexion sich mit Fremdheit auseinanderzusetzen“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund besteht das Potential der vorliegenden Arbeit insbesondere darin, dass die Basis für eine theoretische Grundlagenreflexion über Fremdheit im Bereich der frühkindlichen Bildung erweitert wurde. Besonders für den Aus- und Fortbildungsbereich liefert der Theorieentwurf damit neue Impulse für eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Unterschiedlichkeit und Vielfalt.

Literaturverzeichnis

- Aden-Grossmann, Wilma (2011): *Der Kindergarten. Geschichte – Entwicklung – Konzepte*. Weinheim: Beltz Verlag Juventa.
- Akbaş, Bedia / Polat, Ayça (2022): Von „Sprachdefiziten“ und anderen Mythen – Praxen der Herstellung von Differenz in Einrichtungen der Elementarpädagogik. In: Akbaba, Y.; Bello, B./ Fereidooni, K. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse*. Wiesbaden: Springer VS, S. 149-166.
- Alexopoulou, M. / Scherr, A./ Ha, N. / Lutz, H. / Leiprecht, R. / Mecheril, P. (2022): *Rassismus als Praxis der langen Dauer. Welche Rassismusforschung braucht Deutschland – und wozu?* RfM-Debatte 2021. Bremen: Rat für Migration e.V..
- Anastasopoulos, C. (2015): Gesellschaftlicher Wandel als Folge von Migration. Shmuel Noah Eisenstadts Studie „The Absorption of Immigrants“. In: Reuter, J.; Mecheril, P. (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Migrationsforschung: Pionierstudien und Referenztheorien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 129-148.
- Anders, Y. (2013): *Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16 (2), S. 237-275. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0357-5>, zuletzt geprüft am 05.05.2023.
- Arslan, E. (2016): *Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Assmann, S. / Moormann, P. / Nimmerfall, K. / Thomann, M. (Hrsg.) (2017): *Wenden. Interdisziplinäre Perspektiven auf das Phänomen turn*. Wiesbaden: Springer VS.
- Auernheimer, G. (2006): Nochmals über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. In: Badawia, T.; Luckas, H.; Müller, H. (Hrsg.): *Das Soziale gestalten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 265-280.
- Auernheimer, G. (Hg.) (2008): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: Springer.
- Auernheimer, G. (2009): *Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Axster, F. / Berek, M. (2020): Zwischen Postnazismus und Post-Migration: Jüdische Perspektiven auf die Wende- und Nachwendezeit. Gespräche mit Max Czollek, Dimirij Kapitelman, David Kowalski und Hannah Peaceman. In: Lierke, L.; Perinelli, M. (Hrsg.): *Erinnern stören. Der Mauerfall aus migrantischer und jüdischer Perspektive*. Berlin: Verbrecher Verlag, S. 31-66.

- Barlösius, E. (2011): *Pierre Bourdieu*. Frankfurt/ New York: Campus Verlag.
- Bauman, Z. (2017): *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit*. 4. Auflage. Hamburg: Hamburger Edition.
- Bauman, Z. (2018): *Die Angst vor den anderen. Ein Essay über Migration und Panikmache*. 5. Auflage. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Becker, S./Naumann, M. (2020): *Regionalentwicklung in Ostdeutschland. Dynamiken, Perspektiven und der Beitrag der Humangeographie*. Berlin/ Heidelberg: Springer Spektrum.
- Beckh, K. / Mayer, D. / Berkic, J./ Becker-Stoll, F. (2014): Der Einfluss der Einrichtungsqualität auf die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: *Frühe Bildung Vol. 3, Nr. 2*. Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 73- 81.
- Behrends, J./ Lindenberger, T. / Poutrus, P. (Hrsg.) (2003): *Fremde und Fremd-Sein in der DDR. Zu historischen Ursachen der Fremdenfeindlichkeit in Ostdeutschland*. Berlin: Metropol- Verlag.
- Behrends, J. C. / Lindenberger, T. / Poutrus, P. (2003): *Fremde und Fremd-Sein in der DDR. Zur Einführung*. Dokserver des Zentrums für Zeithistorische Forschung Potsdam. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok.1.892>, zuletzt geprüft am 02.05.2023.
- Behrendt, J. (2004): Zwischen proletarischem Internationalismus und Sicherheitsdenken: Afrikabilder in den Lehrplänen und Schulbüchern der DDR. In: *Hamburger Beiträge zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft, Heft 8*. Hamburg: Helmut-Schmidt-Universität.
- Benbrahim, K. (2021): Rassismus verlernen und Rassismuskritik erlernen! Die Notwendigkeit einer rassismuskritischen politischen Bildung. In: *Journal für politische Bildung, 11. Jg., Nr. 1*, S. 4 - 7. Frankfurt (Main): Wochenschau Verlag.
- Berg, C. / Milmeister, M. (2011): Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden: Über die Kodierverfahren der Grounded-Theory-Methodologie. In: Mey, G.; Mruck, K. (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 303-333.
- Berger, P.; Weiß, A. (Hg.) (2008): *Transnationalisierung sozialer Ungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Berger, P. / Luckmann, T. (1977): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. 5. Auflage. Frankfurt (Main): S. Fischer.
- Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2019): *Deutschland kann Integration: Potenziale fördern, Integration fordern*,

- Zusammenhalt stärken*. Berlin: Hrsg. von Bundesregierung. Online verfügbar unter <https://www.bundesregierung.de/breg-de/service/publikationen/deutschland-kann-integration-potenziale-foerdern-integration-fordern-zusammenhalt-staerken--1823794>, zuletzt geprüft am 30.04.2023.
- Bernhardt, C./ Werner, O.: *„Macht-Räume in der DDR“. Plädoyer für eine raumbezogene Analyse des sozialistischen Herrschaftssystems*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/themen/deutschlandarchiv/248011/macht-raeume-in-der-ddr/>, zuletzt geprüft am 09.05.2023.
- Bertelsmann Stiftung (2022): *Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme*. Online verfügbar unter <https://www.laendermonitor.de/de/vergleich-bundeslaender-daten/kinder-und-eltern/migrationshintergrund-1>, zuletzt geprüft am 05.05.2023.
- Besand, A. (2022): *Von Zielgruppen zu Formaten und Räumen. Oder: Warum wir in der politischen Bildung nicht so sehr auf Zielgruppen fixiert sein sollten*. In: *Außerschulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung*, (3). Online verfügbar unter <https://tu-dresden.de/gsw/phil/powi/joddid/ressourcen/dateien/material-zur-abendschule/mvon-zielgruppen-zu-raeumen-manuskript-zum-mitlesen?lang=de>, zuletzt geprüft am 25.06.2022.
- Bestvater, K. (2022): *Fehlerkultur in Organisationen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Betz, T. (2015): *Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11829/pdf/Betz_2015_Ideal_der_Bildungs_und_Erziehungspartnerschaft.pdf, zuletzt geprüft am 09.05.2023.
- Betz, T. / Prein, G. / Rauschenbach, T. (2015): *Aufwachsen in der Einwanderungsgesellschaft*. In: Otyakmaz, B.; Karakaşoğlu, Y. (Hrsg.): *Frühe Kindheit in der Migrationsgesellschaft. Erziehung, Bildung und Entwicklung in Familie und Kindertagesbetreuung*. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 3-28.
- Betz, T. / Bischoff-Pabst, S. / de Moll, F. (Hrsg.) (2020): *Leitbilder »guter« Kindheit und ungleiches Kinderleben*. Weinheim: Beltz Verlag Juventa.
- Bischof, A. / Wohlrab-Sahr, M. (2018): *Theorieorientiertes Kodieren, kein Containern von Inhalten!* In: Pentzold, C.; Bischof, A.; Heise, N. (Hrsg.): *Praxis Grounded Theory. Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Wiesbaden: Springer VS, S. 73-101.

- Bischoff, S. (2017): *Habitus und frühpädagogische Professionalität. Eine qualitative Studie zum Denken und Handeln von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim: Beltz Verlag Juventa.
- Bischoff-Pabst, S. (2020): Professionalität in Kindertageseinrichtungen vor dem Hintergrund milieubedingter Habitusmuster. In: Betz, T.; Bischoff-Pabst, S.; de Moll, Frederick (Hrsg.): *Leitbilder »guter« Kindheit und ungleiches Kinderleben*. Weinheim: Beltz Verlag Juventa, S. 238-254.
- Bloch, B. / Kluge, L. / Tr  n, H. / Zehbe, K. (Hrsg.) (2020): *Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel. Gegenwärtige Herausforderungen und Wirklichkeiten*. Weinheim: Beltz Verlag Juventa.
- Bock, K. (Hrsg.) (2010): *Handbuch qualitative Methoden in der sozialen Arbeit*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bock, U. / Dölling, I. / Kraus, B. (2007): *Prekäre Transformationen. Pierre Bourdieus Soziologie der Praxis und ihre Herausforderungen für die Frauen- und Geschlechterforschung*. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Bock-Famulla, K. / Große-Wöhrmann, K. (2010): *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2009. Transparenz schaffen – Governance stärken*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bock-Famulla, K. / Lange, J. / Strunz, E. (2015): *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2015. Transparenz schaffen – Governance stärken*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bock-Famulla, K. / Strunz, E. / L  hle, A. (2017): *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bock-Famulla, K. / M  nchow, A. (2020): *Mecklenburg-Vorpommern L  ndermonitoring Frühkindliche Bildungssysteme 2020. Profile der Bundesländer*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter <https://www.laendermonitor.de/de/report-profile-der-bundeslaender/bundeslaender/mecklenburg-vorpommern>, zuletzt geprüft am 05.05.2023.
- Bock-Famulla, K. / M  nchow, A. / Sander, F. / Akko, D. / Schütz, J. (2021): *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2021. Transparenz schaffen – Governance stärken*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bock-Famulla, K. / Girndt, A. / Berg, E. (2022): *KiTa-Personal braucht Priorität! Fragen und Antworten der Bertelsmann Stiftung zum Status quo der Kindertagesbetreuung sowie ihrer notwendigen Transformation*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Fruehkindliche_Bildung/Download_KiTa_Personal_braucht_Prioritaet.pdf, zuletzt geprüft am 05.05.2023.

- Böning, M. (2014): Illusio. In: Fröhlich, G.; Rehbein, B. (Hrsg.): *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart/ Weimar: Verlag J.B. Metzler, S. 129-131.
- Bösch, F. (Hrsg.) (2015): *Geteilte Geschichte. Ost- und Westdeutschland 1970-2000. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Bösch, F. (2015): Geteilt und verbunden. Perspektiven auf die deutsche Geschichte seit den 1970er Jahren. In: Bösch, F. (Hrsg.): *Geteilte Geschichte. Ost- und Westdeutschland 1970- 2000*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 7-38.
- Böttcher, W. (2021): Chancenungleichheit. Oder: Die ewige und langweilige Geschichte der sozialen Selektion im Bildungswesen. In: Böttcher, W.; Brockmann, L.; Hack, C. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit im Sozial- und Bildungswesen. Reproduktion und Legitimierung*. Weinheim: Beltz Verlag Juventa, S. 17-35.
- Boos-Nünning, U. (2021): Migrationshintergrund ist nicht nur eine Variable in logistischen Regressionen, sondern etwas, worauf sich Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen ganz ein- lassen müssen. In: Jungk, S. (Hg.): *Die erste Generation – Pionier:innen der migrationsbezogenen (Sozial-)Pädagogik. Wissenschaftler:innen im Gespräch*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 57–82.
- Bos, W. / Lankes, E. / Prenzel, M. / Schwippert, K. / Valtin, R. / Walther, G. (Hrsg.) (2004): *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann Verlag.
- Bourdieu, P. / Passeron, J. (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Bourdieu, P. (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. 28. Auflage. Frankfurt (Main): Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P. (1992 (1997)): *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Unveränd. Nachdr. der 1. Auflage. 1992. Hrsg. von Steinrück, M.. Hamburg: VSA Verlag Hamburg.
- Bourdieu, P. (1993): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt (Main): Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P. (1996): Störenfried Soziologie. In: Fritz-Vannahme, J. (Hrsg.): *Wozu heute noch Soziologie?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourdieu, P. (1997): Eine sanfte Gewalt. Pierre Bourdieu im Gespräch mit Irene Dölling und Margareta Steinrück. In: Dölling, I.; Krais, B. (Hrsg.): *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis*. Frankfurt (Main): Suhrkamp, S. 218-230.

- Bourdieu, P. (1998): *Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion*. 2. Auflage. Konstanz: UVK Universitätsverlag Konstanz.
- Bourdieu, P. (2001): *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hrsg. von Steinrück, M.. Marburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P. (2005): *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt (Main): Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P. (2013): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Bauer, U.; Bittlingmayer, U. (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 229-242.
- Bourdieu, P. (2016): *Sozialer Raum und „Klassen“*. 4. Auflage. Hrsg. von Delsaut, Y.. Frankfurt (Main): Suhrkamp Verlag.
- Breckner, R. (2009): *Migrationserfahrung – Fremdheit – Biografie. Zum Umgang mit polarisierten Welten in Ost-West-Europa*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breuer, F. / Dieris, B. / Lettau, A. (2009): *Reflexive Grounded Theory: eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breuer, F. / Muckel, P. (2016): Die Praxis der Reflexiven Grounded Theory. Beispielhaft erläutert an der Entwicklung erster Theoriefragmente aus den Codes unterschiedlicher Daten und bestehender Theorien. In: Equit, C.; Hohage, C. (Hrsg.): *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis*. Weinheim: Beltz Verlag Juventa, S. 158-180.
- Breuer, F. / Muckel, P. / Dieris, B. (2019): *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis*. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Brilling, J. (2012): *Diversität und Kindheit Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion*. Berlin: Hrsg. von Heinrich Böll Stiftung.
- Brinkmann, H. / Sauer, M. (Hrsg.) (2016): *Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Entwicklung und Stand der Integration*. Wiesbaden: Springer VS.
- Broden, A. / Mecheril, P. (2010): *Rassismus bildet*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Bull-Bischoff, B. (2020): *Ausgrenzung und Stigmatisierung in der Kindertagesstätte. Gruppendiskussionen mit Erzieherinnen*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Burkard, F. P. (2017): Von Gästen und Menschenfressern. Zur kulturellen Wahrnehmung von Fremdheit. In: Rauh, A.: *Fremdheit und Interkulturalität*, Bielefeld: transcript Verlag, S. 41-58.

- Busch, F. / Anweiler, O. / Krüger, B. / Krüger-Potratz / M. (Hrsg.) (1978): *Vergleichende Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. Eine internationale Bestandsaufnahme*. Oldenburg: Holzberg (Schriftenreihe der Universität Oldenburg).
- Canan, C. (2015): *Identitätsstatus von Einheimischen mit Migrationshintergrund: Neue styles?* Wiesbaden: Springer VS.
- Canan, C. / Foroutan, N. / Simon, M. / Hänig A. (Hrsg.) (2015): *Ostdeutschland postmigrantisch II. Einstellungen der Bevölkerung Ostdeutschlands zu Musliminnen und Muslimen in Deutschland*. Berlin: Humboldt-Universität Berlin (Verbundheft Ostdeutschland). Online verfügbar unter <https://www.projekte.huberlin.de/de/junited/ostdeutschland-postmigrantisch.pdf>, zuletzt geprüft am 09.05.2023.
- Canan, C. / Foroutan, N. (Hrsg.) (2016): *Deutschland postmigrantisch III. Migrantische Perspektiven auf deutsche Identitäten – Einstellungen von Personen mit und ohne Migrationshintergrund zu nationaler Identität in Deutschland*. Berlin: Berliner Institut für Empirische Integrations- und Migrationsforschung. Online verfügbar unter https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/Deutschland_Postmigrantisch_3_Juni_2016.pdf, zuletzt geprüft am 15.05.23.
- Castro Varela, M. / Dhawan, N. (Hrsg.) (2020): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. 3. Auflage. Stuttgart: UTB.
- Chamakalayil, L. / Ivanova-Chessex, O. / Leutwyler, B. / Scharathow, W. (Hrsg.) (2022): *Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven*. Weinheim: Beltz Verlag Juventa.
- Charmaz, K. (2014): *Constructing grounded theory*. 2nd edition. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.
- Çiçek, A. / Messerschmidt, A. (2018): Anfeindungen der Differenz. Nation und Geschlecht in der deutschen Migrationsgesellschaft. In: Langer, A.; Mahs, C.; Rendtorff, B. (Hrsg.): *Weiblichkeit – Ansätze zur Theoretisierung*. Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 113-124.
- Clarke, A. (2011): „Für mich ist die Darstellung der Komplexität der entscheidende Punkt.“ Zur Begründung der Situationsanalyse. In: Mey, G. und Mruck, K. (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 109-134.
- Clarke, A. (2012): *Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS.

- Cloos, P. / Kalicki, B. / Lamm, B. / Leyendecker, B. (2020): *Zusammenarbeit mit vielfältigen Familien*. Hrsg. von Niedersächsisches Institut für Frühkindliche Bildung und Entwicklung. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Cloos, P. / Krähnert, I. / Zehbe, K. (2020): Spannungsfelder der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Ein kritischer Blick auf Hoffnungen und Dilemmata. In: Cloos, P.; Kalicki, B.; Lamm, B.; Leyendecker, B. (Hrsg.): *Zusammenarbeit mit vielfältigen Familien*. Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 39-51.
- Combe, A. / Helsper, W. (Hrsg.) (1996): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- Corbin, J. (2011): Eine analytische Reise unternehmen. In: Mey, G.; Muck, K. (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163-180.
- Dahrendorf, R. (1966): *Bildung ist Bürgerrecht: Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen-Verlag.
- Deniz, C. (2012): Perspektiven für die Elternarbeit mit migrantischen Familien. In: Stange, W.; Krüger, R.; Henschel, A.; Schmitt, C. (Hrsg.): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. Wiesbaden: Springer, S. 326-331.
- Destatis (2020): *Statistik Dossier »30 Jahre Deutsche Einheit«*. Statistisches Bundesamt. Online verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Deutsche-Einheit/Downloads/dossier-30-jahre-deutsche-einheit.html>, zuletzt geprüft am 18.12.2020.
- Detka, C. / Ohlbrecht, H. / Tiefel, S. (Hrsg.) (2021): *Anselm Strauss – Werk, Aktualität und Potentiale. Mehr als Grounded Theory*. Opladen - Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Diehm, I. (2010): Religion ist im Spiel – oder virulent. Diskursive und interaktive Inszenierungen ethnischer Differenz. In: Hunner-Kreisel, C.; Andresen, S. (Hrsg.): *Kindheit und Jugend in muslimischen Lebenswelten. Aufwachsen und Bildung in deutscher und internationaler Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 59- 76.
- Diehm, I. (2016): Elementarpädagogik. In: Mecheril, P. (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz Verlag Juventa, S. 342-355.
- Diehm, I. (2017): Migration und Religion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: *Theo-Web*, 16 (2), S. 15-25.
- Diehm, I. / Kuhn, M. / Machold, C. (2017): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*. Wiesbaden: Springer VS.

- Diehm, I. / Panagiotopoulou, A. (2011): *Bildungsbedingungen in europäischen Migrationsgesellschaften. Ergebnisse qualitativer Studien in Vor- und Grundschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diehm, I./Radtke, F. (1999): *Erziehung und Migration*. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dimbath, O. / Ernst-Heidenreich, M. / Roche, M. (2018): Praxis und Theorie des Theoretical Sampling. Methodologische Überlegungen zum Verfahren einer verlaufsorientierten Fallauswahl. In: *Forum Qualitative Sozialforschung, Vol 19, No 3*. Online unter <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/59963>, zuletzt geprüft am 09.05.2023.
- Doğmuş, A./Karakaşoğlu, Y./Mecheril, P. (Hrsg.) (2016): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dollase, R.: Fremdenfeindlichkeit verschwindet im Kontakt von Mensch zu Mensch. Zur Reichweite der Kontakthypothese. In: *Diskurs 10 (2001) 2*, S. 16-21. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10793/pdf/Diskurs_2001_2_Dollase_Fremdenfeindlichkeit_Kontakt.pdf, zuletzt geprüft am 01.03.2022.
- Dölling, I. / Krais, B. (Hrsg.) (1997): *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis*. Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- Einmuth, K. / Fischer, V. / Friedhofen, A. / Hüseman, A. / Kern-Bechtold, M. / Ott, M. (Hrsg.) (2010): *Kein Kinderkram! Die Erzieherinnen- und Erzieherausbildung in Lernfeldern*. 2. Auflage. Braunschweig: Westermann.
- Eisewicht, P./Grenz, T. (2018): Die (Un)Möglichkeit allgemeiner Gütekriterien in der Qualitativen Forschung – Replik auf den Diskussionsanstoß zu ‘Gütekriterien qualitativer Forschung’ von Strübing, J.; Hirschauer, S.; Ayaß, R.; Krähnke, U.; Scheffer, T.. In: *Zeitschrift für Soziologie 47 (5)*, S. 364-373.
- El Ayachi, N./Kronberger, S./Oberlechner, M. (Hrsg.) (2018): *Fremd ist die Fremde nur in der Fremde*. Innsbruck: Studienverlag.
- Enders, J./Kollmorgen, R. / Kowalczyk, I. (Hrsg.) (2021): *Deutschland ist eins: vieles. Bilanz und Perspektiven von Transformation und Vereinigung*. Im Auftrag der Kommission 30 Jahre Friedliche Revolution und Deutsche Einheit. Frankfurt/New York: Campus Verlag. Online verfügbar unter <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/75796>, zuletzt geprüft am 09.05.2023.
- Equit, C. / Hohage, C. (Hrsg.) (2016): *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis*. Weinheim, Basel, München: Beltz Verlag Juventa, Ciando.

- Everts, J. / Juraschek, K. / Fleischmann, L. / Ringel, F. (2020): Ostdeutschland multikulturell und postmigrantisch. In: Becker S.; Naumann, M. (Hrsg.): *Regionalentwicklung in Ostdeutschland*. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 235-247.
- Fachkommission Integrationsfähigkeit (2021): *Gemeinsam die Einwanderungsgesellschaft gestalten*. Hrsg. v. Fachkommission der Bundesregierung zu den Rahmenbedingungen der Integrationsfähigkeit. Online verfügbar unter <https://www.xn--fachkommission-integrationsfahigkeit-x7c.de/resource/blob/1786706/1787474/fb4dee12f1f2ea5ce3e68517f7554b7f/bericht-de-data.pdf?download=1>, zuletzt geprüft am 09.05.2023.
- Faust, G./ Roßbach, H. (2014): Herkunft und Bildungserfolg beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Maaz, K.; Neumann, M.; Baumann, J.. *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter*. Wiesbaden: Springer VS, S. 119-149.
- Fischer, A. (1992): *Das Bildungssystem der DDR. Entwicklung, Umbruch und Neugestaltung seit 1989*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fischer, J./ Moebius, S. (Hrsg.) (2014): *Kulturosoziologie im 21. Jahrhundert*. Wiesbaden: Springer.
- Flack, J. (2016): Zwischen Anrufung und Subjektivierung: Diskursive und narrative Praxen ostdeutscher Identitätskonstruktionen nach 1989 am Beispiel der Wendegeneration. In: Lettrari, A.; Nestler, C.; Troi-Boeck, N. (Hrsg.): *Die Generation der Wendekinder: Elaboration eines Forschungsfeldes*. Wiesbaden: Springer VS, S. 55-69.
- Flick, U. (2010): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Mey, G.; Mruck, K.: *Handbuch Qualitative Forschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 395-407.
- Flick, U. (2019): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Baur, N. und Blasius, J. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 473-488.
- Foroutan, N./ Bostanci, S. (2019): Inklusion in der postmigrantischen Gesellschaft. In: *Politikum*, 2019, 5. Jg., Nr. 1, S. 18-25.
- Foroutan, N. / Kalter, F. / Canan, C. (Hrsg.) (2019): *Ost-Migrantische Analogien I. Konkurrenz um Anerkennung*. Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung. Berlin.
- Foroutan, N. (2016): Postmigrantische Gesellschaften. In: Brinkmann, H.; Sauer, M. (Hrsg.): *Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Entwicklung und Stand der Integration*. Wiesbaden: Springer.
- Foroutan, N. (2017): Religiöses Kapital als Element muslimischer Identitätsperformanzen. In: Antes, P.; Ceylan, R. (Hrsg.): *Muslime in Deutschland. Historische Bestandsaufnahme*,

- aktuelle Entwicklungen und zukünftige Forschungsfragen.* Wiesbaden: Springer, S. 265- 278.
- Foroutan, N. (2019): *Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie.* Bielefeld: transcript Verlag.
- Foroutan, N. (2020): Muslimische Identitäten: Soziale Konstruktionen und Performanz vor dem Hintergrund antimuslimischer Einstellungen in Deutschland. In: Höbl, S.; Jamal, L.; Schellenberg, F. (Hrsg.): *Politische Bildung im Kontext von Islam und Islamismus.* Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 21-54.
- Foroutan, N. / Canan, C. / Arnold, S. / Schwarze, B. / Beigang, S. / Kalkum, D. (Hrsg.) (2014): *Deutschland postmigrantisch I. Gesellschaft, Religion, Identität. Erste Ergebnisse.* Berliner Institut für Empirische Integrations- und Migrationsforschung. Berlin. Online verfügbar unter <https://www.projekte.hu-berlin.de/de/junited/deutschland-post-migrantisch>, zuletzt geprüft am 09.05.2023.
- Foroutan, N. / Hensel, J. (2020): *Die Gesellschaft der anderen.* Berlin: Aufbau Verlag.
- Foroutan, N. / Karakayalı, J. / Spielhaus, R. (Hrsg.) (2018): *Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik.* Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Foroutan, N. / Kubiak, D. (2018): *Ausschluss und Abwertung: Was Muslime und Ostdeutsche verbindet.* In: *Blätter für deutsche und internationale Politik*, (7'18), S. 93-102.
- Franz, Anja (2018): *Symbolischer Tod im wissenschaftlichen Feld. Eine Grounded-Theory-Studie zu Abbrüchen von Promotionsvorhaben in Deutschland.* Wiesbaden: Springer.
- Friebertshäuser, B. (2013): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, B. und Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* Weinheim: Juventa-Verlag, S. 371-395.
- Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hrsg.) (2013): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* Weinheim: Juventa-Verlag.
- Friebertshäuser, B. / Rieger-Ladich, M. / Wigger, L. (Hrsg.) (2009): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu.* 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Friederich, T. (2011): *Zusammenarbeit mit Eltern – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte.* München: Hrsg. von Deutsches Jugendinstitut e.V..
- Fritz-Vannahme, J. (Hrsg.) (1996): *Wozu heute noch Soziologie?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2022): *Das Kita-System steht vor dem Kollaps. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler fordern die Politik zum schnellen Handeln auf.* Freiburg: Evangelische

- Hochschule Freiburg. Online verfügbar unter https://www.eh-freiburg.de/wp-content/uploads/2022/09/Das_Kita_System_steht_vor_dem_Kollaps-Appell_der_Wissenschaft-31Aug2022.pdf, zuletzt geprüft am 18.12.2022.
- Fürstenau, S. / Gomolla, M. (2009): *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geertz, C. (2019): *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. 14. Auflage. Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- Geißler, R. (2008): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger, P. (Hrsg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. 2. Auflage. Weinheim, München: Juventa-Verlag, S. 71-102.
- Gels, A. / Rastedt, S. (2020): Interview: »Nicht über Eltern reden, sondern mit ihnen«. Good-Practice-Beispiel Kindertageseinrichtung Schwabenstraße in Emden. In: Cloos, P.; Kalicki, B.; Lamm, B.; Leyendecker, B. (Hrsg.): *Zusammenarbeit mit vielfältigen Familien*. Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 171-176.
- Glaser, B. (2007): „Constructivist Grounded Theory?“. In: *Historical Social Research / Historische Sozialforschung*, No. 19. GESIS – Leibniz-Institute for the Social Sciences, S. 93-105.
- Glaser, B. (2011): Der Umbau der Grounded-Theory-Methodologie. In: Mey, G. und Mruck, K. (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 137-163.
- Glaser, B. / Strauss, A. (2009): *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. 4. paperback printing. New Brunswick: Aldine.
- Glaser, B. / Strauss, A. (2010): *Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung*. 3., unveränd. Auflage. Bern: Huber.
- Glorius, B. (2020 a): Migrationsgeschichte Ostdeutschlands I. Von der Zeit der DDR bis in die 1990er-Jahre. In: Becker, S. und Naumann, M. (Hrsg.): *Regionalentwicklung in Ostdeutschland*. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 211-222.
- Glorius, B. (2020 b): Migrationsgeschichte Ostdeutschlands II. Internationale Migration in Ostdeutschland und ihre gesellschaftliche Wahrnehmung seit der Jahrtausendwende. In: Becker, S. und Naumann, M. (Hrsg.): *Regionalentwicklung in Ostdeutschland*. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 223-234.

- Glorius, B./ Schondelmayer, A. / Dörfel, R. (2018): „Wandel durch Annäherung“? Gesellschaftliche Konflikte im Kontext der Flüchtlingsunterbringung im ländlichen Sachsen. In: Treiber, A.; Fischer, T.; Kießling, F. (Hrsg.): *Flucht, Migration und gesellschaftliche Transformationsprozesse. Transdisziplinäre Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 111-139.
- Goel, U.: Ungehörte Stimmen. Überlegungen zur Ausblendung von Migration in die DDR in der Migrationsforschung. In: Duygu, G.; Zülfukar, C.; Allmende e.V., S. 138-150. Online verfügbar unter <http://www.urmila.de/forschung/ostwest/texte/ungehoert.html>, zuletzt geprüft am 21.11.2021.
- Gogolin, I. / Krüger-Potratz, M. / Meyer, M. (Hrsg.) (1998): *Pluralität und Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I. / Krüger-Potratz, M. (2013): Kommt die Interkulturelle Pädagogik in der Diversity Education erst zu sich selbst? In: Berndt, C. (Hrsg.): *In Orientierung Begriffen. Interdisziplinäre Perspektiven Auf Bildung, Kultur und Kompetenz*. Wiesbaden: Springer, S. 81-93.
- Gogolin, I. / Georgi, V. / Krüger-Potratz, M. / Lengyel, D. / Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2018): *Handbuch interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gogolin, I. / Duarte, J. (2018): Migration und sprachliche Bildung. In: Gogolin, I. / Georgi, V. / Krüger-Potratz, M. / Lengyel, D. / Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2018): *Handbuch interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 67–72.
- Gogolin, I. / Krüger-Potratz, M. (2020): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Geschichte, Theorie und Diskurse, Forschung und Studium*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Gomolla, M. / Radtke, F.-Olaf (Hrsg.) (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, M. (2016): Diskriminierung. In: Mecheril, P. (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*, Weinheim: Beltz Verlag Juventa, S. 73-89.
- Gomolla, M. (2010): Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem. In: Hormel, U. und Scherr, A. (Hrsg.): *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61-93.
- Gomolla, M. (2013 a): Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem. In:

- Auernheimer, G. (Hrsg.): *Schieflagen Im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. 5 Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 87-102.
- Gomolla, M. (2013 b): Interventionen gegen Diskriminierung und Ungleichheit als Aufgabe pädagogischer Organisationen: Konzeptionelle Überlegungen und Praxisbeispiele. In: Göhlich, M.; Weber, S.; Öztürk, H.; Engel, N. (Hrsg.): *Organisation und kulturelle Differenz. Diversity, Interkulturelle Öffnung, Internationalisierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gomolla, M. (2021): *Schulentwicklung in der Post-Migrationsgesellschaft. Vielfalt im Gespräch (08.12.2021)*. Hamburg: Hrsg. von Deutsche Kinder- und Jugendstiftung. Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=0uJaLs9lvk>, zuletzt geprüft am 09.12.2022.
- Gottuck, S. / Grünheid, I. / Mecheril, P. / Wolter, J. (Hrsg.) (2019): *Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung*. Wiesbaden: Springer.
- Gottuck, S. / Mecheril, P. (2014): Einer Praxis einen Sinn zu verleihen, heißt sie zu kontextualisieren. Methodologie kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. In: von Rosenberg, F. und Geimer, A. (Hrsg.): *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität*. Wiesbaden: Springer VS, S. 87-108.
- Griese, C. / Marburger, H. (1995): *Zwischen Internationalismus und Patriotismus. Konzepte des Umgangs mit Fremden und Fremdheit in den Schulen der DDR*. Frankfurt (Main): IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Gröger U. (unbekannt): *Über allen strahlt die Sonne*. Online verfügbar unter <https://lieder-aus-der-ddr.de/ueber-allen-strahlt-die-sonne/>, zuletzt geprüft am 20.11.2021.
- Gromala, L. (2019): *Kämpfe von Schulen um Selbstbehauptung*. Wiesbaden: Springer.
- Grossmann, W. (Hrsg.) (1992): *Kindergarten und Pädagogik. Grundlagentexte zur deutsch-deutschen Bestandsaufnahme*. Weinheim: Beltz Verlag Juventa.
- Gruber, B. / Ratković, V. (Hrsg.) (2017): *Migration. Bildung. Frieden. Perspektiven für das Zusammenleben in der postmigrantischen Gesellschaft*. Münster: Waxmann Verlag.
- Günther, K. (Hrsg.) (1979): *Das Bildungswesen der Deutschen Demokratischen Republik*. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Zentralinstitut für Berufsbildung der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin: Volk und Wissen.
- Gutsche E. / Andersen, P. (2020): Ost-Migrantische Erinnerung. Postmigrantische Allianzen. In: Lierke, L. und Perinelli, M. (Hrsg.): *Erinnern stören. Der Mauerfall aus migrantischer und jüdischer Perspektive*. Berlin: Verbrecher Verlag, S. 469-489.

- Ha, N. (2019): „*Die Realität der ostdeutschen Migrationsgesellschaft wird zu wenig benannt*“. Berlin: Hrsg. von Heinrich Böll Stiftung. Online verfügbar unter <https://heimatkunde.boell.de/de/2019/11/09/die-realitaet-der-ostdeutschen-migrations-gesellschaft-wird-zu-wenig-benannt>, zuletzt geprüft am 09.05.2023.
- Haag, N. / Rjosk, S. / Schipolowski, C. / Stanat, P. / Weirich, S. (Hrsg.) (2017): *IQB- Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster, New York: Waxmann Verlag.
- Hacker, M. / Maiwald, S. / Staemmler, J. / Enders, J. / Lettrari, A. / Pietzcker, H. (Hrsg.) (2013): *Dritte Generation Ost. Wer wir sind, was wir wollen*. 3., durchgesehene und erweiterte Auflage. Berlin: Links.
- Han, P. (2010): *Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle, Fakten, Politische Konsequenzen, Perspektiven*. 3., überarb. und aktualisierte Auflage. München, Stuttgart: UVK Lucius.
- Hartewig, K. (1995): Krüger-Potratz, Marianne: Anderssein gab es nicht - Ausländer und Minderheiten in der DDR. In: Hermann et al. Weber (Hrsg.): *Jahrbuch für historische Kommunismusforschung: 1993*. Berlin: De Gruyter, S. 506-508.
- Hasse, R. / Schmidt, L. (2022): Institutionelle Diskriminierung. In: Bauer, U.; Bittlingmayer, U.; Scherr, A. (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 1-18.
- Hawighorst, B. (2009): Perspektiven von Einwandererfamilien. In: Fürstenau S.; Gomolla M.: *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 51-69.
- Hayit, B. (1972): *Der Islam und die Anti-Islamische Bewegung in der Sowjetunion*. In: *Osteuropa 1972, (Vol. 22, No. 2)*, S. 114–118. Online verfügbar unter https://www.jstor.org/stable/44903820?searchText=&searchUri=&ab_segments=&searchKey=&refreqid=fastly-default%3A8c6accfcf793fcf0e94fc5a1e0ad0260, zuletzt geprüft am 23.03.2023.
- Heft, K. (2018): Brauner Osten – Überlegungen zu einem populären Deutungsmuster ostdeutscher Andersheit. In: *Feministische Studien*, 36 (2), S. 357-366.
- Heft, K. (2020): Die Migrantisierung der Ostdeutschen? Im Gespräch mit N. Foroutan. In: Lierke, L.; Perinelli, M. (Hrsg.): *Erinnern stören. Der Mauerfall aus migrantischer und jüdischer Perspektive*. Berlin: Verbrecher Verlag, S. 423-450.
- Heinemann, A. (2014): *Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Perspektiven deutscher Frauen mit »Migrationshintergrund«*. Bielefeld: transcript Verlag.

- Heinritz, C. (2013): Autobiographien als erziehungswissenschaftliche Quellentexte. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 397-412.
- Heinz, A. / Kluge, U. (Hrsg.) (2012): *Einwanderung – Bedrohung oder Zukunft? Mythen und Fakten zur Integration*. Frankfurt (Main): Campus Verlag.
- Henn, S. / Schäfer, S.: Wirtschaftsräumliche Struktur und Entwicklung Ostdeutschlands. Ein Überblick. In: Becker, S.; Naumann, M. (Hrsg.): *Regionalentwicklung in Ostdeutschland*. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 85-98.
- Henschel, S. / Sachse, K. A. / Schipolowski, S. / Schneider, R. / Stanat, P. / Weirich, S. (Hrsg.) (2022): *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Herrmann, K. / Kruse-Heine, M. (2020): Zusammenarbeit mit Familien im Spiegel gesellschaftlicher Veränderungen und institutionalisierter Kindheit. In: Cloos, P.; Kalicki, B.; Lamm, B.; Leyendecker, B. (Hrsg.): *Zusammenarbeit mit vielfältigen Familien*. Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 11-25.
- Hildenbrand, B. (2004): Die Transformation der Jugendhilfe in Ostdeutschland im Kontext von Tradition, Diskontinuität und Strukturbildung. In: Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): *Der gesellschaftliche Umgang mit der Ungewissheit – Berufe und Professionen als Beispiel*. SFB 580 Mitteilungen (Heft 13/2004): Jena: Druckerei der Friedrich-Schiller-Universität Jena, S. 13-26. Online verfügbar unter https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jparticle_00159737, zuletzt geprüft am 09.05.2023.
- Hildenbrand, B. (2019): Anselm Strauss. In: Flick, U.; von Kardorff, E.; Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 13. Auflage., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 32-42.
- Hinzke, J / Gesang, J. / Besa, K. (2021): Ungewissheit als Dimension pädagogischen Handelns. In: *ZISU – Empirische Beiträge aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik, 10*, Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 56-69.
- Hirsch, M. / Voigt, R. (Hrsg.) (2017): *Symbolische Gewalt. Politik, Macht und Staat bei Pierre Bourdieu*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Hoffmann, L. (2020): *Zur Sprache des Rassismus*. In: *Sprachreport, Jg. 36 H. 1*, Mannheim: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache, S. 40-47.

- Hofstetter, D. (2017): Soziale Bildungsungleichheiten als Streitpunkt in erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Diehm, I.; Kuhn, M.; Machold, C. (Hrsg.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer, S. 47-61.
- Hogrebe, N./Mierendorff, J./Nebe, G. (2021): Soziale Ungleichheit in der Kindertagesbetreuung. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 16. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 3-6.
- Hogrebe, N./Mierendorff, J./Nebe, G. /Schulder, S. (2021): Platzvergabeprozesse in Kindertageseinrichtungen: Aufnahmekriterien aus Sicht pädagogischer Fachkräfte unter Berücksichtigung der Trägerorganisationen. In: Brockmann, L.; Hack, C.; Pomykaj, A., Böttcher, W. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit im Sozial- und Bildungswesen. Reproduktion und Legitimierung*. Weinheim: Beltz Verlag Juventa, S. 90-113.
- Höltershinken, D. (2003): Von den ersten Kleinkinderschulen, Bewahranstalten und Kindergärten bis zum Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz. In: *Beiträge zur Geschichte der Dortmunder Kindergärten*. Bochum: Projekt-Verlag.
- Holtmann, E. (2009): *Transition, Transformation, Posttransformation, Heuristik, Systemwandel*. SFB 580 Mitteilungen (Heft 31/2009). Jena: Druckerei der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Online verfügbar unter https://zs.thulb.uni-jena.de/servlets/MCRFileNodeServlet/jportal_derivate_00177849/Heft%2031.pdf, zuletzt geprüft am 09.05.2023.
- Hopf, W. (2017): Von der Gleichheit der Bildungschancen zur Bildungsgerechtigkeit für alle – ein Abschied auf Raten vom Gleichheitsideal? In: Baader, M.; Freytag, T. (Hrsg.): *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS, S. 23-38.
- Hormel, U. /Scherr, A. (Hrsg.) (2010): *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hormel, U. (2011): Differenz und Diskriminierung: Mechanismen der Konstruktion von Ethnizität und sozialer Ungleichheit. In: Bilstein, J.; Ecarius, J.; Keiner, E. (Hrsg.): *Kulturelle Differenzen und Globalisierung. Herausforderungen für Erziehung und Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91-111.
- Hormel, J. /Jording, U. (2016): Kultur/Nation. In: Mecheril, P. (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz Verlag Juventa, S. 211-225.
- Horvath, K. (2017): Die Illusion der Andersartigkeit: mit Bourdieu zu einer rassismuskritischen Bildungsforschung? In: Rieger-Ladich, M.; Grabau, C. (Hrsg.): *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 147-166.

- Hülst, D. (2013): Grounded Theory. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 281-300.
- Hussmann, A. / Wendt, H. / Bos, W. / Bremerich-Vos, A. / Kasper, D. / Lankes, E. (Hrsg.) (2017): *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann Verlag.
- Intelmann, Dominik (2020): Kapitalmangel und Transferabhängigkeit. Zur Politischen Ökonomie Ostdeutschlands. In: Becker, S. und Naumann, M. (Hrsg.): *Regionalentwicklung in Ostdeutschland*. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 99-110.
- IntMK (2021): Konferenz der für Integration zuständige Ministerinnen und Minister/Senatorinnen und Senatoren der Länder: *Sechster Bericht zum Integrationsmonitoring der Länder*. Online verfügbar unter, https://www.integrationsmonitoring-laender.de/documents/integrationsbericht-laender-2021-bf-neu-1661247471_1661425455-copy-478.pdf, zuletzt geprüft am 04.09.2021.
- Jäger, U. / König, T. / Maihofer, A. (2015): Pierre Bourdieu: Die Theorie männlicher Herrschaft als Schlussstein seiner Gesellschaftstheorie. In: Weinbach, C.; Kahlert, H. (Hrsg.): *Zeitgenössische Gesellschaftstheorien und Genderforschung. Einladung zum Dialog*. 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 15-35.
- Jessen, J. / Spieß, K. / Waights, S. / Judy, A. (2020): Gründe für unterschiedliche Kita-Nutzung von Kindern unter drei Jahren sind vielfältig. In: *DIW Wochenbericht* 87(14), S. 268–275. Online verfügbar unter https://www.diw.de/de/diw_01.c.745643.de/publikationen/wochenberichte/2020_14_1/gruende_fuer_unterschiedliche_kita-nutzung_von__kindern__unter_drei_jahren_sind_vielfaeltig.html, zuletzt geprüft am 06.05.2023
- Junge, M. (2014): Ambivalenz: eine Schlüsselkategorie der Soziologie von Zygmunt Bauman. In: Kron, T. (Hrsg.): *Zygmunt Bauman. Soziologie zwischen Postmoderne, Ethik und Gegenwartsdiagnose*. 3., erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69-88.
- Jungk, S. (Hrsg.) (2021): *Die erste Generation – Pionier:innen der migrationsbezogenen (Sozial-)Pädagogik. Wissenschaftler:innen im Gespräch*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Online verfügbar unter <https://directory.doabooks.org/handle/20.500.12854/71820>, zuletzt geprüft am 06.05.2023.
- Kallert, H. (2006): Frühe Kindheit und pädagogische Konzepte in BRD – DDR. In: Andresen, S.; Diehm, I. (Hrsg.): *Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche*

- Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 213-228.
- Kalpaka, A. (2011): *Institutionelle Diskriminierung im Blick – Von der Notwendigkeit Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren*. In: Scharathow, W.; Leiprecht, R. (Hrsg.): *Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit*. Frankfurt (Main): Wochenschau Verlag, S. 25-40.
- Karakaş, N. (2022): Migrationshintergrund – Problematisierung einer Differenzkonstruktion und ihrer Thematisierung in der Lehrer*innenbildung. In: Akbaba, Y.; Bello, B.; Fereidooni, K. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse*. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-28.
- Karakaşoğlu, Y. / Mecheril, P. (2019): Pädagogisches Können. Grundsätzliche Überlegungen zu LehrerInnenbildung in der Migrationsgesellschaft. In: Cerny, D.; Oberlechner, M. (Hrsg.): *Schule – Gesellschaft – Migration. Beiträge zur diskursiven Aushandlung des schulischen Lern- und Bildungsraums aus theoretischer, empirischer, curricularer und didaktischer Perspektive*. Leverkusen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 17-32.
- Karakaşoğlu-Aydın, Y., Mecheril, P. / Goddar, J. (2019): *Pädagogik neu denken!: die Migrationsgesellschaft und ihre Lehrer_innen*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag Juventa.
- Kelle, H. (2013): Die Komplexität der Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung. In: Friebertshäuser, B. und Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 101-118.
- Kelle, H. / Schmidt, F. / Schweda, A. (2017): Entstehung und Abbau von Bildungsungleichheiten. In: Diehm, I.; Kuhn, M.; Machold, C. (Hrsg.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer, S. 63-79.
- Kelle U. (2011): „Emergence“ oder „Forcing“? Einige methodologische Überlegungen zu einem zentralen Problem der Grounded-Theory. In: Mey, G.; Mruck, K. (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 235-260.
- Kindelberger, H. (2007): Probleme und Perspektiven der politischen Partizipation und Selbstorganisation von MigrantInnen in den neuen Bundesländern. In: Weiss, K. und Kindelberger, H. (Hrsg.): *Zuwanderung und Integration in den neuen Bundesländern. Zwischen Transferexistenz und Bildungserfolg*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag, S. 197-216.
- Kızılay, E. (2020): Hoch die internationale Solidarität? Migrantische Organisation und die Rolle der Gewerkschaften. In: Lierke, L.; Perinelli, M. (Hrsg.): *Erinnern stören. Der*

- Mauerfall aus migrantischer und jüdischer Perspektive*. Berlin: Verbrecher Verlag, S. 67- 98.
- Klusemann, S. / Rosenkranz, L. / Schütz, J. (2020): *Professionelles Handeln im System. Perspektiven pädagogischer Akteur*innen auf die Personalsituation in Kindertageseinrichtungen (HiSKiTa)*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/professionelles-handeln-im-system-all>, zuletzt geprüft am 18.12.2022.
- KMK ((1991) i. d. F. 1995): Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: *Anerkennung von nach Rechtsvorschriften der ehemaligen DDR abgeschlossenen Ausbildungen in Erzieherberufen gemäß Art. 37 Einigungsvertrag*. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1991/1991_06_14-Erzieherberufe-ehem-DDR.pdf, zuletzt geprüft am 07.05.2023.
- KMK (1996): Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf, zuletzt geprüft am 09.05.2023.
- KMK ((1993) i.d.F. von 2003): Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: *Feststellung der Gleichwertigkeit von Bildungsabschlüssen - Fachschulabschlüsse, Abschlüsse kirchlicher und sonstiger (öffentlicher) Ausbildungseinrichtungen – im Sinne des Art. 37 Abs. 1 des Einigungsvertrages*. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1993/1993_05_07-Gleichwertigkeit-Bildungsabschluesse.pdf, zuletzt geprüft am 09.05.2023.
- KMK (2004): Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf, zuletzt geprüft am 05.01.2023.
- Kobelt Neuhaus, D. (2020): Wie Zusammenarbeit zwischen Familie und KiTa gelingen kann. In: Cloos, P.; Kalicki, B.; Lamm, B.; Leyendecker, B. (Hrsg.): *Zusammenarbeit mit vielfältigen Familien*. Freiburg, Basel, Wien: Herder S. 83-89.
- Koch, K. / Koebe, Kristina / Brand, Tilman / Plessow, Oliver (2019): *Sozialistische Schule zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. In: *Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock: Ausgabe 1*. Online verfügbar unter

https://rosdok.uni-rostock.de/resolve/id/rosdok_document_0000016814, zuletzt geprüft am 06.05.2023

- Koch, K. / Koebe, Kristina (2022): *Übergang vom Kindergarten zur Schule in der DDR im Spiegel der Pädagogischen Lesungen*. In: *Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock: Ausgabe 17*. Online verfügbar unter https://rosdok.uni-rostock.de/resolve/id/rosdok_document_0000019521?_search=6ccae613-ac27-4b5c-9fa0-8269aa09eab3&_hit=224, zuletzt geprüft am 06.05.2023
- Köhler, H. (2008): *Schulen und Hochschulen in der Deutschen Demokratischen Republik: 1949-1989*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Online verfügbar unter <https://mdz-nbn-resolving.de/bsb00107072>, zuletzt geprüft am 20.01.2022.
- Koller, A. (2014): Doxa (doxa). In: Fröhlich, G. und Rehbein, B. (Hrsg.): *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler, S. 79-80.
- Köller, O. / Klieme, E. / Reiss, K. / Weis, M. (2019): *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster, New York: Waxmann Verlag. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18315/pdf/Reiss_et_al_2019_PISA_2018_Grundbildung.pdf, zuletzt geprüft am 06.05.2023.
- Kollmorgen, Raj (2005): *Ostdeutschland. Beobachtungen einer Übergangs- und Teilgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kollmorgen, R. (2020): Eliten in Ostdeutschland. Repräsentationsdefizit und Entfremdung der Ostdeutschen? In: Becker, S. und Naumann, M. (Hrsg.): *Regionalentwicklung in Ostdeutschland*. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 31-42.
- König, A. (2008): Pädagogik der Frühen Kindheit. In: T. Coelen (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 311- 320.
- König, A- / Friederich, T. (2015): *Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag.
- König, A. (Hrsg.) (2021): *Wissenschaft für die Praxis. Erträge und Reflexionen zum Handlungsfeld Frühe Bildung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Kourabas, V. / Mecheril, P. (2021): Der Topos ‚Flüchtlingskrise‘. Rassismuskritische Anmerkungen zu gesellschaftlichen Gegenwartsverhandlungen. In: Natarajan, R. (Hrsg.): *Sprache – Bildung – Geschlecht. Interdisziplinäre Ansätze in Flucht- und Migrationskontexten*. Wiesbaden: Springer VS, S. 47-66.

- Kraimer, K. (2013): Narratives als Erkenntnisquelle. In: Friebertshäuser, B. und Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 845-856.
- Krastev, I. / Holmes, S. (2019): *Das Licht, das erlosch. Eine Abrechnung*. Berlin: Ullstein.
- Kron, T. (2007): Die Unordnung aushalten — Zygmunt Baumanns Plädoyer für eine postmoderne Moral. In: *Soziologische Gegenwartsdiagnosen I. Eine Bestandsaufnahme*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 215-226.
- Kron, T. (Hrsg.) (2014): *Zygmunt Bauman. Soziologie zwischen Postmoderne, Ethik und Gegenwartsdiagnose*. 3., erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krossa, A. (2018): Fremde, Selbst, Grenzen. In: Krossa, A. (Hrsg.): *Gesellschaft. Betrachtungen eines Kernbegriffs der Soziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 117-134.
- Krotz, F. (2018): Grounded Theory als integrierte Folge von Einzelfallstudien. Besonderheiten eines Forschungsverfahrens. In: Pentzold, C.; Bischof, A.; Heise, N. (Hrsg.): *Praxis Grounded Theory. Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Wiesbaden: Springer VS, S. 53-72.
- Krüger, H. (2013): Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Gogolin, I.; Kuper, H.; Krüger, H.; Baumert, J. (Hrsg.): *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 53-75.
- Krüger, H. / Marotzki, W. (Hrsg.) (2006): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger-Potratz, M. (1991): *Anderssein gab es nicht. Ausländer und Minderheiten in der DDR*. Münster: Waxmann.
- Krüger-Potratz, M. (2016): Migration als Herausforderung für öffentliche Bildung. Ein Blick zurück nach vorn. In: Doğmuş, A.; Karakaşoğlu-Aydın, Y. und Mecheril, P. (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 13-41.
- Krüger-Potratz, M. (2018): Interkulturelle Pädagogik. In: Gogolin, I. / Georgi, Viola B. / Krüger-Potratz, M. / Lengyel, Drorit / Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2018): *Handbuch interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 183-191.
- Krüger-Potratz, M. (2021): Uns war wichtig, dass die Interkulturelle Pädagogik in der zentralen wissenschaftlichen Organisation der Erziehungswissenschaftler:innen sichtbar wird. In: Jungk, S. (Hrsg.): *Die erste Generation – Pionier:innen der migrationsbezogenen*

- (Sozial)Pädagogik. *Wissenschaftler:innen im Gespräch*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 166-184.
- Kubiak, Daniel (2016): Diese Osis. Die Ostdeutschen als die ewig Anderen: Daniel Kubiak hat mit jungen Erwachsenen aus den neuen Bundesländern darüber gesprochen, ob sie sich ostdeutsch fühlen. In: *fluter*, 61. Online verfügbar unter <https://www.fluter.de/diese-osis>, zuletzt geprüft am 10.03.2023.
- Kubiak, D. (2020): Ostdeutsche Identität im Wandel der Zeiten. 30 Jahre und noch kein Ende. In: Becker, S. und Naumann, M. (Hrsg.): *Regionalentwicklung in Ostdeutschland*. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 189-198.
- Kubik, J. (2015): Kulturtheoretische Ansätze. In: Merkel, W.; Kollmorgen, R.; und Wagener, H. (Hrsg.): *Handbuch Transformationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 111-123.
- Kuckartz, U. (2007): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. / Grunenberg, H. / Dresing, T. (Hrsg.) (2007): *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuger, S. / Peter, F. (2019): Soziale Ungleichheiten reduzieren. Inwiefern trägt die Frühe Bildung tatsächlich zu mehr Chancengerechtigkeit bei? In: *DJI Impulse Nr. 121*. München: Hrsg. von Deutsches Jugendinstitut e.V., S. 14-18. Online verfügbar unter https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull121_d/DJI_1_19_Web.pdf, zuletzt geprüft am 26.03.2022.
- Kuhn, M. (2013): *Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhn, M. / Landhäuser, S. (2021): Von sozialer Exklusivität und „sozialem Sprengstoff“ – Perspektiven von Lehr- und Leitungskräften auf Differenz und Ungleichheit in der Ausbildung von Erzieher_innen. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 22-35.
- laluna, F. / Leyendecker, B. (2020): Zusammenarbeit mit (neu-)zugewanderten Eltern. Aktuelle Herausforderungen durch geflüchtete Familien und ethnische Minderheiten. In: Cloos, P.; Kalicki, B.; Lamm, B.; Leyendecker, B. (Hrsg.): *Zusammenarbeit mit vielfältigen Familien*. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Lamla, J. (2013): Arenen des demokratischen Experimentalismus. Zur Konvergenz von nordamerikanischem und französischem Pragmatismus. In: *Berliner Journal für Soziologie*, 23. Wiesbaden: Springer VS, S. 345-365.

- Lamm, B. (2020): Erziehungsziele und -stile. In: Cloos, P.; Kalicki, B.; Lamm, B.; Leyendecker, B. (Hrsg.): *Zusammenarbeit mit vielfältigen Familien*. Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 64-70.
- Langer A. (2013): Transkribieren. Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, B. und Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 515-526.
- Legewie, H. / Schervier-Legewie, B. (2004): Anselm Strauss: Research is Hard Work, it's Always a bit Suffering. Therefore, on the Other Side Research Should be Fun. In: *Forum Qualitative Sozialforschung, Vol 5, No 3*. Online verfügbar unter <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/562>, zuletzt geprüft am 09.05.2023.
- Leibert, T. (2020): Wanderungen und Regionalentwicklung. Ostdeutschland vor der Trendwende? In: Becker, S. und Naumann, M. (Hrsg.): *Regionalentwicklung in Ostdeutschland*. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 199-210.
- Lettrari, A. (2013): Potenziale der Dritten Generation Ostdeutschland. Nicht entweder oder, sondern sowohl als auch! In: Hacker, M.; Maiwald, S.; Staemmler, J.; Enders, J.; Lettrari, A.; Pietzcker, H. (Hrsg.): *Dritte Generation Ost. Wer wir sind, was wir wollen*. 3., durchgesehene und erweiterte Auflage. Berlin: Links, S. 202-211.
- Lierke, L. / Perinelli, M. (Hrsg.) (2020): *Erinnern stören. Der Mauerfall aus migrantischer und jüdischer Perspektive*. Berlin: Verbrecher Verlag.
- Lierke, L. / Massochua, J. / Zimmermann, C. (2020): Osis of Color. Vom Erzählen [post] migrantischer Geschichten. In: Lierke, L.; Perinelli, M. (Hrsg.): *Erinnern stören. Der Mauerfall aus migrantischer und jüdischer Perspektive*. Berlin: Verbrecher Verlag, S. 451- 467.
- Linnemann, T. / Mecheril, P. / Nikolenko, A. (2013): Rassismuskritik. Begriffliche Grundlagen und Handlungsperspektiven in der politischen Bildung. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36 (2), Münster: Waxmann Verlag, S. 10- 14. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10618/pdf/ZEP_2_2013_Linnemann_ua_Rassismuskritik_Begriffliche_Grundlagen.pdf, zuletzt geprüft am 06.05.2023.
- Lokhande, M. (2013): *Hürdenlauf zur Kita: Warum Eltern mit Migrationshintergrund ihr Kind seltener in die frühkindliche Tagesbetreuung schicken*. Berlin: Hrsg. von Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). Online verfügbar unter https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/03/SVR_FB_Huerdenlauf-zur-Kita_Web.pdf, zuletzt geprüft am 06.01.2021.

- Lokhande, M. (2014): *Kitas als Brückenbauer: Interkulturelle Elternbildung in der Einwanderungsgesellschaft*. Berlin: Hrsg. von Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). Online verfügbar unter https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2023/01/SVR-FB_Kitas_als_Brueckenbauer.pdf, zuletzt geprüft am 04.05.2023.
- Lorenz, S. (2013): „Heldin des anderen Amerikas“. Die DDR-Solidaritätsbewegung für Angela Davis, 1970-1973. In: *Zeithistorische Forschungen*. Potsdam: Leibniz-Zentrum für Zeithistorische Forschung. Online-Ausgabe, S. 38-60. Online verfügbar unter <https://zeithistorische-forschungen.de/1-2013/4590>, zuletzt geprüft am 06.05.2023.
- Maaz, H. (1992): *Die Entrüstung. Deutschland, Deutschland, Stasi, Schuld und Sündenbock*. Berlin: Argon.
- Maaz, K./ Neumann, M./ Jürgen B. (2014): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 24*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mac Con Uladh, D. (2005): „Studium bei Freunden?“. Ausländische Studierende in der DDR bis 1970. In: Poutrus, P.; Müller, C. (Hrsg.): *Ankunft – Alltag – Ausreise. Migration und interkulturelle Begegnung in der DDR-Gesellschaft*. Köln: Böhlau, S. 175-220.
- Macha, H. / Roth, H. (Hrsg.) (1992): *Bildungs- und Erziehungsgeschichte im 20. Jahrhundert. Festschrift für Heinrich Kanz zum 65. Geburtstag*. Frankfurt (Main): Lang.
- Mai, M.: *Vietnamesische Vertragsarbeiter/innen in Deutschland*. Berlin: Hrsg. von Heinrich Böll Stiftung. Online verfügbar unter <https://www.boell.de/de/2020/04/24/vietnamesische-vertragsarbeiterinnen-deutschland>, zuletzt geprüft am 27.01.2022.
- Maiwald, A. (2006): Die Kindergärtnerinnenausbildung der DDR. Zur berufssoziologischen Rekonstruktion einer Berufspersönlichkeit. In: *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung*, (2). Wittenberg: Institut für Hochschulforschung Wittenberg e.V., S. 157-178. Online verfügbar unter <https://www.hof.uni-halle.de/journal/dhs206.htm>, zuletzt geprüft am 08.01.2022.
- Maiwald, A (2018): *Erziehungsarbeit. Kindergarten aus soziologischer Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Marotzki, W. (2006): Forschungsmethoden und -methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, H.; Marotzki, W. (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 111-137.

- Matthäus, S. / Kubiak, D. (Hrsg.) (2016): *Der Osten. Neue sozialwissenschaftliche Perspektiven auf einen komplexen Gegenstand jenseits von Verurteilung und Verklärung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mau, S. (2020): *Lütten Klein. Leben in der ostdeutschen Transformationsgesellschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- Mecheril, P. (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag Juventa.
- Mecheril, P. (2006): Das Besondere ist das Allgemeine. Überlegungen zur Befremdung des „Interkulturellen“. In: Badawia, T.; Luckas, H., Müller, H. (Hrsg.): *Das Soziale gestalten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 311-326.
- Mecheril, P. (2010): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-34.
- Mecheril, P. (2012): Migrationsgesellschaft. In: Kriwak, A. (Hrsg.): *Medien und Minderheiten*. Innsbruck: Innsbruck Univ. Press, S. 15-35.
- Mecheril, P. / Arens, S. / Fegter, S. / Hoffarth, B. / Klingler, B. / Machold, C. / Menz, M. (2013 a): *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen Universitärer Lehre*. Wiesbaden: Springer.
- Mecheril, P. / Thomas-Olalde, O. / Melter, C. /; Arens, S. / Romaner, E. (Hrsg.) (2013 b): *Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mecheril, P. (Hrsg.) (2016): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz Verlag Juventa.
- Mecheril, P. (2020): Kulturelle Differenz. In: Weiß, G.; Zirfas, J. (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Wiesbaden: Springer, S. 305-316.
- Mehringer, V. / Herwartz-Emden, L.: Bildungsforschung. In: Gogolin, I. / Georgi, B. / Krüger-Potratz, M. / Lengyel, Drorit / Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2018): *Handbuch interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 194-198.
- Merkel, W. / Kollmorgen, R. / Wagener, H. (Hrsg.) (2015): *Handbuch Transformationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Merkel, W. / Heyne, L. (2015): Transformationsphasen. In: Merkel, W.; Kollmorgen, R., Wagener, H. (Hrsg.): *Handbuch Transformationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 733–739.

- Messerschmidt, A. (2008): Pädagogische Beanspruchungen von Kultur in der Migrationsgesellschaft. Bildungsprozesse zwischen Kulturalisierung und Kulturkritik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (1), S. 5-17.
- Messerschmidt, A. (2015): Fremd machen. Zygmunt Baumanns Retrospektionen moderner nationaler Zugehörigkeitsordnungen. In: Reuter, J.; Mecheril, P. (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Migrationsforschung: Pionierstudien und Referenztheorien*. Interkulturelle Studien. Wiesbaden: Springer VS, S. 215-230.
- Mey, G. / Mruck, K. (2009): Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In: Kempf, W.; Kiefer, M. (Hrsg.): *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik*. Berlin: Regener, S. 100-152.
- Mey, G. / Mruck, K. (Hrsg.) (2011): *Grounded Theory Reader*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mey, G. / Dietrich, M. (2016): Vom Text zum Bild – Überlegungen zu einer visuellen Grounded-Theory-Methodologie. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 17(2), Art. 2. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs160225>, zuletzt geprüft am 06.05.2023.
- Mey, G. / Mruck, K. (Hrsg.) (2020): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 1: Ansätze und Anwendungsfelder*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer.
- Mey, G. (2021): Qualitative Forschung findet immer in Gruppen statt. Das ist nicht einfach, aber produktiv – Reflexionen zur „Projektwerkstatt qualitativen Arbeitens“. In: Detka, C.; Ohlbrecht, H.; Tiefel, S. (Hrsg.): *Anselm Strauss – Werk, Aktualität und Potentiale. Mehr als Grounded Theory*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 125-145
- Michael H. (Hrsg.) (2002): *Ein neuer sozialwissenschaftlicher Sonderforschungsbereich stellt sich vor*. SFB 580 Mitteilungen (Heft 1/2002). Jena: Druckerei der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Online unter https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00037039, zuletzt geprüft am 06.05.2023.
- Miguel, P. (2020): Paulinos Tagebuch. Ein mosambikanischer Vertragsarbeiter erinnert sich. In: Lierke, L.; Perinelli, M. (Hrsg.): *Erinnern stören. Der Mauerfall aus migrantischer und jüdischer Perspektive*. Berlin: Verbrecher Verlag, S. 299-320.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2002): *Rahmenplan Interkulturelle Erziehung. Erprobungsfassung*. Hrsg. von Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern. Online verfügbar unter

https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/fachuebergreifend/rp-interkulturelle-erziehung.pdf, zuletzt geprüft am 15.05.2023.

Ministerium für Soziales, Integration und Gleichstellung Mecklenburg-Vorpommern (2011): *Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. Zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege (BiKo M-V 2011)*. Online verfügbar unter <https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Bildungskonzeption-fuer-0-bis-10-jaehrige-Kinder-in-Mecklenburg-Vorpommern.pdf>, zuletzt geprüft am 30.04.2023.

Ministerium für Soziales, Integration und Gleichstellung (2019): *Landesintegrationskonzept „Zusammen leben in Mecklenburg-Vorpommern“. Konzeption zur Förderung der Integration von Migrantinnen und Migranten*. Online verfügbar unter <https://www.regierung-mv.de/Landesregierung/sm/Soziales/Integration/?id=19415&processor=veroeff>, zuletzt geprüft am 15.05.2023.

Ministerium für Soziales, Integration und Gleichstellung Mecklenburg-Vorpommern (2019): *Gesetz zur Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und in Tagespflege (Kindertagesförderungsgesetz – KiföG M-V)*. Online verfügbar unter <https://www.landesrecht-mv.de/bsmv/document/jlr-KTF%C3%B6GMVpP2>, zuletzt geprüft am 06.05.2023.

Ministerium für Soziales, Integration und Gleichstellung Mecklenburg-Vorpommern (2020): *Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. Grundlage für die individuelle Förderung in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege in Mecklenburg-Vorpommern (BiKo M-V 2020)*. Online verfügbar unter <https://www.regierung-mv.de/Landesregierung/bm/Kindertagesfoerderung/Fruehkindliche-Bildung/?id=24717&processor=veroeff>, zuletzt geprüft am 30.04.2023.

Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik (1977): *Bildungs- und Erziehungsplan für den Kindergarten der DDR*. Online verfügbar unter <https://docplayer.org/158120090-Bildungs-und-erziehungsplan-fuer-den-kindergarten.html>, zuletzt geprüft am 04.05.2023

Möhring, M. (2015): *Mobilität und Migration in und zwischen Ost und West*. In: Bösch, F. (Hrsg.): *Geteilte Geschichte. Ost- und Westdeutschland 1970-2000*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 369-410.

Morgan, Miriam (2022): *Migration und Vielfalt - eine Chance für die gesamte Kita*. In: *KiTa aktuell - Baden-Württemberg, (9)*. Kronach, Köln: Carl Link, S. 12–13.

- Morse, J. / Stern, P. / Corbin, J. / Bowers, B. / Charmaz, K. (Hrsg.) (2009): *Developing grounded theory. The second generation*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.
- Muckel, P. (2011): Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In: Mey, G.; Mruck, K. (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 333-352.
- Müller, C. (2005): „O`Sowjetmensch!“ . In: Poutrus, P.; Müller, C. (Hrsg.): *Ankunft – Alltag – Ausreise. Migration und interkulturelle Begegnung in der DDR-Gesellschaft*. Köln: Böhlau, S. 17-134.
- Müller, C. / Poutrus, P. (2005): *Ankunft – Alltag – Ausreise. Migration und interkulturelle Begegnung in der DDR-Gesellschaft*. In: *Zeithistorische Studien*, 29. Köln: Böhlau.
- Müller-Funk, W. (2016): *Theorien des Fremden. Eine Einführung*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Nandi, M. (2018): Gayatri Chakravorty Spivak. In: *Gender Glossar; Heft 20*. Leipzig: Universität Leipzig. Online verfügbar unter <https://ul.qucosa.de/api/qucosa%3A31261/attachment/ATT-0/>, zuletzt geprüft am 06.05.2023.
- Nassehi, A. (1999): *Differenzierungsfolgen. Beiträge zur Soziologie der Moderne*. Wiesbaden: Springer.
- Nassehi, A. (Hrsg.) (2016): *Fremd sein!* Hamburg: Murmann.
- Natarajan, R. (Hrsg.) (2021): *Sprache – Bildung – Geschlecht. Interdisziplinäre Ansätze in Flucht- und Migrationskontexten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nebe, G. (2021): Kitaplatzvergabe – Problemaufriss unter Berücksichtigung der Segregationsforschung. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1-2021, S. 75-94.
- Nentwig-Gesemann, I. (1999): *Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel*. Opladen: Leske + Budrich.
- Nguyen, D. (2020): Eine geteilte Community. Kalter Krieg, Mauerfall und die vietnamesische Migrationsgeschichte. In: Lierke, L.; Perinelli, M. (Hrsg.): *Erinnern stören. Der Mauerfall aus migrantischer und jüdischer Perspektive*. Verbrecher Verlag, S. 359-404.
- Nieke, W. (1986): Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung. Zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik. In: *Die deutsche Schule*, 78 (4), S. 462-473.
- Nieke, W. (2008): *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nieke, W. (2012): *Kompetenz und Kultur. Beiträge zur Orientierung in der Moderne*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Nieke, W. (2021): Der uns bewegende Grund war die gleichwertige Anerkennung der Sprachen und Kulturen von Mehrheitsgesellschaft und zugewanderten Minderheitskulturen. In: Jungk, S. (Hrsg.): *Die erste Generation – Pionier:innen der migrationsbezogenen (Sozial-)Pädagogik. Wissenschaftler:innen im Gespräch*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 185-202.
- Nohl, A. (2014): *Konzepte interkultureller Pädagogik*. Eine systematische Einführung. 3., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nürnberg, C. / Schmidt, M. (2015): *Die Entwicklung des professionellen Selbstverständnisses im Erzieherinnenberuf – eine qualitativ empirische Untersuchung zur Rekonstruktion des professionellen Selbstverständnisses von Erzieherinnen im Wandel zweier Gesellschaftsformationen unter besonderer Berücksichtigung der angrenzenden Institution Grundschule*. Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Online verfügbar unter <https://opendata.uni-halle.de/handle/1981185920/11994>, zuletzt geprüft am 16.08.2022.
- Nürnberg, Claudia / Schmidt, Maria (2017): *Der Erzieherinnenberuf auf dem Weg zur Profession. Eine Rekonstruktion des beruflichen Selbstverständnisses im Kontext von Biographie und Gesellschaft*. Opladen, Berlin, Toronto, Verlag Barbara Budrich.
- OECD (2017): *Starting Strong 2017. Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing. Online verfügbar unter <https://www.oecd.org/education/starting-strong-2017-9789264276116-en.htm>, zuletzt geprüft am 09.05.2023.
- Oltmer, J. (2013): *Migration im 19. und 20. Jahrhundert*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Oschmann, D. (2023): *Der Osten: eine westdeutsche Erfindung*. Berlin: Ullstein Verlag.
- Ost-Probleme (1954): Der Islam in der Sowjetunion. In: *Ost-Probleme, Vol. 6, No. 16*. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik, S. 651–671. Online verfügbar unter <https://www.jstor.org/stable/44924285>, zuletzt geprüft am 23.03.2023.
- Otto, M. / Spielhaus, R. (2020): Schulbuch – Macht – Migration. Die Anrufung von Subjekten der Migration in Aufgabenstellungen. In: Schütze, S.; Matthes, E. (Hrsg.): *Migration und Bildungsmedien. = Migration and Educational Media*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 279-289.
- Otyakmaz, B. / Karakaşoğlu, Y. (Hrsg.) (2015): *Frühe Kindheit in der Migrationsgesellschaft. Erziehung, Bildung und Entwicklung in Familie und Kindertagesbetreuung*. Wiesbaden: Springer.

- Panagiotopoulou, A. (2020): Inklusion und Migration. Zur Konstruktion von und zum Umgang mit »migrationsbedingter Heterogenität« in Kindertageseinrichtungen und Schulen. In: König, A. und Heimlich, U. (Hrsg.): *Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Eine Frühpädagogik der Vielfalt*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 73-89.
- Pates, R. / Schochow, Maximilian (Hrsg.) (2013): *Der „Ossi“. Mikropolitische Studien über einen symbolischen Ausländer*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pates, R. (2013): Einleitung – Der „Ossi“ als symbolischer Ausländer. In: Pates, R.; Schochow, M. (Hrsg.): *Der „Ossi“*. Wiesbaden: Springer, S. 7-20.
- Pentzold, C.; Bischof, A.; Heise, N. (Hrsg.) (2018): *Praxis Grounded Theory. Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Wiesbaden: Springer VS.
- Peripherie (2022): DDR postkolonial. In: *Peripherie, Heft 165-166*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Plamper, J. (2019): *Das neue Wir. Warum Migration dazugehört: eine andere Geschichte der Deutschen*. Frankfurt (Main): S. Fischer.
- Poutrus, P./Müller, C. (Hrsg.) (2005 a): *Ankunft – Alltag – Ausreise. Migration und interkulturelle Begegnung in der DDR-Gesellschaft*. Köln: Böhlau.
- Poutrus, P. (2005 b): „Teure Genossen“. Die „politischen Emmigranten“ als „Fremde“ im Alltag der DDR-Gesellschaft. In: Poutrus, P.; Müller, C. (Hrsg.): *Ankunft – Alltag – Ausreise. Migration und interkulturelle Begegnung in der DDR-Gesellschaft*. Köln: Böhlau, S. 221- 266.
- Poutrus, P. (2019): *Umkämpftes Asyl. Vom Nachkriegsdeutschland bis in die Gegenwart*. Berlin: Ch. Links Verlag.
- Poutrus, P. (2020): Fremd im Bruderland. Vertragsarbeiter und das Ende des Goldbroilers. In: Lierke, L.; Perinelli, M. (Hrsg.): *Erinnern stören. Der Mauerfall aus migrantischer und jüdischer Perspektive*. Berlin: Verbrecher Verlag, S. 277-298.
- Prenzel, A. (2017): Differenz und Ungleichheit in der Bildung. Eine historisch-systematische Annäherung. In: Diehm, I.; Kuhn, M.; Machold, C. (Hrsg.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-) Disziplinären*. Wiesbaden: Springer VS, S. 29-46.
- Pürckhauer, A./Lorenz, P. (2019): *Welche Migration gab es in der DDR?* Hrsg. von Mediendienst Integration. Online verfügbar unter <https://mediendienst-integration.de/artikel/welche-migration-gab-es-in-der-ddr.html>, zuletzt geprüft am 09.02.2021.

- Putz-Erath, L. (2015): „Hier Herinnen...“ – stellvertretende Inklusion in Arbeit in einer Organisation der Sozialen Arbeit. Wittenberg-Halle: Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt. Online verfügbar unter <https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/8305/1/dissertation-bibliothek-putz-erath%5b1%5d.pdf>, zuletzt geprüft am 06.05.2023
- Rabe-Kleberg, U. (1996): Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist »semi« an traditionellen Frauenberufen? In: Combe, A.; Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 27-30.
- Rabe-Kleberg, U. (1997): Wenn Bildung und Arbeit auseinanderbrechen – Lebensläufe von Facharbeiterinnen und Erzieherinnen in den neuen Bundesländern. In: Olbertz, J. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Traditionen – Themen – Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 159-170.
- Rabe-Kleberg, U. (2004): „Experte“ und „Professional“ – zwei soziale Praxen des Umgangs mit Ungewissheit. Aufgezeigt am Beispiel der gesellschaftlichen Kleinkinderziehung im gesellschaftlichen Umbruch. In: Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): *Der gesellschaftliche Umgang mit der Ungewissheit – Berufe u. Professionen als Beispiel*. Sonderforschungsbereich 580. Jena (Heft 13), S. 7-12. Online verfügbar unter https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jparticle_00159736, zuletzt geprüft am 04.11.2021.
- Rabe-Kleberg, U. (2019): Kontrolle – Markt – Vertrauen. Grundlegende Kategorien einer Theorie professionellen Handelns? Das Beispiel der gesellschaftlichen Kleinkinderziehung im Umbruch der Neuen Bundesländer. In: Dörr, M.; Müller, B. (Hrsg.): *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität*. 4., aktualisierte und erweiterte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag Juventa, S.144-153.
- Rabenstein, K. (2018): Wie schaffen Dinge Unterschiede? Methodologische Überlegungen zur Materialität von Subjektivationsprozessen im Unterricht. In: Tervooren, A.; Kreitz, R. (Hrsg.): *Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 15-36.
- Rauh, A. (2017): *Fremdheit und Interkulturalität. Aspekte kultureller Pluralität*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Rauschenbach, T./Meiner-Teubner, C. (2019): Kita-Ausbau in Deutschland. Der Bedeutungszuwachs der Frühen Bildung bietet viele Chancen, stellt aber auch hohe

- Anforderungen. Zehn Thesen. In: *DJI Impulse, Nr. 121*. München: Hrsg. von Deutsches Jugendinstitut e.V., S. 4-9.
- Reckwitz, A. (2012): *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. 3. Auflage. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, A. (2021): *Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne*. 8. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Reckwitz, A. / Rosa, H. (2021): *Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie?* Berlin: Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie der Sozialen Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie, Band 32, Heft 4*, Berlin: De Gruyter, S. 282-301.
- Rehbein, B. / Saalman, G. (2014): Habitus (habitus). In: Fröhlich, G.; Rehbein, B. (Hrsg.): *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Sonderausgabe. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler, S. 110-118.
- Reichert, J. / Wilz S. (2016): Welche Erkenntnistheorie liegt der GT zugrunde? In: Equit, C.; Hohage, C. (Hrsg.): *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag Juventa, S. 48-66.
- Reuter, J. (2002 a): *Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Reuter, J. (2002 b): Wenn Fremde Fremden begegnen: zur Darstellung von Indifferenz im modernen Alltag. In: *Soziale Probleme, 13 (2002) 2*. Online verfügbar unter <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/24849>, zuletzt geprüft am 09.04.2022.
- Reuter, J. / Karentzos, A. (Hrsg.) (2012): *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reuter, J. (2012): Postkoloniale Soziologie: Andere Modernitäten, verortetes Wissen, kulturelle Identifizierungen. In: Reuter, J.; Karentzos, A. (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 297-313.
- Reuter, J./ Mecheril, P. (Hrsg.) (2015): *Schlüsselwerke der Migrationsforschung: Pionierstudien und Referenztheorien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reuter, J./ Villa, P.-I. (2009): *Postkoloniale Soziologie*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Reuter, J. / Warrach, N. (2015): Die Fremdheit der Migrant_innen. Migrationssoziologische Perspektiven im Anschluss an Georg Simmels und Alfred Schütz' Analysen des Fremdseins. In: Reuter, J.; Mecheril, P. (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Migrationsforschung: Pionierstudien und Referenztheorien*. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 169-189.

- Riegel, C. (2016): *Bildung - Intersektionalität – Othering: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2006): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven Im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rieger-Ladich, M. (2009): Pierre Bourdieus Theorie des wissenschaftlichen Feldes: Ein Reflexionsangebot an die Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B., Rieger-Ladich, M., Wigger, L.: *Reflexive Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 155-174.
- Rieger-Ladich, M. / Grabau, C. (Hrsg.) (2017): *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ringel, F. (2016): Neue Gegenwärtigkeiten in Hoyerswerda: Zur Anthropologie und Zukunft Ostdeutschlands. In: Matthäus, S.; Kubiak, D. (Hrsg.): *Der Osten. Neue sozialwissenschaftliche Perspektiven auf einen komplexen Gegenstand jenseits von Verurteilung und Verklärung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 141-167.
- Röhr-Sendlmeier, U. (1992): Der Schulunterricht für Migranten in Deutschland - Maßnahmen und bildungspolitische Konzepte von 1950 bis 1990. In: Macha, H.; Roth, H. (Hrsg.): *Bildungs- und Erziehungsgeschichte im 20. Jahrhundert. Festschrift für Heinrich Kanz zum 65. Geburtstag*. Frankfurt (Main): Lang, S. 297–321.
- Römhild R. (2018): Kultur. In: Gogolin, I.; Georgi, V.; Krüger-Potratz, M.; Lengyel, Dorit, Sandfuchs U. (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 17-23.
- Rosenthal, G. / Loch, U. (2002): Das Narrative Interview. In: Schaeffer, D.; Müller-Mundt, G. (Hrsg.): *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung*. Bern: Huber, S. 221-232.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (2019): *Bewegte Zeiten: Rückblick auf die Integrations- und Migrationspolitik der letzten Jahre. Jahresgutachten 2019*. Hrsg. v. Sachverständigenrat für Integration und Migration: Berlin. Online verfügbar unter https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2019/05/SVR_Jahresgutachten_2019.pdf, zuletzt geprüft am 23.09.2021.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (Januar/ 2020): *Fakten zur Einwanderung in Deutschland*. Berlin: Hrsg. von Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration: Berlin. Online verfügbar unter <https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2020/01/SVR-Fakten-zur-Einwanderung.pdf>, zuletzt geprüft am 07.05.2023.

- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (2021 a): *Ungleiche Bildungschancen. Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem*. Hrsg. v. Sachverständigenrat für Integration und Migration: Berlin. Online verfügbar unter https://www.svr-migration.de/publikationen/ungleiche_bildungschancen/, zuletzt geprüft am 23.09.2021.
- Sachverständigenrat für Integration und Migration (2021 b): *Normalfall Diversität? Wie das Einwanderungsland Deutschland mit Vielfalt umgeht*. Berlin: Hrsg. von Sachverständigenrat für Integration und Migration. Online verfügbar unter https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2021/05/SVR_Jahresgutachten_2021_barrierefrei-1.pdf, zuletzt geprüft am 09.04.2022.
- Saldern, M. von (2012): Das System Schule heute und der Stellenwert der Eltern. In: Stange, W.; Krüger, R.; Henschel, A.; Schmitt, C. (Hrsg.): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. Wiesbaden: Springer, S. 68-75.
- Schäffter, O. (1991): *Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten Zwischen Faszination und Bedrohung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmidt, T. (2018): Pädagogik der frühen Kindheit. In: Gogolin, I.; Georgi, V.; Krüger-Potratz, M.; Lengyel, Dorit, Sandfuchs U. (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 198-201.
- Schneickert, C. / Schmitz, A. / Witte, D. (2020): *Das Feld der Macht. Eliten - Differenzierung - Globalisierung*. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS.
- Schneider, R. / Stärck, A. / Dean, I. (2021): Differenzen im Feld – Das Reifizierungsdilemma in drei empirischen Forschungsprojekten zur Herstellung von Differenz und/oder Diskriminierung. In: Gabriel, S.; Kotzyba, K.; Leinhos, P.; Matthes, D.; Meyer, K.; Völcker, M. (Hrsg.): *Soziale Differenz und Reifizierung. Theoretische Zugänge und Forschungspraktische Bearbeitungen*. Wiesbaden: Springer, S. 275-302.
- Schochow, M. (2013): Erzählungen über ein fremdes Land. Die Töpfchen-These oder: Von der richtigen Erziehung. In: Pates, R. und Schochow, M. (Hrsg.): *Der „Ossi“*. Wiesbaden: Springer, S. 175-187.
- Schondelmayer, A. (2016): „Aber bei uns gibt es keine Ausländer“. Interkulturelle Lernprozesse und Lebensrealitäten von Studierenden. In: Doğmuş, A.; Karakaşoğlu-Aydın, Y.; Mecheril P. (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 261-278.

- Schroeder, W. / Buhr, D. (2021): 30 Jahre Transformation und Vereinigung – Forschungsstand, gesellschaftliche Problemlagen, Gestaltungsperspektiven. In: Enders, J.; Kollmorgen, R.; Kowalczyk, I. (Hrsg.): *Deutschland ist eins: vieles. Bilanz und Perspektiven von Transformation und Vereinigung*. Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 77-158.
- Schroer, M. (2014): Von Fremden und Überflüssigen. Baumanns Theorie der Ausgrenzung. In: Kron, T. (Hrsg.): Zygmunt Bauman. *Soziologie zwischen Postmoderne, Ethik und Gegenwartsdiagnose*. 3., erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 403-422.
- Schuch, J. (2013): *Mosambik im pädagogischen Raum der DDR. Eine bildanalytische Studie zur „Schule der Freundschaft“ in Staßfurt*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schultheis, F. (2019): *Unternehmen Bourdieu. Ein Erfahrungsbericht*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Schumann, S. (2018): *Quantitative und qualitative empirische Forschung. Ein Diskussionsbeitrag*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schütz, A. (1972): Der Fremde. In: Baeyer, A. von (Hrsg.): *Gesammelte Aufsätze. II Studien Zur Soziologischen Theorie*. Dordrecht: Springer Netherlands, S. 53-69.
- Schütze, F. (1983): *Biographieforschung und narratives Interview*. In: *Neue Praxis*, (13(3)), S. 283-293. Online verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaar-53147>, zuletzt geprüft am 09.09.2021.
- Schwendowius, D. (2015): *Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Seitz, S. / Ali-Tani, C. / Joyce-Finnern, N. (2022): *Inklusion in Kitas. Grundlagen und Schlüsselthemen*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag Juventa.
- Shooman, Y. (2014): »... weil ihre Kultur so ist«. *Narrative des antimuslimischen Rassismus*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Simmel, G. (Hrsg.) (1992): *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. 1. Auflage. (Gesamtausgabe / Georg Simmel. Hrsg. von Rammstedt, O.). Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- Simmel, G. (1992): *Exkurs über den Fremden*. In: Loycke, A. (Hrsg.): *Der Gast, der bleibt. Dimensionen von Georg Simmels Analyse des Fremdseins*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Simmel, G. (2016): Der Raum und die räumlichen Ordnungen der Gesellschaft. In: Eig Müller, M.; Vobruba, G. (Hrsg.): *Grenzsoziologie. Die politische Strukturierung des Raumes*. 2. Auflage. 2016. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-17.

- Sinemasi, D. (2020): Hoyerswerda und die Geburt des Antirassismus. In: Lierke, L.; Perinelli, M. (Hrsg.): *Erinnern stören. Der Mauerfall aus migrantischer und jüdischer Perspektive*. Berlin: Verbrecher Verlag, S. 321–338.
- Söllner, F. (Hrsg.) (2019): *System statt Chaos. Ein Plädoyer Für eine Rationale Migrationspolitik*. Wiesbaden: Springer.
- Sommer, V.: Methodentriangulation von Grounded Theory und Diskursanalyse. Eine Rekonstruktion des Online-Diskurses zum Fall Demjanjuk. In: Pentzold, C.; Bischof, A.; Heise, N. (Hrsg.): *Praxis Grounded Theory. Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Wiesbaden: Springer VS, S. 105-131.
- Sozialministerium Mecklenburg-Vorpommern (2004): *Rahmenplan für die zielgerichtete Vorbereitung von Kindern in Kindertageseinrichtungen auf die Schule*. Hrsg. von Sozialministerium Mecklenburg-Vorpommern. Online verfügbar unter <https://docplayer.org/71866259-Rahmenplan-fuer-die-zielgerichtete-vorbereitung-von-kindern-in-kindertageseinrichtungen-auf-die-schule-in-der-fassung-vom-1.html> , zuletzt geprüft am 11.11.2021.
- Spielhaus, R. (2006): Religion und Identität. Vom deutschen Versuch, „Ausländer“ zu „Muslimen“ zu machen. In: *Internationale Politik*, 3. Berlin: Hrsg. von Deutsche Gesellschaft für Auswärtige Politik, S. 28-37. Online verfügbar unter <https://internationalepolitik.de/de/religion-und-identitaet>, zuletzt geprüft am 09.05.2023.
- Spielhaus, R. (2013): Vom Migranten zum Muslim und wieder zurück – Die Vermengung von Integrations- und Islamthemen in Medien, Politik und Forschung. In: Halm, D.; Meyer, H. (Hrsg.): *Islam und die deutsche Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 169-194.
- Stadelmann-Wenz, E. (2009): *Widerständiges Verhalten und Herrschaftspraxis in der DDR. Vom Mauerbau bis zum Ende der Ulbricht-Ära*. Leiden: Brill / Schöningh.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2018): *Betreuungsquote von Kindern unter 6 Jahren mit und ohne Migrationshintergrund*. Online verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/betreuungsquote-migration-unter6jahren.html?nn=211240>, zuletzt geprüft am 11.11.2021.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2022): *Migration und Integration. Ausländische Bevölkerung nach Bundesländern*. Online verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Inte>

- gration/Tabellen/auslaendische-bevoelkerung-bundeslaender.html, zuletzt geprüft am 07.05.2023.
- Stegmaier, P. (2006): Die Bedeutung des Handelns – zum Verhältnis von Wissenssoziologie und neuropsychologischer Hirnforschung. In: Reichertz, J.; Zaboura, N. (Hrsg.): *Akteur Gehirn – oder das vermeintliche Ende des Handelnden*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 101-119.
- Steinke, I. (2007): Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In: Kuckartz, U.; Grunenberg, H.; Dresing, T. (Hrsg.): *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 176-187.
- Stichweh, R. (2010): *Der Fremde. Studien zu Soziologie und Sozialgeschichte*. Berlin: Suhrkamp.
- Stošić, P. (2017): *Kinder mit „Migrationshintergrund“*. In: Diehm, I.; Kuhn, M.; Machold, C. (Hrsg.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 81-99.
- Strauss, A. (1993): *Continual permutations of action*. Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.
- Strauss, A. (2004): Methodologische Grundlagen der Grounded Theory. In: Strübing, J.; Schnettler, B. (Hrsg.): *Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte*. Stuttgart, Konstanz: UTB, S. 427-452.
- Strauss, A. / Corbin, J. ((1996) 2010): *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Unveränd. Nachdr. der letzten Auflage. Weinheim: Beltz Verlag Juventa.
- Strauss, A. im Gespräch mit Legewie, H. (2011): „Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen.“. In: Mey, G.; Muck, K. (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69-79.
- Strübing, J. / Schnettler, B. (Hrsg.) (2004): *Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte*. Stuttgart, Konstanz: UTB.
- Strübing, J. (2014): *Grounded Theory: zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Strübing, J. (2018 a): *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung*. 2., überarbeitete Auflage. Berlin: De Gruyter.
- Strübing, J. (2018 b): *Grounded Theory: Methodische und methodologische Grundlagen*. In: Pentzold, C.; Bischof, A.; Heise, N. (Hrsg.): *Praxis Grounded Theory*.

- Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch.* Wiesbaden: Springer VS, S. 27-53.
- Strübing, J. / Hirschauer, S. / Ayaß, R. / Krähnke, U. / Scheffer, T. (2018): *Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß.* In: *Zeitschrift für Soziologie*, 47 (2), S. 83-100.
- Strübing, J. (2021): Anselm Strauss und der Pragmatismus – eine Spurensuche. In: Detka, C.; Ohlbrecht, H.; Tiefel, S. (Hrsg.): *Anselm Strauss – Werk, Aktualität und Potentiale. Mehr als Grounded Theory.* Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S.41-56.
- Sunderland, M. (2014): Hysteresis (hystérésis). In: Fröhlich, G.; Rehbein, B. (Hrsg.): *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung.* Sonderausgabe. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler, S. 127-129.
- Terkessidis, M. (2010): *Interkultur.* Originalausgabe, 7. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Thieme, T. / Mannewitz, T. (2021): Integration und Identität – Deutschland 30 Jahre nach der Wiedervereinigung. In: Enders, J.; Kollmorgen, R.; Kowalczyk, I. (Hrsg.): *Deutschland ist eins: vieles. Bilanz und Perspektiven von Transformation und Vereinigung.* Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 159-252.
- Thon, C. (2022): Kindertagesstätte als pädagogische Sphäre und Familie als ihr konstitutives Außen. In: Chamakalayil, L.; Ivanova-Chessex, O.; Leutwyler, B.; Scharathow, W. (Hrsg.): *Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und Ungleichheitskritische Perspektiven.* Weinheim, Basel: Beltz Verlag Juventa, S. 20-36.
- Thränhardt, D. (2007): Zuwanderung in Ost und West: ein Vergleich. In: Weiss, K.; Kindelberger, H. (Hrsg.): *Zuwanderung und Integration in den neuen Bundesländern. Zwischen Transferexistenz und Bildungserfolg.* Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag, S. 15-32.
- Torres, P. (2012): Postkoloniale Pädagogik. Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz. In: Reuter, J.; Karentzos, A. (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 315-326.
- Truschkat, I. / Kaiser-Belz, M. / Volkmann, V. (2011): Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten: Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis. In: Mey, G und Mruck, K. (Hrsg.): *Grounded Theory Reader.* 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 353-381.
- Ulbricht, W. (1958): *Zehn Gebote für den sozialistischen Menschen.* Berlin: Hrsg. von Robert-Havemann-Gesellschaft. Online verfügbar unter <https://bildungsserver.berlin->

- brandenburg.de/fileadmin/havemann/docs/material/1958_zehn_gebote.pdf, zuletzt geprüft am 26.01.2022.
- Viernickel, S. / Edelmann, D. / Hoffmann, H. / König, A. (Hrsg.) (2012): *Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Vogel, L.; Zajak, S. (2020): *Teilhabe ohne Teilnahme? Wie Ostdeutsche und Menschen mit Migrationshintergrund in der bundesdeutschen Elite vertreten sind*. Berlin: Hrsg. v. Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung. Online verfügbar unter https://www.dezim-institut.de/fileadmin/user_upload/Demo_FIS/publikation_pdf/FA-5009.pdf, zuletzt geprüft am 01.03.2023.
- Wagner, U. (2013): Flüchtige Helden – Die Ostdeutschen in der Erinnerung an die „friedliche Revolution“. In: Pates, R.; Schochow, M. (Hrsg.): *Der „Ossi“*. Wiesbaden: Springer, S. 151-174.
- Walther, R. / Grassel, H. / Parlow, H. (Hrsg.) (1970): *Lehrer und Eltern. Hinweise für Lehrer über die Zusammenarbeit mit Eltern*. Berlin: Volkseigener Verlag.
- Waterkamp, D.: *Geschichte der Sektion*. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Online verfügbar unter <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-3-interkulturelle-und-international-vergleichende-erziehungswissenschaft/ueber-die-sektion/geschichte>, zuletzt geprüft am 19.12.2020.
- Weiß, H. (2020): Kinder in Armut und sozialer Benachteiligung. Konsequenzen für inklusive Kindertagesstätten. In: König, A., Heimlich, U. (Hrsg.): *Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Eine Frühpädagogik der Vielfalt*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Weiss, K. (2017): Migranten in der DDR und in Ostdeutschland. In: Meier-Braun, K.; Weber, R. (Hrsg.): *Deutschland Einwanderungsland. Begriffe – Fakten – Kontroversen*. 3. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 69-73.
- Weiss, K. (2018): Zuwanderung und Integration in den neuen Bundesländern. In: Gesemann, F.; Roth, R. (Hrsg.): *Handbuch Lokale Integrationspolitik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 125-143.
- Weiss, K. / Kindelberger, H. (Hrsg.) (2007): *Zuwanderung und Integration in den neuen Bundesländern. Zwischen Transferexistenz und Bildungserfolg*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag
- Weiß, R. (2009): Pierre Bourdieu: Habitus und Alltagshandeln. In: Krotz, F.; Thomas, T., Hepp, A. (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Cultural Studies*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 31-46.

- Werner, S. (2016): Forschungsethische Konfliktlinien der Arbeit mit der Grounded Theory. In: Equit, C.; Hohage, C. (Hg.): *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis*. Weinheim, Basel, München: Beltz Juventa; Ciando, S. 380–395.
- Westphal, M. (2018): Eltern als Bildungspartner. In: Gogolin, I. / Georgi, V. / Krüger-Potratz, M. / Lengyel, D. / Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2018): *Handbuch interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 388-392.
- Wigger, L. (2006): Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitus transformationen und Bildungsprozessen. In: Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven Im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 101-118.
- Wilden, A. (2013): *Die Konstruktion von Fremdheit. Eine interaktionistisch-konstruktivistische Perspektive*. Münster, München, Berlin: Waxmann.
- Will, A. (2018): *Der Migrationshintergrund im Mikrozensus. Wie werden Zuwanderer und ihre Nachkommen in der Statistik erfasst?* Hrsg. von Mediendienst Integration. Online verfügbar unter https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Informationspapier_Mediendienst_Integration_Migrationshintergrund_im_Mikrozensus_Aktualisierung_2018.pdf, zuletzt geprüft am 12.12.2020.
- Wischer, B. / Trautmann, M. (2018): Schulpädagogik. In: Gogolin, I.; Georgi, V.; Krüger-Potratz, M.; Lengyel, D., Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: UTB; Verlag Julius Klinkhardt, S. 202–206.
- Wolff, S. (2019): Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick, U.; Kardorff, E. von; Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 13. Auflage., Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 334-349.
- Wolle, S. (2015): *DDR: Geschlossene Gesellschaft*. In: *Die Zeit*, 18.12.2015. Online verfügbar unter <https://www.zeit.de/zeit-geschichte/2015/04/ddr-propaganda-auslaender-einwanderer/komplettansicht>, zuletzt geprüft am 29.12.2020.
- Zatlin, J. (2005): „Polnische Wirtschaft“ – „deutsche Ordnung“? Zum Umgang mit Polen in der DDR. In: Poutrus, P.; Müller, C. (Hrsg.): *Ankunft – Alltag – Ausreise. Migration und interkulturelle Begegnung in der DDR-Gesellschaft*. Köln: Böhlau, S. 295-316.
- Zehbe, K. / Trần, H. / Bloch, B. / Kluge, L. (2020): Anforderungen, Herausforderungen, Aufforderungen – ein Resümee für die Pädagogik der frühen Kindheit. In: Bloch, B.; Kluge, L.; Trần, H.; Zehbe, K. (Hrsg.): *Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel. Gegenwärtige Herausforderungen und Wirklichkeiten*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag Juventa.

- Zick, A. (2017): Das Vorurteil über Muslime. In: Antes, P.; Ceylan, R. (Hrsg.): *Muslime in Deutschland. Historische Bestandsaufnahme, aktuelle Entwicklungen und zukünftige Forschungsfragen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 39-58.
- Zick, A. / Küpper, B. / Berghan, W. / Faulbaum, F. / Häusler, A. / Schröter, F. (2019): *Verlorene Mitte – feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19*. Bonn: Dietz.
- Zinnecker, J. (2000): *Pädagogische Ethnographie*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3 (2000) 3. Wiesbaden: Springer VS, S. 381-400.
- Zwengel, A. (Hrsg.) (2011): *Die „Gastarbeiter“ der DDR. Politischer Kontext und Lebenswelt*. Berlin: Lit Verlag.
- Zwengel, Almut (2017): Die DDR und ihre MigrantInnen. Lebensverhältnisse von VertragsarbeiterInnen und Fremdenfeindlichkeit. In: *Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit, II*. Frankfurt (Main): Wochenschau Verlag. S. 115–126.

Anhang

Anhangsverzeichnis

I. Liste der Transkripte	3
II. Auszüge aus den Transkriptionen	4
A. Gruppe 1	4
1. IP 1	4
2. IP 2	8
B. Gruppe 2	12
1. IP 3	12
2. IP 4	16
3. IP 5	25
C. Gruppe 3	31
1. IP 6	31
2. IP 7	39
D. Gruppe 4	45
1. IP 8_9_10	45
2. IP 11	60
E. Gruppe 5	63
1. IP 12	63
2. IP 13	70
3. IP 14	75
III. Verweis auf weitere Interessen-Bereiche	83
A. Spannungsfeld Ernährung	83
B. Impuls Bundesprogramm Sprachkita	86
C. Systemische Überforderung	91
D. Rassismus	93
Zusammenfassung	98

I. Liste der Transkripte*

Nr.	Dokument
1	Gruppe 1 > IP 1
2	Gruppe 1 > IP 2
3	Gruppe 2 > IP 3
4	Gruppe 2 > IP 4
5	Gruppe 2 > IP 5
6	Gruppe 3 > IP 6
7	Gruppe 3 > IP 7
8	Gruppe 4 > IP 8_9_10
9	Gruppe 4 > IP 11
10	Gruppe 5 > IP 12
11	Gruppe 5 > IP 13
12	Gruppe 5 > IP 14

* Zu den verwendeten Transkriptionsregeln sh. Abb. 13

II. Auszüge aus den Transkriptionen

A. Gruppe 1

1. IP 1	
Geburtsjahr:	1970
Ausbildungszeitraum:	1986 - 1989
Interviewdatum:	29.10.2019
Interviewdauer:	00:27:34
<i>Position 6</i>	
6	IP 1: Ich habe das mitgegründet. Mit meiner Tochter, meiner ältesten Tochter. Das hing damit zusammen, dass nach der Wende in der ehemaligen DDR die ganzen Krippen zu machten und die Mütter länger zuhause bleiben durften. Und man erst die Chance hatte mit zwei -. Also die Kindergärten, das war die Altersgruppe drei bis sechs. Die nahmen dann Kinder ab zwei auf und nicht vorher. Viele waren froh, die konnten länger zuhause bleiben. Und ich war ziemlich jung als meine Tochter geboren wurde und hatte aber auch-, ich wollte nicht so lange zu Hause bleiben und hatte Lust was zu machen. Und aber auch in dieser Richtung mit Kindern zu arbeiten. Und hatte mit einigen Freunden-. Dann haben wir uns da überlegt: „Mensch, wir machen da was. Wir gucken, wir, wir probieren einfach was“. Und da war auch ganz viel möglich so, da sind viele Gelder geflossen und so weiter und so fort. Und weil meine Tochter auch zudem noch so an Neurodermitis erkrankt war, haben wir (...) uns dann zusammen gehockt und haben drüber geguckt: „Was wollen wir? Was wollen wir machen? Wir wollen ne, ne gute Ernährung“. Haben da-, haben wir unser Augenmerk draufgelegt. Wir wollten einfach mit den Kindern (...), ja was habe ich mal (...), respektvoll umgehen, wir wollten die irgendwie auf Augenhöhe betrachten. Was aber nicht bedeutet, dass wir sie jetzt irgendwie als völlig gleichwertig zu uns sehen. Weil, wir sind die Erwachsenen, wir haben 'ne bestimmte Reife, die Kinder nicht. Aber dass wir sie respektieren (...), genauso wie sie das auch wollen. Und das haben wir GEMACHT. Und zuerst mit fünf, mit fünf verschiedenen Elternpaaren und unseren Kindern (...). Und haben uns hier die Räume gesucht und ich habe dann hier auch angefangen zu arbeiten. Also ganz gerne, ich arbeite hier auch wirklich ganz gerne (...). Und immer mal wieder denke ich: „Oh (...), jetzt brauch ich mal eine Pause oder jetzt ist meine Kraft irgendwie alle aus“ (...). Und ich habe aber immer wieder-, ich komm immer wieder dahin, dass ich sage: „Oh ist das schön“ (...). Und solange das so ist, da (...) hm (...). Mach ich das glaub ich auch noch.
<i>Position 8 - 13</i>	
8	IP 1: Hm (0,5 Sec.) also das ist schon-, also das spielt ja in meiner Kindheit nicht so ne große Rolle. Wir sind da, glaub ich, wenig mit in Berührung gekommen. Und auch in der-, in der Schule, das stell ich heute im Vergleich so fest. Dass die ganze Geschichte, also unsere Menschheitsgeschichte, ja dass wir die komplett anders auch abgehandelt haben. Und dass ich vieles gar nicht weiß oder erst jetzt weiß, weil das einfach-, das war einfach außen vor. Auch Religion, selbst unsere eigene christliche, das war einfach außen vor. Das war eben nicht-, nicht gewollt vom Staat und- (...). Naja, meine Mutter, die war im Prinzip auch-, die waren christlich, in christlichen Werten erzogen. Die sind so groß geworden, aber die haben uns das auch so nicht weitergegeben. Also das spielte bei uns zu Hause keine Rolle und ich weiß, ich hatte 'ne Freundin (...), da spielte das 'ne Rolle. Die ging zur Christenlehre, die-, die sang da irgendwie auch im Chor und so. Und die mochte ich sehr gern und die hat auch gebetet. Und ich weiß immer, dass ich das ganz spannend fand. Das ich dachte: „Wie macht die? Was, die glaubt an Gott?“. Das sind so diese-, das war für mich schon so völlig- (...). „Das ist doch (...) Quatsch“. Und

	ich bin durch diese Freundin das erste Mal in Berührung gekommen und hab mich irgendwie auseinandergesetzt damit (...). Hab da gar nicht in dem Moment hingefunden, aber ich fand das immer irgendwie spannend. Also wie sie-, also wie sie quasi da (...). Ich weiß nicht, wie alt waren wir? Zwölf, dreizehn? Also wie sie irgendwie-, wie ihr das Halt gegeben hat. Und dann kam, als wir n bisschen älter wurden, kam dazu, dass wir (...), ja, dass der Freundeskreis sich erweitert und (...) da war auch jemand. Ging jemand zur Kirche, das war eben wirklich so mit der DDR. Hinter vorgehaltener Hand, das hing nicht an der großen Glocke (...). Und weil wir dann so in bestimmten Kreisen waren und die Kontakte hatten, bin ich auch mal mitgegangen und hab mich auseinandergesetzt. Und dann kam noch dazu, dass oft in der Kirche quasi Leute Hilfe gefunden haben, die (...) weiß ich nicht, die eben anderswo keine Hilfe fanden (...). Und dass denen auch mal zugehört wurde, wenn die gesagt haben: "Oh, dass und das gefällt mir nicht und so". Und so-, und so, also das war nachher ja auch zum Ende der DDR-Zeit. War das ja auch so, (2 Sec.) weil dafür stand, glaube ich, Kirche auch noch in der DDR. Die Anders-Denkenden (...), also denen einen Ort zu geben quasi. Die konnten da hinkommen also und das-, und das eben nicht mal die RELIGION einen großen Stellenwert in meiner Kindheit und Jugend hatte, find ich, das spricht schon dafür, dass andere Kulturen noch weniger (...) besprochen wurden (...). Ich kann mich überhaupt nicht erinnern (...). Ich finde die Sowjetunion, das war immer die heutige SU, Russland, das war in ner-. Auch in Geschichte, ich habe gefühlt nur was über die (...) russische Revolution und über-, weiß ich nicht, aber es ging immer irgendwie nur darum. Also Geschichte war sehr, sehr (...) komprimiert und einseitig und andere Kulturen auch (5 Sek). Und das kam eigentlich (6 Sec.), im Grunde genommen erst nach der Wende (8 Sec.). Wir haben ganz wenig erfahren (6 Sec.). Nach der Wende hat sich das angefangen zu öffnen (...), da schwappte ja auch (4 Sec.), sozusagen - (11 Sec.). Das, das hat mich so überrollt (...). Ich habe damals sogar in Lichtenhagen gewohnt, oder meine Mutter. Ich habe da zu der Zeit nicht mehr gewohnt, aber ich kam daher und-. Das ist hier vielen ein Begriff, in diesem Sonnenblumenhaus, wo dann die (...) Menschen dort angefeindet wurden und sogar auch verletzt wurden und wo da die- (...), die- (...), na wo die das angezündet haben und so. Und dass, das so schlimm auch in den Nachrichten war und das-. Das hat mich sehr bedrückt. Dass das meine Stadt, mein Stadtteil, wo ich groß geworden bin als Kind. Ich habe da auch Freude gehabt, weil viele junge Familien in diese Neubauhäuser gezogen sind (4 Sec.). Und ich wollte da immer weg. Bin ich dann ja auch, als ich Jugendlich war (...), aber als Kind war ich sehr gerne dort. Aus dem Grund, weil da ganz, ganz viele Kinder waren. Da war am Anfang Matsch, da gab es kein Grün, da gab es (...) keine ordentlichen Wege. Eigentlich, wenn ich das mal so betrachte heute, war das da ganz oll (...). Nichts, da waren diese ollen, hässlichen Häuser und (...) Matsche. Und trotzdem habe ich da ganz gerne gespielt, weil die (...) Höfe, das waren immer so Innenhöfe, die waren voller Kinder, also ganz, ganz viele Kinder.
9	Und das war eigentlich total schön (...). Und in unserem Haus-, eine Familie war da, die hatten keine Kinder, ansonsten überall. Da waren überall Kinder (...) und das war schön und das war für mich wichtig und das andere war alles irgendwie nebensächlich. Das war nicht so schlimm (...). Und das hat mich, was ich sagen wollte, so getroffen, dass eben (...), dass plötzlich da so ein Bild war (...) und-, und ich mich auch ganz deutlich (...), hm (...), davon abgrenzen wollte (4 Sec.). Und ich weiß noch, da war ich-, da war ich zwanzig oder so. Zwanzig und war schwanger (5 Sec.). Und da gab es eben ne ganz große Gegendemonstration und da war ich mit meinem Bauch und hab auch gar keine Angst gehabt. Und (5 Sec.) mit dem Vater von meiner Tochter, wir sind denn da-. Und da haben wir-. Da haben wir viele mobilisiert. Also ganz viele Leute und nicht nur wir, sondern auch-. Aber das war GUT und das hat mir ein gutes Gefühl gegeben (12 Sec.).

10	Aber es ist erstaunlich, jetzt tatsächlich nochmal so sagen zu müssen, dass es keine Rolle spielte. Fremde Kulturen, andere (...) Sitten und Bräuche (...). Das ist aber tatsächlich so gewesen (20 Sec.). Und auch (...), die- (7 Sec.), muss ich grad auch dran denken.
11	Die geistig und körperlich Behinderten, dass auch die-, die Kinder-, man sah die nicht. Die waren irgendwie (...), die waren nicht so präsent in der Gesellschaft (...). Und das fand ich auch so schön, das war ja die gleiche Zeit das XXX [Anm.: Name] und XXX [Anm.: Name], dass die damals ja XXX [Anm.: Verein] gegründet haben. Als Straßentheater und plötzlich waren die auf der Straße. Das war auch 1990 oder so, die standen da. Und dann waren da die körperlich und geistig Behinderten und die haben da Sachen gemacht, haben ne Geschichte erzählt und haben da gestrahlt und gelacht. Und ich fand das immer soo schön, ich fand das so schön und auch das hat was damit zu tun gehabt (...). Also, dass, das ist nicht so, also es ist nicht, wir-, wir wollen. Das Andere das soll sichtbar sein und die haben, ALLE haben wir unser Recht (8 sec.). Und das, ja das fand ich schön und dass, dass weißt du ja selber die Geschichte. Wie das (lacht) alles ganz groß geworden ist (7.0) und heute macht XXX [Anm.: Name] da immer noch mit (lacht) (9 sec.)
12	Und in den Jahren hier haben wir auch tatsächlich wenig Kinder gehabt (...), die einen Migrationshintergrund haben. Also das könnt ich an meinen Fingern abzählen. Aber das mag vielleicht auch an der-, an der kleinen Einrichtung liegen. Weil so wenig Kinder hierher kommen können (...) und das schnell besetzt ist, schnell voll ist, und lange Wartelisten sind. Und wenn vielleicht (...), wir hatten mal auch immer Anfragen, aber immer viel zu spät.
13	Und dann wars voll oder so, weil die-, die jetzt hierher wollen, die Eltern, die wissen das. Oder die haben das vielleicht schon mal gehört und die kümmern sich ganz rechtzeitig. Und wenn jemand vielleicht auf der Suche ist und sagt: "Mensch, guck doch mal und da könntet ihr mal nachfragen", (4.0) dann war eben oft kein Patz (7.0). Deswegen waren tatsächlich wenig Kinder aus anderen Kulturen hier (13.0). Wenig ja (10.0). Und dann muss ich mal genau überlegen (9.0), wen hatten wir da (7.0)? Wir hatten einmal ein Mädchen, da war die Mutter -, kam aus Russland und der Vater, das weiß ich gar nicht mehr so genau. Aus einem -, war eben ganz dunkle Hautfarbe (...) und der hat - (4.0), das habe ich auch- (...), da haben wir sogar noch diese CD. Die hatten mal uns afrikanische Musik mitgebracht (...). Trommelmusik ist das und Lieder. Lieder und Gesang und so und das Kind hat aber - (...). Die war ja noch klein, die hat sprechen gelernt und beide haben mit ihr, Deutsch gesprochen. Also die hat (...), ähm (7.0), vielleicht hat sie die andere verstanden (...), aber sie hat hier genau wie andere auch super gut Deutsch verstanden (6.0).
<i>Position 21</i>	
21	IP 1: Also noch zu DDR-Zeiten und ich habe dann (...), also ich habe auch wirklich Krippenerzieher. Das wurde damals unterschieden, man wurde nicht Erzieherin wie jetzt. Man war dann Krippenerzieherin und gehörte (...) dem Gesundheitswesen an oder man wurde Kindergärtnerin in der Altersgruppe von drei bis sechs und dann gehörte man der Volksbildung an damals. Das war ein Gesundheitsberuf und ein pädagogischer Beruf. Und nach der Wende war unser Abschluss-, wir sind drei Jahre-, haben wir so ein Nachschulstudium gemacht-, war das null und nichtig. Das war nicht anerkannt, das war einfach- (...). Also ich war dann so mit neunzehn fertig und hab- (...). Das war ja 1989, da bin ich fertig geworden und (...) 1990 kam die Wiedervereinigung und ich hatte quasi keine, keinen Abschluss (5 Sec.). Und - (9 Sec.), und hab dann (4.0) mich so ein bisschen so über Wasser gehalten. Hab einfach mal hier was gemacht und da was gemacht und hab dann aber-. Mein (unv.) hatte nen Freund, der war in XXX [Anm.: Stadt in Westdt.] und hab mir da ein bisschen geguckt, wie ist das da. Kinderladenbewegung bisschen geguckt, wie ist das da und mal damit beschäftigt. Waldorfpädagogik und weiß nicht,

	bestimmte Sachen, das hat mich interessiert (...). Und hatte mich dann sogar beworben in XXX [s.o.]. Und hätte erst nochmal vier oder mit dem Praktikum gar fünf Jahre nochmal ganz von vorne machen müssen. Und das fing an mit so 'nem Vorpraktikum, bevor man überhaupt dann dort wieder zur Schule ging. Das hatte ich alles schon, hatte ich mich gekümmert (...). Und just in dem Jahr hat aber dann, das war woanders vielleicht auch, gab es in XXX [Anm.: Stadt in Osttd.], hier an der Schule, wo auch ich vorher war, die Möglichkeit noch einmal ein Jahr anzuschließen. Direkt zu machen und dann auch den Abschluss als Erzieherin (...), so wie er heute auch ist, zu kriegen an der Fach- (...), Hochschulzugangsberechtigung. So war das, genau. Und die, die quasi ein bisschen jünger waren, die haben von vornherein statt drei Jahren vier Jahre die Ausbildung gemacht, so war das! Und JA, dieses Jahr, das war natürlich (7 Sec.), hatte auch wenig mit anderen Kulturen zu tun, in meiner Erinnerung waren das mehr so verschiedene pädagogische Ansätze. Also alles was so (...) neu war für uns, also was wir-, was auch zugänglich plötzlich war. Also, wo sollte ich so ne Informationen herkriegen? Das wäre ja so (...), vielleicht ein Gefühl, was ich hatte oder so. Aber ich konnte da ja nicht (...) irgendwohin gehen und was zum Lesen oder irgendwas holen. Das ging ja nicht. Und da [Tür quietscht im Hintergrund] waren eher solche Sachen (...). Und auch da bin ich, wurde das wenig berücksichtigt. Schade, dass unsere junge Kollegin nicht hier ist, die hätte ich mal -, die ist grade fertig geworden. Die ist grade jetzt fertig mit der Ausbildung (...), kann sie nochmal fragen, wie sie das so empfunden hat (5 Sec.). Ich würde sagen, in dem Jahr ist auch wenig (4 Sec.), aber viel mehr war das die Pädagogik, was ich auch besonders mochte und auch Psychologie, die beiden Fächer (8 Sec.).
<i>Position 44 - 48</i>	
44	IP 1: Das ist so, ja also nicht so bewusst. Also vielleicht schon, in diesem -, das glaub ich spiegelt sich vielleicht in diesem wider-. Also die (...), also das war damals so ein Gedanke: "jetzt haben wir hier so Kinder, die können bestimmte Sachen nicht essen. Wir wollen die aber nicht ausgrenzen in dem wir ihnen extra was zu essen geben. Sondern wir wollen für alle so kochen, dass es schmeckt, das es lecker Essen -, das die Kinder nicht irgendwie jetzt immerzu merken. Die haben ja so schon irgendwie ihre Krankheit auch zu tragen (...). Das sie dann noch denken, ein spezielles Essen kriegen müssen (...), das war so ein Gedanke. Wirklich, damals".
45	I: Mhm
46	IP 1: Und das, glaube ich, wäre durchaus auch, wahrscheinlich ein Gedanke, wenn ich über das Thema nachdenken würde. Also mit diesem (5 Sec.), dass eine Vielfältigkeit ja schön ist, aber wenn jetzt vielleicht irgendwas (7 Sec.), ja irgendwas (5 Sec.), also ich glaube, du weißt schon, was ich ausdrücken will?
47	I: Versuch es doch nochmal. Also, ich, ich habe eine Ahnung, aber ich-
48	IP 1: [...] [lacht] (9 Sec.) Also, in diesem Ursprungsgedanken, die Kinder nicht noch auszugrenzen in dem sie besonders Essen kriegen, sondern denen-. Und andersrum aber auch nicht andere-. Also, es wäre ein ähnlicher Gedanke auch andere (...) Menschen mit-, aus anderen Kulturen auch nicht auszugrenzen, indem man wiederum andere-, (...) andere Sachen macht. Weiß ich nicht, fällt mir jetzt nicht ein, muss ich drüber nachdenken.

2. IP 2	
Geburtsjahr:	1967
Ausbildungszeitraum:	1985 - 1988
Interviewdatum:	30.10.2019
Interviewdauer:	00:31:00
<i>Position 18 - 24</i>	
18	IP 2: Also, wenn ich an meine Kindergartenzeit zurückdenke, kann ich mich nicht erinnern [lacht], dass wir (...) Berührung hatten im Kindergarten mit Kindern anderer Kulturen. Ich weiß, das wurde erzählt und vorgelesen und wir haben auch Bilder zu verschiedenen Themen (...) malen dürfen. Damals war der Vietnamkrieg ziemlich aktuell und ich weiß das wurde im Kindergarten schon thematisiert und da haben wir zu gemalt (...).
19	Ansonsten (...) sind meine ersten Begegnungen familiär entstanden und auch im zunehmende Schulalter (...) durch Brieffreundschaften, durch Besuche und so weiter (...). Aber in der Schule (...) kann ich mich nicht erinnern, dass wir da jemanden in der Klasse hatten der einen anderen kulturellen Hintergrund hatte. Bin ja auch in Mecklenburg-Vorpommern groß geworden (lacht). Und ich weiß, dass hier in XXX [Anm.: Stadt in M-V] Vietnamesen teilweise waren und Schwarze, die an der Uni gearbeitet haben. Aber in dem Ort in dem ich zur Schule gegangen bin (...) hatten wir keinerlei Kontakt.
20	Es entstand dann nachher ja -, durch Brieffreundschaften. Also wir-, oder ich vielmehr habe mich gerne mit zwei Kindern geschrieben, die woanders gewohnt haben. Zum Beispiel in (...) in der damaligen Sowjet Union. Ich weiß nicht mehr, welches Bundes-, welches Land das heutzutage ist, keine Ahnung [lacht]. Und mit Ungarn viel, also es herrschte so eine (...) ja so eine liebevolle Bindung (...) nach Ungarn.
21	I: Mhm
22	IP 2: Durch die Lehrerschaft. Mein Vater war auch Lehrer (...) und da haben wir (...) im Sommer oft unseren Urlaub dort verbracht und die mal bei uns. Und ich hatte da auch richtig intensive Freundschaften (...) aber mehr so (...) privater Natur.
23	I: Mhm
24	IP 2: Weil mich das schon immer irgendwie interessiert hat [lacht].
<i>Position 29 - 33</i>	
29	IP 2: Wir hatten das nicht wirklich im Ausbildungsprogramm. Nur-, oder jedoch die Sprache Russisch. Also das war sehr wichtig.
30	I: Mhm.
31	IP 2: In unserem Teil Deutschlands, das wir wirklich russisch (...) können und dann falls dann mal eine russische Delegation in den Kindergarten kommt.
32	I: Mhm
33	IP 2: Wir dann ne Hausführung und so weiter machen können (lacht). Also da wurden wir richtig massiv vorbereitet [lacht] auf solche Geschichten. Ansonsten hatten wir in der Ausbildung - (...), kann ich mich nicht dran erinnern [lacht]. Vielleicht war es da.
34	I: Mhm
35	IP 2: Aber ich habe es nicht bewusst erlebt.
<i>Position 45 - 51</i>	
45	IP 2: Ich bin ja 1990 genau in den alten Teil Deutschlands gegangen und habe da acht Jahre gearbeitet. Und dort habe ich dann in XXX [Anm.: Stadt in Westdt.] so ein halbes Jahr Anerkennungsfortbildung, so nannte sich das, gemacht. Wo wir ganz viel Recht hatten, solche Sachen, aber nichts mit Migration und so weiter.
46	I: Mhm

47	IP 2: Ich habe in der Zeit in einem Kindergarten gearbeitet (...) in XXX [Anm.: Stadt in Westdt.] und da weiß ich hatten wir einiges mit Migration zu tun. Da war grade dieser Jugoslawien Krieg.
48	I: Mhm
49	IP 2: Und da waren ganz viele (...) aus Bosnien Herzegowina und so weiter. Die dort zu uns in den Kindergarten kamen von-, ja über Nacht praktisch. Also die waren auf einmal da und dann waren SIE DA und wir sind dann damit umgegangen. Ohne (...) irgendwelches Handwerkzeug, ohne darüber zu reden eigentlich auch, also wir haben da auch im Team kann ich mich nicht daran erinnern, dass wir da mal irgendwann nen Austausch hatten (4 Sec.).
50	I: Mhm
51	IP 2: Also es war schon so (...): "Jo, die sind jetzt da (leise) und (...) gehören jetzt dazu [lacht], mhm [lacht].
<i>Position 64 - 71</i>	
64	IP 2: Ja es war ja Anfang der 90er Jahre (2.0). Ich weiß nicht, da hat man sich vielleicht noch nicht so viel Zeit und so viel Gedanken gemacht. Das man ja vielleicht auch was braucht an Futter für die Leute (...) die damit arbeiten (lacht).
65	I: Mhm
66	IP 2: Mhm, ich kann mich an Situationen in der Grundschule damals erinnern. Da war meine Große in der Grundschule und wenn ich die manchmal mittags abgeholt habe, das war ein Chaos, ein lärmender -. Die arme Lehrerin, die war kurz vor der Pension, die hat mir immer soo leidgetan (...), weil, die hatte wirklich mit diesen Jungs, die dann da aus diesen Kriegsgebieten kamen zu tun.
67	I: Mhm
68	IP 2: und da waren, ja ich würde behaupten über die Hälfte? In dieser sechszwanzig Kinder starken Klasse und die kam glaube ich ganz oft auch so an ihre Grenzen.
69	Weil, die Kinder waren ja da und die konnten kein Deutsch (...) genau (lacht). Und ich glaube auch nicht, dass die damals irgendwie (...) Futter und Programm und Unterstützung gekriegt hat (...) in der Grundschule.
70	I: Hm (3.0), und jetzt haben sie wahrscheinlich in ihrer Leitung mehr Einblick, haben sie das Gefühl es kommt Futter oder es gibt Unterstützung?
71	IP 2: Also es GAB mal oder es wurde versucht massiv Futter reinzubringen als die Syrien Flüchtlingswelle war, da war auf einmal WUUUUH so ein Programm. Und alle mussten und was sich jetzt aber schon wieder total relativiert hat. Also so (...), es ist zwar noch immer Thema und wer Interesse hat kann das auch (...) gerne besuchen und belegen, aber dass es jetzt so dazugehört (...). Ich weiß es auch nicht von den Schulen heutzutage, dass es da irgendwie mehr Thema ist (...), keine Ahnung.
<i>Position 81 - 95</i>	
81	IP 2: Mhm also, ich habe ja 1988 die Ausbildung abgeschlossen. Dann habe ich unvorbereitet, ohne das jemals gehabt zu haben, an der Förderschule eine Stelle zugewiesen gekriegt.
82	So war das ja früher, man wurde ja zugewiesen.
83	I: Mhm
84	B. Und habe dann dort an dieser Förderschule zehn Kinder oder zwölf, ich weiß es nicht mehr genau, gehabt die ich begleitet habe. Die dort waren um irgendwann zu diagnostizieren, ob die an dieser Förderschule beschult werden sollen oder ob sie doch in die normalen Schulen können. Und da habe ich das erste Mal so (lacht) an meine Grenzen gestoßen. Weil, ich hatte im Kopf, wir müssen dieses Bildungsprogramm durchsetzen was wir an der Schule jeden Tag von vorne bis hinten und (...) diese ganzen Inhalte müsste ich bei diesen Kindern [schmunzelnd] durchsetzen. Und dann zeigten die

	mir aber: "bei uns geht das aber nicht". Die waren sechs und sieben und ich habe versucht da wirklich Mengen mit denen zu machen (...).
85	I: Mhm
86	IP 2: Und die konnten nicht mal bis vier zählen und ich habe gedacht: "Warum können die das nicht?" (...) Bis irgendwann ich das Glück hatte, nach ein paar Tagen, mit einer Kollegin die schon mehrere Jahre dort gearbeitet hat zusammen zu arbeiten. Da bin ich mit der im Wald spazieren mit denen und hab dann erst mal so verinnerlicht was überhaupt hier jetzt so ist. Wir haben da Sachen, wir haben denen das Waschen des Körpers beigebracht. Die haben auch bei uns im Internat geschlafen, also wo sie anfangen müssen sich zu waschen mit dem Waschlappen, naja die grundlegenden Dinge halt. Und ich war da echt, ich bin da echt an meine Grenzen gekommen die ersten Tage und hab mir gedacht: "Wieso können die das nicht? [lacht]"
87	Ja wir hatten keine Vorbereitung. Es hat uns niemand vorbereitet (...) auf ja (...), Menschen die vielleicht auch mal anders sind (lacht). Das war schon echt -. Da habe ich dann gearbeitet, dann wurde ich schwanger (...) und dann bin ich aus der Volksbildung raus. Weil, mein Mann hatte 'ne private Bäckerei und da bin ich mit eingestiegen und dann wurde mir gesagt bei der Stadt XXX damals (gespielt ernste stimme): "wir werden dafür sorgen, dass sie nie wieder einen Fuß in die Volksbildung bekommen".
88	Weil, das war ja ganz was schlimmes, das war ja kapitalistisch privat zu sein und 'nen eigenen Betrieb zu führen. Also das war schon bisschen böse (lacht). Ja dann haben wir halt die Bäckerei gehabt und dann kam aber die Wende ja auch schon (...). Und wie das so war, das Brot beim Discounter war viel billiger. Wir hatten in der XXX [Anm.: Stadtteil] unseren Laden, wo Bäcker an Bäcker auch war. Es ist ja heute noch am XXX [s.o.] und dann haben wir zum Glück nachher gleich gesagt: "Stopp, geht so nicht". So und dann kriegten wir hier in XXX [Anm.: Stadt in M-V], weil wir ja selbständig waren, kriegten wir keine Wohnung. Die lief ja damals über Industrie und Handelskammer und privat und kapitalistisch! Und als die Wende dann war: "Ja was machen wir jetzt?". Kein Arbeitslosengeld, keine Wohnung, eben den Bäckereibetrieb aufgegeben und irgendwie mussten wir ja Geld verdienen.
89	Ja, dann sind wir nach XXX (Stadt in Westdt..) gegangen. Da bin ich dann ein halbes Jahr im Kindergarten gewesen. Also ich bin wieder in die Bildung zurück gegangen (lacht), habe ein halbes Jahr [...]
90	I: [...] [lacht] zum Glück.
91	IP 2: Es ist echt, also wenn ich da manchmal so drüber nachdenke, was die so gemacht haben. Ich hatte, nur ganz kurz, ich hatte mich bevor ich mich als Erzieherin beworben habe, habe ich mich auch als Grundschullehrerin beworben und das war ja kapitalistisches Gedankengut in deren Augen. Also auf zwei Sachen sich gleichzeitig zu bewerben, auf Erzieherin und Grundschule, das ging gar nicht. Also ich habe dann diesen-, man musste nen Eignungstest machen am Institut für Lehrerbildung, so hieß das damals. Den habe ich bestanden und bekam dann aber, nachdem ich in XXX [Anm.: Stadt in M-V] auf der Kindergärtnerinnenschule ein Vorstellungsgespräch hatte, eine Ablehnung. Mit der Begründung, mit solchem kapitalistischen Gedankengut können sie mich nicht als Grundschullehrerin (...) aufnehmen. Ja (leiser), deswegen bin ich dann Erzieherin geworden und nicht an die Schule gegangen. Das ist vielleicht auch ganz gut so
92	aber es war-, wenn man sich das so überlegt was die so gemacht haben.
93	Naja, es war so! Jedenfalls habe ich dann ein halbes Jahr im Kindergarten gearbeitet, in XXX damals. Dann bin ich, also es waren erst mal immer nur so befristete Stellen wie ich da reingerutscht bin, muss man vielleicht auch dazu sagen. Dann bin ich im Kinderheim gewesen für eine Familie mit fünf Kindern. Die da auch (...) über Nacht im Kindergarten gelandet sind, weil deren Wohnwagen in dem sie gehaust haben, war

	abgebrannt und der Vater war dabei umgekommen, die Mutter war in der Psychiatrie und die waren dann im Heim. Drei Kinder waren im Kindergarten halt da und die zwei anderen waren in der Schule. Und das war für mich auch nochmal wieder so ein Grenzerlebnis. Ohne Ausbildung Heimpädagogik und (...), das war auch die ersten Tage: "Woohh" (lacht). Also was brauchen diese Kinder vorrangig in dem Moment (...)?
94	I: Mhm
95	IP 2: Außer Liebe, Zuwendung. Hier sind Leute die für euch da sind. Brauchen sie erst mal nichts weiter (...). Jedenfalls war ich da auch ein halbes Jahr und dann bin ich in den Behindertenkindergarten. Also der war angegliedert an so-, an so einer Behinderteneinrichtung, wo schwermehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche waren. Das war 'ne gute Zeit, auch um dazuzulernen wie gesagt. Ausbildung hatten wir ja nichts. Da war ich auch ungefähr ein halbes Jahr und dann bin ich in einen integrativen evangelischen Kindergarten gegangen. Da war ich dann sechs oder sieben Jahre. Ja genau, das war der Kindergarten von dem ich erzählt habe. Wo die Zeit dann war mit dieser Jugoslawien Zersplitterung. Ja und dann sind wir '98 wieder zurück nach XXX [Anm.: Stadt in M-V] gegangen, weil die Ostsee gerufen hat (kichert). Ja und seit '98 bin ich dann hier in der Nähe von XXX [Anm.: Stadt in M-V]. Hab erst im Mutter-Kind-Kurheim angefangen zu arbeiten (...), habe dann mein zweites Kind bekommen und bin dann, wie gesagt 2005 hier in diesen Kindergarten gekommen und ja, da bin ich immer ja noch (lacht).
<i>Position 105</i>	
105	IP 2: Na es gab in Ansätzen (...) denk ich. Vielleicht schon dieses, dass es andere Menschen gibt, aber die haben ja hier dann in Deutschland beziehungsweise in der damaligen DDR irgendwie gearbeitet. Näher in den Textilbetrieben, als Näherinnen oder die Schwarzen vom afrikanischen Kontinent, die waren ja im Maschinenbau oder wo auch immer tätig. Also so was war als Ziel für ein Beschäftigungsangebot schon mal vorhanden in diesen Bildungsprogramm. Das man die damit, also die Kinder damit bekannt macht und ihnen da vielleicht irgendwelche Bilder zeigt oder so, also auf die Art und Weise. #00:23:32-1#
<i>Position 135 - 141</i>	
135	IP 2: Dann kam nochmal 'ne Verstärkung mit dieser massiven (lacht) Flüchtlingswelle, wo dann wirklich ganz viel Input kam, aber dann auch wieder(...) irgendwo versandet ist. Weil wenn kein Bedarf da ist und ja (lacht), braucht man in der Richtung auch nicht so das Futter, ne. Es sei denn man interessiert sich selber dafür und möchte selber und (...) wie in so vielen Sachen 'ne. Also, die sucht man sich ja dann selber (...), guckt wie man sich da fortbilden kann und so weiter.
136	I: Mhm
137	IP 2: ja (5 sec.)
138	I: ja ich, ich bedanke mich
139	IP 2: [...] ich frage mich dann nur manchmal so, wie haben wir das früher so geschafft? Grade so mit diesen ganz vielen Leuten die aus dem Krieg gekommen sind? Ich weiß, ich habe da als junge Frau überhaupt nicht drüber nachgedacht, pfff, was die eigentlich für Schicksale hinter sich haben! Die waren da und ich habe die gut mit reingenommen und die haben ganz normalen Alltag gehabt bei uns, was ja auch gut war.
140	I: Mhm
141	IP 2: Aber dieses ganze drumherum, dieses Hintergrundwissen (lacht), das habe ich mir mehr oder weniger selber dann angelesen wie auch immer. Google gab's ja damals auch noch nicht (lacht) ja. Also ich interessiere mich schon immer für fremde Kulturen, schon als Kind und überhaupt so durchzieht das mein Leben [lacht]. Das ich da sehr interessiert daran bin auch zu WISSEN was so deren Leben war/ ist wie auch immer. #00:29:51-9#

B. Gruppe 2

1. IP 3	
Geburtsjahr: 1987 Ausbildungszeitraum: 2008 - 2011 Interviewdatum: 31.10.2019 Interviewdauer: 00:46:00	
<i>Position 6 - 10</i>	
6	IP 3: Also aus meiner Kindergartenzeit kann ich mich nicht-. Da wars gefühlt-, waren es nur-, (...) keine Interkulturalität [lacht]. Und im ersten Kindergarten, im integrativen, der ist ziemlich Brennpunktkindergarten bei uns in XXX [Anm.: Stadt in M-V], da waren die Gruppen schon sehr gemischt. Also, was für mich ja dann ganz normal war, weil ich ja grad da angefangen hab. Demnach ist es jetzt ein sehr großer Vergleich zu dem, wo ich jetzt arbeite. Da hatten wir bis jetzt nur ein einziges Mädchen mit Migrationshintergrund und dort ist ja auch dann äh, auch kein Kind was irgendwelche Besonderheiten hat oder Auffälligkeiten. Also komplett ohne, quasi, ne. Also in der Schule sieht es wahrscheinlich wieder anders aus, aber im Hort selbst (...) nur das eine Mädchen, was wir von uns hatten, ne. In den zwei Jahren, in dem in- [schnalzt mit der Zunge] integrativen Kindergarten, da wurde das schon in dem zweiten Jahr immer mehr und ich bin da noch im Kontakt mit meinen Arbeitskollegen, also, die sagen jetzt halt, es ist jetzt durch den Brennpunkt-. Und da sind ja natürlich auch die Mieten und alles, ähm, etwas billiger, die ziehen dann auch alle dorthin. Also sie sagen schon, es wird immer schwieriger. Denn schon die Gruppengröße ist fünfzehn, vier integrative und elf Regelkinder dann immer und aber von diesen elf Regelkindern ist schon über die Hälfte mit Migrationshintergrund, die natürlich auch kein Wort deutsch sprechen können, oder auch nicht wollen. #00:04:51-4#
7	I: Mhm
8	IP 3: Die einzigen, also das war bei mir in den zwei Jahren, da hatten wir drei, die haben kaum gesprochen. Also eine Familie, die war wirklich so-. Die haben auch gesagt: "Okay, wir sind jetzt hier" und die haben sich ganz doll drauf eingelassen, aber ansonsten haben nur die Väter. Und die haben uns teilweise-, auch wenn-. Wir mussten denen zum Beispiel übergeben, dass die Betreuungskosten teurer werden. Woran wir ja nichts ändern können und dann hat der auch vor uns auf den Boden gespuckt, also uns angespuckt sozusagen. Also die haben nicht so viel Respekt damals, noch nicht gezeigt vor uns Frauen. Also so wie es halt bei denen vielleicht auch zuhause ist. Die Frauen haben gar nicht mit uns geredet. Nur über die Männer und jetzt wird mir dann von da berichtet, also es wird schon schwieriger, ne. Also wenn dann nachher-, sind ja mehrere Nationalitäten, womit auch da ja keinerlei Problem besteht, aber wenn dann gar keiner mehr, äh auch so deutsch mit einem redet und keiner mehr mit einem redet, wird's dann auch schwer für die Förderung der Kinder, ne. #00:05:52-7#
9	I: Mhm
10	IP 3: Ja, also bei uns jetzt in der Arbeit betriffts mich eigentlich weniger, dass einzige woran ich mich noch gut erinnern kann war, also vor meiner ersten Tochter. Vor zwei ½ Jahren dann, hatten wir noch 'ne Vorschulversammlung und da sollte es in XXX [Anm.: Dorf in M-V] in der Schule, da sollte auch so 'ne Gruppe von Kindern mit Migrationshintergrund zu uns nach XXX [Anm.: s.o.] kommen, die wurden ja so auf die Schulen aufgeteilt. Und da hatten wir einen Vater, der sich ganz doll aufgeregt hat, also richtig, ähm, na schon unter die Gürtellinie gegangen ist und die auch beschimpft hat, wo wir dann gesagt haben die Kinder können jetzt erstmal gar nichts dafür und äh, so ist der Sohn natürlich auch schon. Jetzt ist der in der vierten Klasse und jetzt habe ich schon

	gehört, dass es sehr viele Probleme gibt. Und sie wohl nicht mehr mit ihm klarkommen. Also so wie er es erlebt hat ist er es jetzt und jetzt wollen sie ihn in eine Wohngruppe wo Vorbildfunktionen sind. Jetzt ist er so und jetzt kommen sie damit nicht mehr klar. [lacht].
<i>Position 18</i>	
18	IP 3: Ja, ach so. Auch in meiner Ausbildung muss ich sagen war es noch nicht Interkulturell, sondern eher Inklusion was behandelt wurde. Also, noch gar nicht so das Thema Interkulturell, was doll befasst wurde. Also, ich war zwar jetzt auch in den Praktika viel in XXX [Anm.: Stadt in M-V], was ja jetzt auch-. Aber auch irgendwie-, da war anscheinend nicht so der Brennpunkt in denen ich war. Also das war ne reine Regelgruppe, mit ohne interkulturellen Hintergrund, auch keine Inklusion in dem Moment bei uns. Also es wurde nicht so-, nicht dass ich mir bewusst bin darüber, dass es doll behandelt wurde. Also es war wohl noch nicht so das große Thema, das war damals, war noch eher das Thema Inklusion und der Umbruch von Rahmenplan auf Bildungsys- äh auf Bildungskonzeption. #00:08:51-2#
<i>Position 25</i>	
25	IP 3: Also, das war ja richtig in der Elternversammlung von den Vorschülern, vor den anderen. Also wir haben es erst mal komplett abgebrochen in dem Moment, dass er gar nicht, also diese Beschimpfung äußert und das erklärt, also Kinder haben ja eigentlich keine Vorurteile, die kommen da ja nur durch uns und, dass ging ja die ersten wären drei oder vier, also da interessiert es die noch überhaupt nicht, ne. Und, also wir haben gesagt, sollte er sowas äußern, er wäre halt bei uns gekündigt worden, ne. Also auf sowas hätten wir uns nicht eingelassen, auch nicht auf diese Diskussion und da haben wir dann die Beratung, also für ihn erstmal die Versammlung, beendet. Naja, waren alle Eltern natürlich aus dem Häuschen und dann puscht sich das natürlich ein bisschen hoch, dann haben wir das verschoben, ganz nett gesagt, sie sollen doch nochmal drüber nachdenken, dass es doch um die Kinder geht und ähm (...) nichts anderes, ne. Naja und dann ging es auch, also es kam ja dann auch nicht zu dieser Situation, dass die dann zu uns dann kamen. Also ich weiß nicht wie sonst, hätten wir ihn wahrscheinlich rauskündigen müssen, damit es da nicht so viel, also sowas muss man ja auch nicht dulden, ne. Also wir als Team haben uns dafür entschlossen. Wir hatten drüber geredet, wer und wir sind ja von der XXX, also unser Träger verlangt das von uns, dass wir unterschreiben, dass wir (...) allem offen sind, ne. Keine Vorurteile gegenüber sämtlichen Religionen und sowas haben und dann stehen wir auch dazu und dann sind die auch hinter vom Träger auch hinter uns, dass wir dann sagen: "Okay, damit arbeiten wir nicht. So und solche Äußerungen, er hält sich nicht zurück und wenn das Kind das dann auch schon ausübt, dann (...) dürfen wir dann auch in dem Fall kündigen.
<i>Position 27 - 32</i>	
27	IP 3: Also dort war es fast immer, na normal nicht. Also wir hatten auch ganz liebe Eltern, die es wollten und die sich auch Dolmetscher geholt haben. Dass sie verstehen, was wir von ihnen möchten und äh auch Familien, die super gut mit uns gearbeitet haben. Da kam dann auch mal die Mutti oder die Oma zu uns rein und haben-, wir haben dann, also wir waren ja Vorschule. Da konnte man das schon immer etwas besser behandeln. Dann haben wir so kleine Themenabende gemacht, also wenn jetzt so-. Wie jetzt Weihnachten kommt, haben die erzählt, wie es bei denen ist. Also so um die äh bisschen so, in uns-. Also wie die das feiern sozusagen und was bei denen alles so ist. Und um die Akzeptanz der Kinder da auch ein bisschen zu erhöhen, weil es natürlich ein bisschen anders-. Wir hatten ja mehrere Nationalitäten und überall ist es anders-. Und manche feierten ja überhaupt gar kein Weihnachten und also mit äh, den Eltern war es natürlich viel einfacher. Mit den anderen Eltern, also da war kein rankommen, also die akzeptierten uns so wie wir sind nicht. Wir hatten damals, wo ich war, war auch erst ein

	Mann bei uns und alles andere waren auch Frauen. Wir hatten den so ein bisschen in das Boot geholt, dass er denen das so ein bisschen erklärt, weil dem hat er wenigstens zugehört #00:13:20-4#
28	I: Mhm
29	IP 3: ...aber er hat denen halt auch klar gemacht, also das ist unser Job und er-, wir sind jetzt für seine Kinder halt zuständig und wenn er das nicht kann oder nicht möchte, dann hätte er sich halt dann ne andere Betreuung suchen müssen. Weil wenn er uns anspuckt und uns beschimpft und uns noch droht, also das geht dann nicht, dass ist dann für uns zu gefährlich. Und da hatte damals die Chefin dann auch dort das Gespräch mit dem Vater, danach ging es dann. Er hat dann halt nix mehr gesagt. Weil, die Kinder können an sich nichts, aber das Mädchen hat auch bis zur Einschulung nicht gesprochen mit uns.
30	I: Mhm
31	IP 3: Also es wurde ihr anscheinend auch verboten. Also wenn man-, bei den Jungs war es teilweise sogar noch schlimmer. Weil was denen-. Wir-, wenn wir denen was gesagt haben, die haben uns auch einfach nur angegrinst. Also da steckte natürlich auch immer dahinter, dass zuhause der Mann halt auch das Sagen hat. Aber das konnte man auch immer ganz gut klären, auch in der Kindergartengruppe, da haben wir gesagt: „Hier im Kindergarten ist das nicht wie zuhause“. Und dann haben die das auch gelassen. Umso älter sie werden umso schwieriger war es dann natürlich. Aber das ging dann. Also der eine Kollege fühlte sich ziemlich bedrängt von ihm was auch immer-, also dieses-, diese Un-Akzeptanz angeht. Und wenn man sich dann ganz unwohl schon fühlt und nicht mehr zur Arbeit kommen mag ist es natürlich dann auch nachher schon-. Das war dann der die direkte Erzieherin in dieser Gruppe, da liefen immer ganz, ganz viele Gespräche, aber es war dann halt die Ausnahme. Die anderen wollten halt auch wirklich, die kamen ja auch aus einem bestimmten Grund hierher und nicht nur weil sie jetzt ähm (...). Nur, also es ist dann ein-, zwei Fälle die einem da so auffallen. Man schert dann ja nicht alle über einen Kamm aber es bleibt dann erst mal, wenn man nach der Ausbildung kommt, ein halbes Jahr arbeitet, erst mal-, erst mal: "Huch, naja".
<i>Position 34 - 35</i>	
34	IP 3: Also ich habe äh ja mit einer älteren Erzieherin zusammengearbeitet. Also ich war ja jetzt auch nicht mehr ganz jung durch mein Studium und ähm zweiundzwanzig war ich dann ja und meine Kollegin, die war damals so knapp über fünfzig. Und die war auch, von der habe ich viel gelernt. Also das war schon sehr, dass man, okay da war alles Inklusion, Interkulturelle Pädagogik und dann hat man so 'ne Fälle. Und als ich dann gewechselt bin, da habe ich immer dann gedacht, das war so einfach. Weil es war-, irgendwie kannte man-. Ich sach immer: "Mensch, ihr habt ja gar keine so ne Probleme wie es bei uns da war". Also das war schon, dass man da ziemlich gestärkt war. Auch wenn es nur zwei Jahre waren. Aber diese zwei Jahre waren anscheinend so prägend. Naja und jetzt, ich war erst traurig, dass, also es war nur ein befristeter damals. Befristete Verträge und dass sie dann gesagt haben: „Wir können nicht übernehmen“. Weil dann kamen die Schwangeren und alles wieder und dann (...). Na, es war schon traurig, denn man gewöhnt sich ja an die Umstände und-. Aber wahrscheinlich war es das, was mir den Weg dann auch-. Andere Türen geöffnet hat in diesem Weg. Weil, ich war schon nach dieser Zeit sehr, sehr selbstbewusst. Weil die Eltern die da jetzt kommen, da denk ich mir immer "Hm, okay" [lacht] und, naja dass man jetzt so- (...). Leiter wollt ich eigentlich nie sein. Also es ist jetzt-, (...) ich, arbeite auch trotzdem am Kind mit. Also ich habe gesagt: „Ich mach das und möchte aber trotzdem am Kind“. Und darum teilen wir uns das jetzt zu zweit. Diese Leitungssituation. Weil ich immer dieses Bild, äh, Blick aufs Kind nicht verlieren möchte. #00:17:27-4#
35	Wenn ich nur vierzig Stunden im Büro sitz, dass würde mich nicht glücklich machen und dann verliert man so ein bisschen den Anschluss auch an, dass was eigentlich

	wichtig ist für Kinder. Und ich glaube das hätte ich ohne die zwei Jahre vorher vielleicht gar nicht gemacht. Weil wenn dann vielleicht einfach nur ein normales Problem aufkommt, dann steht man da-, hm. und das hat einen schon stark gemacht ALLES. Also ich mochte auch die In-, die Arbeit mit den behinderten Menschen, sag ich mal. Damit kommen auch nicht viele klar, aber auch das macht einen stark. Die sind nun mal anders, die mit Migrationshintergrund, da musste man so viel hinter-, und mit Dolmetscher und man musste so viele Wege einleiten. Was man da macht, also das hat einen schon sehr stark gemacht, also man lässt sich da jetzt halt einfach nicht so unterkriegen #00:17:57-9#
<i>Position 43 - 46</i>	
43	IP 3: Ne! Also vielleicht leicht, aber ich find in der Ausbildung-. Wir sehen das jetzt auch immer noch an den Praktikanten, dass es immer- (...). Das hat alles seinen Sinn und die-. Das man die Angebote plant und zehn Seiten Angebotsplanung (...) genauso abarbeitet und alles gut und schön. Aber ich finde, die sind immer-. Also auch ich war damals immer noch sehr theoretisch-, also praxisnah durch diese hier mal ein paar Wochen Praktikum und so, jaaa okay [zögernd]. Aber ich finde, das war schon eher- (...), ich glaube das-. Wäre aufgefallen hätte man eine andere Kollegin gehabt, die-. Also (...) man passt sich ja dem-, der, wenn sie jetzt vielleicht genauso alt gewesen wäre, denn- (...). #00:19:17-8#
44	Also ich habe schon viel von ihr gelernt und- (...). Das hat mich eher gefestigt und gestärkt als aus der Ausbildung heraus. Vielleicht mein eigener Charakter vielleicht auch noch aber - (...). Ne, ich finde man müsste es vielleicht praktischer machen. Die Erzieherausbildung so, nur-. Also wir hatten noch viel Theorie und diese Praxismappen, diese Aufgaben, ich denke immer, dass ist manchmal gar nicht mehr das, was heutzutage [lacht] so wichtig ist und die Schüler [kichert] haben jetzt ja auch oft auch noch die gleichen Aufgaben wie wir damals. Und jetzt ist ja auch mehr diese offene Arbeit, wo es immer schwieriger wird überhaupt diese festen Angebote zu planen und das ist immer (...). Das dann zu reflektieren in der offenen Arbeit, warum das jetzt nicht genau so ist wie man es eigentlich gemacht hat. #00:20:10-5#
45	I: Mhm
46	IP 3: [...] find ich schon schwieriger, also ich finde das mich eher die zwei Jahre dort gefestigt haben und gut vorbereitet haben auf das was ich jetzt habe, als die Ausbildung. Also die war gut, aber theoretisch halt, zu theoretisch. #00:20:31-9#
<i>Position 53</i>	
53	IP 3: Also zwischen den Kindern gab es da gar keine Probleme, also das war immer ganz süß, so in den Beobachtungen, da konnten- (...). Also die haben dann auch deutsch geredet, die Kinder konnten nämlich deutsch. Sie haben auch mit den Kindern deutsch geredet, aber nicht mit- (...). Also wenn wir dann kamen und die es gemerkt haben dann, mhm [lacht] gleich so. Und ne, zuhause hat glaub ich einer gesagt: „Das darfst du nicht“. Die Kinder hatten gar keine Vorurteile und das fand ich-. Deswegen find ich das so schön, also Inklusion und Interkulturell und dass alle immer zusammen. Weil dann gucken die auch immer ganz anders, die haben sich gegenseitig geholfen, die haben-, äh gesagt: "Nein, das heißt doch nicht so, bei uns heißt das so". Die haben quasi ihre beiden Sprachen auch vermischt, also die haben ganz normal untereinander gespielt und auch miteinander gesprochen und sich geholfen. Da war überhaupt nichts. Dass ist wirklich nur so n Erwachsenenending gewesen. Da war keine-. Also da kannte ich nicht ein Kind damals in den zwei Jahren, das gesagt hat: „ach ne, mit dir spiel ich jetzt nicht, weil, du verstehst mich nicht“. Die reden ja auch-, die müssen ja nicht sprechen können, manche konnten ja auch nicht sprechen aufgrund ihrer Einschränkung. Denn es ging dann auch anders, alles so über Hände, Gestik, Mimik und wenn sie sich das aufgemalt haben was sie meinen. Also, da konnte man eigentlich auch viel von den Kindern lernen, wie macht

	ihr das. Also da-, das war schon schön. Also in der Gruppe gab es da keine Probleme (...) unter den Kindern [lacht] und mit uns. #00:24:15-2#
<i>Position 57 - 60</i>	
57	IP 3: Ja, also ich habe auch schon ganz oft überlegt, aber ich glaube, da müsste es von ganz oben. Da können wir als Erzieher und Leiter glaube ich nicht so viel ändern, wir, ich finde auch, also das müsste auch am Personalschlüssel was getan werden, da müssten wesentlich mehr Erzieher, oder es müssten ja nicht Erzieher sein, meine Güte, ich bin auch für alle Ergotherapeuten, ich hätte auch gerne einfach einen Vater bei uns, der irgendetwas anderes ist, also so komplett. Aber ich glaube da fehlt noch ganz viel von weiter oben, da (...). #00:25:21-5#
58	I: [...] und was denn?
59	IP 3: [...] mhm (...) bezahlte Ausbildung. Also ich bin nicht unbedingt für noch kürzer, also von fünf auf drei, da lass ich mich noch ein. Aber ich denke, es muss bezahlt werden. Ansonsten, wer möchte den ne unbezahlte Ausbildung? Nach der Schule möchte man gerne Geld verdienen und die ist halt nicht bezahlt. Auch diese dualen Erziehersache ist schwierig, habe ich jetzt als Leiter gemerkt. Weil, man braucht immer jemanden, der diese Ausbildung hat zum-, dass überhaupt jemand für so ein duales Studium bei uns dieses Praktikum machen kann. Also fiel das bei uns auch dann schon- (...). Also ich denke, es müsste schon wirklich bezahlt werden und das nicht zu wenig. Denn wir sind an dem, was am wertvollsten ist. Wir gestalten ja eigentlich unsere Zukunft und da es umsonst ist zieht es halt auch nicht an. Egal ob man es vielleicht möchte oder nicht. Manch einer braucht halt auch, also ich selber hab zum Beispiel auch nur hundert Euro Bafög gekriegt. Hätte ich nicht meine Eltern, hätte ich auch einfach diese Ausbildung nicht machen können. Weil, davon ist es dann auch immer noch abhängig.
60	Dann sollte viel, viel mehr an dem Kinderschlüssel. Umso mehr, also so mit fünfzehn Kinder im Kindergarten und sechs in der Krippe, wie es jetzt hier bei uns ist und zweiundzwanzig im Hort. Wir haben jetzt keine inklusiven Kinder und grad keine mit Migrationshintergrund, aber auch das, finde ich, müsste geändert werden. Das der Personal-, Erzieher-Kind-Schlüssel ähm, geringer ist. Wenn sowas, also jetzt schon so, aber um interkulturell zu arbeiten bräuchte man, glaube ich, einfach noch viel mehr Personal. Weil die das-, so glaube ich, gehen die Kinder unter. Also so, wollen wir uns mal nix vormachen, durch Krankheit [lacht], ständigen Personalmangel sind wir immer an unserem Limit und unseren Personalgrenzen und ob das nicht manchmal schon noch mehr ist, also (...) #00:27:25-3#

2. IP 4

Geburtsjahr: 1987
 Ausbildungszeitraum: 2012 - 2015
 Interviewdatum: 31.10.2019
 Interviewdauer: 00:46:00

Position 11 - 12

11 Also da war auch noch 2012/2013 noch glaub ich-, grade von Seiten dieser älteren Kollegin, würde ich sie jetzt mal nennen, noch überhaupt kein Verständnis für diese Kultur so da. Also das waren eher so Klischees in denen man sich so fest hängt, mit denen man da arbeitet. Und ich war da auch total ratlos, weil das das erste Kind war, wo ich sofort dran denken würde. Da war diese krasse Begegnung. Mir fällt davor-, wenn ich den Zeitsprung noch zurück mach, auch noch ein, ich habe davor schon als Theaterpädagoge in Kindergärten gearbeitet, nicht als Erzieher. An 'nem privaten Kindergarten in XXX [Anm. Stadt in M-V], dem Kindergarten der XXX [Anm.: Name

	des Trägers], mhm, wo es auch sozusagen so zehn bis mittlerweile schon eher 20% Migrationshintergrund gab. Teilweise auch noch gebürtig in anderen Ländern, die wirklich in den ersten drei Jahren oder so hierhergezogen sind. Das war aber so Lettland, Litauen also auch alles so Osteuropäisch irgendwie. Das mag jetzt inzwischen anders sein, aber zu der Zeit war das auch eher in diese Richtung, ne. Da gab es nie-, kulturell fand ich war das nie so, dass man dachte: „Wow, das muss ich erst mal verstehen“ oder so. Da muss ich erst mal was lesen, oder mich mit den Leuten unterhalten. Und das war sozusagen der erste Fall, wo ich dachte "okay, da verstehe ich irgendwas nicht und es ist ganz schwierig, weil man nicht mit den Eltern arbeiten kann“. Und pädagogisch ist das dann halt immer ganz, ganz schwierig, ne. Wenn das nicht, (...) also, wenn der Junge zuhause anders erzogen wird, oder ein anderes Denken entwickelt von Hierarchien, oder von Geschlechterrollen, dann ist natürlich, kann man sich glaub ich echt ganz schön doll abmühen in der KINDERGARTENARBEIT sozusagen. #00:08:47-4#
12	Das war so die erste Begegnung in dem Bereich, dann, nach meiner Ausbildung, war ich ja an 'nem Kindergarten XXX [Anm.: Name der Einrichtung] in XXX [Anm.: Stadt in M-V], im Stadtteil XXX. Riesige Kita, ich glaub so 250 Kinder hatten die dort drinnen. Ähm, und ich glaube zu dem Zeitpunkt damals, das muss ja so 2015 ungefähr gewesen sein, äh, 20 verschiedene Nationen an Eltern in einem Haus. Hm, das ist glaube ich auch ein gutes Abbild für XXX [Anm.: Stadtteil], da gibt es auch nur zwei Kitas, also von daher ist das ein guter äh Querschnitt für diesen Stadtteil. Ähm, und da war es total spannend, weil man da so viele-. Denn da hat man so in einer Gruppe letztendlich auch so-. Ich habe da als Springer gearbeitet, deswegen kann ich da gut so, verschiedene Gruppen auch unterscheiden. Aber es waren mindestens so 7 bis 10 verschiedene Nationen in einer Gruppe. Das arbeiten war wieder ganz anders, weil es nicht so einen Sonderstatus hatte. Das war ja 2015, mitten so in dieser großen Migrationswelle nach Deutschland. Also da waren viele Afghanen, viele Syrer so. Die haben den größten Anteil ausgemacht. Aber es gab nicht dieses Arbeiten von so Sonderstellung oder kulturell läuft da was groß anders. Weil es da so viele Kulturen waren, die da aufeinandertreffen, dass ich das schon wieder als eine transkulturelle Arbeit bezeichnen würde. Da waren die Erzieher auch anders sensibilisiert in der Kita, weil das klar ist, das es ein Riesen-Thema ist und ein ganz anderer Umgang. Und da war klar, wir nehmen die Besonderheiten jeder einzelnen Kultur, jeder einzelnen Herkunft ernst. Ähm, wir arbeiten aber unter anderem auch mit Dolmetschern, also da waren sie-, also ganz anders schon. Sie sind ganz anders rangegangen, weil es eben nicht Sonderfälle in dem Maße waren, denn es war allgegenwärtig. Sobald eine neue Nation kam die man nicht kannte, ist man sofort zum Jugendamt und hat darum gebeten, 'nen Übersetzer in die und die Sprache zu bekommen. Um Elterngespräche überhaupt durchführen zu können. Hm, und in der Arbeit war sozusagen klar, wir thematisieren es ein bisschen, also beispielsweise gab es im Eingang auch eine Begrüßung mit allen Sprachen der Nationen, die da auch sind (...). Es war zu merken, dass es (...) unter den Kulturen teilweise Abneigungen gab, da manche Sprachen auch durchgestrichen wurden von Eltern in diesem Eingangsbereich, also das passierte eher. Aber in der Arbeit mit den Erziehern mit den Kindern würde ich sagen, war das eher wie eine transkulturelle Arbeit, dass man eigentlich versucht hat da so ne Gemeinschaft in der Gruppe zu schaffen. Also dass man die Kulturen, dass man sich ne eigene Gruppenkultur schafft. In dem man sich zwar unterhält, wie seht ihr das, wie seht ihr das, wie ihr? Und wie wollen wir das machen? Also dadurch haben sich teil weiß absurde Feste herausgebildet oder so, ne, weil sich sozusagen Feste miteinander vermischt hat, weil man gesagt hat: "Ah, ihr feiert das? Ihr feiert das?" oder so. Also das wurde sozusagen nicht ganz so konventionell angegangen, dass man gesagt hat, man versucht jetzt jede einzelne Kultur in ihren Klischees auch kennenzulernen, sondern über eine Leichtigkeit. In dem man mit den Kindern ganz offen

	drüber redet und so, in diese bunte Vielfalt in den Gruppen dann auch wahrnimmt. Das fand ich total spannend. Das war ein ganz anderer Umgang eben in so 'nem, ja, größtenteils ja irgendwie Sozialwohnungen in diesem Stadtteil die man dort ja findet (...) Mhm, auch natürlich superschwierig mit den Dolmetschern Elterngespräche zu führen, wie gesagt. Die Elternarbeit finde ich eigentlich dort das erhebliche. Denn die Kinder finde ich, in dem Alter-, wenn wir dann von null bis sechs reden, äh, ziemlich unbefangen sind. Also das ist äh, ich habe nicht das Gefühl das sie große Teile ihrer Kultur mit sich tragen, da sie noch am Entdecken sind, was umgibt sie. Sie bringen so ein bisschen das Elternhaus mit in so 'ne Einrichtung, sehen auch, das andere Kinder sich anders verhalten, anders aussehen und so weiter. Aber äh, ich glaube insgesamt sehen die das noch so unbefangener und haben mir auch öfter gesagt, ja: "Mama und Papa möchten das nicht, dass ich das und das tue" und das ist auch immer so, da bin ich auch in meinen Gedanken nicht abschließend, wie gehe ich damit um. #00:12:58-1#
<i>Position 19</i>	
19	IP 4: Ne, da gibt es keine staatliche Kontrolle. Kitas können sich, also jeder Kitaleiter hat so viel Macht, dass er sich aussuchen kann, wie durchmischt ist seine Einrichtung, oder ihre Einrichtung, das finde ich halt krass. Aber in dem halben Jahr kann ich sagen, und auch in den Unterlagen, die ich von vorher gefunden hab, da gab es keine Ausgrenzung oder so explizit, dass man jetzt sagen konnte, man wollte die nicht oder so. Die waren nicht da, die haben nicht angefragt, oder da gab es die Informationen nicht, dass überhaupt was, das Kindergarten existiert, dass man dahingehen kann, oder was auch immer. Weil ich weiß jetzt nicht' s über den Migrationsanteil innerhalb des Dorfes, oder der Gemeinde, darüber weiß ich jetzt nichts. Das konnte ich jetzt nicht vergleichen, ob da irgendwas durch die Lappen ging oder so. Das war so die letzte Begegnung, oder Nicht-Begegnung quasi, dass es hier keine größere Rolle mehr spielt, das interkulturelle Thema sozusagen, ja.
<i>Position 22 - 27</i>	
22	IP 4: Mhm, ich war ja an ganz verschiedenen Schulen, also ich habe meinen, es gibt ja noch den staatlich anerkannten Sozialassistenten, das ist sozusagen die Vorstufe zum Erzieher, den hab ich in XXX an 'ner staatlichen Schule gemacht, mhm. Dort würde ich sagen kam das gar nicht vor, da dort pädagogische Grundlagen vermittelt werden, also Kommunikationstheorien und so weiter, also, dass ganz zwischenmenschliche sozusagen, oder das ganz auf sich selber schaue: "wer bin ich überhaupt", oder so. Dann bin ich gewechselt und hab zwei Jahre die Erzieherausbildung am XXX, also an einer privaten Erziehereschule in XXX [Anm.: Stadt in M-V] gemacht. Da gab es, weil diese Schule dies eben möchte und weil man als private Schule ja auch-, man kann die Fächer ein bisschen anders mixen, man kann die Schwerpunkte anders setzen, ähm. Die hatten das Fach Inklusion und Inklusion eben so weit gefasst, dass auch Interkulturalität ne Rolle spielt. Also, ähm, und innerhalb dieses Fachs. Also ein Modul, was ein Jahr unterrichtet wurde und ich würde sagen der interkulturelle Aspekt war so ein Viertel davon, also so ein viertel Jahr in dem man sich so intensiver damit beschäftigt hat, mit Vorträgen, mit-. Auch wie setzt sich innerhalb z.B. XXX [Anm.: Stadt in M-V] auch die Nationen zusammen oder so. Also tatsächlich auch mal statistisch draufzugucken, was könnte uns hier als Zukünftige Erzieher-, was könnte uns begegnen. Das war total interessant, das einfach mal als Statistik zu sehen, weil man dem sonst, wenn man sich nicht dafür interessiert, das einfach nicht begegnet. Das hier in XXX [Anm.: s.o.] beispielweiße auch, also sehr viele Russen und sehr viele Vietnamesen sind. Also Vietnamesen waren für mich echt nicht auf dem Schirm, dass das die zwei-, damals dann die zwei größten Gruppen waren. #00:19:41-3#
23	I: Ja

24	IP 4: Da war das ein großes Thema, aber auch noch nicht dieses Thema, das sich vorhin beschrieben hab mit dem: "Wie mit umgehen?". Oder wie positioniere ich mich als Pädagoge der jetzt hier so, ganz normal in Mecklenburg-Vorpommern aufgewachsen ist, nicht viel Begegnung in der eigenen Biografie damit hatte, wie positioniere ich mich selber, sozusagen? Was ist eigentlich so ne Art pädagogische Haltung dahinter? Und die vermisste ich z.B. auch in der Bildungskonzeption von Mecklenburg-Vorpommern, da müsste das ja schon mal verankert sein. Dann wäre es schon mal ein Leitfaden, wo man sagen kann: „Okay, das ist unsere Fachlichkeit“, weil wir das-, weil wir so und so den verschiedenen Kulturen begegnen. Das ist natürlich dem geschuldet, dass die Bildungskonzeption vor 2015, weit vor 2015 geschrieben wurde und irgendwie nicht mehr weitergeschrieben wird, weil’s da nur einmal Projektgelder für gab, für XXX und XXX und so und deswegen liegt die jetzt so da, ist eigentlich schon jetzt massiv veraltet. Ja, wurde jetzt einmal gemacht, ist ganz schick und steht in jeder Kita, das war’s [lacht]. Und wird nicht weiterentwickelt eben. Ja das, das hat damals eben auch noch keine Rolle gespielt, weil diese Schule sich eben ganz stark, also die Erziehschule, sich ganz stark an der Bildungskonzeption orientiert hat. Die wollten da, das war auch deren Fachlichkeit sozusagen: "Wir denken uns hier nichts aus, oder so" wir gucken mal wirklich, was sagt die Bildungskonzeption uns und machen daraus interessante Fächer, oder so. Deswegen war da auch dieser Umgang oder so mit Kulturen auch noch nicht so ein Thema.
25	Äh, innerhalb des Sozialpädagogikstudiums, was ja aufbauend zum Erzieher war, also da wurden mir quasi Module auch erlassen, da sie deckungsgleich waren, würde ich sagen, da hat es gar keine Rolle mehr gespielt. #00:21:14-2#
26	I: Mhm
27	IP 4: Also, das find ich halt, das fand ich, also da haben viele Dinge dann keine Rolle gespielt, weil es Sozialpädagogik und Management war und damit zur Hälfte ein Managementstudium, also um soziale Einrichtungen zu leiten, das war das Ziel. Trotzdem bekommt man mir diesem Abschluss den staatlich anerkannten Sozialpädagogen, den man in Westdeutschland durch ein langes Studium und durch ein Anerkennungsjahr sogar bekommen kann erst. Also es ist sozusagen ein vollwertiges Sozialpädagogikstudium und das fand ich krass, dass da zum Beispiel sowas keine Rolle-, haben viele andere Dinge auch keine Rolle gespielt. Aber das eben auch gar nicht. Da gab es kein Modul, in keinsten Weise dazu, gar nicht. Wie Umgang mit anderen Kulturen stattfinden kann oder Begegnung überhaupt erstmal mit anderen Kulturen. Null (...) würde ich sagen. #00:21:58-3#
<i>Position 35 - 40</i>	
35	IP 4: Die sind echt verrückt (lacht), weil die so, weiß ich nicht, die haben halt diesen [unv.] das ist halt 'ne Managementhochschule aus [Anm.: Stadt in Westdt.] eigentlich. Die machen so, wie so Franchise in verschiedenen Dingen, und das ist so-. Also Sozialpädagogik so daneben
36	I: [...] aber staatlich anerkannt? #00:22:43-8#
37	IP 4: [...] staatlich anerkannt, komplett. Das kriegen die alles hin, weiß nicht wo die da so ihre guten Lobbyisten sitzen haben, oder so, die die richtigen Knöpfe drücken. Aber irre-, also wir haben auch am Ende, wir hatten eine sehr gute Professorin, die selber neu war an dieser Hochschule, die aus XXX [Anm.: Stadt in Ostdt.] kam und dort viele Jahre soziale Arbeit studiert hat. Die finde ich sehr idealistisch war, sehr viele spannende Projekte mitgebracht hat. Die kam auch teilweise aus der Theaterarbeit-, aus der künstlerischen Arbeit. Die hatte einen ganz weiten Horizont was sozialpädagogische Methoden auch anging und wir haben es nie verstanden, was sie da an dieser Hochschule will, die so wirtschaftlich geprägt ist. Und wir haben ihr am Ende der zwei Jahre auch gesagt, wir haben hier sozialpädagogisch nichts Neues hier gelernt. Wir sind im Prinzip

	auf dem Stand eines Erziehers. Weil der Fokus so stark auf Management gelegt wurde, dass wir gesagt haben, wir haben jetzt weder großartig neue Methoden, noch wir wissen nichts über die Historie der sozialen Arbeit um gewisse Dinge einordnen zu können, das kam da alles viel zu kurz. Da war sie sehr entsetzt, ich weiß nicht wie sie da jetzt mit umgeht, denn wie gesagt, sie hat einen krassen Idealismus gehabt, aber eben natürlich auch gar keinen Überblick, was wird in anderen Fächern so unterrichtet. Dafür war sie noch viel zu neu, aber das haben wir ihr so an den Kopf geworfen, dass kann sie knicken, wir gehen hier als Erzieher mit einem anderen Abschluss raus, nichts anderes ist es.
38	Das ist aber sehr schlecht für die soziale Arbeit, oder für die Fachlichkeit der sozialen Arbeit insgesamt in diesem Bundesland. Weil die ja größtenteils in diesem Bundesland alle verteilen und pro Jahrgang dort 30, 40 Sozialpädagogen abgehen. Und das ne, ich, ich finde es immer so schade, dass das nicht vorausbedacht wird. Ich höre es jetzt schon wieder in 20 Jahren meckern, warum die Sozialpädagogen so wenig draufhaben und dann guckt man da rauf und denkt: „Oh, waren da vielleicht die privaten Hochschulen irgendwie dran schuld?“. Weil die darauf nicht geachtet haben? Hm, doof und dann lässt man sich da wieder etwas einfallen, um das so nach zu regulieren und dass man nicht vorher schon drauf gucken kann, nervt mich immer so ein bisschen. Irgendwann wird es denen dann auf die Füße fallen, weil man denkt: "Ja Mensch, die Sozialpädagogen mit ihrem Bachelor und ihrem staatlich anerkannten, können ja gar nicht mehr das, wie die Sozialpädagogen, die in den 80er Jahren ihre Ausbildung gemacht haben. Das ist ja ein Riesen-Unterschied, warum ist das so? Das habe ich ja eben in der Familienhilfe und so schon gemerkt, als ich da mit vielen Diplompädagogen, die in XXX [Anm.: Stadt in M-V] studiert haben, so zum Beispiel XXX oder so, für mich waren das pädagogisch Welten, wie wenig ich weiß, wie die so, ne, kann man auch kritisch sehen, ne, sehr traditionelles Studium an der Uni XXX [Anm.: s.o.], Diplompädagogik, die haben eben viel historisch gewusst, dass war eben historisch orientiert, äh, war aber auch ein bisschen neidisch. Das ist sicher eine Riesen-Kluft, aber so ein Mittelweg wäre sicherlich interessant, aber so, ja. Ich hatte gar nicht das Gefühl, dass wir sozusagen zu einer Sparte gehören, so, ja. (..) Weil, der Fokus bei Erziehern ist ja eindeutig auf die Erziehung-, Erziehung zu verstehen und so. Also dass ist ja nicht so, Sozialpädagogik wäre für mich, so Aspekte von Soziologie mitreinzunehmen oder so, ne. Das macht für mich 'nen Sozialpädagogen aus. Im Gegensatz zum Erzieher. Wer schön, wenn ein Erzieher auch viel über Soziologie weiß. Ist aber oft nicht so, da der keine Ressourcen hat um sich damit zu beschäftigen. Aber spätestens, wenn der Sozialpädagoge ins Spiel kommt, was Familienhilfe angeht oder so, wäre es doch schön-. Wenn er, z.B., weiß ich nicht, also was mir jetzt als Schulsozialarbeiter begegnet. Soziokulturell einfach gewisse Dinge versteht, (..) wie Jugendkulturen entstehen, oder was die ausmacht, oder so was. Also das hat beispielsweise auch keine Rolle gespielt, da wurden Sozialpädagogen entlassen und es war, Soziokultur kam als Begriff NIE vor in den zwei Jahren, was ich krass finde. Also, da können sozusagen, das sind potentielle Jugendamtsmitarbeiter die daraus komme aus dem Studium, potentielle Streetworker, ne, also was auch immer, das befähigt die zu all diesen Berufen #00:26:24-4#
39	I: Mhm
40	IP 4: Ja, ja also, wenn man dann nie, auch den Begriff Soziokultur redet, was bringt der uns. Oder was hat der gebracht und warum hat der Begriff gewisse Dinge verändert? Oder so, ne. Also Kultur so zu betrachten, fand ich halt schon krass, wenn man halt selber so in der Thematik drin ist. Ne, ich würde sagen, ich war schon auch ein engagierter Studierender gewesen und hab halt auch links und rechts Sachen gelesen und deswegen hat es mich so genervt, dass es nicht Teil des Studiums war. Ich dachte: „Krass, irre“, weil es ja auch irgendwann soweit kommt, dass die Kolleg:innen die da mit mir saßen, dass ich irgendwann für die arbeite. Wenn ich jetzt zum Beispiel

	Sozialarbeiter bin und die sind Fallmanager im Jugendamt. Dann sitzen die ja über mir, sind meine Auftraggeber, die lenken den Fall und wenn dann die Fachlichkeit da so löchrig ist-. Das sind so die Gedanken, die ich mir so mache. Die werden viel in den Jugendämtern in den nächsten 10, 20 Jahren sitzen, dann irgendwann. Die verstehen dann auf einmal die Welt nicht mehr, [lacht]. Die denken: "Was? Warum hängen die alle auf der Straße rum?" oder warum, warum ist das ein toller Platz für die?
<i>Position 46 - 53</i>	
46	IP 4: Mhm, ja, würde ich schon sagen. Ach, was ich jetzt natürlich nicht erzählt habe-, natürlich bei XXX [Anm.: Kulturverein in M-V] gab es viel mehr Kontakt, aber das war nicht so ein klassisches, das war ja nicht die Zielgruppe 0 bis 6 oder so. Mhm, aber ich glaube, also was es für mich ganz stark ausmacht ist die Begegnung und das Ernsthafte unterhalten mit den Menschen sozusagen. Also, äh, das war wirklich das erste Mal so richtig intensiv bei XXX [Anm.: s.o.], weil wir dort mit XXX [Anm.: Name einer Sendung] extra eine arabische Sendung hatten und jemanden aus Syrien eingestellt haben. Der Filmemacher in Syrien war und der dort eine arabische Sendung, komplett auf Arabisch, ohne Übersetzung, für die arabische Community in XXX [Anm.: Stadt in M-V] gemacht hat. Und er ist wirklich geflüchtet, er wurde misshandelt auf dem Weg dorthin und so weiter. Sich mit dem Mal zu unterhalten, äh, war auch 'ne ganz andere, das war so mehr die Fachlichkeit, das baut sozusagen so 'ne ganz andere empathische Ebene auf, ne. Wenn er mir Narben zeigt, wie er gequält wurde, oder so was. Also, dass, das wäre so das Wichtigste. Das erzähle ich auch Leuten hier aus meinem Umfeld. Wenn ich jetzt natürlich hier mit Leuten rede, wo Kultur so als Bedrohung und dann, wo ich dann sag: "Und wieviel kennt ihr?" Hm, meistens halt keinen, so null bis eins und dann erzähle ich von der Begegnung mit XXX [Anm.: oben erwähnte Person], mit dem ich beim Radio gearbeitet hab und was er mir so erzählt hat und dann sind sie erst mal baff. Nur so über meine Erzählung über seine Erzählung, also nur so über 'ne Ecke. Und, und dann ja: "Ich kann es euch nur empfehlen, macht das auch mal selbst". Um sozusagen erstmal, um ganz klein anzufangen und nur ein persönliches Bild von 'ner Fluchtgeschichte und so zu bekommen, oder so. Die muss ja auch nicht so dramatisch sein, das kann ja auch, äh, so 'ne sogenannte Wirtschaftsflucht sein, aber auch das. Was sind die Beweggründe dahinter, ne. Wie ist es, wenn man keine Basis einer Existenz in einem anderen Land mehr hat, weil es keine Arbeit mehr gibt in den nächsten 200 Kilometern wo man lebt. "Würdet ihr dann den nicht auch wo anders hingehen?" Das ist dann immer so die Perspektive von "Hä, Wirtschaftsflüchtlingen, was 'n das? Wie können die den hierherkommen und jetzt hier arbeiten wollen?" [lacht] das ist ja auch immer total voller Widersprüche alles, ne und ja. #00:30:19-9#
47	Das hat bei mir total viel auf der empathischen Ebene gemacht. Weil ich vorher nie so intensiv, weil auch die Kinder konnten nichts von der Fluchtgeschichte erzählen, weil die das nicht artikulieren konnten von null bis sechs. Die Eltern es auch nicht konnten, da die Sprachbarriere da war. XXX [Anm.: oben erwähnte Person] konnte es einfach schon sehr gut auf Deutsch erzählen. Oder auf Englisch hat er es dann gemacht, aber so, dass ich vieles verstanden hab. Das hilft halt ganz viel und wenn das hier in den Kitas nicht stattfindet, also es wird sich ja immer nur weiter verzögern.
48	I: Mhm
49	IP 4: Und, oder meine Vermutung war dann auch, vielleicht kommen die ja gar nicht hierher. Vielleicht wollen die nicht das einzige syrische Kind im Kindergarten haben, bei hundert Kindern, ist da auch eine Hemmschwelle? Weil dann ist es ja wieder diese Außenseiterposition, so, die es auch schwierig macht, auch nicht jeder drauf klarkommt.
50	I: Mhm, was mich noch interessiert, du warst ja dann in XXX die Leitung. Hattest du denn ein Team? Wäre das inhaltlich fit gewesen? #00:31:19-1#

51	IP 4: Hm, ne, ich glaube nicht. Ich habe da noch so viele andere Themen gesehen, die ich vorher erstmal, also hätte abarbeiten müssen, also die, vielleicht zuerst mal mit der Kultur in der sie sich bewegen gerade, also da war mir zu wenig Reflektiertheit. Also für mich ein ganz krasses Thema wäre so Geschlechterrollen gewesen, erst mal das. Also da habe ich einen Riesenbedarf gesehen. Sozusagen in dem, wie sie erstmal leben. Wie sie mit Jungs, Mädchen umgehen, wie sie selber sich da definieren und das alles und überhaupt erstmal das Thema Gender aufzumachen und so. Wovon in dem Team sicher 70 Prozent noch gar nix von gehört haben, von dem Wort jetzt an sich. Äh, das wäre meine erste Baustelle gewesen um überhaupt erstmal zu sensibilisieren, äh, dass nicht alles so ist, wie sie sich das zurechtgelegt haben. Oder wie sie meinen, dass es ist, ne. Das da Leute drunter leiden, oder (...) Das wäre so ein erstes Thema gewesen, weil da wäre auch in der direkten Arbeit das für die spürbar gewesen, vielleicht darüber mal nachzudenken: „Warum behandle ich ein Mädchen anders als einen Jungen in der Erziehung?“ So, und das hätte man dann nochmal ausweiten können auf andere Kulturen. Wie sehen andere Kulturen das? Wie geht man dann damit um? Für mich noch immer so ein großer Wackelpudding, so, wie geht man dann damit um? #00:32:46-1#
52	Das finde ich aber so spannend bei interkultureller Arbeit, wo ich mir sage: „Ich bringe ja nur meine Kultur mit als Pädagoge“. Der soll dann, das ist ja eigentlich so eine unschaffbare Aufgabe. Wo ich mir so denke: „ich bringe doch nur MEINE Biografie mit, nur MEINE Persönlichkeit“, äh, „was befähigt mich fünf Nationen miteinander zu verknüpfen und ´ne Begegnung zu schaffen?“ „WOW“, würde ich sagen, „bin ich erst mal unfähig zu“. Wieso, woher soll ich das können, ist ja total irre, ne. Also ja, da würde ich erst mal so, wenn mir das ein Arbeitgeber in einem Job angeboten hätte, würde ich erst mal sagen: „Kann ich nicht“. Würde ich ganz ehrlich sagen „Ich nehme gerne den Job, aber das was sie grad so möchten, kann ich nicht“. #00:33:21-5#
53	Ne, so, da bring ich nur meins mit. Da bring ich nicht genug Handwerkszeug mit, äh, dazu habe ich in meiner Biografie viel zu wenig Begegnung mit anderen Kulturen gehabt. Das ich sagen würde, ne, da müsste ich mir sehr, sehr viel aneignen. Ich könnte reinwachsen, auf Augenhöhe mit denen dran arbeiten, aber wenn sie jemanden wollen, der da interkultureller Experte ist, auf keinen Fall, sozusagen. Das wäre ich einfach nicht, da gibt es ganz andere Leute, die viel gereist sind in ihrem Leben, oder so. Die einfach ´nen ganz anderen biografischen Hintergrund mitbringen. Das macht es ja eh aus, ich weiß nicht ob das auch relevant ist für deine Arbeit, aber ich find eh, da habe ich grade mit einer Praktikantin darüber geredet, die ich grade habe. Das dieses arbeiten mit der Persönlichkeit und mit der eigenen Biografie, dass das so extrem in Studiengängen und so vernachlässigt wird, wo es eigentlich auf Menschlichkeit ankommt. Also zu gucken, wer bin ich? Was kann ich? Was kann ich überhaupt nicht? äh, Was möchte ich gerne sein. Also gibt es da eine Differenz, zwischen dem, wenn ich jetzt so dreißig bin. Wäre ich gerne etwas anderes als ich geworden bin? Möchte ich mich da noch mal umdefinieren? Äh, damit wird zum Beispiel auch gar nicht gearbeitet, dass das aber so wenig ´nen Fokus hat, weil da muss man halt ansetzen, bei Pädagogen, meistens. Bei dem Eigenen, den man kann ja nicht anders sein, als man ist. Also, das sag ich auch zu Kollegen, wenn ich merke, dass sind jetzt ihre Grenzen: "Du kannst halt jetzt in dem Moment nicht anders sein als du´s bist". So, ich versuch ja nur darüber eine Reflektion anzuregen, dich zu erweitern, ne, du bist ja mit 40 nicht fertig mit deiner Persönlichkeit, das ist es eher. #00:34:57-4#
<i>Position 75</i>	
75	IP 4: Ja, ja, das meinte ich mit diesem gefährlichen, dass es ja auch private Träger sind. Die werden damit im Prinzip auch alleine gelassen, welche Kinder sie betreuen, ne. Also für mich fehlt da total, das Jugendamt würde da jetzt bestimmt anders argumentieren oder so. Die sind ja sozusagen der Wächter dieses Ganzen, aber letztendlich brauchen

	die auch 'nen Beauftragten, der sich um sowas kümmert. Damit es nicht nur länger abhängig bleibt von den privaten Trägern, oder, was ich eben auch in XXX so ein bisschen erlebt hab, von den mhm, von den Sozialpädagogen, die Familien betreuen. Da passiert es nämlich auch oft, wenn ich jetzt als Familienhelfer irgendwo bin, in einer afghanischen Familie, helfe ich denen, dass die 'nen Kitaplatz bekommen? Und guck, was wäre 'ne gute Geschichte und unterstütze sie dabei diesen Platz zu bekommen und sich dort auch als Familie zu integrieren. Aber das ist ja diese Einzelarbeit, die auch nicht kontrollierbar ist, die ja von mir als Persönlichkeit abhängt, sozusagen. Weil ich sage, ich möchte das, weil der Auftrag vom Jugendamt nicht kommt 'nen Kitaplatz zu suchen, gar nicht relevant, weil es erstmal darum geht überhaupt anzukommen und weiß nicht, alle Zettel auszufüllen, oder so was, erstmal nicht das Haupt-Erste-Thema. Das finde ich so das gefährliche daran, dass da nicht, da braucht's für mich 'ne Stelle, mindestens 'ne Stelle, also hier in XXX, die das alles zusammenfasst, also alle Sozialarbeiter, die mit Migrantenfamilien Kontakt haben und sagt, "okay, und wie kriegen wir die jetzt zum Beispiel, ah ja, in XXX da sind doch noch drei Kitaplätze frei, können die nicht, können die sich vorstellen, haben die vielleicht ein Auto, können die dahinfahren?" Also, die mit Absicht diese Durchmischung herausfordern, sozusagen, ne. Solange die privaten Träger für sich und ich sogar als Kitaleitung aussuchen kann wen ich nehme. Also es gibt auch wirklich keinerlei Einblick, nicht mal von meiner Vorgesetzten, oder so, wenn ich nehme und wenn nicht. Also wenn's da, da kann's das, also das ist dann struktureller Rassismus, kann dort ganz schnell passieren und keinem fällt es auf. #00:43:48-2#
<i>Position 83 - 85</i>	
83	IP 4: Ja, zumindest jetzt hier, ich weiß es jetzt nur als Kitaleiter in dieser Gemeinde, ne. Also hier gibt es keine Art der Kontrolle, wird es wirklich durchmischt, oder so. Also da sind sie überhaupt nicht hinterher überhaupt so 'ne Art Statistik zu fassen. Also, es würde sicher auffallen, wenn 'ne Kita irgendwann einfach immer weniger Kinder generell nimmt, da würde man sagen: "Ihr habt ja immer zehn Plätze frei, was macht ihr da?" „Ich habe da grade drei Kinder aus Afghanistan sitzen, die brauchen unbedingt einen Platz". Dann würde es wahrscheinlich direkt laufen: "Die haben schon immer Plätze frei, oder so". Aber auch da könnte der Kitaleiter immer seine guten Begründungen finden, warum er die jetzt nicht nimmt. Er könnte sagen: "Ich habe die zehn anderen Familien versprochen", das wird sowieso nie kontrolliert, ob diese anderen Familien jemals kamen. Einfach "Nein, ist schon versprochen“, die Verträge sind gerade in Bearbeitung, oder irgend so 'ne Ausrede könnte man da erfinden, wo das Jugendamt da sagen würde: "Okay, akzeptieren wir so" und da sitzen dann wieder auch so viele Leute, dass es keinem hinterher auffallen würde, dass dann hinterher, ein halbes Jahr später immer noch zehn Plätze frei sind #00:46:28-1#
84	I: Mhm
85	IP 4: Also, ich könnte sie wirklich explizit ausschließen, diese Macht hätte man. Und das Jugendamt nicht die Ressourcen und nicht die gute Struktur, Kommunikationsstruktur um das überhaupt zu merken. Ne, weil da die Gesamtstatistiken, die gibt es dann einmal im Jahr, aber die helfen ja nicht bei der täglichen Arbeit. Einmal in einem Jahr kann man natürlich erfassen, wie viele offene Kitaplätze haben wir gerade? Wie viele bräuchten wir noch? Was ist die Nachfrage? Das machen die einmal im Jahr, wenn es hochkommt. Aber das hilft ja nicht, das zeigt ja nicht wie die Entwicklung ist oder so, ne. Dann würde es vielleicht auffallen, also wenn es so krass, dann würde es auffallen: "Oh, wir haben in ganz XXX [Anm.: Stadt in M-V] und Umgebung hundert Plätze frei" und dann sitzt dort die andere aus dem Jugendamt, aus der Migrationsabteilung und sagt: "Was, ihr habt so viel Plätze frei, seid ihr des Wahnsinns, bei mir stehen die Mütter und wollen die Kitaplätze, jetzt aber mal

	ran". Dann würde es auffallen. Das sind aber alles so KLEINE Geschichten, wo das untergeht, oder, wie gesagt, es fehlt auch jemand, der denen sagt: „was ist Kita“. Wenn sie es aus ihrem kulturellen Bereich gar nicht kennen: „Was ist das überhaupt?“, „Ach, es gibt 'ne Institution, die mein Kind von 0 bis sechs vor der Schule aufnimmt?“, „Aha, okay, wie funktioniert das, wie muss ich das bezahlen?“, „Ach, das wird bezahlt, okay, aha“. Also das ist ja ein Informationsfluss der kommen muss und der hängt auch wieder beim Jugendamt, so. Weil da läuft's halt auf, das ist eigentlich das Amt, wo alles geballt zusammenkommt, die sitzen ja direkt nebeneinander. #00:47:53-6#
<i>Position 89 - 95</i>	
89	IP 4: Ja, also ich habe es in XXX auch anders erlebt, da waren die Fallmanager, da gab es eine ganz andere Kultur von Fallmanagern, also wenn da ne Familie gleich Hilfe brauchte, die hatten da ganz andere Kompetenzen gehabt, die waren da viel, auch ganz andere Kommunikationsstruktur, also die haben es wirklich geschafft, die arabischen Familien dann in die Kindergärten zu bekommen. Da ging das alles viel direkter, unkonventioneller und hier ist noch ein ganz anderes Bild. Deswegen hänge ich auch noch so am Jugendamt, den ich hab mich dort auch beworben, so als Fallmanager.
90	I: Beim Jugendamt?
91	IP 4: War ja sozusagen auch genau richtig dafür ausgebildet, ähm, wurde nicht genommen, weil ich auch gemerkt habe, während des Gesprächs, die haben noch so ein Bild von "ein Jugendamtsmitarbeiter ist ein Beamter". Und der hat sich auch zu benehmen und auszusehen und nur Vorschläge innerhalb eines bestimmten Systems zu machen. Also ganz extrem angepasst, wie so ein Sachbearbeiter, der da im Bauamt sitzt, die sollten sich nicht unterscheiden voneinander, die sollten beide die gleiche Art von Sachlichkeit an den Tag legen. Und wenn ich da mit zwei verschiedenen Socken komm, oder so. Ich hatte das Gefühl, die hatten mich so gemustert und für die war ich dann raus. Für die war ich der Sozialarbeiter der draußen arbeitet, mit den Jugendlichen vor Ort, mit den Familien aber den lassen wir hier nicht rein. Der bringt auch noch Sachen durcheinander, stellt auch noch kritische Fragen oder versucht auch noch irgendwelche Strukturen zu vereinfachen oder so, ne. Damit die Arbeit direkter wird. Also das habe ich richtig gemerkt und ich kenne jetzt natürlich auch ein paar Fallmanager, die habe ich dann nach dem Gespräch kennengelernt. Ganz anderes Bild von den Leuten, die das lenken. Hier ist es wirklich noch das Beamtenbild, ja, alles schön geordnete Vorgänge. Und ich kenne speziell das Jugendamt XXX [Anm.: Großstadt in M-V], Stadtmitte, das ist ja aufgeteilt in die Stadtteile und in die Stadtmitte und wenn man nur optisch daran vorbeigeht und jeden Fallmanager sich anschaut, weiß man schon, dass da ein anderer Schlag von Leuten sitzt. Also ich habe bisher nur Fallmanager gehabt, die voll tätowierte Arme haben, die aus 'nem ganz anderen, die selber mal Streetworker waren, oder-. Die haben 'nen ganz anderen Background mitgebracht, äh, und dadurch auch anders gearbeitet. Also da war nicht dieses: "Ich bin jetzt der Beamte und muss jeden Tag Anzug tragen" und, so. Also die haben sich auch über Sachen hinweggesetzt und haben gesagt: „mir geht es um die Hilfe der Familien“. Darum, dass dieses Kind jetzt einen Kitaplatz bekommt. Es ist mir eigentlich total egal, was mein Vorgesetzter gesagt hat, welches Formular ich ausfüllen muss. Das fülle ich hinterher irgendwie mal so aus, wenn er meckert. Also so 'ne ganz andere Dreistigkeit um zu helfen, so. Die Sozialpädagogen in der Praxis eh haben, aber um voranzukommen so, dass man eh macht, sowieso immer mit einem Bein im Knast, weil man einfach gesetzt überschreiten muss um Familien zu helfen, weil die deutsche Struktur da viel zu lahm ist um wirklich zu helfen. Und dort habe ich es aber auch im Jugendamt vorgefunden, Stadtmitte. Die waren halt super aufgestellt, die würden auch einfach über den Flur gehen und würden dann sagen, in die Kitaabteilung, ne, Bereichsleiter Kita: "Jetzt sag mir mal wo du in dem und dem Stadtteil einen Kitaplatz frei hast", "Okay, ich ruf mal durch", so das waren deren Wege. Ganz

	Praxis, ganz effizientes Arbeiten eigentlich. Und effektives Arbeiten, beides eigentlich, so voll, ohne groß Zettelkram. Denn kann man immer noch machen, nach dem Motto, ja. Und das sehe ich hier als gefährlich an, dass es hier noch so einen Beamtenstatus hat und #00:51:26-3#
92	I: [...] also auch Dienst nach Vorschrift?
93	IP 4: [...] ja [genervt] Dienst nach Vorschrift und letztendlich dadurch auch wenig verändert werden wird. Ich sitze auch manchmal im Jugendhilfeausschuss dieses Landkreises und auch im Kultur- und Sozialausschuss von XXX [Anm.: Kleinstadt in M-V]. Also bin sozusagen auch politisch, sitze dort als sachkundiger Einwohner in diesen, um auch die andere Seite mitzukriegen. Damit ich nicht immer nur so Opfer als Sozialpädagoge bin, sondern auch Sachen mitlenken kann und überhaupt früher mal davon höre und ähm, da ist halt auch alles super brav in diesen Ausschüssen. Also das wäre ja mal das Instrument, was das Jugendamt irgendwie so zwingen könnte mal so 'ne gewisse Statistik zu machen und gewisse Prozesse zu hinterfragen, ähm, aber auch die sind sehr brav und wollen denen nicht auf die Füße treten. Also da fehlt es halt an frechen Leuten, die sagen „Ey, was macht ihr da eigentlich?“. „Ist das eigentlich effizient was ihr da macht?“. „Hat das mal einer durchleuchtet?“, „Können wir das mal vergleichen mit dem Jugendamt von Hamburg?“, weil wir ja äh, Metropolregion XXX sind. Dazu gehört XXX [Anm. Kleinstadt in M-V] ja, ne. Da sind wir irgendwie zu so 'nem Programm gekommen, weil wir da so dicht an der Autobahn sind, gehören wir irgendwie zu XXX [Großstadt in Westdt.], deswegen werden im öffentlichen Dienst ja auch Westtarife gezahlt. Weil es XXX-Tarife sind, die man hier bekommt als Beamter. Und, also das vielleicht einfach mal zu vergleichen, „Ey, ich kenne zum Beispiel eine Jugendamtsleiter von XXX“, weil der bei uns unterrichtet hat, an der Hochschule. „Wie machen die das?“ und „Warum geht das hier nicht?“ und so, ne. #00:52:49-3#
94	Das fehlt hier. #00:52:49-3#
95	Deswegen find ich, es hängt immer ganz stark an diesen, was die öffentlichen Jugendhilfeträger letztendlich machen, ne oder. Ich weiß nicht, ob du auch Experten interviewst, irgendwie. Das wäre natürlich spannend, so eine Bereichs-, wenn die das darf, keine Ahnung, so. Bereichsleiter einer Kita hier aus XXX [Anm. Dorf in M-V] mit Bereichsleitung aus XXX [Anm. Kleinstadt in M-V], oder so. Wie die ihre, wie die das Thema sehen. Die würde wahrscheinlich ähnlich antworten, die hier aus XXX [Anm. Kleinstadt in M-V] "Hm, Thema habe ich überhaupt nicht auf dem Tisch" [lacht]. "Darum geht's gar nicht, ich beschäftige mich damit, dass die Kitas alle kostenlos werden hier" und so, ne, und diese so #00:53:34-3#

3. IP 5

Geburtsjahr: 1994
Ausbildungszeitraum: 2014 - 2017
Interviewdatum: 02.11.2019
Interviewdauer: 00:35:28

Position 12 - 20

12 IP 5: Ja, der erste Kontakt war, würde ich sagen in der Grundschule. Erste Klasse, da hatten wir ein paar Schülerinnen mit dollem Akzent, was später auch auf Aufnahmen sieht man das, war der russische Akzent oder bulgarischer oder so. Und dann war -, habe ich auch immer erklärt, dass ist die und die, die kann noch kein Deutsch, aber bald kann sie das. Das war glaub ich mein erster Kontakt so und das wurde dann nachher auch meine beste Freundin, weil ich immer gerne unterrichten mochte und hab dann ihr die ganzen (...) Wörter beigebracht. Mhm, dann, ich muss mal überlagern (...) ah, am

	Gymnasium, ich war auf dem XXX in XXX [Anm. Stadt in M-V], da gab es das „Englische Kaffee“, so ein Nachmittagsangebot und da kam immer Studenten von außerhalb, also von weltweit, internationale Studenten, die in XXX studiert haben in unser Kaffee und wir haben über Gott und die Welt geredet, einfach auf Englisch und die haben uns ganz viele Rezepte mitgebracht aus ihren Ländern. Also afrikanisch oder auch chinesisch, thailändisch, alles war dabei. Wir hatten einen aus Las Vegas, das fanden wir natürlich besonders cool, ähm und dann haben wir manchmal auch so Nachmittage gehabt, die ein Thema hatten, zum Beispiel USA und dann war alles danach ausgelegt, so. #00:03:43-7#
13	Ansonsten, damals in unserer Klasse direkt (...), ja, es gab immer viele Kulturen. Also in XXX [Anm.: Stadt in M-V], besonders viele Russen (...) und Vietnamesen (...) und jaaa. Ansonsten muss ich dazu sagen, ich komme aus dem XXX in XXX [Anm.: völkischer Stadtteil], da äh, herrschen die Nazis [lacht] ist leider so, gibt's auch 'ne Doku drüber, auf You-Tube. Naja, ich hatte Glück, dass ich blaue Augen und blond war, sag ich mal so. Das war schon gefährlich, mein Bruder sieht eher südländisch aus, er ist sehr dunkel, so wie meine Mutter auch und das ist schon ein bisschen gefährlich für ihn dort gewesen. Also war gut-, also das ist nicht dein Thema, aber war gut, wenn man Nazis kannte und wusste: „Okay, der und der, den kenne ich“. „Ach so, dann komm gut nach Hause“. Wenn nicht, dann wurde man schon mal, auch als Mädchen abgezogen oder so (...). So bin ich groß geworden im Anführungszeichen „Ghetto“. Ähm genau, da sind mir Kulturen nicht so begegnet [lacht] ist klar, weil, die durften da nicht wohnen. Es gab dann immer unser Plattenviertel, das ist der XXX [Anm.: völkischer Stadtteil]. Da waren nur Deutsche, oder Russen, die wurden erlaubt und das andere war am XXX [Anm.: Stadtteil], da waren dann - (5 sec.). Naja, aus heutiger Sicht, weiß ich nicht, die ganzen Arabischen-. Russen auch nicht, die waren alle bei uns. Arabischstämmige wenig, dunkelhäutige insgesamt, ja. Also zwei Gegensätze! #00:05:20-2#
14	Dann bin ich nach XXX [Anm.: Stadt in M-V] gezogen und da war ich sehr überrascht von der Multikulturalität (...), ähm, weil es total normal war. Das da am Späti jemand sitzt der, mit ner dunklen Hautfarbe oder. Also, also es war für mich auch total ein Kulturschock, also ist ja klar, wenn man vorher nur mit Weißbrot quasi irgendwo saß und dann [lacht], oder im XXX [Anm.: Kulturelles Zentrum] dann saß und da jeder lang kam, ähm, bunte Haare und alles los war [erregtes sprechen], das war cool, das fand ich sehr cool und da konnte ich auch endlich aufblühen. Also das war dann: „Okay, jetzt kann ich mir die Haare auch endlich pink machen, ohne dass jeder guckt“ zum Beispiel. Ohne dass man abgestempelt wird. #00:06:06-8#
15	Mhm, genau, na in der Ausbildung war's alles so, dass wir verschiedene Länder beleuchtet haben, oder (...) einfach versucht haben, naja. Einem wird ja beigebracht, man muss auf die Kinder eingehen können, in der Erzieherausbildung, ne, dass sich alle dazu-, dass sich alle dazugehörig fühlen und (...) ja, man hat gelernt, was man den für Angebote machen kann. Aha, wir kochen heute (...) wie gesagt, thailändisch, oder was weiß ich, wenn da, wenn da jemand, ein syrisches Mädchen dabei hat, dann versuchen wir einen syrischen Nachmittag zu machen an der Kita oder: „Wie betet ihr?“ „Morgen beten wir anders“. „Wir lernen die Götter alle kennen“ oder sowas. Aber - (...), also es war im Prinzip immer nur ein Angebot, was man auf alle Nationen anpassen konnte, hatte ich das Gefühl. Aber trotzdem wurde uns immer- (...). Also, man muss einfach offen für alles sein, ne. Also, es wurde nie gesagt - (...). Es wurde eher gesagt, ihr dürft dort keine-, nicht so unbedingt keine eigene Meinung haben-, sondern, also sagen: „Dieser Gott ist jetzt der richtige“. Sondern ihr müsst immer sagen, ihr seid neutral allen gegenüber und wenn ihr aus der Kita rausgeht, könnt ihr eure eigene Meinung haben. #00:07:25-1#
16	I: Mhm

17	IP 5: Was ich auch gut finde. Also, dass sich alle irgendwie gleichwertig fühlen! Finde ich ganz schön. Ja weiß nicht, in der Ausbildung, was hatten wir da den noch so? (6 sec.) Mitschüler? Ist das spannend? #00:07:57-4#
18	I: Mhm
19	IP 5: Da hatten wir auch eine Mitschülerin, die war auch so alt wie ich, die hat erst die deutsche Staatsbürgerschaft während der Ausbildung bekommen, die kam aus (...), ah, von den Philippinen, genau, kam von den Philippinen. Hat auch nur gebrochen deutsch gesprochen, aber da sind die Lehrer ganz gut drauf eingegangen. Sie hatte dann auch Nachhilfe in Deutsch und die hatten dann auch eher mal ein Auge zuge drückt, wenn sie jetzt den Aufsatz oder so was nicht perfekt geschrieben hat. Ne, das war dann, darum geht's ja eben nicht in der Erzieherausbildung, jetzt perfekt Deutsch zu können, sondern den Kindern vielleicht was ganz anderes zu vermitteln, ähm, ja. Die hat das dann nachher auch alles mit Bravour gemeistert und ist jetzt eine ganz tolle Erzieherin geworden. Denk ich, kann ich nicht werten, aber ich habe sie immer als ganz lieb empfunden. Jo, nach der Ausbildung habe ich erstmal in der Familienhilfe gearbeitet (...), aber in zwei deutschen Familien (...). da ist mir das Thema jetzt nicht so präsent gewesen, klar, von den Kollegen hat man viel gehört, mhm, ein Kollege hatte, also natürlich, die ganze Flüchtlingskrise, ne, die hat uns immer begleitet. In der Ausbildung und auch noch, als ich dann dort noch gearbeitet hab, dass sich viel immer, da vielleicht nochmal kurz zurück. #00:09:22-7#
20	In der Ausbildung haben sich viele freistellen lassen um ähm immer freitags, immer zum Bahnhof zu gehen, 2015 war das ja so doll und haben da immer Klamotten und all so was verteilt, im XXX (Anm.: Kulturelles Zentrum) mitgearbeitet und jo. Das, da wurden nachher einige Klienten in der, also von dieser Krise waren nachher einige Klienten in der Familienhilfe wo ich gearbeitet hab. Die Jugendlichen vor allem, die dann, ja, Hilfe brauchten. Die hatten ja ein Recht auf Jugendhilfe und die hatten ja auch ein Recht hierzubleiben und das, ähm, da haben einige dann gesagt: „Okay, das ist was für uns“ und haben die dann versucht zu unterstützen.
<i>Position 51 - 57</i>	
51	Es ist auch schwierig sich in der Kita abzugrenzen, wenn -. Ich hatte 42 Kollegen:innen, wovon natürlich 80% weiblich waren. Und wenn du da sagst: „Ne! Ich bin anderer Meinung“, auch was -, naja, is schwierig. Überhaupt ne Meinung dann zu haben. Deshalb, ich bleib dann lieber eher auch auf gut mit jedem und sag lieber „Ach“. „Ja“. „Ach interessiert mich auch gar nicht, weiß noch gar nicht, was ich heute Nachmittag koch“ (lacht laut), ja, mich bisschen dümmer zu stellen, immer zu sagen „Och, ja“. „Nö“. „Is mir auch eigentlich wurscht“. Dann, ähm, kommt man immer am besten weg.
52	I: Mhm.
53	IP 5: Bevor man da gehasst wird, oder als linke Socke abgestempelt wird, oder was auch immer. Wenn man erzählt, man ist im XXX [Anm.: Kneipe], oder im XXX [Anm.: Kulturelles Zentrum], dann „ach, du gehörst zu den Linken da, jaja“ und da du so „Jaaahm, weiß ich nicht“. „Kann sein“. „Ja, weiß ich nicht, linke Zone“. Ich sag immer: „Ich war da, weil's draußen ist und schönes Wetter, da sind die Menschen nett, ist mir egal wer dasitzt“. Dann ist auch wieder okay [lacht]. Also sich gegenüber ähm Mitmenschen generell, ob das in der Kita ist oder jetzt in unserem Hausaufgang, wo wir wohnen. Mit Nachbarn, darf man sich nie politisch positionieren. Also das, das habe ich gelernt.
54	I: Und warum, was könnte passieren?
55	IP 5: Weil sie dich abstempeln, nicht mehr grüßen, Sachen von dir entwenden. Ist grad passiert.
56	I: Okay
57	IP 5: Weil du 'ne Meinung hast und ja, jung bist. #00:02:47-5#

<i>Position 61</i>	
61	IP 5: Also zum einen gibt es so einen krassen Fachkräftemangel, dass sie auch, also auch in meinem Team, wir waren nur drei und eine hat Kinder teilweise auf die Finger gehauen und auch mal auf den Pöcker, doller. So dass die geweint haben, handgreiflich gegenüber KRIPPENkindern, das muss man sagen. Total unverständlich, die wissen ja noch gar nicht, dass ihr Brot runterfällt, ähm, oder hat die gezwungen zu essen oder trinken. Die konnte die nicht [unver.] die konnte die nicht entlassen, die (...) das waren unsere Aussagen, das war von zwei Mitarbeiterinnen, die ist dann öfter hospitieren gegangen, denn die hatte keine andere Möglichkeit, das Jugendamt hat ihr so viel Druck gemacht, sie hat ja kein anderes Personal. Da ist immer eine Stelle ausgeschrieben. Die hat viel zu wenig Personal und viel zu viele Kinder sind da. So dass man solche und auch andere behält, oder behalten muss. Und wenn die nicht grade vor der Öffentlichkeit rassistische Meinungen, also, dann ist das ein Grund, aber ja. #00:04:24-3#
<i>Position 69 - 82</i>	
69	IP 5: Mh, ja, schwierig. Ja, kann schon sein, dass da öfter drauf geachtet wurde, dass der Junge das erst recht macht, weil zuhause macht er es nicht, oder naja (...). Na, das beste Beispiel ist ja das Schweinefleisch essen. Einige Kollegen sind der Meinung, Schweinefleisch gehört auf den Teller, egal was die Eltern wollen. Das wird hier gegessen, obwohl es im Konzept und auch die Kitaleitung sagt, wir können hier veganes und auch laktosefreies, also, wir haben 'ne eigene Küche und hier wird alles bereitgestellt. Teilweise acht verschiedene Essen, denn manche vertragen kein Gluten oder was auch immer. Die haben gesagt: „Ne, bei uns essen alle alles“. Und haben dem dann auch: „Komm, jetzt guck dir den mal an, der braucht mal was, der braucht Fleisch“ und haben es ihm dann trotzdem auf den Teller gemacht. #00:06:58-9#
70	I: Mhm
71	IP 5: Auch in meiner Gruppe. wie gesagt, ich hatte eine Kollegin, die war schwierig, mhm. Ein türkischer Junge und ähm, das war Nudelsoße mit Wurst drin und dann hab ich-, dann hat sie nachher das einfach draufgeklatscht, obwohl wir 'ne extra Soße hatten, im kleinen Bottich. Und dann habe ich gesagt: „Ne, das können wir nicht machen“ und ihm das wieder weggenommen: „Na, nun hab dich mal nicht so, außerdem, der braucht mal Fleisch, guck dir den mal an“, völlig gesunder Junge. Ich sag, na hätte der jetzt 'ne Allergie auf Schweinefleisch, dann würdest du ihm jetzt ja auch nichts geben. Und vor allem, es steht ja im Konzept. Man arbeitet ja so, wie das Haus es vorgibt und nicht, wie man es selber machen möchte. Wenn das Konzept ist, alle kriegen das gleiche Essen, wir haben keine Individualität, dann müssen die Eltern entscheiden, ob sie ihr Kind da hinbringen, aber ja. Also solche Geschichten. #00:07:54-3#
72	I: Mhm
73	IP 5: Ja, ich habe der-, die arbeitet immer noch da. Schwierig, ich habe schon überlegt, ob ich das den Eltern im Nachhinein nochmal irgendwie stecke, oder so, ne. Oder denen mal sage: „Mhm, darauf wird hier nicht so sehr geachtet in der Kita“ #00:08:09-7#
74	I: Mhm
75	IP 5: oder bei der und der Kollegin. Tja! #00:08:15-9#
76	I: [...] und ich stell mir jetzt grade aber eine junge Frau vor, die sich für ihren Beruf entschieden hat. Wirklich auch gut ausgebildet wurde im XXX [Anm.: Bildungsträger] und dann sich wahrscheinlich bewusst 'ne Kita auch ausgesucht hat, die ein gewisses Konzept anwendet. Also ich schätze mal, ne
77	IP 5: Ich bin, also
78	I: [...] wie war das für dich? #00:08:38-4#
79	IP 5: [...] ich bin dort hingegangen, weil ich die Leiterin kannte. Ich fand die, das war ne ganz tolle Person und ich finde, dass wichtigste an 'nem Haus ist immer die Leitung. Denn wenn ich die sympathisch finde und die wirklich mag, dann arbeite ich da auch.

	Egal mit welchen Kolleginnen, dann ist mir das völlig wurscht. Und ähm, irgendwie kann man sich da schon durchbeißen [mit Nachdruck] und das HÄTTE ich auch. Also ich hätte da auch-, klar ich war Berufsanfängerin und kann so jemanden dann immer nicht-. Aber ich hab, nach 'n paar Monaten hab ich da meine Meinung auch geäußert, ne. Und auch mit der-, mit Rücksprache der, ähm Chefin, dann auch einige Sachen verboten. Also so was wie Schweinefleisch auffüllen. Und dann ist man die Gelackmeierte, sag ich mal. Wenn man dann da hinterrücks der Chefin irgendwas gesteckt hat, aber ich hab gedacht: „Ne, es geht hier einfach teilweise ja um Leib und Leben“. Oder jemandem mit Laktoseintoleranz hat sie trotzdem Milch gegeben, nem Jungen. Also das ist denn doch Un-Menschlich, das ist doch Quatsch. Und bei so einer Person kommt dann alles zusammen, ne. Also Rassismus, sowas einfach. Sie macht das, was ihre Welt ihr vorgibt und so werden dann alle Kinder behandelt, oder halt nicht. Ja [Babygeräusche], und denn war den das russische Mädchen immer die kleine <i>Döschige</i>, hat sie immer gesagt. Weil die nicht so, noch nicht so gut Deutsch konnte. Die hat zuhause viel, die konnte schon viel Russisch und in der Kita hat sie noch gar nicht geredet. War doch okay, sie hat uns alles mit Händen und Füßen gezeigt, ne. Das sie trinken wollte, ne, oder irgendwie essen, oder ihren Nuki und dann den habe ich gesagt: „Sie kann doch schon eine Sprache, kannst du mehr als eine Sprache?“. Denn sie konnte nur Deutsch. „Nö, ich kann nicht mal Englisch“. „Na siehst du, na sie lernt grad eine, vielleicht macht sie es in fünf Jahren erst, oder was weiß ich, aber es ist doch erst mal wichtig, dass sie sich mit ihrer Mama verständigen kann“. Aber (...), naja und nachher war ich eh im Beschäftigungsverbot, dann war ich auch ein bisschen froh, dieses Problem los Zusein mit dieser Kollegin. Und war denn noch ein paarmal da und hab noch ein paar Gespräche mit der Chefin geführt, und meinte ja, ich würde so jemanden hier nicht arbeiten lassen, mhm. Weiß ich nicht-. Also die arbeitet immer noch da. Die Chefin meinte auch, sie kann halt nichts tun, ganz einfach. Sie hat sogar schon mit dem Jugendamt Rücksprache gehalten, aber wenn kein Personal da ist, was soll sie machen? Es wird ihr ja vorgeschrieben, wenn du die und die qm² Zahl hast, musst du so und so viele Kinder aufnehmen und brauchst so viel Personal. Hm, (...) aber tendenziell habe ich mir gesagt: „Nö!“-. Mir egal was die sagt. Ich bin die neue Generation und ich mach es besser und dann muss sie sich was von mir abgucken, sonst, ne. Oder ihr auch einfach zu zeigen: „Guck mal, es gibt auch andere Wege“. Wir müssen jetzt nicht-, wir können ja auch alle der Küche mitteilen, wir möchten alle vegetarisch essen mal ein Tag. Haben wir vielleicht, wir gucken auf den Plan: „Oh, Wurstsalat“ oder so was. Gab's ja auch, Und denn, „Ne, wir möchten aber alle“. Denn es wurde ja gekocht nach Bedarf. „Ne, wir möchten alle vegetarisch an diesem Tag“ oder wie auch immer. Oder melden generell rück, dass wir äh, viel mehr Hühnchen essen wollen. Dass die ganze Kita mehr Hühnchen braucht, sowas. Einfach diese Probleme zu umgehen, man muss ja da nicht immer, naja, in Konfrontation gehen, (...) schwierig. #00:12:12-2#
80	I: Und wie würdest du das jetzt rückblickend einstufen für dich? Ist das der, ist der sanfte Weg, ich betitle das jetzt einfach mal als den sanften Weg, #00:12:25-3#
81	IP 5: Na, er ist einfacher. Ich mag gerne Konfrontation, aber ich mag noch lieber, ähm, wenn man einen holprigen Weg mit etwas weniger Widerstand geht und versucht, diese Menschen von etwas anderem zu überzeugen, denn dann machen sie es nachher von ganz alleine, ganz, viel lieber. Wenn man dann sagt: „Guck mal, wenn du ihm jetzt kein Schwein gibst oder Milch“. Der ja auch Laktoseintolerant war. „Dann haben wir nachher auch kein Problem damit, dass er sich vollschietert, oder sowas ne?“ Hat er ja auch voll oft gemacht. „Guck mal, dann verbrauchen wir heute weniger Windeln und guck mal, wir geben ihm heute mal am besten keine Milch, ne, weil guck mal, dann haben wir nachher alles im Bett. Die Mutti hat ja auch gesagt, wahrscheinlich hat er Laktoseintoleranz, wurde jetzt ja noch nicht vom Arzt bestätigt, aber wir probieren mal

	aus, wir machen mal heute lieber nicht“ [lacht]. „Ja ne, hast recht, ja machen wir mal heute nicht“. „Milchreis, mhm, na wat soll der den essen?“. Schon beim Frühstück drüber nachgedacht: „Heute gibt es Milchreis, was machen wir?“. „Aah, wollen wir für ihn hier-, wollen wir einfach ´ne Stulle hinstellen?“. Sagt die: „Gute Idee, weil Milchreis, oh, nachher haben wir hier wieder alles, das ganze Problem, ne“. Weißte und dann, umgedacht: „Ja stimmt“. „Hast recht, sonst haben wir das Problem“. Also immer denjenigen versuchen, selbst der gleichen Meinung zu sein. Das ist total manipulativ, aber das ist ja eher zum Wohle der Kinder gewesen, also, das war mir dann auch wurscht, ne! Mhm. #00:14:02-2#
82	I: Ja danke #00:14:05-6#

C. Gruppe 3

1. IP 6	
Geburtsjahr:	1987
Ausbildungszeitraum:	2004 - 2011
Interviewdatum:	26.02.2020
Interviewdauer:	01:35:06
<i>Position 5 - 19</i>	
5	IP 6: Also ich habe 2004 mit dem Kinderpfleger angefangen. Bei uns war das System ja noch ein bisschen anders, jetzt kannst du ja denn Erzieher schneller machen. Ich habe aber noch die Oldschool-Variante von Erzieher. Also ich habe drei Jahre den Kinderpfleger gemacht, habe das beruflich abgeschlossen, richtig so mit Prüfung, Anerkennungsjahr, habe ich drei Jahre fertig gemacht. Habe dann ein Jahr, ein Jahr Pause gemacht, weil ich nicht so richtig wusste, ob das mein Beruf ist, denn ich machen möchte und als Kinderpfleger hast du damals hier in XXX [Anm.: Großstadt in M-V] auch keinen Job gekriegt. Du warst ja keine vollwertige Kraft. Und dann habe ich mich damals nochmal durchgerungen und habe, glaub ich 2008 angefangen mit dem Erzieher. Habe das dann drei Jahre lang gemacht und habe dann 2011 ja meine Prüfung und dann auch gleich angefangen. Ich hatte damals großes Glück, ich kannte meine Chefin schon und die hat mir dann so ein bisschen geholfen. Ich habe mich zwar beworben, aber das brauchte ich nicht, mein Arbeitsvertrag lag schon beim Bewerbungsgespräch, ja und bin dann gleich dageblieben, seit 2011, als Erzieher. #00:02:09-5#
<i>Position 11 - 16</i>	
11	IP 6: Also so in der Ausbildung, da war es wirklich gar kein Thema. Weder im Kinderpfleger noch im Erzieher. Und ich muss sagen, XXX war zur damaligen Zeit wirklich ein großes Ballungsgebiet. Also auch so ein Brennpunktviertel, wenn man das so sagen darf. Und wir hatten wirklich viele Kinder, also viele ausländische Kinder, aber auch viele, die nur diesen Migrationshintergrund haben. Die halt auch in Deutschland geboren wurden aber trotzdem halt die ausländischen Eltern hatten. Und ich glaube, also wir hatten viele Jungs aus Iran, Irak, jetzt Syrien. Also wir fangen mal mit damals an, ja? Und es war so, dass du alleine schon mit dieser Religion konfrontiert wirst. Also du merkst natürlich, dass ein iranischer Junge ganz anders aufwächst wie wir deutschen Kinder. Also wir hatten da wirklich ganz großes Problem mit Regeln und Normen. Also ne Frau hat da nicht, also du hast als Frau nichts zu sagen und auch als Erzieher hast du dem Kind nichts zu sagen. Und das hast du tatsächlich bei einem Jungen, der würde mir spontan einfallen, da hast du das wirklich gemerkt. Also der hat, ähm, [unv.] Regeln angenommen. Also zum Beispiel so: „Leg dich hin und schlaf“, der ist nicht eingeschlafen, also es hat ganz lange gedauert. Und er hat auch so-, ja, das war auch mit den Eltern problematisch. Es war halt so 'ne Sprachbarriere, die mussten sich immer irgendjemanden mitbringen und dann konntest du auch nie so wichtige Dinge besprechen mit den Eltern, da sie es nie verstanden haben. Man hat sich dann mehr mit den Geschwistern unterhalten, die auch noch nicht alt waren, aber die Sprache besser beherrschten. Und ich glaube da, da ist wirklich das ganz große Problem damals gewesen, dass du da so die Religion eben einfach manchmal. Das du eben einfach, also wir haben hier ja ein ganz anderes Denken, ein ganz anderes Handeln manchmal in unserer-, also in unserer-, in unserer Erziehung gehabt. Und jetzt ja selber als Mutter erziehst du dein Kind ja auch anders. Das war so mit den-, also alles was so aus dem muslimischen Bereich kommt. Und dann hast du aber auch-. Wir hatten ganz viele russische Familien, ganz viele vietnamesische Familien und da muss ich ganz ehrlich sagen, dass das alles sehr liebevolle Eltern gewesen sind. Die Iraner, Iraker waren immer

	sehr hart zu ihren Kindern. Außer zu den Jungs, das-, da waren sie immer ein bisschen anders, aber so russische Eltern und vietnamesische Eltern, die sind immer super lieb gewesen, immer. Das Verständigen war immer schwierig, da ich glaube, die Bereitschaft deutsch zu sprechen-. Das hört sich jetzt auch böse an, aber die Bereitschaft deutsch zu sprechen war bei diesen Eltern immer sehr, sehr schwierig. Also du musstest dich wirklich immer mit Hand und Fuß unterhalten, aber das hat man immer irgendwie hingekriegt. Und das war damals 2011, als ich angefangen hab in XXX [Anm.: Stadtteil], war das noch ein bisschen doller. Wir haben uns da heute grade auf Arbeit drüber unterhalten, ähm, und es ist jetzt ein bisschen weniger geworden, was so Migrationshintergrund angeht. Also, du hast natürlich noch immer viele Kinder, also ich habe zum Beispiel ein Mädchen bei mir, die hat 'nen polnischen Migrationshintergrund, da ist aber die Mutti seit 22 Jahren in Deutschland und die Kinder sind auch alle in Deutschland geboren. Hat aber noch 'ne polnische Mama und das Kind spricht zum Beispiel ganz, ganz viel polnisch. Spricht zwar auch deutsch, aber kann das ganz, ganz schnell umswitchen. Wenn da Mama oder Oma da sind, wird halt polnisch gesprochen. Wir haben polnische neue Kinder gekriegt aus Polen, letztes Jahr, die hat ihr zum Beispiel ganz doller geholfen. Das sind auch zwei Mädchen und meine XXX hat das alles übersetzt, ne. Die ist dann wirklich hin und hat dann auf polnisch gesagt: „Geh mal hin und sag mal so und so“ und die ist dann wirklich hingegangen und hat sie auf Polnisch beruhigt und angesprochen und kam dann wieder zu mir und hat mir erzählt was die gesagt haben. Also so auch das Zusammenspiel untereinander, die Kinder verständigen sich dann auch. Und jetzt ist es so, dass du ganz viel mit diesen syrischen Kindern zu tun hast und da habe ich mir jetzt mal zwei Beispiele ausgesucht.
12	Wir haben zum Beispiel einen syrischen Jungen gehabt als ich angefangen hab zu arbeiten, der hat mich in meiner beruflichen Laufbahn glaube ich immer beschäftigen wird. Da der mich als Erzieher auch ganz doller an meine Grenzen gebracht hat. Also es war ein, ich bin in diese Gruppe gekommen und dieser Junge hat überhaupt keinen Anklang gehabt. Der war wahnsinnig gewalttätig, also der wusste mit seiner Gefühlswelt nirgendwo hin, der hat die Kinder gewürgt, gehauen, geschlagen. Also, es war wirklich 'ne schwierige Situation. Du bist wirklich in diese Gruppe gekommen und du musstest die Kinder trennen. Du musstest die anderen Kinder vor ihm schützen, du musstest ihn aber auch vor den anderen Kindern schützen, weil, es war dann halt auch immer der eine Junge. Obwohl der manchmal auch gar nicht da war, aber er war's trotzdem. Und da- (...) #00:09:48-5#
13	Und da war es so, also wir haben uns kennengelernt und ich habe mich mit ihm hingesetzt, mit ihm beschäftigt und dann hat sich er mich so auserwählt. Ich war seine Vertrauensperson. Er kam dann auch immer zu mir und wir haben versucht miteinander zu sprechen. Und dann hast du erst mal die ganzen Hintergründe erfahren.
14	Sicherlich hat man das mit diesem Syrien, dass sie da alle kommen und flüchten, das hat man gehört. Aber ich muss ehrlich sagen, man hat sich dafür auch nicht so interessiert [weinerlicher Stimme]. Und dann hat der wirklich, und dann haben die Eltern auch mal erzählt, oder die Geschwister, dass sie eben aus Syrien geflohen sind. Wirklich übers Wasser geflohen sind und der große Bruder, neben dem ist ne Landmine explodiert und der hat sich auf dieser Flucht das Ohr verletzt und das hat dieser kleine Junge halt alles mitgekriegt. Und wenn du so diesen Hintergrund gehört hast, hast du auch verstanden warum ist der so, wie er ist. Also er ist ja eigentlich, ich glaub die sind mit zwei oder drei Jahre war er und dann sind sie geflohen. Und dann hast du auch verstanden, was hat der kleine Junge eigentlich schon für sein, also in seinem jungen Leben schon erlebt. Was für Gewalt und für Umstände so. Und ich habe mich ihm dann eben so ein bisschen angenommen und hab versucht auch so ein bisschen mit Mutti zu unterhalten, was auch wieder schwierig war, da sie auch wieder nicht so bereit war sich auf Deutsche

	einzulassen. Und wir sind dann auch in Tageskliniken zusammengefahren und haben das abgesprochen, weil der halt sehr verhaltensauffällig gewesen ist. Aber es war eigentlich wirklich, da wieder diese Religion und Erziehung, die haben wirklich nen ganz anderen (...) Mutti war der Spielball der Familie, wenn du so wolltest. Er war der jüngste Sohn und damit der Prinz in der Familie, das hat sie immer so gesagt: „Das ist mein Prinz und der darf alles und der macht alles“. Und dann hat sie mal zu mir gesagt: "Deutschland so kompliziert, nur Regeln". Ich sag: "Ja, aber das ist in Deutschland so. In Deutschland ist alles geregelt und alles". Das heißt die kommen in den Kindergarten und natürlich ist da einiges, an das die sich dahalten müssen. Ich weiß ja nicht wie das in Syrien ist, wenn die in den Kindergarten kommen. Ich sag, aber hier ist es eben so, dass sie sich an Zeiten halten müssen. Ansonsten müssen sie dann Geld bezahlen, weil die auch oft zu spät gekommen sind, viel. Und ähm, der-, wir haben halt viel gelernt. Der war so wahnsinnig-, der war von der Auffassungsgabe so toll. Der konnte auf arabisch sprechen, auf syrisch, auf Englisch und auf Deutsch. Also der hat fünf verschiedene Sprachen, hat der eigentlich schon kennengelernt. Und der war so Reiz überflutet manchmal und die Schwestern haben auch erzählt, er guckt halt auch immer viel Fernsehen und viel Fernsehen auf Englisch und auf Deutsch. Da musste man sich wirklich nicht wundern, dass der Junge so ist, wie er ist. Wir haben dann auch so Hilfeplan-Gespräche. Das ist eigentlich nicht-, als Erzieher ist das nicht dein Aufgabengebiet, das ist mehr Heilerziehung dieser Hilfeplan. Wir haben uns dann aber wirklich mit den Eltern auch hingesezt und das alles angeleiert und auch in der Tagesklinik gewesen und dort auch besprochen und selbst der Arzt in der Tagesklinik hat gesagt, dass das 'ne Erziehungssache ist. Also das die (...) sich auch ein bisschen anpassen müssen. Und ich finde das ist eben schwierig, du kannst ja nicht 'ner Familie vorschreiben, die müssen sich jetzt, wenn sie hier sind an unsere Sachen anpassen, das kannst du ja keinem vorschreiben eigentlich. Ja, und das Ende vom Lied war den, dass der Junge wirklich sich gar nicht so (...). Also diese Aggressivität so gar nicht in Kontrolle bringen konnte und die Eltern sich wirklich, also die anderen Eltern, sich wirklich aufgelehnt haben und gesagt haben, die wollen diesen Jungen nicht mehr in der Gruppe haben. Ich kann das als Mutter verstehen, wer möchte schon, dass das Kind ständig drangsaliert wird von jemandem. Und die Eltern haben sich da wirklich aufgelehnt und nachher ist der dann aus dem Vertrag gekündigt worden und musste die Kita verlassen, das ist so das Ende vom Lied. Das ist so ne Geschichte, die mich, also, deswegen sprach XXX mich auch an. Sie wusste das. Wir haben das immer viel erzählt. Also der hat mich wirklich an meine Grenzen gebracht, also wenn du von so einem fünfjährigen Jungen gesagt kriegst: „Also XXX, wenn du mich jetzt nicht in Ruhe lässt, dann hol ich meine Brüder und meinen Papa und die machen dann deine Brille kaputt.“ #00:14:00-7# #00:14:00-7#
15	I: [lacht]
16	IP 6: [lacht auch] Ja, aber das hat der zu mir gesagt, ich habe dann gesagt: „Ja, dann sollen deine Brüder kommen“. Ich sag: „Können wir uns drüber unterhalten“. Der war so, weißt du, der hat einen lieb, aber trotzdem hat er nie seine Aggression so. Also er ist mich nie angegangen, das hat er nie gemacht. Er hatte sich zum Beispiel auch 'nen deutschen Jungen ausgesucht, der dann auch so in diese Opferrolle gefallen ist. Also der ist bei uns wirklich so ein ganz ruhiger, zurückhaltender Junge. Und die haben so gar nicht zusammengepasst. Also so ein temperamentvolles, südländisches Kind und dann musste dir 'nen ganz blassen, blonden Jungen vorstellen. Und der hat sich dem aber so angenommen und hat den so verteidigt, bis auf das Blut. Also dass war sein bester Freund. Wenn du ihn immer gefragt hast, mit wem spielst du am liebsten, wenn magst du, ja den, den mag ich am liebsten. Ja und wehgetan hat er ihm trotzdem, das hat dann nichts gezählt. Aber er hat ihn aufs Blut verteidigt, die anderen Kinder hat er alle

	weggestoßen. Ja, war ein feiner Junge, da war ich sehr traurig, als der weggegangen, weggehen musste. #00:15:06-6#
17	Das ist so die, die Hauptgeschichte, die so, ja, mhm. Das war damals schon ganz schön schwer. Das bringt dich als Erzieher auch, weil auch alle anderen Erzieher den so aufgegeben haben. Das fand ich damals ganz schlimm, ich bin gekommen und ich hatte 'ne Kollegin, die war so verstreut und da hast du richtig gemerkt, ne, dass die diesen Jungen nicht mag. Ich sag: „Das kannst du nicht machen, dass ist dein Beruf, du musst jedes Kind so nehmen wie es kommt und auf seine Art lieben“. Natürlich hat man als Erzieher, du hast immer Kinder bei, wo du sagst, ja. Aber ich sag: „Das kannst du ihn doch nicht so spüren lassen, der weiß genau, dass er mit dir machen kann was er will“ und ich sag, ne Kollegin von mir hat immer gesagt: „Liebe mich am meisten, wenn ich es nicht verdiene“. Also weißt du, wie das so gemeint ist? #00:15:52-5#
18	Und das passt so auf diesen Jungen, das ist wie so ein Motto für den Jungen. Den musstest du eigentlich, umso schlimmer der gewesen ist und umso aggressiver er zu den anderen gewesen ist, umso mehr musstest du ihn in den Arm nehmen. Und dass haben viele Kolleginnen, dass einfach abgetan. Das war wirklich wie so ein schwarzes Schaf bei uns auf Arbeit. Und ich habe den so durchgeboxt und hab immer gesagt, der ist so toll, der macht so tolle Dinge und ja, dann musste er gehen (...). Ja, das war so die eine Seite von dieser Kultur (...) ja [traurig]. Es beschäftigt einen immer noch, wenn man so erzählt [lacht], da war wirklich schade, dass die Eltern nicht mitgearbeitet haben. Weißt, die größte Angst bei denen war eigentlich, dass das Kind ihnen weggenommen wird. Und das haben die nicht verstanden, dass man eigentlich nur helfen möchte. Das man sagt, dass man respektiert was für ein Hintergrund die haben und auch respektiert, wie die das. Also die Mutti hat mal zu mir gesagt, wenn er zum Beispiel zuhause ihm das Essen nicht schmeckt, dann isst er nicht und dann darf er Mama auch dafür hauen. Das hat Mutti mir mal mit der Schwester zusammen erzählt, ich sag: „Aber wissen sie, das ist doch ihr Kind und sie können doch nicht zulassen, dass er sie schlägt“. Und dann sagt sie ja aber und ich sag: „Ich bin auch Mama, ich habe auch ein Kind, aber wenn mein Sohn mich schlagen würde, dass würde gar nicht gehen, ich wäre am Boden zerstört und dann würde man immer schimpfen als Mutter“. Das hat die Frau nicht verstanden, dass war so bei denen, mhm, ja. Das war, ja, die Eltern haben das dann nachher auch alles abgebrochen. Die sind dann auch ganz lange nicht mehr gekommen und dann war er nochmal da, weil ich gesagt hab ich möchte für ihn einen Abschied machen. Das er weiß, dass er nicht mehr kommt und dann haben wir die auch nie wieder gesehen, ja (lacht). Was guckst du jetzt? #00:18:03-4#
19	I: Ne, ich höre nur zu.
<i>Position 30</i>	
30	IP 6: Also bei mir war das so. Wir sind halt als Mädels alle hier viel durch die Gegend. Und wir kommen alle aus XXX und wir sind auch alle in XXX mal immer so ne Runde gegangen und haben uns getroffen. Und wir hatten das immer so, dass ausländische Jungs immer angesprochen haben. Es waren wirklich immer ausländische Jungs, die halt so vorlaut gewesen sind und dann immer so doofe Anmachsprüche und so. Und das war immer mein Bezug zu anderen Kulturen so, wenn du so willst. Sicherlich haben das auch deutsche Jungs gemacht, das will ich gar nicht, aber bei uns damals waren das wirklich so (...). Ich kann mich erinnern, wir sind mal die Straße auf und ab gegangen und wir haben bestimmt fünf russische Jungs getroffen, die uns alle angemacht haben. Und wir sind dann immer so, also wir sind dann immer unter uns geblieben. Also man hat sich kennengelernt, also bei uns in der Klasse.

Position 32 - 35	
32	I: Und um nochmal zurückzukommen auf deine Ausbildungszeit, denn du hast ja relativ lange fachlichen Input bekommen. Vorhin hast du ganz kurz gesagt, es war gar kein Thema?
33	IP 6: Ne (...), also, im Kinderpfleger an sich, das ist ja von null bis drei mehr so integriert. Und ich hatte da meine Praktika in XXX gemacht, das ist ja so ein besser gestelltes Viertel in XXX und da hatten wir tatsächlich gar keine ausländischen Kinder. Also, ne, also noch nicht mal mit Migrationshintergrund. Nein hatten wir nicht, also es waren wirklich alles Kinder, die keinen Migrationshintergrund hatten, tatsächlich nicht. Und es war auch in der Ausbildung nie Thema. Und du hast ja auch im Erzieher dann später, was dann ne Stufe höher gewesen war, wurdest du nicht darauf vorbereitet, wie du mit solchen Problemfällen umgehst. Das fand ich an der Ausbildung auch sehr, sehr schade, weil für gewisse Dinge hast du nie ein Beispiel gekriegt. Also für gewisse Dinge hast du immer ein Beispiel gekriegt, aber dafür hast du zum Beispiel gar keine Beispiele gekriegt, gar nicht. Guck mal wie ich angefangen hab und dann war das ja mit diesem ersten Jungen aus dem Iran. Du wusstest gar nicht, wie du mit dem umgehen sollst. Das war eigentlich wie so ein Phänomen, warum hört der jetzt nicht auf dich? #00:05:33-5#
34	Du hast ja als Erzieher immer so 'ne Autorität. Du kommst rein und sie hören auf dich und das -, dass bei dem Kind ist das völlig -. Und ich habe immer gedacht, das liegt halt an mir und weil ich so jung aus der Ausbildung bin. Aber meine Kollegin mit der ich zusammengearbeitet hab, die hat dreißig Jahre Erzieher gemacht und auf die hat er genauso wenig gehört, wenn du so willst. Da musste der Hausmeister immer kommen und wenn der Hausmeister kam, dann hat der gesputt.
35	Ne, und in der Ausbildung war auch vieles kein Thema und ich glaub auch das. Guck mal, ich habe ja noch so 'nen ganz langen Ausbildungsweg. Ich habe ja diese drei Jahre, das hätte ich ja gar nicht machen müssen. Ich hätte ja auch nur zwei Jahre und dann in den Erzieher. Aber wie gesagt, ich war mir auch immer gar nicht sicher. Ist das mein Beruf? Will ich das machen? Ich bin da immer da so reingerutscht. Ich weiß gar nicht, wie die das, was wir da in sechs Jahren gelernt haben in fünf oder vier Jahre verpacken wollen. Und ich fand, dass bei uns schon ganz viel zu kurz gekommen ist. Also wir hatten total wenig Praktikum. Guck mal, ich hatte glaube ich vier Wochen Heimarbeit, sechs Wochen Kindergarten. Also du hattest ja gar nie die Zeit gehabt, die Praxis zu lernen. Du konntest grade mal die Namen und schon warst du wieder weg. Also du warst ja gar nicht da, finde ich. Da auch grade dieses Ausbildungsverfahren, wo du in der Woche arbeitest und am Wochenende deine Schule machst, finde ich teilweise besser, da du da auch auf dein Berufsleben vorbereitet wirst. Wir kamen dann aus der Schule, haben angefangen zu arbeiten und ich war gleich zu Anfang fast drei Wochen alleine mit 18 Krippenkindern. Also das war nicht komplett die ganze Gruppe aber -. Und wenn einer so die Ausbildung wie jetzt macht, dann wissen die halt gleich, wie das Berufsleben so läuft. Also, das hätte ich mir glaube ich in der Ausbildung gewünscht, dass viele Sachen -. Also nicht nur das, sondern einfach auch (...). Guck mal, du hast zwar Religionsunterricht gehabt und hast die unterschiedlichen Religionen beleuchtet, aber du hast halt nie -. Was ist jetzt, wenn du einen Jungen hast der aus dieser Nation kommt? Das sind alles eigene Erfahrungswerte die du gemacht hast. Machen musstest, sag ich mal. Und auch mit diesem Jungen, was ich vorhin erzählt hab, da war ich ganz viel alleine. Wie gehe ich mit dem um? Natürlich habe ich mir auch viel von Kollegen, die schon viele Jahre länger gearbeitet haben in diesem Beruf oder von Freunden, die auch Erzieher sind Tipps geholt. Aber den Fall hatte auch noch keiner, wo mir jetzt einer sagen konnte: "Du ich habe das schon durch, du musst das so und so machen". Das hat man sich alles irgendwie selber erarbeitet oder beigebracht oder wie auch immer. #00:08:37-0#

Position 47 - 58	
47	IP 6: Traumatisierte Kinder hast du auch. Guck mal, wir haben viele Kinder. Ich habe zum Beispiel ein Mädchen, da würdest du sagen, dass sie schon fast depressive Züge hat. Die hat aber zum Beispiel einen Bruder zuhause sitzen mit ganz schwere ADHS, mit Depressionen und Suizidhintergrund und alles. Da musst du dich nicht wundern, dass die Kinder sind wie sie sind. Und ich finde du musst das, ganz egal ob das jetzt deutsche Eltern sind oder keine deutschen Eltern sind-. Manchmal -, ich mein du bist nur der Erzieher eigentlich geht dich das nichts an. Aber manchmal, wenn du in Gespräche kommst mit den Eltern und dann erzählen sie auch mal und dann kannst du aber auch die Kinder besser verstehen. Also hätte ich mich nicht mit den Eltern von XXX unterhalten, dann hätte ich das ja gar nicht gewusst, warum ist er so wie er ist. Viele haben einfach gedacht, ja, er ist halt verhaltensauffällig, ja, DEDEDE. Aber man hat gar nicht beleuchtet warum. Ich mein überlege dir, du bist zwei Jahre und wirst plötzlich aus deinem Umfeld gerissen, musst fliehen und erlebst so viel Elend. Das kannst du, das kann man sich doch gar nicht vorstellen was der in seinem Leben erlitten hat. #00:17:58-0#
48	Natürlich finde ich, das sollte nicht rechtfertigen, dass er so sein darf wie er ist. Das auf keinen Fall. Aber ich denke hätte man den noch ein, zwei Jahre -. Der hätte in die Schule gemusst, den hätte man nicht noch länger behalten können. Aber hätte man ihn vielleicht noch zwei, drei Monate schleifen sag ich jetzt einmal oder formen können, dann wäre das super gewesen. #00:18:13-1#
49	Ich weiß zum Beispiel, der ist auch auf 'ne Sonderschule. Was heißt Sonderschule? Bei uns heißt das DFK aber ich glaube, das gibt es jetzt nicht mehr diese Diagnose-Förder-Klasse. Und er ist auch auf so 'ne Schule gekommen und ganz ehrlich, vom kognitiven her hat der in so was überhaupt nicht reingepasst, überhaupt nicht. Der ist nicht dumm gewesen, der hat dir auf Englisch gezählt bis zwanzig, der hat dir auf Deutsch gezählt, der hat dir auf Arabisch gezählt, der konnte Buchstaben, der hat geschrieben, der hat seinen Namen geschrieben, kognitiv war der weiter wie manch anderes Kind, das ich habe. #00:18:55-6#
50	I: Spannend, können wir das Licht anmachen, ich sehe dich so schlecht.
51	[Geraschel im Hintergrund, Licht wird angemacht]
52	IP 6: Und das ist auch so schade, weißt du, weil viele da sagen: "ich bin dumm! Aber nur weil ich verhaltensauffällig bin, bin ich nicht dumm. Also, ja, den hätte ich gerne noch so zwei, drei Monate, ich glaub den -, ja.
53	I: Und dann war der diagnostische Dienst bei euch im Kindergarten oder wie? #00:19:34-3#
54	IP 6: Ne, die waren nicht im Kindergarten. Wir sind zu denen hin, das war in der Tagesklinik, in XXX [Anm.: Stadtteil]. Das war für mich auch ganz aufregend, ich habe das auch noch nie gemacht. Also, ich hatte mit so was auch noch nie -. Also wir hatten schon vorher verhaltensauffällige Kinder gehabt aber das habe ich nie gemacht, also solche Gespräche geführt. Und wir sind dann da zusammen hin und dann hat der Arzt sich mit ihm unterhalten. Und dann sind wir alle rein und dann hat eben auch die -, Mutti und Papi waren dabei. Papa hat so ein bisschen erzählt und hauptsächlich hat aber die Schwester erzählt, weil die viel besser deutsch sprechen konnte. Und dann sind die auch raus und dann wurden wir auch befragt. Ich als Erzieherin, wie er denn so ist im Alltag, was er so macht.
55	#00:20:07-8#
56	I: Von den Ärzten oder von den Lehrern?
57	IP 6: Von diesem Arzt in der Tagesklinik. Der hat uns dann -, also wir mussten auch so einen Bogen ausfüllen. Auch zu deiner Person ein bisschen was ausfüllen. Wie lange du schon arbeitest? Was für einen Beruf du hast und dann beantwortest du so Fragen. Das

	sind dann immer so glaube 0,1,2,3 und dann musst du immer trifft zu, trifft manchmal zu, trifft gar nicht zu. Aber ich finde so 'nen Bogen ist ja auch nicht aussagekräftig. Das was da manchmal drauf steht, das kann ich ja gar nicht beantworten als Erzieher. Und dann hat er uns auch befragt und dann haben wir ihm auch die Situation geschildert. Und ich glaube, dass Problem was wir einfach hatten war diese Aggressivität. Weil wir ja auch einen Auftrag den anderen Kindern gegenüber hast. Und der hat, glaub ich -, also er hätte ihn aufgenommen in diese Tagesklinik. Das haben die Eltern aber nachher verweigert, also zur weiteren Diagnostik. Weil sie dann Angst hatten, dass das Jugendamt dann da mit reinkommt. Und dann hat der [Arzt] auch nachher zu uns gesagt -. wie die Eltern, die sind dann weggegangen, also die sind dann abgehauen. Und dann hat er aber auch gesagt, dass das halt einfach dieses Kulturelle auch ist. Das wir den Eltern nie unsere Maßstäbe aufzwingen werden. Das hört sich doof an, aber wenn du in eine Kita und eine Schule kommst, dann musst du dich ja an gewisse Regeln und Normen halten und dann ist das ja egal, aus welchem Kulturzweig du kommst oder so. Das ist ja so, wenn wir nach Syrien gehen würden oder in irgendwelche anderen Länder, müssten wir uns ja auch immer an die Gepflogenheiten halten. Das ist einfach so, ja. #00:22:12-9#
58	Und das war dann so. (...)
<i>Position 75 - 78</i>	
75	Und es ist ja bei uns auch so, wir sind ja keine integrative Einrichtung. _Wir sind ja eine normale, eine normale Einrichtung in dem Sinne. Und ich hätte es auch schön gefunden, wenn wir (...) vielleicht auch mal über eine integrative Kita nachgedacht hätten. Weil, wir hatten zeitweise wahnsinnig viele Heilerzieher im Verein, die aber alle als Erzieher eingestellt sind. Und das versteh ich nicht immer. Man schreit immer Inklusion und das kommt jetzt alles so hoch und warum nutzt man dann nicht die Leute, die man so hat? Es ist einfach ein Unterschied zwischen Heilerzieher und Erzieher, die sind ganz anders strukturiert und ganz anders aufgebaut. Warum nutzt man das nicht, wenn man das vor der Nase hat? Stellt man dann als Erzieher ein, guck mal, die wissen genau, wie man ein Hilfeplangespräch führt. Du hast das damals mit dem Jungen, ja, wir haben im Internet geguckt wie wir das machen. Und dann hat uns einer den wir kennen geholfen, ein Kollege, der Heilerzieher ist und der dann gesagt hat: "Ja, so und so machst du das". Sicherlich hatten wir in der Ausbildung Hilfeplangespräche, das haben wir behandelt, sicherlich, aber mit ganz anderen Beispielen.
76	Ja, von allen Seiten ein bisschen mehr Unterstützung, ja, ja. Arbeitsbedingungen auch einfach, ja (...). Ich glaub, dann wäre es auch ein bisschen angenehmer gewesen (...), ja. #00:31:18-3#
77	I: Also gefühlt höre ich auch ein bisschen raus, dass da ein Kind auch an einem System verloren gegangen ist?
78	IP 6: Ja, mhm, ja. Das gab es auch noch nie. Also bei uns in der Kita wurde noch nie ein Kind aus dem Verein raus gekündigt, noch nie. Also aufgrund von Schulden vielleicht, das ist eine andere Geschichte, aber es wurde noch nie ein Kind - (...). Also ich kann dir auch gar nicht sagen, aufgrund von was sie ihn gekündigt haben. Also ich weiß, dass sie auch Schulden hatten und es stand auch drin. Also nicht wegen Nicht-Mitarbeitens, weil, sie das ja auch nachher alles abgebrochen haben. Aber ich glaube, dass würde auch unser Verein nie wieder machen. Es war halt auch so, du wirbst für das Multikulti und schmeißt so ein Kind raus, wenn du so willst. Also das haben wir damals nicht -, das war so ein Zwiespalt. Einerseits warst du froh, konntest endlich durchatmen, hattest Zeit für die anderen Kinder. Andererseits war das so: "Warum fällt der jetzt durch das Raster?"

<i>Position 81</i>	
81	IP 6: XXX ist das. Wir hatten zum Beispiel vor ein paar Monaten, na ich glaub, bis zu euch wird das bestimmt nicht runter -, da ist in der Schule, in XXX in der Grundschule. Da ist 'ne Lehrerin angegriffen worden, von einem Mädchen, also von einem Kind. Es stand nichts weiter drinnen, also das Alter stand drinnen, aber nichts weiter. Und das war zum Beispiel auch ein -, also wenn du dir das durchgelesen hast. Wir wussten nicht wer das ist, wir hatten uns immer so -. Also die meisten Kinder, die da auf die Schule sind, die waren bei uns. Und die gehen auch bei uns in den Hort. Also der ist jetzt nicht mehr bei uns im Gebäude drin, aber wir arbeiten ja trotzdem mit denen zusammen. Und wir haben da so gerätselt: „Oh Gott, wer mag das sein? Wer wird da so ausgerastet sein?“. Also es war ein Mädchen die ihre Lehrerin angegangen ist. Die hat ihre Lehrerin gebissen und das stand ganz groß überall. Bei Facebook, in den Zeitungen und die haben das Kind so rund gemacht im Internet. Also: „Warum?“ und: „Das Kind ist nicht erzogen!“ und dann wurden wir mal angerufen vom Jugendamt. Und dann war es tatsächlich ein Mädchen, was wir mal bei uns gehabt haben. Auch mit einem syrischen Hintergrund und die ist ihre Lehrerin angegangen, weil sie ihr verboten hat, in den Hort zu gehen. Also die hat keinen Hortplatz gekriegt, warum auch immer und das Mädels hat das nicht verstanden. All ihre Freundinnen sind in den Hort rüber gegangen und sie wurde nach Hause geschickt. Sicherlich ist das keine Entschuldigung und davon war aber nie die Rede in den Medien. Die wurde so auseinandergenommen, also wenn du dir die Kommentare da unter durchgelesen hast, da hast du echt gedacht: "Denkt auch mal einer an das Kind? Denkt auch mal einer daran, wie die Lehrerin das Kind angegangen ist?". Also, ich glaube da fehlt auch vielen das Umgangsvermögen, auch den Lehrkräften und so. Die wissen glaub ich nicht, wie sie mit so was umgehen können. Ich kann jetzt einem Kind nicht einfach sagen: „So du!“, das muss man ja auch ein bisschen feinfühler machen (10 sec.). #00:35:02-0#
<i>Position 85 - 89</i>	
85	IP 6: Ja, weil du als Erzieher ja gar kein Einblick hast, genau! Guck mal wir -. Du wirst zwar darauf vorbereitet: „Ja, sie kommen jetzt, sie flüchten aus Syrien und da ist Krieg“, das weißt du. Aber du weißt ja nicht was die Einzelnen da so erlebt haben. Das weißt du ja nicht -, und ich finde das macht es ja auch als Erzieher oder als Lehrkraft -. Das macht's ja auch wahnsinnig schwer, dann da so drauf einzugehen. Also ich hab immer, bevor ich in Elternzeit bin, hast du immer -, also ich mach immer so lockere Sprüche manchmal. Und ich habe immer so gesagt: "Wenn ihr jetzt nicht aufpasst, dann platzt hier gleich eine Bombe". Einmal wollte ich das sagen und dann dachte ich: "Ne, das sagst du jetzt nicht“. Du kannst ja nicht, wenn die hier neben dir sitzen sagen: „Da platzt gleich eine Bombe" [klatscht in die Hände und lacht]. Aber darüber musst du -. Guck mal, worüber du die Gedanken machen musst. Und ich glaube, das ist so -. Ich glaube es ist einerseits so wie man selber damit umgeht. Aber ich glaube es ist auch ganz dölle das System so, wo es hackt, finde ich. Also, Leute darauf vorzubereiten und ich finde, du, also, das ist so meine Meinung, dass die Kinder auch ganz dölle vergessen werden. #00:36:59-8#
86	I: Welches System?
87	IP 6: Na, also das Bildungssystem allgemein und ich finde, es ist halt so. Na die Kinder, ich weiß gar nicht, wie ich das sagen soll, aber ich finde, dass für Kinder viel zu wenig gemacht wird. Also egal aus welchem (...). Also bei unserem Verein ist das immer so: Du musst die und die Schwerpunkte machen, aber dieses Kindsein bleibt irgendwie auf der Strecke. Also jetzt ist es so, zum Beispiel in der Einrichtung. Also wir arbeiten offen, das heißt, die Kinder dürfen ganz, ganz viel selber entscheiden. Partizipation, da musst du erst mal selber hinter steigen, das ist auch gut und schön. Jetzt machst du diesen Kindern das selbstbestimmte und sie dürfen alles entscheiden, wenn du so willst. Aber

	in einem halben Jahr sitzen die in der Schule und dürfen nichts mehr selber entscheiden. Also ich finde da ist auch so -, da muss -, da ist so -. Ich finde, das geht nicht so ineinander über Kindergarten, Schule das ist so -. Kindergarten ist immer noch so und Schule ist dann nachher so ein abrupter: "So, und das ist der Ernst des Lebens". Ich weiß meine Grundschulzeit war noch ganz anders. Wir haben in der ersten Klasse, weiß ich, da haben wir noch Betten liegen gehabt. Wir haben, wenn wir müde waren, immer noch geschlafen. Da war auch immer ein Spielzimmer nebenan. Da war dann immer ein Stunde Unterricht oder 45 min. und dann war da Pause und man durfte nochmal spielen. Das war, da kann ich mich immer noch dran erinnern, an so 'ne große, grüne Kiste, wo Verkleidungszeug drinnen gewesen ist. Und das ist heute gar nicht mehr, glaube ich, das ist so schade. Das heute das Kindsein so abrupt endet. Du bist jetzt erste Klasse, du bist jetzt, du musst funktionieren, so. (5sec.) #00:38:51-6#
88	Das ist ein sehr schwieriges Thema, das du dir da ausgesucht hast. Glaube ich, dazu was zu schreiben. #00:38:58-0#
89	I: Okay, ich mach jetzt hier stopp

2. IP 7

Geburtsjahr: 1961
 Ausbildungszeitraum: 1985 - 1988
 Interviewdatum: 27.02.2020
 Interviewdauer: 01:14:12

Position 3

- 3 IP 7: Mein Name ist XXX, ich bin am XXX 1961 geboren in XXX und mein beruflicher Werdegang sieht so aus, ich habe Unterstufenlehrerin und Horterzieherin gelernt. Das ist ne vierjährige Fachschulausbildung damals gewesen und wir wurden so 50/50. Ein Teil wurde als Lehrer eingesetzt, also von der ersten bis zur vierten Klasse und ein Teil im Hort und ich habe im Hort gearbeitet. Also mit Kindern von der ersten bis zur vierten Klasse und habe nebenbei mein Wahlfach unterrichtet, äh, das war Kunsterziehung. Dann bin ich schwanger geworden und dann habe ich die Schule gewechselt, oder-, oder-, der Hort war immer an eine Schule angegliedert und dann habe ich nicht im Unterricht gearbeitet. Das war aber so, dass ähm Horterzieher immer im Unterricht vertreten haben, weil, ähm (..) Horterzieher und Lehrer, das war ein Bildungssystem damals. Und die Erzieher, die gehörten damals nicht dazu. Dann kam die Wende und dann, ähm, (...) und ähm, im westlichen Teil von Deutschland war das eben so, dass der Erzieher eine andere Ausbildung hatte. Da wurde man von 0 bis 18 eingesetzt und ich war praktisch nur von- (...). Ab sieben Jahre einsetzbar bis 12 oder so. Weil ich ja nur für Kinder von der ersten bis zur vierten Klasse einsetzbar war. Dann habe ich eben die Anpassungsqualifizierung gemacht und dann konnte ich jederzeit und überall mit Kindern arbeiten. (...) Zu der Zeit wurde dann aber ganz viel, ich sag jetzt mal, platt gemacht auf gut deutsch. Es gab auch einen Sozialplan, ja, und ich, ich hatte dann so viele Punkte, ich hatte einen gutverdienenden Mann gehabt, also war ich eine derjenigen, die dann gegangen worden sind. Die Alleinstehenden, hatten-, die hatten dann bessere Chancen zu bleiben, ne. Na, ist auch egal, ich hatte mich dann umgehört und hatte 'ne SAM-Maßnahme oder so hieß das, ne strukturelle Anpassungsmaßnahme hieß das. Dass man irgendwie auch wieder anders ins Berufsleben reinkommen musste. Da war ich im Stadtmuseum beschäftigt und sollte die Stadtgeschichte so für Kinder begreifbar machen. Und dann habe ich mich so nebenher immer noch umgehört, was man so machen könnte und ich hatte in meiner-, während meiner Arbeitslosigkeit hatte ich so Kinder betreut. Einfach nur in einer Familie. So an zwei Tagen in der Woche und die hatten mich dann angerufen, dass dort

	und dort 'ne Stelle frei wurde, auf 'nem Dorf, in XXX. Und äh, da hatte ich, da kam Glück und all sowas zusammen und einer kannte den anderen und irgendwie habe ich dann die Stelle bekommen. Es waren auch nur drei Leute da und einer ist in Rente gegangen und ich habe dann dafür dort angefangen. Aber, diese, das war dann nur der Hort, aber diese Einrichtung hat sich dann zusammengeschlossen mit dem Kindergarten und dort habe ich dann neunzehn Jahre gearbeitet. Zuerst im Hort, dann im Kindergarten, auch in der Krippe, alles durchgemacht. Dann musste ich mich aber trennen, die Beziehung, die lief nicht mehr so gut [lacht]. Allerdings war man ja zuerst froh, dass man Arbeit hatte.
<i>Position 11 - 12</i>	
11	IP 7: Ja, ich-, ich überleg ganz stark. Ich habe so gut wie keine Erfahrungen damit gemacht. In der Ausbildung spielte das kein Thema. Wie gesagt, ich bin ja in der DDR aufgewachsen und hab meine Ausbildung da gemacht, da (...) bin ich eigentlich gar nicht, ähm. Im Studium sowieso nicht und in der Schule auch nicht mit ausländischen Menschen in Berührung gekommen (...) und im Urlaub war ich damals auch nicht (...) im Ausland. Und ich hatte auch nicht in der (...), doch in einer meiner ersten Schulen hatte ich ein vietnamesisches Geschwisterpärchen im (...) Hort, aber nur kurzzeitig gehabt. Und das waren, ich weiß jetzt nicht in welchem Zusammenhang die zu uns gekommen sind, jedenfalls waren das sehr, ähm, wissbegierige Kinder, die waren ja in der Schule und wir haben Hausaufgaben mit denen gemacht. Aber das waren wirklich nur Einzelfälle. Es gibt ja wirklich auch Einrichtungen, wie jetzt in Brennpunktgebieten, aber da habe ich jetzt nicht gearbeitet. Ich war vorher in XXX [Anm.: Stadtteil] in einer Schule und, (...) da hatten wir nicht mit ausländischen Kindern und Familien zu tun gehabt. Und auch in meiner alten, in XXX [Anm.: Dorf in M-V], in meiner damaligen Einrichtung, wo ich neunzehn Jahre war, nicht, und jetzt auch (...) nicht. Es ist, die sind nur aus dem dörflichen Gebiet, praktisch. Hatte ich aber auch schon am Telefon gesagt, dass du da gar nicht so viel von mir erwarten darfst zu dem Thema, ne. Wir hatten aber ein Thema Kinder, letztes Jahr im Mai, das war so ne Projektwoche. Ne. Kinder einer Welt, und da hatten wir dann viele verschiedene Kontinente beleuchtet und jeder hat so von seinem Urlaub erzählt und was-, was die Kinder so für Erlebnisse hatten und wir haben eine eigene Küche und die hat sich dann bemüht so ein bisschen, (...) in die Richtung zu kochen. Asiatisch, italienisch, also Europa, aber an- (5 sec.), ansonsten gar nicht so (6 sec.). Ich weiß nur von Erzählungen so, wenn man auf Fortbildung ist, wenn dann Kollegen erzählen, wie schwierig das teilweise sein kann, wenn man sich gar nicht in die Religion der Leute und deren Anschauungen reinversetzen kann, oder sich damit befasst hat. So allein von der Kleidung her auch so. Wir sagen einfach so, im Sommer ist es heiß, zieh dein T-Shirt aus, oder so. Sagten die auch, die mussten lang und schwarz und richtig bekleidet und da gab es richtig Ärger, als die Erzieher, vor lauter Unwissenheit die Kinder ein bisschen freier gemacht haben.
12	Aber damit hatten wir, wie gesagt nichts zu tun. Bis jetzt noch nicht (7 sec.) hm, je länger ich nachdenke (lacht), doch, in meiner alten Einrichtung hatten wir, (...) es waren Aussiedler aus Russland oder Kasachstan, dass weiß ich jetzt nicht mehr genau, die kamen mit drei Jahren. Die Mädchen, in den Kindergarten zu uns und konnten auch kaum ein Wort Deutsch, ne. Und ich meine-, das ist ja in der-, wenn sie so klein sind sprechen sie ja eh noch nicht so viel und äh, Erwachsenen gegenüber sind sie auch so ein bisschen zurückhaltender. Aber die Kinder untereinander, die haben natürlich sich mit Händen und Füßen unterhalten und da sie ja die Sprache lernen mussten lernten sie die Sprache recht schnell (...). Und inzwischen sind es Jugendliche, achte oder neunte Klasse und wenn ich die jetzt manchmal getroffen hab, also diejenigen, die sind voll integriert in die Gemeinschaft und so. Da gibt es keine Cliquen und so, dass die nur für sich sind, das nicht. Aber es sind eben auch nur wenige (18 sec.) #00:16:30-5#

<i>Position 14</i>	
14	IP 7: Mhm, ich weiß. ich weiß Kuba, aus Vietnam sowieso, das stimmt (...). So an der Schule hatte ich nur das vietnamesische Pärchen daran kann ich mich erinnern. Und dass die von der schulischen Leistung viel besser waren als die deutschen Kinder, so von der Rechtschreibung und so, wo ich dann dachte: „Wow, die verstehen es besser als die eigenen (4 sec.) Landsleute sag ich mal“. Da hatte ich eben voll die Achtung vor denen gehabt. Das sind ja ganz andere Buchstaben, ne ganz andere, ne ganz andere Aussprache vom Vietnamesischen zum Deutschen. So Kubaner hatte ich höchstens als ich selber noch Jugendliche war. Irgendwo mal auf der Disko, oder ich -, es gab schon irgendwo welche. Ich weiß jetzt nicht mehr, aus welchen Ländern die kamen, die hatten auch ganz viel -, die hatten auch, na, wie hieß das? Konvertierbare Währung gab´s, hieß das damals. Und die konnte sich natürlich Sachen leisten oder kamen dann in ne Disko rein, wo andere dann nicht [kichert] oder so ein normal Sterblicher dann nicht reinkamen. Aber ansonsten, ICH hatte mit denen keine Berührungspunkte (9 sec.). Ich bin, ich persönlich -, ich bin sowieso so ein Typ. Wenn ich ins Ausland fahr, ich find das immer ganz schlimm, wenn man die Sprache nicht kennt, ne. Und dann so erwartet: „Ja, wenn ich hier als Deutscher hin komm, dann müssen die auch meine Sprache sprechen“. Und ich war jetzt noch nicht so weit weg im-, aber zum Beispiel in Spanien oder in Italien, da versuche ich schon, ein paar Brocken in der Sprache zu können, oder so. Oder mit Englisch eben weiterzukommen (9 sec.). #00:18:46-7#
<i>Position 16</i>	
16	IP 7: Ich weiß nur, die Kubaner die eben hier waren, das waren keine Familien, das waren wirklich nur einzelne Leute oder junge Männer, oder junge Frauen, die jetzt keine Familie hatten, die- (7sec.). Bei den Vietnamesen nachher war das anders, die sind auch als Familie hierhergekommen, oder haben sich hier kennengelernt. Mit den Kubanern weiß ich das auch nur, als ich in Kuba im Urlaub war. Da haben wir uns gewundert, dass manche von denen so gut deutsch sprachen, ne. Und die haben dann erzählt, dass die vor so und so viel Jahren in der DDR im Autowerk oder sowas gearbeitet haben. Aber entweder lernen die dann hier ´nen Partner kennen oder ich glaube, das war auch gar nicht gewollt, oder so was, von unserer Regierung, oder von deren. Die sollten da allein und dann wieder zurück, (...) gehen, wahrscheinlich. Die sollten ja auch gar nicht sesshaft werden, das waren, (..) eigentlich so wie Gastarbeiter, die wieder zurücksollten. Und bei den Vietnamesen, so genau weiß ich das auch nicht. Wenn ich es mir überlege, mich mit der Geschichte befasst (...). Die Vietnamesen, die gibt es ja auch heute teilweise noch und äh, (...) denk ich mir, auch die Nachfahren von denen, dass die als Familie hiergeblieben sind aber ansonsten. (...) Ich war eben an so ´ner Schule, wo (...) womöglich wurden die auch nicht so geballt in irgendwie eine. Womöglich wurden die verteilt? Also in der Stadt untereinander verteilt, dass die gar nicht so, zusammengetroffen sind (9 sec.).
<i>Position 18 - 21</i>	
18	IP 7: Gar nicht, dass- (...). Die Anpassungsqualifizierung, die hat sich auch ganz stark verändert. Gleich nach der Wende. An-, wie alles. Na, man musste sich da erst mal reinfinden und da ging es dann mehr um-, um die Entwicklungsgeschichte von den jüngeren Kindern. Was man da so wissen müsste. Und je mehr Zeit da verging, umso komplizierter wurde das. Ich weiß noch, ich habe da ´ne Abschlussarbeit geschrieben und da ging es um Ernährung von Kindern und ähm, [kichert] (7 sec.). Im Nachhinein muss ich sagen, dass war, das war eigentlich ´ne einfache Anpassungsqualifizierung.
19	I: Wie lange dauerte die Qualifizierung? #00:22:30-0#
20	IP 7: (10 sec.) Ich zum Beispiel, ich wurde, (...) einmal pro Woche von meiner Arbeit freigestellt. Es gab aber auch Kollegen, die eine Anpassungsqualifizierung gemacht haben. Die mussten das rausarbeiten. Die hatten zusätzlich zu ihren acht Stunden Arbeit

	haben die noch ein oder zwei Stunden drangehängt, und das über mehrere Jahre. Ich weiß jetzt nicht genau, das waren nur 1 ½ Jahre oder so, also da müsste ich jetzt lügen, da müsste ich jetzt nochmal in meine Unterlagen reingucken (8 sec.). Ich muss dazu sagen, für mich war diese Anpassungsqualifizierung, jetzt im Nachhinein, wenn ich das im Nachhinein betrachte auch nichts Neues oder so, das war, ähm. Irgendwas was einem noch mal in Erinnerung gerufen worden ist, und außerdem hat man sich ja eh immer mit irgendwas beschäftigt und man beliebt sich doch auch. Jedenfalls mache ich das so und dann, äh (9 sec.) ähm, dadurch, dass ich (...) eigentlich. Was soll ich sagen-, von meiner Ausbildung Lehrer geworden bin, hatte ich das sowieso in meiner Ausbildung. Die ganze Didaktik, oder (...), da war gar nicht so viel von Entwicklungspsychologie, da war mehr der Hauptmerk-, das Hauptaugenmerk auf das Unterrichten und so gelegt worden. Und jetzt, äh, als ich im Kindergarten nachher gearbeitet habe, da musste ich mich auch erst damit befassen, oder sowas, ne. Oder auch so, ne, als ich das erste Mal in die [kichert]. Ach so, wir mussten noch ein Praktikum machen in der Krippe [lacht] und na klar habe ich eigene Kinder gehabt, ne, aber- [lacht], aber mit 'ner Kindegruppe, 'ner Kleinen, da muss man ja ganz anders reden und so, und viel-. Ich bin ja so eine, da hau ich dann auch mal auf den Tisch: „Und Mensch, das geht jetzt so aber nicht“ und da, na, da muss man eben viel, viel lieber sein und so [lacht]. Also, und viel, viel ruhiger. Und das musste ich da auch erst mal lernen (9 sec.) #00:25:09-0#
21	Ja, ein Praktikum, wie gesagt musste man da auch machen, während der Anpassungsqualifizierung (5 sec.) und das war auch schon gut so (20 sec.) #00:25:39-4#
<i>Position 25 - 26</i>	
25	IP 7: Ähm, bei uns ist ja immer am 1 Juni der Kindertag gefeiert und ähm, im Unterricht der Unterstufe war das früher auch immer ein Thema so, äh. Es gibt auch ein Lied, jetzt weiß ich es so schnell auch nicht aus dem Kopf: „Ob schwarz, ob rot, ob gelb, ob braun“ oder irgendwie so ähnlich kommt es darin vor, heißt es da so sinngemäß. Und dann haben wir gedacht, können wir ja im Zuge unsere Kindertags Feier können wir ja auch so ein Projekt noch entwickeln, wie haben auch eine große Weltkarte, die über die ganze Wand geht und da sind solche Fließteile, die Welt also, die ist aus Fließ gestaltet und dann haben wir viele verschiedene Figuren und dann haben wir ne Weltkugel gebastelt, so als Pinata, so, ne, und das war dann der Höhepunkt. #00:26:51-6#
26	Anfangen haben wir mit, wo lebe ich, ne, erstmal der Ort, ne. Das ist ja schwer zu fassen, so von der ganzen Welt. Grade so von den kleineren Kindern, dass man erst mal klar hat, wo lebe ich? Wo ist der Ort? Wie ist der Ort eingebunden? Und Bundesland und Land und dass haben wir erstmal ganz einfach gemacht und dann (5 sec.). Alle haben natürlich auch nicht alles verstanden, aber eben, steter Tropfen höhlt den Stein, ne, aber wenn man das immer wieder mal bespricht, ne, und die Großen konnten auch wirklich einiges schon aus ihrem Urlaub erzählen und es gibt wohl- (...) es gibt auch welche die haben Onkel und Tante in fremden Ländern. Aber es gibt halt niemanden-, manche, die können halt jemanden einladen, oder wenn man eben ein ausländisches Kind in der Gruppe hat, dann könnte man die Eltern einladen. Jetzt fällt es mir gerade ein, bei meinem Enkel im Kindergarten, da gibt es viele Ausländer, Syrer und so. Und ich war da auch bei meinem Enkel schon paar Mal zum Oma-/Opa-Tag und da wurden die auch ganz herzlich miteingebunden, die Eltern. Oder wenn die Eltern nicht konnten, war dann eben auch so ein Großeltern teil oder-. Ich weiß jetzt nicht, ob das wirklich die Großeltern waren oder irgendein anderer Verwandter oder Bekannter, aber die gehen damit wirklich sehr herzlich miteinander um und so (8 sec.) #00:28:25-0#
<i>Position 48 - 49</i>	
48	IP 7: (lacht) In XXX gibt's kein, ne (9 sec.). Ähm, mein alter, meine alte Arbeitsstelle die hatte mal, als diese große Flüchtlingskampagne oder Welle war, da hatten die, ganz

	viele, oder einige Flüchtlinge aufgenommen. Das waren aber alles Ältere, kein Kindergartenkind. Die waren alle-, die wurden schon beschult oder mussten erst Deutsch lernen. Also wir hatten von denen, die sind dann wohl auch nicht lange geblieben (...) Ich frag mich jetzt grad ernsthaft, warum das alles so an diesen Orten vorbeigegangen ist. Auch, ähm, in meinem jetzigen, dort wo ich wohne in XXX (Anm.: Dorf in M-V), da hat der Hauptort, wir sind ja nur ein Ortsteil, die haben eine Schule und einen Kindergarten und der Hauptort, das ist XXX [Anm.: s.o.], die haben auch ne Zeitlang ganz viel Auswanderer aus Russland aufgenommen und ich weiß nicht ob die jetzt im Kindergarten waren oder, das waren meistens Schüler, größere Schüler aber Verbindung oder Kontakt hatte ich da auch nie, dadurch, dass ich auch in einem anderen Ortsteil wohne, und dann (5 sec.) #00:37:55-1#
49	Ich wohn sozusagen in so 'ner, ohne dass das jetzt blöd klingen soll, in einer heilen Welt oder sowas, da gibt's -. Wenn ich jetzt hier nach XXX [Anm.: Stadt in M-V] komme, dann sehe ich natürlich extrem viele Ausländer jetzt hier, ne. Die- (4 sec.) und damals in XXX [Anm.: Stadt in M-V], hat ich ja, in meiner Schule, ich hat an einer Schule in der Altstadt gearbeitet, da gab es auch keine Ausländer, die-. Jetzt fällt es mir nämlich wieder ein, die- (...), die-, die ausländischen Bürger haben sie nämlich alle auf den XXX [Anm.: Stadtteil] gesteckt, sag ich jetzt mal. Was jetzt nämlich total denen zum Nachteil gereicht wird, weil, ähm, es wurde jetzt-. In der Zeitung stand das drinnen, XXX ist eine Stadt, also-. Oder so viel Ausländer wie hier in XXX in einen Stadtteil gepfercht wurden, gibt es in keiner anderen Stadt. Und das ist natürlich dadurch auch so ein richtiger sozialer Brennpunkt dort geworden. Viele möchten da gar nicht wohnen, weil sie eben-, was weiß ich wovor Angst haben. Da gibt es ja natürlich auch Reiberein, wenn unterschiedliche Nationalitäten auf einen Haufen treffen mit unterschiedlichen Anschauungen und ähm, ich war mal zu einer Fortbildung, die war auf dem XXX [Anm.: Stadtteil] und da waren Kollegen, die auch auf dem XXX [Anm.: s.o.] arbeiten 'ne. Und zu der Pause sind wir rausgegangen, haben uns irgendwas zu essen gekauft. Dort in der Einkaufspassage und da sagte die Kollegin eben, die dort arbeitet: „Ich geh hier nicht raus, dann treffe ich erstmal die ganzen Eltern von den- „(...). Die, sagt sie, die möchte ich auf keinen Fall treffen. Die quatschen mich dann irgendwie blöde an und (...). Da dachte ich: „Oh, dass macht schon ganz schön was aus, wo man arbeitet, ne“. Meine -, meine Nachbarin war Schulleiterin an einer Schule auf dem XXX [Anm.: Stadtteil], wo eben auch ganz viele Ausländer beschult worden sind. Und sie sagt, es war ganz schwierig mit denen, auch mit den Eltern zu sprechen. Denn ja-, die Kinder sind eben das Abbild ihrer Eltern oder sowas. Man braucht ein Kind nicht zu erziehen, die machen sowieso alles nach, ne. Und sie sagt, wenn sie sich mit Eltern -. Und die Mutter kam dann nicht, sondern immer beide, Mann und Frau. Teilweiße haben die auch gar nicht gearbeitet. Und sie sagte: „wir standen dann so auf der Treppe“. Und sie sagte: „ich konnte mich nicht mit dem Mann auf eine Stufe stellen“. Der Mann ist immer eine Stufe höher gestiegen, so nach dem Motto: „du hast mir nix zu sagen“. Und so kam das auch ständig rüber, ja, wie man eben sozialisiert worden ist. (16 sec.) Ja, und dann kann man den Kindern, wenn die sich manchmal komisch verhalten oder in unseren Augen komisch verhalten gar keinen Vorwurf machen. Sie wissen es halt nicht besser, oder es wurde denen eben genauso vorgelebt (6 sec.). #00:41:11-4#
<i>Position 53</i>	
53	IP 7: Ne, mit heiler Welt meine ich sowas wie so 'ne Blase, wo, wo, keiner von außen, ich will nicht sagen stört oder sowas. Aber stören insofern, dass er anders ist, so, ne. Mein-, meine Kinder zum Beispiel, die waren, ähm, die waren nicht vom-. Die sind vom ersten Lebensjahr an bis zum dritten-. Die sollten in eine Kindereinrichtung gehen und weil mein ältester Sohn nur krank war habe ich ihn privat untergebracht. Zu einer Tagesmutter und diese Tages-. Der war bis zum dritten Lebensjahr da, und diese

	Tagesmutter, das war für den auch so 'ne total heile Welt. Schlechte Wörter und so, dass kannte der gar nicht. Der kam in den Kindergarten und dann wurde der mit dem realen Leben konfrontiert, ne. Er war sowieso ein ruhiger, ne, und dann wurde er gehauen und selbst die Kleinsten, die kamen dann an und haben sich da ausprobiert. Und was macht man da als Mutter? Ich war ja nicht dabei, ich konnte ihn immer nur von zuhause aus stark machen, dass-. Also mir hat es total weh getan, ne. Dann habe ich gesagt: „Ja, man darf nicht hauen“. Aber du musst dich wehren, wenn dich mal einer haut, dann musst du auch mal sagen: „Nein, jetzt nicht“. Oder du musst ihn wegschubsen und „oh“. Da habe ich natürlich auch mit der Erzieherin gesprochen und oh, das war ganz schön schwer. Und das mein ich jetzt mit heiler Welt. Wenn da kein Störenfried ist, mit dem man sich auseinandersetzen muss, dann denkt man, dass ist immer so. Und je mehr verschiedene Leute zusammenkommen, um (5 sec.) umso bunter wird natürlich auch alles (lacht). Bunt ist ja nicht schlecht (3 sec.). Das ist eigentlich auch interessant, denn sonst wird es auf die Dauer ja auch langweilig, (lacht) oder kann langweilig werden, so. (18 sec.) #00:43:35-5#
	<i>Position 62</i>
62	IP 7: Ja, na klar, aber es wurde (...). Ich weiß im Unterricht. Es gab auch immer solche, ähm, solche Lesetexte. Und in jeder Klasse so gehalten und, (...) auch hier in Sachkunde und so was alles. Also sowas war schon auch immer im Lehrplan ein Thema (...). Aber jetzt speziell-, in der Ausbildung, wie man jetzt damit (...) umgeht. Also das müsste man auf alle Fälle in der Ausbildung thematisieren, wie man damit umgeht. Denn (5 sec.) ein kleines bisschen Handwerkszeug brauchte man schon, oder sowas um das jetzt nicht alleine, jetzt irgendwie da mühsam zusammen zu suchen, find ich (5 sec.). Aber wir haben da damals auch einfach drüber gesprochen und ich weiß gar nicht, ob wirklich einer jetzt einen wirklich kannte oder sowas. Natürlich gab es auch äh, dunkelhäutige oder sowas. Wir hatten, in meiner alten Einrichtung hatten wir auch einen dunkelhäutigen Jungen, aber der-, (...) der war hier geboren und das war so kein großes Thema. Oder wir haben das nicht zum Thema gemacht, sagen wir mal. Der war genauso wie wir, der gehörte mit dazu. Der hat genauso wie wir, der hat so getickt, seine Ansichten, seine Religion, das war so wie unsere, oder so wie wir gedacht haben. Die, jetzt kommen, die denken ja auch ganz anders (...). Ich mein jetzt so, die glauben an andere Sachen wie wir, oder die haben einen anderen Gott, oder so, ne, und dass (15 sec.) mhm #00:47:25-0#

D. Gruppe 4

1. IP 8_9_10	
Geburtsjahr:	1951 IP 8
Ausbildungszeitraum:	1967 - 1970
Geburtsjahr:	1966 IP 9
Ausbildungszeitraum:	1982 - 1985
Geburtsjahr:	1967 IP 10
Ausbildungszeitraum:	1983 - 1986
Interviewdatum:	04.06.2020
Interviewdauer:	02:34:37
<i>Position 2 - 6</i>	
2	I: Genau, es wäre schön, wenn sie sich nochmal vorstellen würden mit Namen, Nachnamen, Geburtsjahr, Geburtsort und eben dem beruflichen Werdegang. #00:00:10-1#
3	IP 8: Ja, ja, ich bin am XXX 1951 geboren in XXX, sind dann aber mit den Eltern nach XXX gezogen, von XXX aus und ja, da habe ich dann die Schule absolviert bis '67, zehnte Klasse und bin dann in die Ausbildung zu einer Krippenerzieherin gegangen, in DDR-Zeiten hieß das ja so. Krippenerzieher und Kindergärtnerin, das war ja geteilt. Wir waren bei dem Verein Krippen und Heime und das andere war ja die Volksbildung. Und ja, habe dann den Beruf einer Krippenerzieherin gelernt bis Februar 1970. Wir waren die erste Klasse, die nur noch 2 ½ Jahre machen musste und ja. Früh wurde man Mutter und habe dann bis-, bis kurz vor-, bis zur Wende in der gleichen Einrichtung gearbeitet. Also die ganze Zeit über und am liebsten war mir immer das kleinste Alter, von null bis ein Jahr. Die wurden ja damals schon aufgenommen. Wir waren ja nur noch acht Wochen nach der Entbindung zuhause und dann konnte man ja schon in die Kita gehen und die Kinder, die waren mir immer am liebsten. Wahrscheinlich auch weil, meine Mutti war Säuglings- und Kinderkrankenschwester und hab schon frühzeitig da immer mitgearbeitet und dadurch habe ich auch die Liebe zu dem Beruf gefunden, auch, ne. Und ich hatte mir auch immer gedacht: „ich könnte mir nichts anderes vorstellen“. Also das war schon-. Ja, dann habe ich da gearbeitet, zwischendurch kam das zweite Kind noch und wir hatten zwar immer Weiterbildung und wurden danach eingeteilt und mussten da 'ne Gruppenleiterschulung machen über 1 ½ Jahre und waren dann für diese Altersgruppe der Gruppenleiter und man hatte dann noch zwei Erzieher mit in einer Gruppe und äh, ja. Und das war eigentlich so bis kurz vor der Wende. #00:03:07-2#
4	War ich immer mal eingesetzt-. Auch mal-, die Kitas wurden früher eingeteilt in fünf verschiedene Altersgruppen immer. Wir hier sagten Säuglinge, Krippe, Kleinkindalter und dann nachher die über Dreijährigen. Ja, bis kurz um die Wendezeit. Kam ja nachher, dass viele Einrichtungen zugemacht haben, die Stadt alle abgestoßen hat, äh. Bis nachher auf ein paar einzelne Träger, die sich Einrichtungen ausgesucht haben und die Einrichtungen übernommen haben. Alles Personal was wir hatten, auch Helfer und Pfleger und Pflegepersonal, die wurden natürlich dann auch entlassen. Es ging ja nach Kriterien dann, man wurde dann ausgesucht. #00:04:09-2#
5	Wieviel Kinder hat man? Wie alt war man? Was hat man gelernt? Und die, die dann nur den Helfer oder so was hatten, die wurde entlassen. So dass man da schon ausgesucht hat und dann nachher kam. Kriegte man an einem Freitag immer gesagt, wer gehen musste, ja, das war ne schlimme Zeit. Gleich nach der Wende. #00:04:39-7#
6	Und dann nachher kam ja-. Die, die dann bleiben konnten sind dann in Rente, sind dann schon frühzeitig in Rente gegangen oder wurde auf andere Einrichtungen verteilt, die

	noch bei der Stadt waren. Und so bin ich zum Beispiel, nach der Wende-. Die ersten sechs Jahre-. Ich glaube fünf Einrichtungen habe ich durchlaufen, ja, bis man nachher (...). Und wurde dann auch immer-. Weil die Leiter, das waren noch welche, die zu DDR Zeiten Leiter waren und die kannte man schon und dann hatte man immer wieder Glück, dass man bei den Kleinen eingesetzt wurde. So! Mal kam man auch bei den Großen an, mal musste man auch mal in den Kindergarten, bis die Einrichtung dann wieder zu gemacht haben. Nachher wurden die Kitas-. Bis sechs Jahre ging das dann nachher. Denn vor der Wende wurden die ja genau geteilt. #00:05:47-3#
<i>Position 15 - 18</i>	
15	IP 8: JA, es gab Erziehungs-, Entwicklungsbögen. Die fingen schon an bei null bis drei Monate, dann drei bis sechs Monate, alle viertel Jahr, dann später alle halben Jahre. Die letzten ab zwei glaube ich, alle halbe Jahr. Und dann gab es da verschiedene Sachgebiete. Da gab es dann eben was ein Kind können muss, schon so in dem Alter. Freundlich sein, angucken, sich entgegenstrecken, lächeln, sich bewegen können. Also diese Entwicklungsbögen, mal sehen, ob sie einen mitbringt, ich habe nämlich keinen mehr. Da steht dann nämlich auch genau drauf, Musik, Sprache, äh, früher hieß das, darstellende Tätigkeit. Heute heißt das ja Kunsterziehung, sowas. Und Sport, ganz viel. Das waren dann verschiedene und da musste man dann eben in jede Spalte eintragen, was das Kind dann konnte und der ging dann nachher, zum Schluss mit in den Kindergarten, wenn der beendet war. Wenn das Kind drei Jahre alt war, dann ging das mit in den Kindergarten, damit die Erzieherin im Kindergarten sehen konnte, wieweit das Kind in der Entwicklung war. (6 sec.) #00:10:04-0#
16	Was eben in DDR-Zeiten viel war, äh, es kriegte jedes Kind das gleiche, ne. Es wurde gespielt, gut, du hast achtzehn Kinder gehabt, wir waren ja auch drei Erzieher, dann wurden auch achtzehn Körbe gemacht, mit drei Bausteinen, oder auch 'nem Auto dazu, oder, Ziegel, Würfel, mussten Kinder dann auch schon unterscheiden können nachher, dass sie dann ein Tor von bauen oder einen Turm und dann mussten eben alle achtzehn Kinder das Gleiche machen. #00:10:32-8#
17	I: Mhm
18	IP 8: Das war schon-, mit drei Mann hatte man schon zu tun. Aber es war schon ne schöne Zeit, finde ich. Sagen wir heute immer noch. Man musste zwar ganz schön arbeiten, aber trotzdem war das irgendwie lockerer auch. So, von der ganzen-. Heute ist das, oder heute war das, als ich noch gearbeitet hab, immer so ein Druck dahinter, auch so sehr. Die jungen Leiter sind ja-. Und die Kollegen sind dann auch nachher schon, jeder will der beste sein, jeder macht das am besten, jeder, mhm ja, hm (12 sec.) Ja, hm, war schon [spricht traurig]. #00:11:33-3#
<i>Position 22 - 31</i>	
22	IP 8: Ja, ja, ja, das war untereinander irgendwie geselliger, freundlicher, hilfsbereiter, wie heute, ja. Das war-, man hat sehr viel zusammen gefeiert. Es gab eben auch viele Sachen die man tun musste. Es gab eben das Kollektiv der sozialistischen Arbeit, hieß das und da war ja jede Einrichtung erstrebt diesen Titel zu erringen. Und da gab es dann auch viele Sachen, die man nicht so gerne gemacht hat. Trat man in den DFD ein, den deutschen Frauenbund, bloß damit man seinen Beitrag dort gezahlt hat. Wir hatten auch Politunterricht und sowas #00:13:00-9#
23	I: Auch als Erzieher hatten sie Politunterricht? #00:13:00-9#
24	IP 8: Ja, in der Arbeitsbesprechung und man wusste ja immer nicht, wer sitzt jetzt neben dir? Gehörte die jetzt zur Stasi, oder nicht? Es gab ja in jeder Einrichtung eine, ne. Man kannte so seine Kollegen, mit denen man auch so privat auch verkehrte, aber- (8 sec.). Ja, war schon aufregend. Schön, wie man es auch bezeichnen kann [lacht]. Was man eben musste, man musste immer voll arbeiten, ne. Immer acht Stunden, als Erzieher, ne. Es gab nachher auch diese Pflegekräfte, die hatten dann nachher auch sechs Stunden,

	oder vier Stunden. Aber wir als Gruppenleiter und Erzieher, wir mussten voll arbeiten. Ich hatte mal -, mein Kind hatte mal einen schweren Unfall und dann musste ich da-, ich weiß nicht wie viele Anträge. Damit ich mal eine gewisse Zeit auf sechs Stunden kann. Damit er nicht so lange in der Schule -. Damit er nicht in den Hort musste, damit er dann beaufsichtigt werden konnte in der Freizeit. Also da gab es schon -, da musste dann das ganze Team dafür stimmen: „Ja, sie darf sechs Stunden arbeiten, wir übernehmen die Zeit, ne“. Da musste das ganze Team eben die Zeit übernehmen von mir (14 sec.) #00:14:38-3#
25	I: Ich kann mir das immer gar nicht vorstellen. Ich habe versucht, darüber zu lesen, dieser Moment, als dann die Wende war? #00:14:41-7#
26	IP 8: Ja? #00:14:43-5#
27	I: Ja, rein praktisch, was ist dann passiert? #00:14:55-4#
28	IP 8: Ja, da kam ein Anruf von oben. Die und die Erzieher sind ab -, was weiß ich. Es gab nachher auch verschiedene Sachen. Manche kriegten noch bis Ende des Jahres Gehalt bezahlt, wenn sie freiwillig gehen. Gut, du kriegst voll bezahlt, bis Ende des Jahres. Weil du sechs Stunden hattest, kriegst bis Ende des Jahres noch voll bezahlt, wenn du freiwillig gehst. Da war man dann noch in der Einrichtung und hat die aufgeräumt. Vier Wochen lang musste man ja das ganze Spielzeug aufräumen. Die ganzen Räumlichkeiten wurden dann von Einrichtungen die, die haben dann eben ausgetauscht. Du hast in der Einrichtung -. Die ist zu -. Da sind noch schöne Stühle -, hol ich mir die. Haben sich dann andere Einrichtungen dann eben so das Material geholt, ne. Wir selber haben uns auch viel -, erstmal -, wir wussten ja nicht, wo wir hinkommen. „Gut, das nimmst du mit, dass willst du mitnehmen“ und das konnten wir uns dann auch einpacken und in Kisten stellen und das konnten wir dann nachher in unsere nächste Einrichtung mitnehmen. Ja, das war schon ganz schön hart, wenn man immer die Kollegen dann gehen lassen musste. Wieder jemanden verabschieden und nochmal jemanden verabschieden und- (...). Und dann kam man wieder in ein neues Team und dann haben die gedacht: „Da kommt ja wieder eine Neue dazu, wenn bei uns welche gekündigt werden“. „Ne, die ist neu und wenn ich dann gekündigt werde, warum muss ich gehen und die?“ Ja, die sind dann nach Sozialpunkten auch gegangen. Ja, wer eben alleinstehend war und Kinder hatte. Wer noch zwei schulpflichtige Kinder hatte. Wer ja -, das waren eigentlich so die Hauptpunkte nachher, ne. So haben sie aussortiert nachher. Wer keinen mehr zuhause noch zu versorgen hatte und noch einen Mann hatte der verdient und Arbeit hat, na gut. Der konnte dann gehen, oder musste gehen, ne. So hat man sich dann immer von Jahr zu Jahr weitergehangelt, bis man dann eben in der letzten Einrichtung war und die dann übernommen wurde vom Träger. Und dann war Ruhe (12 sec.) naja. #00:17:52-9#
29	I: Wie ist das Gefühl, wenn man an die Zeit denkt? #00:17:52-9#
30	IP 8: Ja, nicht schön, also da. Da denk ich-, habe ich daher auch ausgeschaltet. Also da wolltest du nicht mehr dran denken. Wenn man die Kollegen auch mal wieder gehört hat-, man hat sich dann mal wieder getroffen und, ja. Ich mein als erstes mussten mal die Kollegen gehen kurz vor dem Rentenalter, die so und so gegangen wären, wahrscheinlich. Früher konnten wir ja mit sechzig in die Rente gehen, ne. Und wenn die jetzt sechzig wurden, oder Glück hatten, dass sie sechzig wurden, ne. Die sind dann gegangen, oder die haben eben das Angebot gekriegt, sie kriegen noch ein Jahr bezahlt, wenn sie gehen, oder so etwas. (17 sec.). Bei uns standen immer die Kinder im Vordergrund, ne. Alles andere war erstmal Nebensache, ne. War es nachher auch noch und früher-. Aber eben die Kinder, dass die versorgt waren und gut versorgt waren und immer jemand da war, ne. Die Kleinen ja so und so, von null bis ein Jahr oder von drei Monaten bis ein Jahr. ja so und so, die (9 sec.)

31	Und man hatte ja früher auch schon vietnamesische Kinder, russische Kinder waren ja da und nach der Wende kamen eben dann noch viele andere Nationalitäten mit dazu. Türken (5 sec.), Türken und naja, aus den afrikanischen Ländern. Aber da kann meine Kollegin, die nachher kommt, die hat einige in der Gruppe gehabt, die (8 sec.) #00:20:20-5#
<i>Position 33</i>	
33	IP 8: Also in meiner Laufbahn bin ich nie, ich war ja nicht im Kindergarten gewesen, nicht im Hort gewesen. War ja kleinbürgerlich, XXX war kleinbürgerlich. Da gab es keine ausländischen Bürger oder so etwas, also da, wo wir gewohnt haben. Das kam nachher erst nach der Ausbildung, als wir in den Kitas nachher. Das da-, nachher aber hauptsächlich vietnamesische Kinder waren und die waren aber integriert wie jedes andere Kind auch. Dann ein paar sowjetische Kinder auch drinnen, ein paar russische, aber das war so minimal, dass kam erst alles nach der Wende. Also ich kann da jetzt überhaupt nichts, (...) über diese, ja, wir hatten alles nur Deutsche, waren alles nur (...) Ja, und die haben genauso- und auch die Eltern waren genauso mit integriert beim Kindertag. Kindertag und bei anderen Weihnachtsfeiern waren die auch mit eingeladen und es gab ja auch Elternversammlungen, ne. Die mussten wir ja auch, es war ja vorgeschrieben, alle viertel Jahr 'ne Elternversammlung zu machen, ne. Wo dann über den Entwicklungsstand der Kinder berichtet wurde. Was wir nachher dann auch nicht mehr gemacht haben, sondern uns die Eltern einzeln eingeladen haben, ne. Weil ich finde ein Kind-, vor achtzehn Kindern -, fanden wir nicht gut. Und das haben wir dann auch nicht mehr gemacht und haben uns dann die Eltern auch einzeln eingeladen, wo es Probleme gab. Die kriegten ihre Entwicklungsbögen dann ja auch zu sehen, die Eltern. Wo sie dann sehen konnten, wie weit ihr Kind war, was man dazugeschrieben hat noch, wo es gefördert werden musste, wo man vielleicht mehr darauf eingehen musste, wo sie vielleicht mehr zum Turnen gehen mussten, oder wo sie mehr Bewegung brauchten. Oder auch die Sprache war manchmal, so wie heute auch. Wo sie dann zum Logopäden, sowas haben wir dann ja auch gemacht. Unsere Kinder wurden ja in der Einrichtung betreut durch Ärzte. Es gab einen Krippenarzt, der jede Woche in die Krippe kam, die Kinder geimpft hat und die untersucht hat, wenn, ja. Heute heißt das ja U-Untersuchung und früher gab es das dann auch und der hat den die Kinder untersucht. Der war den eine Stunde oder zwei Stunden in der Kita, hat dann die Kinder untersucht oder wenn Impf-Tage waren wurden sie dann alle in der Kita geimpft. Es gab dann so ein Arztzimmer, das dann auch alles steril war da drinnen, mhm, das gab es auch schon (...). Wir hatten ja auch manchmal, mit leichten Behinderungen Kinder, bis man dann die Behinderung festgestellt hat, dauerte ja auch manchmal, bei den kleinen Kindern, ne. Ich hatte zum Beispiel ein Kind, das nicht hören konnte. Aber das konnte man erst mit 2 ½ Jahren erst feststellen, dass der wirklich nicht hören kann. Weil der so schlau war, der hat alles von den Lippen abgelesen oder von den Augen. Das hat keiner-, nicht mal die Eltern, so richtig. Sie haben zwar gesagt: „Irgendwie hört der wohl schwer, mal gucken, das rechte oder das linke Ohr“. Ja, bis der dann nachher dann richtig taubstumm war. Er konnte zwar „Mama“, „Papa“ und so was sagen, aber er konnte sich nicht mit Kindern richtig unterhalten oder so. Naja, und dann haben wir ihn immer dem Kinderarzt vorgestellt und der hat dann die Überweisungen immer ausgefüllt, wenn was war. So dass die Eltern dann mit dem Kind zum Arzt gehen konnten und dass untersuchen lassen konnten, ne (18 sec.). Was gibt es noch? Man überlegt immer so viel. Ich hab heute die ganze Nacht überlegt, ich denk, mach mal Revue, passiere mal Revue, man vergisst immer so vieles. Wenn man dann manchmal überlegt oder mit den anderen erzählt, dann fällt einem dann manchmal mal wieder was ein, hm. (27 sec.) #00:26:55-1#

Position 35 - 39

35	IP 8: Also unsere Ausbildung war nach der Wende nix, also, wenn wir weiter in diesem Beruf arbeiten wollten, dann mussten wir noch 'ne Schule machen, ne. Wir mussten ein halbes, oder dreiviertel Jahr noch Schule machen. Also in der DDR, da haben wir den staatlich anerkannten Erzieher gekriegt, das wurde uns anerkannt, wenn wir so und so viele Jahre als Erzieher gearbeitet haben, als Krippenerzieher, ne. Aber nach der Wende war das ja, wurde der nicht anerkannt. Also mussten wir nochmal die Schulbank drücken. In Theorie und Praxis und dann ne große Prüfung ablegen. Vor einer großen Prüfungskommission von der medizinischen Fachschule. Und die haben dann-, mussten wir denn ein Thema erarbeiten. Es war so vorgegeben, verschiedene Themen worüber du den deine Abschlussarbeit, 10 DIN A 4 Seiten als Beispiel. Und die mussten wir dann verteidigen, vor der Kommission, und da wurden dann auch Fragen gestellt, zu verschiedenen Fachthemen und ja. Entweder man hat es geschafft oder man hat es nicht geschafft, ne. Und das mussten wir dann noch neben der Arbeit machen, ne. Mussten arbeiten und sind dann nachmittags zur Schule gegangen. Manchmal dreimal die Woche, manchmal zweimal die Woche und konnten dann den praktischen Teil nicht in der Gruppe in der man gearbeitet hat, sondern musste den-. Ich zum Beispiel, musste den in den Kindergarten-. Ich musste da den meine praktischen Erfahrungen sammeln. Musste Berichte schreiben, was ich da den gemacht hab und was ich gemacht hab und die wurden den auch alle eingereicht. Musste man abgeben, mit seiner Hausarbeit, die ganze Mappe und den ja. War das-, musste man den eben seine Hausarbeit verteidigen. Das hat alles ganz gut geklappt, so dass wir dann unseren Erzieher gekriegt haben. Den wir überall ausüben durften, bis 18 Jahre. Ne, wir hätten dann auch in Heime gehen können, Sozialeinrichtungen, wo Kinder betreut wurden. #00:30:16-3#
36	I: Okay, also war es im Grunde eine Fortbildung von dem Krippenerzieher in die [...] #00:30:19-9#
37	IP 8: [...] ja, das hat man uns, weil wir eben so viele Berufsjahre hatten, das hat man uns zugute gelegt, damals. Ja, die haben das auch allen Erziehern angeboten, diese Schule. Nun konnten ja nicht alle Erzieher aus der Einrichtung aufs mal diese Schule besuchen. Also zog sich das über Jahre hinweg, bis alle, die das wollten, das auch machen konnten. Und dann kriegten wir eben auch das Geld eines Erziehers. Was damals war.
38	I: Und vorher galt man als ungelernt? #00:31:13-1#
39	IP 8: Das war ne Zeitspanne, bis dahin musste das sein. Und wenn man das nicht gemacht hat, dann eben nicht. Also musste man ja zusehen, dass man-. Das waren mehrere Jahre, wo sie den Kollegen das gelassen haben das zu machen. Aber dann war man auch froh, denn dann war man auf der sicheren Seite, ne. Das man weiterhin in dem Beruf arbeiten konnte, ne. Und dann hat man weiterhin seine Arbeit ausgeführt, den Beruf, mit den Kindern, ne. #00:31:47-0#
57	Ja, wir hatten auch äh, Afrik, 'nen Schwarzen auch dabei, ein Afrikaner war dabei, der hat schnell Deutsch gelernt und musste seinen Eltern, dass nachher immer alles erzählen was war, oder wenn er was mitbringen musste. Der hat sich ganz schnell eingelebt, eigentlich. Der war aus, mhm. (...) Doch, die Kinder waren eigentlich auch immer gleich zugetan immer, dass vereinte sich dann nachher im Spiel. Die standen natürlich erst ein bisschen abseits und haben beobachtet und geguckt, was machen die und bis die sich dann nachher auch mit eingebracht haben da, ne. Oder man hat sie ein bisschen geleitet und gezeigt, oder man hat selber erst mal mit denen gespielt, bevor sie den mit den Kindern gespielt haben, das war dann auch manchmal so. #00:42:07-6#
58	Große Schwierigkeiten gehabt mit Mittagsschlaf und so was, weil die Kleinen wohl einen anderen Rhythmus gehabt haben, zuhause, ne. Kamen den auch erst später, was

	weiß ich, wenn wir dann schon voll im Spiel waren oder so. War ja auch ne Zeit, wo du die Kinder beschäftigt hast. Dann war freies Spiel, ne Zeitlang und dann ging es nach draußen. Und wenn dann die Beschäftigung jetzt schon vorbei war, hat er das Wichtigste ja schon wieder verpasst, ne. Also und denen das schon wieder zu erklären, dass sie ihn doch bitte schon halb neun bringen und nicht erst halb zehn. Musste man die Eltern auch ein bisschen zu erziehen nachher, aber das war nachher auch. Es brauchte alles so ein bisschen seine Zeit, ne. Bis das dann alles so lief, ne. Ne, das ist ja nachher auch so ein bisschen die Kunst der Erzieher, die das so ein bisschen regeln, ein bisschen einfädeln alles, ja. (7 sec.). Ja, meine Kollegin wird bestimmt nachher erzählen von dem einen, der weggelaufen ist, weil er nach Hause wollte, wieder, ne. (lacht). Bei so jemandem muss man dann ja auch draußen gut aufpassen, ne, dass die dann nicht irgendwie ein Loch durch den Zaun finden und (15 sec.)
Position 95 - 98 [IP 9 ist zum Interviewtermin dazugekommen]	
95	IP 9: Also ich selber war weder ein Krippenkind, noch ein Kindergartenkind, ich war ein sogenanntes Haus-Kind, weil meine Mutter nur für vier Stunden in einem Arbeitsverhältnis stand und naja, wie es damals war. Wir waren auch vier Kinder zuhause und ich habe noch einen Zwillingbruder und wir waren die Hauskinder, so dass ich da keinen Kontakt hatte in Krippe oder Kindergarten. Schule waren wir eigentlich, also 90% waren wir wirklich deutsche Kinder. Wir hatten hin und wieder mal, ähm, ausländische. Ich kann mich an einen Jungen erinnern, der kam aus Kuba, ähm. Das war aber das einzige, wo ich mich daran erinnern kann, dass da jemand aus einem anderen Land oder so kam. Ja, und in der Praxis jetzt, in meiner Laufbahn, wie gesagt, ich war ja gleich nach meiner Lehre eingesetzt, hinten, in den XXX. #00:07:48-2#
96	Das ist damals ein Wohngebiet gewesen, wo nur vier Blöcke standen und diese Wohnblöcke waren alle mit Leuten belegt, die bei der Reichsbahn gearbeitet haben und ja, es war sehr speziell, sagen wir mal. Und dadurch waren das auch alles deutsche Kinder mit denen wir da gearbeitet haben. Wir hatten sehr wenig zu tun mit Kindern aus anderen Kulturen, das war wirklich die Seltenheit, weil es eben die Reichsbahner-Kinder waren und es waren ja auch meistens viele Geschwister da wo -. Da gab es ja teilweise noch das Begrüßungsgeld und es waren auch viele Kinder in den Familien vorhanden. Also wer dort nur zwei Kinder hatte, war sehr auffällig. Ja, und da habe ich ja diese sieben Jahre gearbeitet und in XXX [Anm.: Stadtteil] mischte sich das dann schon ein bisschen. Da waren doch wieder hin und wieder mal Kinder zu sehen. Aus Polen hatten wir Kinder gehabt, zwei oder drei Kinder und ja, hin und wieder auch mal aus der Tschechei, hatten wir auch mal ein Kind und auch mal russische Kinder. Die waren aber komischerweise, immer nur für kurze Zeit da. Vietnamesische Kinder waren auch mal da gewesen, aber dann löste sich das ja nachher damals mit der Jugendmode wo der die ganzen Frauen tätig waren und das ja alles auf in XXX [Stadt in M-V], ja. Das war ja der Betrieb, wo wirklich die vietnamesischen Frauen angestellt waren. Und das löste sich dann alles auf, Jugendmode wurde ja [...] #00:09:47-0#
97	I: Wie hieß das?
98	IP 9: [...] VW-Jugendmode, mhm, in XXX war das ein großer Komplex und die Frauen sind dann ja zurückgekehrt in ihre Heimat und viele sind dann aber auch hier geblieben, ne. Aber das verstreute sich dann nachher so, als die Arbeitsstelle aufgelöst wurde. Ja, und dann in der XXX waren wir so der Betriebskindergarten der XXX, das war dann immer eine ganz andere Klientel, sag ich mal. Das war so die gehobene Gesellschaft und das waren eigentlich nur deutsche Kinder. Da war eigentlich nichts mit ausländischen, mhm. Ja, ganz anders wurde es dann, als ich dann nach XXX [Anm. Stadtteil] gekommen bin [lacht]. Äh, da war es eine Zeit sehr stark gewesen-. Ich weiß, dass ich, ähm eine Zeitlang, zwei Jahre lang eine Gruppe hatte wo ich nur zwei, drei

	deutsche Kinder hatte und ansonsten russische Kinder und vielleicht noch zwei, drei vietnamesische Kinder dabei. Ne, dann flaute das wieder so ein bisschen ab mit den russischen Kindern, aber eine gewisse Konstante, so 20/ 30 % hat sich immer gehalten in XXX, in den Gruppen. Und so ich selber, in der Verwandtschaft oder so, nö. Da ist weiter kein Kontakte zu anderen. Obwohl ich da auch immer sehr offen bin. Die einzigen Kontakte habe ich über meine Freizeitbeschäftigung, über meine Ehrenamtstätigkeit, da haben wir auch manchmal ähm, mit Leuten zu tun, die eben auch aus anderen Ländern oder so kommen. Ich arbeite im Tierschutz und wenn die da mal Probleme haben, dann stehen wir denen so ein bisschen zur Seite. Aber das ist auch so das einzige.
<i>Position 101 - 123</i>	
101	IP 9: Nein, also da wurde nicht ein Ton drüber verloren, ne. Also wie gesagt, ich habe ja die Ausbildung zum Krippenerzieher gemacht und wenn man dann mal so zurückschaut, diese ganze theoretische Ausbildung war eigentlich dem Krippenerzieher sehr fern gewesen. Also diese Schulzeiten zum Beispiel, wir hatten ja immer vier Wochen Praxis und vier Wochen Schule, das ist ein toller Rhythmus, würde ich heute immer wieder empfehlen. Wird heute leider nicht mehr so gemacht, so dass man immer das gelernte-, was man in der Schule gelernt hat, immer in der Praxis anwenden konnte. Und dann eben nach vier Wochen in der Schule auswerten konnte. Aber ansonsten, außer jetzt speziell das Fach Pädagogik, oder auch Musik, war das alles, äh, sehr fern von der Realität. Also so wie Anatomie und Physiologie, also ich mein, was interessieren mich die [...]
102	IP 8: [...] ja, sehr medizinisch
103	IP 9: [...] anatomische Begriffe der Knochen also so, tut mir leid. Also und in diesen vier Wochen Praxis hatte man auch einmal in der Woche Lehrunterweisung hieß das damals, oder? Lehrunterweisung gehabt, und da hat man wirklich, am Kind und fürs Kind gelernt, ne. Da durfte man vieles ausprobieren und da hat man dann auch direkt was gelernt. Aber alles, da das ja der Bereich Krippe war und das zum Hygiene-, zum Hygieneinstitut damals, zum Gesundheitssystem gehört hat. War das ja alles das Pflegerische. Und der Kindergarten damals, ab drei Jahre gehörte dann zur Volksbildung, das waren dann ja zwei verschiedene Bereiche, die sich auch nicht sehr gut verstanden haben. Ja, das war das einzige wo man wirklich was mitgenommen hatte, aber die ganze Ausbildung an der MEDIFA, also an der Medizinischen Fachschule war eigentlich (...) hätte man anders gestalten können. #00:14:40-4#
104	IP 8: Warst du in XXX?
105	B. Ja, an der MEDIFA
106	IP 8: Ich am XXX noch
107	IP 9: Ne, dass gab es damals bei mir nicht mehr
108	IP 8: Weil, wir hatten immer alle vierzehn Tage. Erst eine Woche Schule, eine Woche Praxis, eine Woche Schule, eine Woche Praxis, das war furchtbar. Wir hatten ja auch sonnabends und dann nachher gingen sie auf vierzehn Tage. Vierzehn Tage Schule, vierzehn Tage Praxis und das Wichtigste war ja-, was weiß ich. Also in der Ausbildung bin ich alles durchgegangen von der Reinigung, über die Nähstube, [...] #00:15:24-0#
109	IP 9: [...] stimmt
110	IP 8: [...] also es wurde ja damals alles heil gemacht in der Einrichtung, was kaputt war. Ob Lätzchen abgerissen waren oder was weiß ich was. Wir hatten in der Einrichtung eine Näherin, da mussten wir hin, saubermachen mussten wir, in die Küche mussten wir, vierzehn Tage, puh, was war noch? Hausmeister war noch und was war noch, mhm, und dann mussten wir noch so eine DRK-Ausbildung machen, mit Übernachtung, vierzehn Tage. In so einem Zelt schlafen mit zwanzig Leute
111	IP 9: Das war bei uns schon wieder anders

112	IP 8: Ja, damit sind wir angefangen, vierzehn Tage Zeltlager mit durch den Wald robben und so. Wir haben auch gedacht: „Was sollte das jetzt heißen?“. Natürlich hast du auch alles gelernt nachher, was medizinische Hilfe ist, und dann musstest du nachher alles lernen, und da war schon Weihnachten, da hast du erst angefangen mit der Ausbildung, also mit der Schule und, also so war das damals noch bei uns in der Ausbildung, das war ja 1967. #00:16:36-1#
113	IP 9: Also ich habe 1982 mit der Ausbildung angefangen und da haben sie, wenn ich das jetzt so höre, die Ausbildung schon überdacht und verbessert. Also wie gesagt, wir hatten diesen vier Wochen Rhythmus immer schon gehabt, aber mussten auch Praktika machen. Zum Beispiel im Altenheim, oder in der Psychiatrie ähm und Gott, wo waren wir überall? Wochenendarbeit mussten wir machen im Altenheim, also wir mussten zwanzig Tage im Alten-, Pflegeheim ableisten, äh, zu DDR-Zeiten war das so, wie XXX [Anm. IP 9] sagte. Es gab die Leitung, so wie heute eben, die Chefin, die Stellvertretung, dann hatten wir eben dieses Nähzimmer, wo dann eben die Näherin drinnen saß. Dann hatten wir extra noch eine Angestellte, die den ganzen Tag nur die Baumwollwindeln gelegt hat, schön platt gemacht und in Pakete gelegt, dass sie einsatzbereit waren. Dann hatten wir noch die Milchküche, die ja auch zu unserer Ausbildung gehört hat. Damit wir für die Kinder Breie kochen konnten. Da haben wir ja auch extra eine Prüfung für abgelegt und auch einmal in der Woche im Arztzimmer, das wir ja auch hatten. Die Kitaärztin da, die Krippenärztin da, ne. Und da durften dann am Tag vorher die Eltern in ein Buch einschreiben: „hier, mein Klaus, bitte mal Kontrolle Husten, Schnupfen“. Und dann sind wir Erzieher mit dem Kind in diesen Raum gegangen und haben das Kind untersuchen lassen und nachmittags dann das Rezept oder das Medikament, dass ja teilweise auch in der Kita vorrätig war an die Eltern ausgeteilt. Und die Ausbildung, also die Praxis haben wir ja z. B. auch in 'ner Lehrkrippe gemacht, ne. #00:18:47-8#
114	Das war so, dass da immer-, immer Studenten da waren. Immer im vier Wochen Rhythmus haben die dann gewechselt, das war dann der A-Tonus und der B-Tonus und die meisten Lehrkrippen, die waren dann in der XXX gewesen #00:19:06-5#
115	IP 8: wir waren ja auch Lehrkrippe, also ich habe bestimmt 20 Jahre mit ausgebildet. Also die vierzehn Tage Praxis waren dann immer in den Gruppen. Die sind dann immer in den Gruppen dann durchgelaufen, immer vom Säugling bis zu drei Jahren und in den vierzehn Tagen haben sie dann immer ihre Aufgaben gekriegt von der Schule, die sie dann durcharbeiten mussten [...] #00:19:33-9#
116	IP 9: // Genau, Praxisaufgaben, ne
117	#00:19:33-9#
118	IP 8: [...] und dann mussten wir den immer zusehen, dass wir die, und dann mussten sie immer ne Einschätzung kriegen, am Ende der vierzehn Tage, wie das [...]
119	IP 9: Genau, und in diesen Lehrunterweisungen, die wir dann halt noch bekommen haben einmal in der Woche, da wurde dann immer noch einmal reflektiert, also, die [...]
120	IP 8: [...] die Ausbilder kamen auch zum hospitieren
121	IP 9: [...] die Medizinpädagogin, so hießen die, es waren ja immer acht Studenten, äh, sind denn bei einem immer hospitieren gegangen. Da hat dann der eine immer eine Vorlage gekriegt, was er vorzuführen hat und dann wurde das dann auch benotet.
122	IP 8: Ja, es war schon [...]
123	IP 9: Also wir haben eine sehr harte Ausbildung genossen, muss ich ganz ehrlich sagen. Das ich das so von der Pike aus, lernen durfte. Auch wenn ich so im Nachhinein gesagt habe, dass die schulische Ausbildung teilweise unsinnig war. Also, da hätte man andere Sachen auf den Plan nehmen müssen, wie zum Beispiel, äh, Verhaltensauffälligkeiten. Das ist ja ein ganz großes Thema, dass hätte man mal beleuchten müssen. Es gab auch schon zu DDR-Zeiten verhaltensauffällige Kinder, äh, wie man denen eben zur Seite stehen kann, anstatt eben die Knochen zu büffeln, auf lateinisch. Aber ja, äh, alles Gute

	ist ja nie beisammen. Auch die heutige Ausbildung macht mir echt Bauchschmerzen, da die jetzigen Leute einfach zu wenig Erfahrung in der Praxis haben und Krippe wird immer vernachlässigt. Also die sind ja nur vierzehn Tage bis drei Wochen in der Krippe eingesetzt, am Kind und der Rest ist dann Kindergarten und sie suchen sich das aus. Aber die Praxis an sich ist viel zu wenig. Da legen die viel Wert auf die Theorie, aber wenn ich die Theorie nicht mal ausprobieren kann, dann hat das nicht viel wert, das Papier ist geduldig, ja.
<i>Position 125</i> [IP 10 ist dazugekommen]	
125	I: Es sind jetzt drei Interviewpartner im Café XXX und es wäre schön, wenn sie sich nochmal vorstellen würden. Und zwar mit Namen Geburtsjahr, Geburtsort und einfach mal ihren beruflichen Werdegang skizzieren.
126	IP 10: Ja, mein Name ist XXX, ich bin 53 Jahre alt, ich bin am XXX 1967 geboren. Ich habe meine Ausbildung zur Krippenerzieherin von 1983 bis 1986 vollzogen, die praktische Ausbildung war in XXX, in einer Lehrkrippe, das war damals so und an der Medizinischen Fachschule war ich in XXX, auf der XXX. Die gibt es nicht mehr, das wurde alles inzwischen abgerissen, ja. Wir hatten im Rhythmus von vier Wochen unsere Ausbildung, die ersten zwei Jahre auch, auch A und B Turnus, dass dritte Ausbildungsjahr war dann nur Praxis, da war dann, äh, nochmal drei Wochen Schule und im ersten Jahr war das vorwiegend Säuglingszimmer und äh, die einjährigen und im zweiten und dritten Ausbildungsjahr, äh Studienjahr waren das dann die zwei und drei Jährigen.
<i>Position 132</i>	
132	IP 10: Ach so, wo ich überall war. Nach der Ausbildung, das war wirklich eine sehr harte Ausbildung, muss ich sagen, das war wirklich. Man ist mit zittern damals in die Einrichtung gegangen. Man hat wirklich-, äh, also, damals wurde eigentlich dafür gesorgt, dass Selbstbewusstsein ganz, ganz unten zu halten, ne. Also man hat wirklich die Vorbereitung so intensiv gemacht, man musste Tagesabläufe schreiben, ich weiß, einen ausführlichen, der war 1 ½ Seiten lang und dann einen kleineren ne, der war dann nicht ganz so lang. Und wir hatten immer einen Praktikumsauftrag auch und wir mussten jeden Tag Beschäftigung durchführen, was sich jetzt Angebot nennt und Spielauswertung machen. Spielplanung, alle Spielarten, ne. Ja, und es wurde immer hospitiert, wenn die Medizinpädagogen und Lehrbeauftragten, so nannten die sich dann, so wie die, wie wir jetzt ausbilden in der Kita. Das nannte sich Lehrbeauftragte und da wurde einmal in der Woche mindestens hospitiert, ne. Auch Elternabend mussten wir selbständig durchführen, da wurde nicht vorher ge-, geübt oder so. Wir haben das schriftlich vorbereitet und dann wurden wir eigentlich ins kalte Wasser geworfen und haben diesen Elternabend dann als Prüfung durchgeführt, zum Beispiel. Oder Öffentlichkeitsarbeit, ich habe das damals mit 'ner Schulklasse gemacht, da musste man dann auch mit den Kindern was vorführen und so weiter, ne. Auch in der Arztpraxis, habe ich auch gearbeitet, das war aber insgesamt bei mir vier Wochen, in der Kinderarztpraxis. Und die Kinderärztin kam einmal in der Woche in die Lehrkrippe, in die Einrichtung, in jede Gruppe. Und da mussten wir Auszubildenden über jedes Kind den Gesundheitszustand schildern und die war sehr streng die Ärztin, damals, Frau Dr. XXX war das damals noch. Und da mussten wir wirklich, auch von der Woche davor alles, äh, darlegen. Also das war schon wirklich, man musste alles wirklich sehr gut schon im Voraus planen. So und dann in der-, als ich fertig war mit der Ausbildung habe ich dann in XXX gearbeitet, in einem Kinderkombinat, und da bin ich dann frei gelaufen muss ich sagen. Und als ich dann Hospitationen hatte von allen Leitern, da war ich, äh, da bin ich zu Höchstform aufgelaufen. Da wurde ich dann lockerer und dann kam schon so ein bisschen Selbstsicherheit, was einem vorher so ein bisschen genommen wurde, ne.

145	IP 10: In der Ausbildung hatten wir dieses Thema gar nicht, also bei mir war das so. Da gab es das Thema überhaupt nicht. Das war überhaupt nicht vorhanden, da gab es das gar nicht. Obwohl man ja zu DDR-Zeiten, grad in XXX [Anm.: Stadt in M-V] waren ja viele vietnamesische und kubanische Kinder. Ich komm ja aus XXX [Anm.: Dorf in M-V], da gab es so was gar nicht. In der Kleinstadt und auch nach der Ausbildung hat ich auch nie mit ausländischen Kindern zu tun. Das war wirklich erst, als ich in XXX [Anm.: Stadtteil] angefangen hatte, wo dann die türkischen und russischen Kinder mit waren. Und da war dann wirklich, wie gesagt, bei den -, und vietnamesische natürlich [...]
146	IP 8: [...] und Armenier, Russen, Armenier
147	IP 10: Ja, das war ja dann so gemischt, ne. Deutsche Mutter und afrikanischer Vater, ne. Ja, aber
148	IP 9: [...] ja, Togo
149	#00:08:44-4#
150	IP 10: Ja Togo, aber- (...), die Vietnamesen aber, hatte ich den Eindruck, die sind sehr streng in der Erziehung, mit ihren Kindern. Da habe ich damals gestaunt, wie schnell die ihrer Kinder sauber gekriegt haben, ne. Also die Sauberkeitserziehung, die war, knapp das die über ein Jahr waren diese Kinder sauber. Wie auch immer die das gemacht haben. Ich habe so gehört, dass die ihrer Kinder abhalten und so weiter, ne. Das hat mich zum Beispiel erstaunt, dass hätte ich gerne gewusst, wie man das vollziehen kann und die waren wirklich auf einen Schlag [...]
151	IP 9: [...] trocken
152	IP 10: [...] trocken, da brauchte man keine Windel mehr.
153	IP 9: [...] dafür hatten die aber sehr, sehr große Probleme mit dem Essen
154	IP 10: [...] richtig, das war wieder die andere Seite
155	IP 9: [...] sehr mäkelig
156	IP 10: [...] und wenn wir versucht haben gut zuzureden da haben die wirklich die Gabel in den Mund und mit einmal, da kam eine Menge raus, die haben wirklich erbrochen zum Beispiel. Die haben sich dagegen gewehrt, gegen unsere Kost, ich weiß es nicht. Oder gegen unsere Kultur am Essen, unsere Tischkultur, würde ich mal sagen.
157	IP 9: [...] und die sind immer sehr, sehr schwer in die Kita reingekommen
158	IP 10: [...] ja
159	IP 9: [...] die haben sehr lange gebraucht und waren dann, wenn sie drinnen waren die besten Kinder, ja. Denn die waren so pflegeleicht, so aufmerksam, so dankbar
160	IP 10: Die Eltern waren auch so dankbar, ne. Da hat man überhaupt die größte Dankbarkeit überhaupt erfahren, ne. Die hat man schwer rein bekommen aber wenn man sie hatte-, wenn die eingewöhnt waren und den Bezug zu den Eltern hatten, sofern die auch gut deutsch konnten. Das war ja bei den meisten schwierig, konnten ja nur ganz wenige gut Deutsch. Aber wenn man die so hatte, dann war das wirklich eine sehr gute Zusammenarbeit. Bei den russischen Kindern, da war das so schwammig, da war das unterschiedlich, da konnte man gar nicht sagen, wovon das abhängig war, ich würde bald sagen, die, die, die [...] #00:10:42-0#
161	IP 9: [...] die Weißrussen, die waren sehr kompliziert. Und man musste auch bedenken, die Kinder waren alle in einer Gruppe und die kamen alle aus unterschiedlichen Regionen und einige, die konnten sich ja nun nicht. Und das brachte schon einige Konflikte und diese Kinder hatten auch große Probleme mit dem Essen, die kannten ja zum Beispiel keine Kartoffeln,
162	IP 10: [...] das ist richtig, ja
163	IP 9: [...] das war sehr, sehr schwer, die da ranzuführen. Und das durchzog sich auch die ganze Zeit über. Also sie haben es nachher gegessen, aber es war (...) #00:11:14-2#

164	IP 10: [...] die haben auch die Prioritäten bei ihren Kindern anders gelegt. Ein Kind war zum Beispiel, da war eine Mutti-, das waren sehr intelligente Eltern auch bei den russischen Eltern muss ich sagen #00:11:22-2#
165	IP 9: [...] ja
166	IP 10: [...] da waren wirklich studierte Elternteile und was weiß ich und deren Prioritäten lagen eben auf solchen Sachen: „Ja, ein Kind kann mit zwei Jahren schon auf dreißig zählen“ aber dann musste ich auch erwähnen // #00:11:33-2#
167	IP 9: [...] und hübsch aussehen
168	IP 10: [...] und sie sahen gut aus. Aber dann habe ich auch erwähnt, bei dem einen Jungen: „Aber ihr Kind kann überhaupt nicht spielen und das ist wesentlich wichtiger, als dass er jetzt mit zwei Jahren schon auf dreißig zählen kann“, aber dass leuchtete denen dann auch nicht so ein.
169	Und bei den türkischen Eltern, das war allgemein schwierig
170	IP 9: Mhm
171	IP 10: [...] das war, da, den Bezug überhaupt herzustellen, das war schwierig.
172	IP 9: [...] die haben selten jemanden an sich rangelassen. Die haben sich ganz schwer in die Karten gucken lassen, die haben wirklich immer ihr eigenes Ding gemacht. Auch so was die Kinder betroffen hat. Die haben sich auch wenig am Tagesablauf orientiert, nein, die waren dann eher so Bedürfnisorientiert bei ihren Kindern. #00:12:26-8#
173	IP 10: Die haben sich auch wirklich nicht darangehalten, wenn man dann gesagt hat: „Mensch um halb zehn machen wir unser Angebot“, dann kam manch einer um halb elf, elf. Das war egal, also, das war nicht wichtig für diese Eltern. Und die Kinder, die hatten es dann wirklich nötig. Und wenn ich dann an den einen Jungen bei mir in der Gruppe denke, den du auch hattest, naja, in der Vorschule, der ist danach mit acht Jahren eingeschult worden. Der war acht, als er eingeschult wurde und äh, da war das wie gesagt. Er musste die Mutter nicht akzeptieren, nur was Papa gesagt hat und er war sehr gewalttätig schon in dem Alter. Er ist auf die Kinder zugegangen und hat die wirklich sehr rabiat behandelt und dann war das schwierig. Die Mutter wollte dann immer ganz genau wissen, welche Mädchen-, wenn die sich dann eben gewährt haben, welche Mädchen das waren. Und da habe ich dann auch gesagt: „Das werde ich jetzt nicht machen, dass sind meine Schutzbefohlenen, dass ist geklärt in der Gruppe“. Aber die haben wirklich ganz doll gedrückt, dass die das wissen wollten, wer das gemacht hat. Da wollten sie dann wirklich nochmal wie so einen eigenen kleinen Rachevollzug ausüben.
174	Das war dann wirklich sehr schwierig, mhm. Das war dann eben dieses
175	IP 9: [...] auch unbelehrbar, sehr unbelehrbar diese Eltern, ne.
176	IP 10: [...], wenn dann Therapien waren oder Förderungen, ja, das haben die sehr selten wahrgenommen, ne. Damit die sich noch besser integrieren, auch die Kinder grade, ne. Wie gesagt, dieser eine gewaltbereite junge, ich weiß ja nicht was aus dem jetzt geworden ist, dass war sehr schwierig.
177	Und dann kam ja wirklich noch dazu, in XXX [Anm.: Stadtteil], das war ja Brennpunkt, sozialer Brennpunkt. Die meisten waren arbeitslos und da hat man gemerkt, hm, es ist schwierig, die Arbeit pädagogisch so vorzubereiten, dass man die Eltern auch immer erreicht. Das hat lange gedauert bis man sagen konnte am Elternnachmittag, hm, ja, wir haben jetzt mal die Hälfte erreicht. In der Krippe war es eigentlich noch gut
<i>Position 197</i>	
197	IP 10: Irak genau. Ja, die Mutter hatte das auch schwer, der wurde ins-, die hatte ein Glasaugen. Der wurde ins Auge geschossen, damals. Weil sie sich vor ihren Vater gestellt hat, damals. Um ihn zu beschützen und dabei hat sie ihr Augenlicht verloren, mhm. Aber wie gesagt, sie wollte immer, sie meinte das gut, aber sie selbst hat sich auch nicht integriert, so, ne. #00:18:14-2#

198	IP 9: Nein, sie wollte das nicht, sie hat ja die deutsche Sprache auch abgelehnt und sie konnte
199	IP 10: [...] sie hatte mehrere Kurse und sie konnte einfach sich selbst nicht integrieren und ihren Kindern das auch nicht zu vermitteln, in Deutschland dann auch anzukommen, ne. Ich weiß nicht, ob sie das bis heute dann geschafft haben. #00:18:27
200	IP 9: Also die große Tochter, wurde mit sieben noch mit der Sportkarre zur Schule gefahren
201	IP 10: XXX wurde auch lange gefahren, der war lange im Kinderwagen, da konnte der schon lange sitzen.
202	IP 9: Ja, aber das sind solche Spezialfälle, die, also die hat man immer wieder, mal mehr, mal weniger, aber das ist ja nicht die Norm.
203	IP 10: [...] das ist nicht die Norm.
216	I: sind sie darauf vorbereitet? Also von ihrem Träger? Was in XXX passiert? #00:21:23
217	IP 10: Nein, gar nicht. Gar nicht. Das ist einfach nur die Erfahrung, dass man, ja, jeder sucht seinen eigenen Weg um am besten, um den günstigsten Weg zu finden. Mit den Kindern, mit den Eltern. Manche Kinder waren, (zu ihrer Kollegin gewandt), die zwei vietnamesischen Kinder, wenn du dich noch erinnerst. Da hab ich gesagt: „Mensch, die isst nicht am Tisch“, was die anderen auch nicht gemacht haben. Ja, essen im Gehen. Brot, Brötchen, Hörnchen und das hat funktioniert. #00:21:54-8#
218	IP 8: Da sind wir dann hinterhergegangen, mit dem Essen #00:21:56-5#
219	IP 10: Ja, mit dem Essen und dann hat das eine vietnamesische Mädchen zum Beispiel gegessen. Das musste man erst einmal herausfinden, welche Bedürfnisse man wie stillt.
220	IP 9: Ich weiß, dass die russischen Kinder die Kartoffeln, als sie die kennengelernt haben, bei uns in der Kita. Nicht vom Teller gegessen haben. Die haben die ganze Kartoffel vom Tisch gegessen. #00:22:13-0#
221	IP 10: Erinnerst du dich noch, da hatten wir auch so nen Spezialfall, da hatten wir über mehrere Monate die Kartoffel und die Soße auf dem Tisch gegeben. Aber auch bei einem deutschen Kind, hatten wir auch #00:22:29-1#
222	IP 9: und die russischen Kinder die konnten, die konnten auf Kommando erbrechen
223	IP 10: die vietnamesischen aber auch. Die konnten auch auf Kommando erbrechen, wenn sie nicht wollten dann konnten die, wie auf Kommando, der ganze Tisch war voll.
224	IP 9: das wusste man nachher schon, immer wenn man ein Kind neu aufgenommen hat, aus diesen Ländern, dann wusste man, dass man ganz vorsichtig, ganz sacht vorgehen muss, weil die so, fast immer so reagiert haben. #00:22:57-4#
225	IP 8: Weißt du noch, dass wir XXX im Bett komplett angezogen haben? Ganz warm, das war Winter. Mit Rucksack, Mütze, Schal, so hat die nur geschlafen, ganz warm. Da hat jedes Kind so extrem andere Bedürfnisse gehabt und das rauszufinden, das war ebenso schwer. Aber wie gesagt, die waren dann auch so unglaublich dankbar dann nachher auch, ne. (5 sec.)
<i>Position 227 - 230</i>	
227	IP 9: Na, im Moment ist es ja so, dass jede Erzieherin ja auch die Möglichkeit hat, Weiterbildungen zu machen. Es werden ja Weiterbildungen auch zu diesem Thema und zu anderen Themen angeboten, aber [holt tief Luft], aber das ist so gering, das sind zwei, drei Weiterbildungen zu dem Thema und die wiederholen sich jedes Jahr. Also, habe ich sie schnell abgegessen, sag ich mal, und da fehlt einfach mehr
228	IP 10: [...] man sieht aber auch einfach, dass das keine Erfahrungswerte sind bei den Seminarleiter:innen, sondern rein theoretisch erworbenes Wissen durch Bücher. Also kein praktisches Wissen. Und das ist das, was uns die Arbeit schwer macht #00:24:12-1#
229	IP 9: [...] und es muss angepasst werden, also es geht immer noch um, wenn man es so sagt um russische, türkische, vietnamesische Kinder, aber was ist mit den ganzen

	Flüchtlingskindern? Ne, die, sag ich mal, die haben ja schon alle eine Geschichte, diese armen Mäuse. Und da erzählt keiner was, wie ich mit solchen Kindern. Ich habe keine Erfahrung mit Kindern, die Kriegsgeschehen gesehen haben und grade sowas fehlt, ne.
230	Ich mein, wir haben jetzt lange genug die Berufserfahrung gesammelt, dass wir mit auffälligen Kindern, ne, umgehen können. Es gibt nie ein Patentmittel, aber man weiß ja, hm, wenn das nicht klappt, dann probiere ich noch mal das aus. Aber Gott sei Dank, ist es auf unserer jetzigen Arbeit nicht so. Aber wenn ich an XXX denke, dass Haus ist voll mit lauter Flüchtlingskinder und die armen Mäuse stehen da und je nach Erzieher oder Leitung werden sie entweder aufgenommen und MITGENOMMEN oder sie werden stehen gelassen, ne. Und das ist nicht einmal böswillig von den Erziehern oder so. Die haben gar keine Erfahrung. Das ist, weil sie einfach diese Berührungsängste haben, es nicht besser wissen, ne. Woher auch? Nichts ist toll und da muss was kommen
<i>Position 237 - 240</i>	
237	IP 9: Und grade so diese jungen Kollegen, die da angefangen haben zu arbeiten. Weil ja das Team gewechselt wurde und da kamen dann sehr viel junge Kollegen, teilweise noch ohne Kinder. Woher sollen die das wissen? Wenn keiner die an die Hand nimmt und sagt: „Komm, wir werten mal die und die Situation aus und versuch das doch nächstes Mal noch so und so zu machen, ne“. Geht nicht, weil keiner darüber sprechen kann, weil keiner Ahnung hat. #00:27:06-9#
238	IP 10: Kannst ja weder im Team darüber sprechen, noch äh, kannst du vom Arbeitgeber das, unser Träger
239	IP 9: [...] ja, äh, die Zeit findet man ja auch gar nicht
240	IP 10: [...] uns da auffangen würde. Wie gesagt, ich bin froh, dass wir da das Problem nicht haben, weil ich gar nicht wüsste, wie ich da damit umgehen sollte, mit diesen geschädigten Kindern. Nicht nur diese Kriegstraumata, sondern auch der Weg der Flucht, da haben die ja auch allerhand mitgemacht, da haben sie ja auch ihre Familien verloren.
<i>Position 270</i>	
270	IP 9: [...] da muss was getan werden, unbedingt. Dass diese Kinder überhaupt erstmal eine Chance haben überhaupt erstmal anzukommen (..) und dann überhaupt erst mal den Kindergartenalltag zu bewältigen. Sprich, auch erst mal zu spielen, denn das Spiel ist ja nun mal das wichtigste für das Kind, und das dann alles zu verarbeiten und so weiter. Aber das geht nicht mit einer Erzieherin, die mit fünfzehn Kindergarten Kindern und sechs Krippenkindern arbeitet. Laut Plan.
<i>Position 299 - 307</i>	
299	IP 9: was mach ich mit den anderen? Ne, also das sind so ganz viele Dinge, wo (holt tief Luft) wenn die, sag ich mal, die Obrigkeiten hier immer durchrennen und das alles immer nur niedlich finden, dann krieg ich schon dicke Schlagadern
300	IP 10: [...] wenn die durchgehen, dann wird ja auch meistens dafür gesorgt, dass die Kinder immer alle draußen sind, die Räume sind aufgeräumt
301	IP 9: [...] ja, aber ich find es nicht immer nur niedlich
302	IP 10: Und kein Mensch bekommt mit, dass die Gruppen eigentlich überfüllt sind. Aber darauf achtet weder das Jugendamt, noch das Gesundheitsamt, wenn die durchkommen. Die gehen und es ist alles völlig normal und perfekt. Und wenn ich daran denke, wir haben Kinder eingewöhnt, da habe ich damals auch zu meiner Chefin gesagt, deswegen wollt ich auch nicht mehr in der Krippe arbeiten: „wir haben sieben bis acht Kinder manchmal gleichzeitig in einer Woche eingewöhnt“
303	IP 9: Ja
304	I: Als einzige Person?
305	IP 10: [...] ja

306	IP 9: [...] ich habe an einem Tag neun neue Kinder gehabt. Neun neue Eltern hat mir meine Chefin reingesteckt. Ich hatte neun Kinder mit Eltern in der Gruppe, die Kinder sind bald wahnsinnig geworden, weil so viele Erwachsenen dringesessen haben. Und wie soll ich neun Kinder, die zum ersten Mal die Einrichtung betreten eingewöhnen? Das soll mir mal bitte einer vormachen. Also bis drei lass ich mir ja gefallen, dass kriegt man gehändelt, ne. Wenn man zwei Räume zur Verfügung hat, aber nicht neun. Und das sind alles so 'ne unüberlegten Dinge auch und man kann jetzt sagen, dass lag jetzt an der Leiterin, lag es ja auch, aber es passiert eben in der Praxis und die Leidtragenden sind diese NEUN Mäuse gewesen. #00:34:25-3#
307	IP 10: und diese Kinder sind schlecht eingewöhnt und die brauchen eben viel länger, weil sie sollen eigentlich vier Wochen lang eine Bezugsperson haben, dass funktionierte nicht, weil wir die in der Gruppe eingewöhnt haben, dann hat die andere Kollegin auf die anderen zwölf Kinder aufgepasst, alleine. Und denn rannte man, die hat die einen Kinder, die schon drin waren so beaufsichtigt, sag ich jetzt mal. Und dann hat eine, die andere Kollegin sieben Kinder gleichzeitig eingewöhnt. Dann ist man von Elternteil zu Elternteil immer so für zwei Minuten gelaufen, damit jeder sich auch angenommen fühlt. #00:34:57-2#
<i>Position 359 - 360</i>	
359	IP 10: und was man nicht vergessen darf. Zu DDR-Zeiten sag ich jetzt mal, es hatte seine Gründe, weshalb eine Krippenerzieherin eine Krippenerzieherin war. Die hatte eine Ausbildung, das war ein Fachschulstudium von drei Jahren, die Kindergärtnerin auch drei Jahre und Grundschullehrerin, Horterzieherin genauso. Und das war ein Unterschied von der Ausbildung hier. Jetzt wird alles in FÜNF Jahren, von null bis achtzehn Jahren zusammengepackt und das kann kein Mensch. In der Zeit kann man nicht Kleinkindpädagogik lernen, Kindergartenpädagogik und auch kein Schulkind-, wie man das, wie man da Werte vermittelt. Das kann man nicht in fünf Jahren. Oder Heim-, das ist ja da noch, Heimerzieher, das ist unmöglich sowas. Die Spezifik der Altersstufen für jede, für jedes Kind ist heute nicht mehr gegeben. (8 sec.)
360	IP 9: und das war eben, sag ich jetzt mal, zu DDR-Zeiten besser, sag ich mal. Ich mein, wir sind hier ja unter uns, jeder hat so sein Steckenpferd. Jeder hat so sein Alter, was er bevorzugt, man ist zwar für alle Kinder da und man geht auch in andere Bereiche aber jeder bevorzugt irgendein Alter, warum kann man das dann nicht, wie in DDR-Zeiten, wie du schon sagtest, in Krippe, Kindergarten, Schule, so lassen. Wenn ich, ich bin Krippenerzieherin geworden, weil ich eben mit Kindern gerne arbeite bis drei Jahre. Ich mein es ist schön, ich bin ja jetzt bei dreijährigen, es ist schön, ich bin ja auch was älter geworden, meine Knochen danken es mir, dass die Kinder jetzt älter sind. Aber ich persönlich, ich würde jetzt ungerne in die Vorschule gehen, ich würde es machen, ich würde es wahrscheinlich auch gut machen, aber wenn ich die Wahl hätte würde ich wahrscheinlich immer wieder in die Krippe gehen. Mein Alter sei jetzt mal dahingestellt, denn das wird nun langsam beschwerlich. Wie hat meine alte Chefin immer gesagt? Fußbodenpädagogen sind wir ja, und das fällt mir jetzt in meinem Alter etwas schwerer (lacht) #00:45:04
<i>Position 417 - 460</i>	
417	IP 9: Sicherlich musste das pädagogische Konzept von der DDR überarbeitet werden
418	IP 10: [...] ja
419	IP 9: Es war nicht alles schlecht, aber es war vieles nicht gut, ne. So dieser DDR-Drill, der war ja überall mit drin #00:54:57-0#
420	IP 8: So, dass mit dem Töpfchen, das war nicht schön
421	IP 9: [...] es fing ja morgens schon an. Um sieben war ja dieses morgendliche Spiel in den drei Bereichen Bau Spiel, Puppenspiel oder didaktisches Spiel und dann haben je

	nach Gruppenstärke da zwanzig Kinder mit einem Körbchen zwischen den Beinen gesessen, da waren dann drei Bausteine drinnen #00:55:15-8#
422	IP 8: [lacht laut]
423	IP 10: [...] drei Ziegel, ein Würfel. Und dann wurde den Kindern so gezeigt: „Guckt mal Kinder, so sieht eine Eisenbahn aus und der Würfel kommt bitte zwischen den ersten und zweiten Ziegel, bitte baut nach“ #00:55:29-7#
424	IP 8: [lacht]
425	IP 9: Und dann saßen da die kleinen Mäuse von anderthalb Jahren und: „Nein, drei Ziegeln, gerade, die man an einer schmalen Seite“, da gab es Zeichnungen für und: „Du hast den Würfel auf den ersten Ziegel gesetzt, schiebe ihn bitte zurück, da muss der hin“. Und auch beim Puppenspiel, wenn das Körbchen war, mussten alle Puppen gleichzeitig diese kleinen Puppenschuhe: „Nein, füttere deine Puppe, die wird jetzt noch nicht gewickelt, nein“ #00:56:00-5#
426	IP 10: „So, heute bauen wir einen Tisch, der Tisch wird hochkant gestellt, die Platte so“
427	IP 9: [...] da gab es echt Skizzen für
428	IP 10: [...] und der Stuhl so und dann hatten wir kleine Puppen und so muss die Puppe darauf sitzen. Und wenn wir kreative Angebote gemacht haben
429	IP 9: [...] Tisch, Stuhl, Eisenbahn, Turm
430	IP 8: [...] das ging mir immer so gegen die Spur
431	IP 10: [...] und wenn wir kreative Angebote gemacht haben, dass vergesse ich mein Leben nicht. Für mich war Knete, Knete, nein, #00:56:24-8#
432	IP 8: [...] nein
433	IP 10: [...] da musste ich lernen, dass das Knetmasse ist und da gab es auch richtig. Das wir vorgegeben haben: „Die Knetmasse wird weich geformt, ganz weich geknetet und dann“, im Krippenalter wohlgemerkt. „Und dann legen wir das hier rauf und dann wird mit der flachen Hand“
434	IP 9: [...] eine Walze gemacht oder eine Kugel
435	IP 10: [...] werden kreisende Bewegungen gemacht“ mit einem zweijährigen Kind erzählt man so: „bis eine Kugel entsteht“
436	IP 9: [...] und die Ampel ist keine Ampel, sondern eine Lichtsignalanlage
437	IP 10: [...] Richtig
439	IP 9: [...] eine Lichtsignalanlage, bitte richtig beibringen
440	[Alle kichern]
441	IP 9: [...] das war das morgendliche Spiel, ja
442	IP 10: [...] und heute fädeln wir eine Kette, die und die Farben
443	IP 8: Ja, da kriegten sie alle einen Faden und fünf Kugeln und dann
444	IP 9: [...] um neun war dann Beschäftigung, ja
445	IP 8: [...] mussten sie sehen, dass sie die dann irgendwie da rein kriegten
446	IP 9: Dazwischen war ja das Frühstück, um neun ging dann die Beschäftigung los. Im Krippenalter ZWANZIG Minuten zuhören. Einleitung, Hauptteil, Schluss, die ganze Woche. Also, es wurde jeden Freitag die ganze Woche vorgeplant, der ChefIn auf den Tisch gelegt, die hat sich das durchgelesen
447	IP 10: [...] dass brauchten wir nicht bei uns
448	IP 9: [...] und dann musste man genau schreiben, z.B. was die Kinder machen müssen: „Die Figur oder der Kapitän stellt sich auf das Schiff“ und wehe, man
449	IP 10: [...] man wusste schon gar nicht mehr, was man schreiben sollte
450	IP 9: [...] ist davon abgewichen [klopft energisch auf den Tisch]. Das war strafbar. Wehe, der Kapitän hat nicht in diesem Moment auf dem Tisch gestanden, mhm
451	IP 10: [...] und wir haben ja Krippenerzieher gelernt
452	IP 9: [...] ganz gruselig

453	IP 10: [...] und da war sogar das Säuglingsbad vorgegeben und genau wie man ein Kind badet und wäscht. Und ich habe vergessen, in einer Hospitations-, äh, -runde. Man musste für das Gesicht extra eine Schale mit klarem Wasser hinstellen. Ich hatte alles hingestellt, nur diese Schale mit dem klaren Wasser vergessen
454	IP 9: [...] und die gekennzeichnete Ecke vom Badetuch benutzen
455	C. [...] genau, man musste das immer, von dem eine Ecke vom Badetuch
456	IP 9: [...] da musste man ein Kreuz machen mit dem Filzstift, damit man nur diese eine Ecke für das Gesicht nimmt.
457	IP 10: [...] ja, und dann hatte das wirklich, die Augen von außen nach innen, Tupfer umdrehen, eintauchen, in das klare Wasser und umdrehen. und dann, wenn man dann vergessen hat, das klare Wasser hinzustellen, das war tödlich, das war wirklich, da haben die drei, die hospitiert haben, das grenzte schon fast an eine Straftat. #00:58:58-1#
458	IP 9: [...] aber noch schöner war das Kinderbett. Das musste ganz genau, also das Kopfteil wurde von innen gewischt, die ersten vier Stäbe nur, nicht mehr. Dann wurde innen gewischt, die Matratze von der einen Seite, hochgestellt, ne. Die durfte man nachher dann nicht vergessen zu drehen, ne. Und dann durfte man nachher auch die anderen Stäbe wischen #00:59:26-9#
459	IP 10: [...] mit einem ganz scharfen Desinfektionsmittel
460	IP 9: [...] genau. Und denn nachher wurde das Bett bezogen und dann wurde ein Briefumschlag gefaltet mit dem Bettlaken, damit das stramm liegt und dann musste sich die Matratze hochwölben und dann kamen die Medizinpädagoginnen und haben dann ein zwanzig Pfennigstück und hat das denn raufgeschmissen und dann musste das buwubup machen und dann hat man eine eins. Und wehe es hat nicht buwubup gemacht.
<i>Position 463</i>	
463	IP 9: Also dieser Drill, der so in DDR-Zeiten normal war und sich ja auch durch alle Bereiche und durch das ganze Leben gezogen hat, dieser Drill war extrem schlimm. Und das war auch gut und das ist auch gut, dass es das da nicht mehr gibt.
<i>Position 468 - 469</i>	
468	IP 10: Das war ja so, mit eine der besten Ausbildungen die es so gab, eine der hochwertigsten.
469	IP 9: [...] also, die war schon extrem hart und auch intensiv. Also so für DDR-Zeiten war die wirklich sehr intensiv.

2. IP 11

Geburtsjahr: 1957
 Ausbildungszeitraum: 1975 - 1979
 Interviewdatum: 08.06.2020
 Interviewdauer: 00:26:21

Position 2 - 3

2	I: XXX, schön dass wir zusammen sind. Ich würde dich bitten dich ganz kurz vorzustellen, mit deinem Namen, deinem Geburtsjahr, deinem Geburtsort und dass du deinen beruflichen Werdegang skizzierst. #00:00:20-0#
3	IP 11: Okay, mein Name ist XXX und ich bin geboren am XXX 1957 in [Anm.: Dorf in Westdt.], das ist so 100 Kilometer von XXX [Anm.: Stadt in Westdt.] entfernt und was so meinen beruflichen Werdegang angeht, der war so ein bisschen holprig mit dem Start. Ich wusste, dass ich irgendwas mit Kindern machen wollte, aber auch mit Kunst und ich bin dann erstmal in eine Fachschule für Gestaltung gegangen für zwei Jahre und im gleichen Haus gab es dann auch eine Erzieherfachschule und da bin ich dann gewechselt

	in die Erzieherfachschole. Und dann habe ich mein Anerkennungsjaar nach einem Jahr Pause gemacht, wo ich als Kinderfrau gearbeitet hab. Und dann habe ich erst mal in einem ganz kleinen, ländlichen katholischen Kindergarten gearbeitet als Gruppenleitung und dann bin ich von dort aus nach XXX [Anm.: Stadt in Westdt.] gegangen. Da habe ich eine Waldorfsatzausbildung gemacht im Elementarbereich, bzw. da habe ich die Praxisstelle gehabt und hab dort gelebt und in XXX [Anm.: Stadt in Westdt.] gab es dann die Ausbildung in Blocks halt, berufsbegleitend. Und ähm, danach war es aber erstmal genug mit Waldorfpädagogik, das war mir erst mal zu eng vom Konzept her und dann bin ich nach XXX [Anm.: Stadt in Westdt.] wieder zurückgegangen. Dort hatte ich meine Ausbildung gemacht, und hab dann ganz viele Jahre in Elterninitiativen gearbeitet. Also auch in kleingruppigen Einrichtungen. Altersgemischten Gruppen, eingruppig und dann zuletzt elf Jahre in einer eingruppigen, altersgemischten Einrichtung mit insgesamt 18 Kindern, neun unter drei und dann noch neun Kindergartenkindern. Ja und dann bin ich von dort aus nach XXX [Anm.: Stadt in Osttd.] gezogen, 2011 und arbeite seitdem eben in der Kita XXX mit 222 Kindern aktuell als Springerin. Und ich habe halt so peu á peu meine Stunden runtergeschraubt. Ich arbeite jetzt 20 Stunden in der Woche, vier Stunden am Tag und ähm, ja, damit ich Zeit habe das zu machen was mir besonders am Herzen liegt, nämlich Kinderyoga. Da habe ich halt auch in XXX [Anm.: Stadt in Westdt.] schon eine Ausbildung gemacht, zusätzlich. Also ich habe eine Yogalehrerausbildung gemacht nachdem ich, ja, lange Jahre selbst Yoga praktiziert hab. Und dann bin ich aber ganz schnell auch so in das Kinderyoga gegangen, bzw. ich habe auch noch eine Ausbildung in Tanzpädagogik und in Entspannungspädagogik und für Kinder und für Erwachsene. Ja, und hier arbeite ich seit einigen Jahren in der Kita, in der ich auch als Erzieherin arbeite auch noch freiberuflich im Yogabereich. Also biete ich Kinderyoga an für die Vorschulkinder und versuche, wenn es zeitlich passt, dass auch für die Kinder im Alltag zu integrieren, ja, und arbeite auch mit Erwachsenen noch.
<i>Position 34 - 38</i>	
34	IP 11: Ja, insofern, dass jetzt in XXX [Anm.: Stadt in Westdt.], die leben schon so lange mit Ausländern, durch die Gastarbeiterwelle damals, äh, dass das viel normaler war. So im Stadtbild insgesamt und in Schulen, Kitas. Das da doch mehr Kinder waren die eben nicht deutschsprachig/deutschstämmig sind und eben da habe ich schon einen großen Unterschied festgestellt zu hier [Anm.: Stadt in M-V]. Dass es eben nicht diese Selbstverständlichkeit hatte im Stadtbild und das es immer noch etwas leicht Exotisches hatte. Mittlerweile hat sich das auch schon wieder so ein bisschen geändert, ähm, wo es auch viel mehr, zum Beispiel diese Kebap Läden gibt oder türkische oder äh -. Ich weiß gar nicht wo die sonst herkommen, albanische, ähm, syrische Menschen gibt, die eben auch so kleine Gemüseläden jetzt hier, speziell auch in der [Anm.: Stadtteil], anbieten. Ähm, dass das nicht mehr so exotisch jetzt hier ist. Asiaten, also Vietnamesen gab es schon früher hier so, aber so Menschen die aus dem islamistischen-, wie heißt das? Islamischen Kulturkreis kommen.
35	I: Arabischen
36	IP 11: [...] Arabischen, ja die habe ich am Anfang nicht so wahrgenommen, also das hat sich verstärkt mit der Zeit und wo ich auch eine größere Reserviertheit wahrgenommen habe.
37	I: Jetzt hier in XXX?
38	IP 11: In XXX, gegen was Fremdes, auch äh, im Zuge dieser Flüchtlingswelle die gekommen ist, wo dann auch so eine Art Spaltung war. Zwischen Leute die, speziell jüngere Menschen, Studenten, aus der linken Szene, die sehr engagiert waren, die hier willkommen zu heißen und einen Start zu ermöglichen und anderen Menschen, die halt sehr reserviert waren und eher abweisend reagiert haben #00:16:54-4#

Position 49 - 56	
49	I: Also es geht gerade um den Kontrast zwischen XXX [Anm.: Stadt in Westdt.] und XXX [Anm.: Stadt in Ostdt.]?
50	IP 11: Genau, also ich habe ja lange Zeit in Elterninitiativen gearbeitet, wo halt ein sehr demokratischer Stil herrschte zwischen Eltern und Erziehern. Also die Eltern waren ja quasi die Arbeitgeber und wo es halt sehr viel Austausch und Mitbestimmung gab zwischen den Eltern und den Erziehern. Also wo wir quasi in einem Team so zusammengearbeitet haben und äh-, auch die Kinder als Individuen wahrgenommen wurden und auch so behandelt wurden und äh, das war für mich wirklich pädagogische eine völlig andere Welt hier in XXX [Anm.: Stadt in Ostdt.] anzukommen, in dieser riesigen Kita. Mit 'nem Betreuungsschlüssel, den ich nach wie vor schlimm finde
51	I: Wie ist der hier?
52	IP 11: Also ich glaube, offiziell ist der mittlerweile für Kindergartenkinder 1 zu 16 oder 1 zu 15, keine Ahnung. Jedenfalls gibt es bei uns nach wie vor Gruppen mit 1 zu 18 Betreuung, ab drei. Was ich einfach nicht in Ordnung finde, für Kinder wie für Erzieher und in der Krippe ist es im Moment, äh, 1 zu 6, finde ich auch nicht in Ordnung. Wir haben auch eine Krippengruppe mit ganz kleinen Kindern, wo es 18 Kinder gibt. Also in den normalen Gruppen sind äh, 12 Kindern mit 2 Erziehern. Dann haben wir eine 18er Gruppe mit 3 Erziehern, ab vier Monaten und ich finde es einfach schlimm [flüstert]. Ich würde mein Kind nicht in diese Einrichtung geben, ganz ehrlich. Da merkt man, dass mich das nach wie vor sehr bewegt [lacht auf], äh, dass es solche Arbeitszustände gibt und ähm, auch die Art der Pädagogik war für mich-. Mir ist da anfangs wirklich die Kinnlade heruntergefallen, wie mit den Kindern umgegangen wurde. Wie autoritär, wie-, ja einfach so von oben herab: „Ich bin hier die Chefin und du bist so meine Untergebene“. Also wo ganz klar die Rollen verteilt sind und zum Teil auch sehr entwertend, also mir ist da wirklich der Begriff, schwarze Pädagogik des Öfteren in den Kopf gekommen, so habe ich das erlebt. Wie die Kinder behandelt wurden. So mit Erpressung und bloßstellen und auch bestrafen und also-. Wo ich auch zum Teil gedacht hab, wenn die Eltern wüssten, wie mit den Kindern hier umgegangen wird, die wären sicherlich zum Teil entsetzt. Und mittlerweile hat sich das ein bisschen geändert, da auch viele junge Kolleginnen dazugekommen sind. Gott sei Dank, die halt 'nen anderen Hintergrund haben, 'nen anderen Erziehungsstil haben und anders reflektiert sind. Und wo da schon 'ne Umwälzung stattfindet, aber es gibt da schon Erzieherinnen, die-, in diesem alten System aufgewachsen sind, die Ausbildung gemacht haben und wo man das-. Wo das immer noch spürbar ist im Umgang mit den Kindern.
53	I: Mit dem alten System meinst du noch mit der DDR-Ausbildung?
54	IP 11: Ja, ja
55	I: Also da gibt es?
56	IP 11: Mhm, ja, das ist nach wie vor ziemlich ein Thema, mit dem ich auch schwer einen Umgang finde. Da ich mich ziemlich alleine damit fühle. Also es gibt mittlerweile andere Erzieherinnen, mit denen ich da auch im Austausch drüber bin, Gott sei Dank. Am Anfang habe ich mich wirklich gefühlt wie ein Alien, völlig fehl am Platz. Und wo ich auch ein paar Mal versucht hab zu wechseln, XXX oder diesen XXX [Anm.: Träger]. Das hat aber zu dem Zeitpunkt nicht geklappt und mittlerweile weiß ich, ich werde nächstes Jahr aufhören und äh, jaaa.

E. Gruppe 5

1. IP 12	
Interviewdatum:	07.12.2020
Interviewdauer:	01:55:33
<i>Position 5</i>	
5	Es sind ja alle viele Interviewpartner, typischerweise wenn sie was von einer Kultur gehört haben, dann auf alle Fälle aus dem osteuropäischen Raum. Das ist eigentlich folgerichtig, dass da viel mehr da Wert gelegt wurde durch die Verhältnisse in der DDR und dass man eben mehr übers Jolkafest wusste als-, was weiß ich keine Ahnung, wie die Amerikaner Thanksgiving feiern, sowas. Ja dass das jetzt vielleicht jetzt dazu.
6	„Denn im Grunde genommen erst nach der Wende haben wir ganz, wir haben wenig erfahren, nach der Wende hat sich das angefangen zu öffnen. Das hat mich so überrollt“. Also ich meine man muss auch mal daran denken, dass wir ja auf dem DDR-Atlas den ganzen Westen weiß ausgeblendet hatten, dass darf man ja nicht vergessen. Und demzufolge ja auch versucht wurde, dass da weiter keine Länder mehr vorhanden sind, also ich übertreibe jetzt mal. Natürlich hatten wir einen Weltatlas und wir wussten, wo Amerika und Südamerika und sonst was ist. Aber dass auf alle Fälle die Bundesrepublik Deutschland ein Land war, da war ein schwarzer Fleck. Aber hier geht es ja um noch ganz andere Kulturen. Und ich kann mich jetzt explizit nicht erinnern, dass wir von den Finnen was gehört haben oder, aber wir haben es auch nicht primär ausgeblendet. Also kann ich jetzt nicht sagen, wir waren mehr gepolt im osteuropäischen Raum, wie gesagt, aber dass man die anderen Kulturen, die Amerikas oder so weiter verteufelt hat, das glaube ich im Leben nicht. Also wir haben ja was die politische Ausrichtung der DDR anbelangt hat ja auch mit Angela Davis gemeinsam, den Kampf aufgenommen und sowas. Für Angela Davis oder wir haben auch in Afrika für Nelson Mandela und all solche Sachen, das haben wir ja wahrgenommen. Oder wir haben auch Korea wahrgenommen, die Kämpfe oder Vietnam und, und, und. Als wir waren ja weltpolitisch nicht ausgeblendet. Also natürlich fokussiert auf was es da, welche Kämpfe finden da statt, aber in dem Moment hatten wir schon eine Weltlandkarte. Das will ich damit sagen und entsprechend auch Kulturwissen von den Dingen. Und ich kann das jetzt gar nicht so sortieren, ob ich damals als Schülerin etwas über Vietnam wusste, also jetzt von deren Kulturen oder sowas. Das kann ich Dir gar nicht sagen, aber ich wollte nur sagen, dass wir eine Weltkarte hatten. Was für mich, aber das ist wahrscheinlich auch historisch jetzt nicht so wertvoll, also kulturhistorisch, mir ist erst die Jahre später durch die Verfilmung Zug nach Lissabon aufgegangen, dass die faschistischen Diktaturen in Europa noch weitergingen, länger als 45. Für mich wach geschichtlich betrachtet Ende des 2. Weltkriegs auch mit dem Ende des Faschismus verbunden. Und die ganze Nelkenrevolution ist bei mir komplett vorbei gerauscht. Ich habe erst, als dieses Buch rauskam wurde mir auf einmal klar, dass es eben in Westeuropa da noch ganz anders herging und das hat mich ziemlich entsetzt. Also mein Unwissen hat mich ziemlich entsetzt und dass das einfach noch so lange ging, das war mir nicht klar. Das nur dazu.
<i>Position 9 - 11</i>	
9	IP 12: Das ist ja auch so. Vor allem wenn man im Nachhinein auch weiß, dass es also auch sehr lanciert wurde und hier nehmen die Leute nicht einen Schritt, das ist Quatsch aber man muss das jetzt auch nochmal differenzieren von der Wahrnehmung. Es haben hier ja auch vietnamesische Bürger gewohnt und sie waren dort in der Zeit auch Sinti

	und Roma, die dort also wirklich gehaust habe, wo auch die Lichtenhagener die Nase voll hatten. Also es ist ziemlich derbe, was da im Hintergrund gelaufen ist.
10	I: Wie meinen Sie das
11	IP 12: Naja, es sind ja Hamburger angereist. So und ich fühle, das ist ein Scheißdings, hat mich auch total bedrückt und mich die Frage und gerade, wenn sie eben schildert, sie ist da aufgewachsen dann das erst recht. Das zeigt vielleicht eben auch, dass das im Vorfeld gar nicht so sichtbar war oder auch gar nicht so gesehen wurde mit der Diskrepanz. Die Vietnamesen waren doch, die vornehmlich bei uns in der DDR waren, das waren fleißige voll akzeptierte Mitbürger unserer Gesellschaft, Ende der Durchsage. Und die hätte im Leben niemand einfach gebrandschatzt, also warum, also was soll das hier. Die haben hier gewohnt. Und letztendlich ging es gar nicht um die. Also wie gesagt, es geht nicht um brandschatzen, das ist, die ganze Aktion ist Scheiße. Das ist egal wo die passiert. Also ob die in Rostock passiert, das macht man einfach nicht. Was eben dazu kam, waren-, oder was die Leute halt aufgebracht hat, waren eben die hausenden Menschen, die einfach mal immer mal irgendwo ihr Quartier aufschlugen. Wahrscheinlich war die Stadt auch überfordert, um ihnen einen Platz zu geben, das mag sein, keine Ahnung. Aber auf alle Fälle ist diese Situation, also es gab eine Situation mit eben den Menschen die dort wohnten nicht zufrieden waren, aber die sind auch gut ausgenutzt worden. Und es ist nachgewiesen, dass Leute aus Hamburg daher gefahren sind und hier auch noch Krawalle zu machen und zu lancieren und das pappt jetzt an Rostock und es wird noch lange, das wir die Sache nicht los werden, dieses Ding.
<i>Position 52</i>	
52	IP 12: Naja, so wie man sich heutzutage auch auf eine Delegation vorbereitet. Und wir hatten nun in der Klasse 5 Russisch. Und ich denke, dass Leute, dann auch Kinder, benutzt und auch eingesetzt wurden, die dann russisch können. So wie wir ja heute auch jemanden fragen, der japanisch, kommst du bitte dazu. Na klar ging das ein bisschen steif ab, so ähnlich, wie wir es jetzt auch in Usbekistan oder Kasachstan erleben. Also da war ja nichts mit Laissez-faire. Da hattest du dein Pionierhalstuch und dann kamen die und dann wurde ein offizieller Teil, und dann wurde natürlich auch die Altstoff-Sammlung, was weiß ich was da gerade-, eine Tonne Altstoffe gesammelt, das musste. Also was man als Pionier dann halt auch gemacht hat und wie viel älteren Menschen helfen oder was weiß der Kuckuck, darüber musste natürlich auch geredet werden. Das ist ja auch in Ordnung, dass man über solche Sachen redet. Also es gab einen offiziellen Bereich des Austausches und dann gab es halt den inoffiziellen. So wie es ja heute auch läuft. Na klar wurden-, das ist auch ganz klar, dass das es keinen Raum gab für Zweifel am Heldentum der Soldaten, so gar nicht. Oder auch nicht ein Zweifel an der sowjetischen Politik, das war da gar kein Raum. Das war wirklich in dem Kontext, wir sind Bruderländer und fertig. Und natürlich gegen Feinde und Atommacht da drüben im Westen, natürlich war das geprägt davon. Das ist schon so. Aber das war jetzt nicht vorrangig, dass man sich getroffen hat und gegen den Feind gewettert hat, sondern eben wir sind miteinander, gut ist. Wir haben ja auch eine deutsch-sowjetische Freundschaft gab es ja auch, eine Gesellschaft für deutsch-sowjetische Freundschaft, da waren wir glaube ich Zwangsmitglied, aber ich habe das gar nicht hinterfragt. Ich war da auch drin. Das war so wie FDJ, Pionier, deutsch sowjetische Freundschaft - fertig.
<i>Position 65</i>	
65	IP 12: Ja das hat mich ziemlich berührt, dass sie das so mitgekriegt hat. Ich fand das mit dem Jugoslawienkrieg doch ganz, ganz fürchterlich, aber wir haben hier in XXX [Anm.: Stadt in M-V] und auch in XXX [Anm.: Stadt in Sachsen] gar nicht diese Kinder bekommen, überhaupt nicht. Also wir haben den Krieg wahrgenommen, ich war auch, kurz bevor Jugoslawien auseinandergebrochen ist, in Jugoslawien und hatte mich schon gewundert. Das war wirklich kurz vor knapp. Wahrscheinlich wären wir da auch

	erschossen worden. Wir wollten eigentlich nach Albanien, an der albanischen Grenze sind wir schon festgehalten worden. Da hatten wir schon so dieses komische Gefühl, dass die so gegenseitig aufeinander schimpften. Aha, diese das sind die Kroaten in der Nähe oder irgendwie, die Scheiß-Kosovaren, das kam immer da so. Die haben also abwertend voneinander gesprochen. Und das haben wir nicht verstanden, weil für uns war ja Jugoslawien. Und hatten also die Probleme innerhalb des Landes gar nicht wahrgenommen. Und kaum waren wir raus, ging dieser Wahnsinn da los. Und da haben wir-, das verstehe ich bis heute nicht. Wo auch die Fragen für mich kommen, grundsätzlicher Natur. Inwieweit also eine stringente politische Führung, wie es eine Diktatur ist, also ethnische Gruppen Konflikte unter den Deckel halten. Und sofern der Deckel weg ist, dass die dann ausbrechen. Also das hast du ja mitunter auch so in den afrikanischen Ländern, Tutsi gegen wen auch immer. So dass die sich gegenseitig so dermaßen töten, das ist unglaublich. Also Völkermord ohne Ende, das ist ja in Jugoslawien, also Ex-Jugoslawien auch passiert. Und die haben da miteinander gewohnt. Also die haben nebeneinander gewohnt und haben sich von heute auf morgen die Köpfe totgeschlagen. Also das ist für mich nicht zu verstehen. Und das der Ceausescu, nein das war ja Tito, Ceausescu war in Rumänien und in Jugoslawien, warte mal, Ceausescu war in Rumänien, in Jugoslawien waren wir auch erst kurz nach der Wende. Jugoslawien war auch gar nicht so sehr bereisbar. Also das war noch trickiger, also noch schwieriger nach Jugoslawien zu kommen. Und das war ja letztendlich auch diktatorische Verhältnisse in Jugoslawien und kaum war der weg, ging der Wahnsinn los. Das ist das, was mich grundsätzlich bewegt. Also wo ich sage XXX-Weg gegen XXX-Straße oder was? Nur weil einer in der XXX-Straße Bäume pflanzen will und im XXX-Weg nicht und dann bewaffnen wir uns und hauen den einen auf die Nase und ich bin dann auf einmal XXX-Feindin oder was, weißt Du so. Das ist nicht zu verstehen.
<i>Position 71</i>	
71	IP 12: Ja, weil sie einfach da waren, also das erinnert mich auch so ein bisschen, was meine Mutter sagte, Kinder aus fremden Ländern waren da, die wurden in die Klasse genommen und fertig ist. Also kein Heckmeck. Ende der Durchsage. Ich weiß nicht, ob wir-, also wir wissen über Traumata und so weiter, und so weiter. Wir wissen, dass die Kinder und auch die Familien mit Sicherheit irgendwelche Therapien bräuchten und so weiter, und so weiter. Ich weiß, dass dieser Reichtum unsere Kultur so ausmacht, dass wir, ja, diese Hilfen alle im Angebot haben und dann wirklich vielleicht auch meinen, dass wir das erst wenn die Hilfen laufen sie beschulen könnten oder sowas weiß du? Das wir so mit Reichtum gesegnet sind, dass wir alles andere auch verkomplizieren. Mensch ist Mensch, pack den her, unterrichte den und fertig ist. Und wenn noch Zeit ist, schicke ihn zur Therapie.
<i>Position 73 - 74</i>	
73	IP 12: Wir hatten ja die Menschen aus dieser Kultur nicht. Vor der Wende war das nicht das Problem, denn die Kinder waren in der Schule, fertig ist. Und die Bevölkerung aus Vietnam hatte nicht dieses Patriarchat, sage ich mal und diese Schwierigkeit mit der Akzeptanz der Frau an sich ist ja durch die Kultur aus dem arabischen Raum gekommen.
74	Das auf einmal also vorrangig Frauen, die im Lehrerberuf oder im Kindergartenberuf waren die Pflicht hatten, so mit Eltern zu sprechen. Und dass es natürlich für Menschen oder Männer aus dem arabischen Raum inakzeptabel war oder ist, ja. Nach wie vor. Und das dadurch auch zu großen Krisen kommen kann und auch kommt. Dass das ein anderer Schnack ist, das haben die anderen Kulturen nicht mitgebracht, diesen Wahnsinn.

- 118 IP 12: Also für mich hat das letzte Interview von diesem jungen Mann, also das war für mich auch nochmal selber persönlich sehr aufschlussreich. Unter dem Motto, was bilden wir uns denn ein, Kulturen zu begegnen, wo ich doch selber mit meiner eigenen komme. Und man meint jetzt ich müsste alles packen und allem so daherkommen. Ich denke, da ist eine Wahrheit dran. Das hat mich irgendwo tief bewegt, weil letztendlich ist es der Mensch der kommt und wir haben den zu versorgen - fertig - Ende der Durchsage. Und alles, was drum rum ist, was wir uns drum rum leisten können ist schön, wie Therapien hier, wenn Traumabewältigung ist schön-. Wenn ich noch jemanden habe, der was weiß ich, einen syrischen Abend organisiert. Aber ich muss dem Kind begegnen, das ist egal woher er kommt. Den versuche ich irgendwie in die Gruppe rein zu integrieren, dass der seine Freude hat und seinen Weg gehen kann. Und ja, ich würde das genauso unterschreiben, dass irgendwann fängt das an im Kopf wahnsinnig zu werden. Dass die Eltern dann halt dann Flitz kriegen, zu sagen: „Das ist das Negerkind, ich will nicht, dass man Kind mit dem spielt“. Und die beiden haben aber gar kein Problem miteinander. Also die Probleme kommen wirklich mit den Erwachsenen und nicht mit den Kindern. Da sehe ich, da würde ich genauso unterschreiben. Weil auch die Maßlosigkeit der Menschen, die auch teilweise-, also das sind ja geringe-. Vorrangig nur Ausnahmen, die das hoffentlich sind, die die Maßlosigkeit der Bedürfnisse anregen. „Also wenn die jetzt nicht mehr Schweinefleisch, wenn jetzt nicht mehr schweinefleischloses Essen auf den Tisch kommt, dann drehe ich hier total durch“. „Oder wenn ich hier nicht meine Hilfe kriege, dann drehe ich auch total durch“, oder spucke hier auf den Boden, weil-. Oder genauso der deutsche Vater regt sich auf, weil da eventuell überhaupt ein Kind aus woher auch immer kommen könnte. Dann sage ich: „Leute, das geht so nicht, dann schere dich vom Acker, denk nochmal drüber nach“. Das hat-, das meinte ich eben vorhin, das hat für mich mit Menschenhaltung zu tun. Das ist was Fremdes, das habe ich erst mal anzunehmen. Muss ich nicht gut finden, das hat damit nichts zu tun. Sondern da ist ein Mensch, der braucht Hilfe oder braucht keine Hilfe, aber es ist ein Mensch - Ende der Durchsage. Und ich will selber nicht angespuckt werden in Kambodscha oder wo. Oder in Nigeria wo immer ich mich befinden will, will ich auch nicht angespuckt werden. Genauso wie die Leute die hier sind und offensichtlich offenkundig nicht hierher gehören von der Hautfarbe. Würde man ja erst mal verneinen, dass sie nicht hier geboren sind, da habe ich genauso nicht respektlos zu sein. Und das haben wir irgendwo vergessen. Also in unserer ganzen Klassifizierung von Menschen. Ob ich die nun wert bin, männlich, weiblich, sächlich, Neger, Nichtnegger, Syrer, Nichtsyrer, Ami, das ist doch alles-. Kleingärtner, wir werden doch völlig weich momentan, weil jede Gruppe sich wichtig findet und nochmal wichtig findet. Ich brauche noch eine spezielle Therapie, denn ich sammle Vögel, weißt Du so. „Hallo, ich könnt ja gerne Vögel sammeln“. Ist nun gut, oder brauchst du noch einen Doppelsternchen? Weil, was uns alle vereint ist, dass wir Menschen sind. Und das ist das, bei diesen ganzen Debatten und bei diesen ganzen Diskrepanzen gar nicht mehr gesehen wird. Wir versuchen nach wie vor, momentan ganz doll, schlimm finde ich das, diese Kategorisierung wieder aufzumachen. Und ich finde, dass was dann in der Sprache kommt, so berechtigt das auch ist, mit der männlichen Ausrichtung der Sprache, dass auch feminine Dinge reinkommen, die Sprache prägt und, wenn ich dann nur Pastor und nicht Pastorin sage, das ist alles da, das hat auch seine Berechtigung. Es gibt so eine Sensibilisierungsphase in der wir sind, aber derzeit sind wir auch schon wieder darüber hinaus und wehe dem, ich rede nicht Pädagog*innen. Was ist denn das? Das geht doch nicht! Seid ihr alle wahnsinnig. Was macht denn das mit der Sprache? Das geht doch nicht! Also das finde ich ganz fürchterlich, was da jetzt gerade passiert und wir vergessen einfach-. Wir sind Menschen. Wir brauchen eine Wertschätzung und die

	brauche ich gegenüber einem Menschen der divers ist oder der geistig behindert ist oder der aus Schwarzafrika kommt, ist völlig Pumpe. Und den habe ich zu nehmen. Wenn der hier mit mir arbeitet, dann muss der sich-, dann nehme ich den so und der andere-. Möchte ich aber genauso verlangen, dass er sich in den Kulturkreis in dem er sich aufhalten möchte entsprechend sich auch einbringt, dann wird ein Schuh draus. Ich kann auch nicht mit bloßen Armen in der Türkei rumlaufen und in eine Moschee gehen, das ist dämlich finde ich. Das gehört sich nicht. Das mache ich nicht, kann also nicht in Afrika, die anderen Kulturen haben, wo ich meine, ich muss meine beste europäische Kultur darlegen und dann mit kurzen Shorts rumlaufen. Das gehört sich nicht. Da habe ich meine Füße zu bedecken, fertig. Oder ich muss da nicht hin, wenn ich es nicht will, muss ich da nicht hin, gut ist. Und inwieweit dann die Kulturen voneinander lernen und auch manche Sachen hier akzeptabel sind und andersrum das sei mal dahingestellt, das sind lange Prozesse. Ich finde es manchmal, wir machen es uns ganz schön schwer, in dieser ganzen interkulturellen Geschichte, weil wir diesen Grundtenor vergessen. Weil wir immer-, manchmal ist das auch so eine Ausflucht, wir haben das nicht und das nicht und das nicht, deswegen können wir den nicht integrieren, was für ein Wahnsinn.
<i>Position 120</i>	
120	IP 12: In der Kita in Berlin, war ich ja auch, die haben einfach (...) und die hatten glaube ich extrem viele Kulturen, ich weiß nicht mehr wie viele, also ähnlich wie der in dem Bericht und die Leitung sagte, wir hatten damals gar keine andere Chance im Bereich Sprache, als Deutsch zu sprechen, wir hätten hier 20 Übersetzer haben müssen, weil die so viel Kulturen hatten. Die waren ein Stadtteil, da wohnten eben vom Italiener über Polen, über Russen, über Faktor ist der Fuchs, also alle, sagte sie und selbst wenn wir es gewollt hätten, hätten wir es nicht hingekriegt. Also wie gesagt, 20 Übersetzer. Also die mussten Deutsch - fertig, die haben gesehen, wo alle herkommen usw. nicht die Frage aber das war notwendig. So, da hatten wir Kinder, im dritten Teil, also Kinder haben eigentlich keine Vorurteile, und das sehe ich auch so.
<i>Position 130</i>	
130	IP 12: Ja das ist krass. Und selbst wenn da ein stampfender Vater vor mir stünde der sagt: „er möchte nicht, dass sein Sohn schneiden lernt, da das Frauenarbeit ist“. Denn würde ich aber gut zusammenbürsten. Da würde ich sagen: „dann nimm dein Kind nach Hause oder was weiß ich“, das ist bei uns in der Kultur, dass er auch schneiden lernt. Also was soll das, ist egal ob der Kleider schneidet oder Papier oder was auch immer. Das ist eine Fähigkeit die ein Kind lernen kann, was ihn wohin auch immer, was ihn bereichern wird - Ende der Durchsage.
<i>Position 132</i>	
132	IP 12: Das ist zu pauschal, die sind ja alle so. Das ist ein Kameltreiber. Die nehmen eh keine Schere. Die brauchst du gar nicht. das ist Perlen vor die Säue. Da wird also wirklich eine Generalisierung ausgesprochen und die entsprechende Förderung blockiert. Das ist sogar hoch dramatisch. Also das meine ich wirklich auch mit Menschenbild. Also so die haben gar nichts begriffen. Dass ist dann auch scheißegal, ob die-, als Beispiel eine Erfahrung gemacht haben. So ein Vater der da ausrastet, so etwas einfordern würde wie: „mein Sohn darf bei Ihnen nicht schneiden lernen“. Dann kann der das trotzdem und es besteht eine Notwendigkeit, den Vater zurecht zu stutzen und zu sagen: „Ihr Sohn lernt das Schneiden“, Ende der Durchsage. Aber die Kollegen generalisieren das, Kulturkreis nicht schneiden, brauchst du nicht machen.
<i>Position 150 - 152</i>	
150	IP 12: Ja, nein, es ist also erstmal war gut, dass sie zur Leitung gegangen ist, das ist auch ihre Pflicht, das ist Körperverletzung, das gehört angezeigt. Das ist so. Ich habe kein Kind zu schlagen -Ende der Durchsage.

151	Und ich kann mich noch retten, indem ich eine Selbstanzeige mache. Also ich will mich nicht frei davon sprechen, dass mitunter in so einer Situation bist, wo du - dann habe ich aber sofort loszugehen und zu sagen, Eltern rufen wir dazu, dass meiner Leitung Bescheid zu sagen, Konfliktsituation, so denn es ist ja auch dann ein Schrei nach Hilfe, wenn ich als Pädagogin ausflippe und mit die Hand ausrutscht. Das zeigt ja auch einen Bedarf, den ich habe, als Pädagoge. Und wenn jetzt die Chefin sagt, wir können nichts machen, denn wir haben zu wenig Stellen, ist das auch nur die halbe Miete. Ja wir haben wenig Stellen aber du machst ja deinen Betrieb kaputt durch solche Leute. D.h. sie muss mindestens abmahnen, also sowas, also dann kriegst du bei 3 Abmahnungen musst du eine Kündigung aussprechen. Da gibt es ganz klares Arbeitsrecht, was da greift. Und sicherlich kannst du bei dem ersten Mal der keine Kündigung geben, vor allen Dingen, wenn die schon länger da ist, das kriegst du nicht hin, aber arbeitsrechtlich kannst du da, musst du auch vorgehen.
152	Und ja und so schnell kriegst man so alt eingesessene Leute auch nicht raus, das ist einfach auch so. Das ist auf der einen Seite ist da gut, das ist Arbeitsschutz-, also Arbeitnehmerschutz auch und auf der anderen Seite behindert es auch einen Arbeitgeber, sich von solchen Leuten zu trennen. Da darf es aber nicht sein. Ja uns fehlen Leute, denn mit solchen Leuten willst du nicht arbeiten. Das geht doch nicht, dass man mit solchen Leuten nicht arbeiten will. Sondern die beschädigen Kinder und deswegen darf man mit ihnen nicht arbeiten. Oder dürfen diese Leute nicht mit Kindern arbeiten, denn die haben irgendwas-, die haben ihre Seele verloren, irgendwo auf der Strecke. Irgendwo sind die ja so geworden und da gibt es auch Gründe, warum sie so geworden sind. Aber ehe man das erschließt, das ist dann wieder nicht unsere Aufgabe. Man kann als Arbeitgeber denn Hilfe anbieten, Supervision oder was auch immer, weil es wird wie gesagt einen Grund geben, dass sie so austickt. Und das muss bearbeitet werden, aber eben auch nicht bis zum letzten, also jemand hat ja auch eine Selbstverantwortung.
<i>Position 160 -161</i>	
160	IP 12: Von der Geisteshaltung kommt, naja. Vielleicht wird das ganze Ding auch als Luxus gesehen. Individuell, individueller, am individuellsten. Ich denke, dass das so-, früher ging's doch auch-, so. Und da sind wir auch alle groß geworden, und wir hatten bestimmt auch Allergiker. Weißt du, so unter diesem Kontext. Also warum also diese Frage, warum muss den das alles sein? Warum muss ich dem da jetzt eine Banane backen, obwohl, könnte ich ja machen, wäre ich ja gar nicht belastet sondern macht vielleicht noch die Küchenfrau. Das man da nicht so weit denkt, also dass das gar kein Stress ist, das war ja immer so, also tradiert vielleicht auch.
161	Also die Berliner hatten glaube ich auch drei Essen, beschreiben die das nicht auch in dem Interview, dass sie sogar unterschiedliche Essen anbieten könnten oder so, ja, oder sogar anbieten.
<i>Position 169</i>	
169	IP 12: Also da fand ich richtig gut. Das mit den absurden Festen ist total lustig. Ja aber so wird es, das meinte ich vorhin aber auch so. Was wir dann von anderen Kulturen mit rüber nehmen oder so. Das wird sich dann zeigen, so die-, wie sich das dann vermischt oder nicht vermischt. Ich habe mal, ich war mit einer Russin wandern vor einem Jahr und ihr Mann kommt aus Marokko und die haben eine kleine Tochter. Das habe ich sie dann gefragt. Sie wohnen in Hamburg: „wie erzieht ihr denn eure Tochter?“. So Jolkafest? Wie läuft das denn eigentlich oder mehr so arische Geschichten, über die ich viel zu wenig weiß, wie macht ihr denn das? Da sagt sie, naja mehr russisch. Und das fand ich total spannend und sie sagte auch-, also dass sie das aus ihrer Tradition aus der Familie mitbringt. Also das für sie auch eher die Heimat jetzt [Anm.: Stadt in Deutschland] ist, also weil sie da ihre Familie hat aber das was kulturell, das ist ein

	Würfel.... Ja, das fand ich geil, weil es ist ja dann hinterher klingt, wo ist meine Heimat. Also die Frage, wo ist mein zuhause? Und er, das hat mich sehr auch bewegt, die Erzählung. Die Mama von der russischen-, der Mann ist also als Kind mit seiner Mama aus Marokko geflüchtet und war selber noch nie in Marokko. Und die Mama hat auch totale Angst wieder zurückzukehren. Also das fand ich auch ziemlich erschreckend. Jetzt hat die Großfamilie die in Marokko zurückgeblieben ist die eingeladen und XXX sagte: „Ich weiß gar nicht, ich würde ja fahren aber mein Mann traut sich nicht“. Also ist ganz schön krass, was es da so für Geschichten gibt, die mit Flucht zu tun haben, Wahnsinn. Also Wahnsinnsfest, total schön aber. Ich würde das genauso machen wie der. Wenn das Kind halt das Gummibärchen essen will, würde ich dem das auch geben. Also als Probe, nicht als-, weißt du. So als-, ich würde glaube ich, ich weiß nicht, den Eltern. Den Eltern würde ich bestimmt auch Bescheid sagen. Ich glaube, ich würde es dem Kind nicht verwehren. Ich würde ihn nicht füttern mit Gummibären, das glaube ich nicht. Dann würde ich den Eltern schon Bescheid sagen, dass das Kind lieber auch Gummibären mit Schweinegelee hat, aber, ja.
<i>Position 172</i>	
172	IP 12: Was heißt den, ich komme wieder auf den Punkt, Mensch bleibt Mensch. Und man bewegt sich in einem Kulturkreis X, das ist hier Deutschland und in dem Kulturkreis wird Weihnachten, Ostern, blablabla gefeiert, oder was weiß der Fuchs, oder auch so. Wir haben diesen Kulturkreis und entsprechend richte ich meine Kita mit meinem pädagogischen Profil aus, Montessori oder was auch immer - Ende der Durchsage. Und dann kann ich noch berücksichtigen, selbstverständlich, dass ich jemandem nicht Schweinefleisch reindaddel oder genauso wie ein Allergiker nicht-. Also wenn ich das berücksichtigen kann, dann mache ich das selbstverständlich, dazu sind wir eine weltoffene Gemeinschaft, noch stärker geworden als es früher war. Aber ansonsten habe ich mein Rahmenkonzept in meinem Institut, in meiner Schule, in meinem-, und da habe ich ja auch einen Grund, warum ich dieses pädagogische Konzept habe. Mit Freiarbeit, mit Dädeldä, mit Frontalunterricht, [unv.] oder mit Inklusion, dass ich geistig behinderte Kinder mit drin habe oder, oder. Ich habe mein Rahmenkonzept. Das habe ich mit meinen Kollegen aufgestellt und dazu stehe ich - Ende der Durchsage. Und dann steht den Eltern liebend gerne frei, das zu akzeptieren oder nicht - so fertig. Und ich muss nicht jedem, jeder Nase-. Und wenn jetzt das nicht ist, dann verklage ich, nein, sie müssen mich nicht verklagen, sie brauchen hier nicht sein. Suchen Sie sich einen-, wo es nur Schweinefleisch gibt oder nur Hirsesuppe. Wir haben hier ein vielfältiges Angebot, so eine Ernährung, da ist einmal eine Suppe dabei, natürlich. Weißt Du wie ich meine? Also wir haben ein Konzept, dass wir hier haben und das ist darauf ausgelegt, dass wir allen Kindern nach Möglichkeit auf individuellem Wege Wissen zukommen zu lassen, mit ihnen zusammen die Welt erobern. Das ist unser Job, gemeinsam mit ihnen, also mit den Eltern, und natürlich mit den Kindern. Alles andere woher wer kommt und ob jemand ein Trauma hat und was auch immer, geht dann in den Hintergrund, tritt in den Hintergrund.
<i>Position 174</i>	
174	IP 12: Das ist genau das, was wenn wir einmal den Sack zu machen, was mir jetzt so an Parallelen zur geistigen Behinderung einfällt. Zu DDR-Zeit was du vorhin gefragt hast. Wie habt ihr es gemacht? Wir haben es einfach gemacht. Menschen haben es gemacht. Und keiner wusste was von Sonderpädagogik. Und jetzt sind Menschen aus vielen Nationen hier auch in Deutschland, wir machen's und wir verstecken uns vielleicht hinter, ja was denn. Das ich jetzt von der Kultur nichts weiß, dass ich früher habe ich was von Chromosomen X-Erkrankung nichts weiß oder VG und X nicht weiß, deswegen nehme ich das Kind mit fragilem X nicht, deswegen nehme ich den aus Andalusien nicht, weil ich nicht Bescheid weiß, also weißt Du, das scheinen doch

	wirklich Parallelen zu sein. Ich weiß über Sachen nicht Bescheid, weil ich meine, darüber nicht Bescheid zu wissen. Und weiß ich auch wirklich nichts darüber, nehme ich es erst mal nicht an, ich kann es nicht. Und ich glaube, ehe man jetzt dieses Fass aufmacht. Ich bin immer, ihr seid doof, ihr Pädagogen, ihr versteckt euch dahinter, was in der Zeit auch letztendlich fehlt ist der positive Zugang. Zu sagen: 'Leute ihr könnt es, ihr seid die Pädagogen! Ihr könnt mit Kindern! Ihr habt das absolute Know-how! Ihr habt das pädagogische Rüstzeug durch Ausbildung usw.'. Und völlig egal-. Und das zu stärken und ihnen diesen Fokus zu packen. Zu sagen: 'dadurch und das befähigt euch auch, mit allen Kindern, egal wer da kommt, euren ganz normalen pädagogischen Alltag zu gestalten'. Und das, worüber ihr sprecht sind Äußerlichkeiten. Also sowas wie Schweinefleisch oder wie-, was weiß der Fuchs.

2. IP 13	
Interviewdatum:	09.02.2021
Interviewdauer:	01:07:41
<i>Position 2</i>	
2	IP 13: Selbst die, die bei uns aktiv sind, die dieses Thema immer wieder ansprechen. Also es wird so ein bisschen-, also man muss-, kann man eigentlich ganz klar so sagen. Gerade so die Migrantenorganisationen haben so Druck gemacht. Das wir einfach uns mehr noch mit dem Thema interkulturelle Öffnung, also das ist jetzt über grobe Überschrift, beschäftigen. Ich bin auch nicht so Fan von den Begrifflichkeiten aber wir benennen es jetzt erstmal so unter: kulturelle Öffnung in Kitas. Aber da geht es auch ganz viel um Rassismuserfahrung, Diskriminierung, Mehrsprachigkeit, vor allem auch Umgang mit den Eltern usw... Also all diese komplexen Themen, die Tag für Tag fallen. Und wir haben ja das Landesintegrationskonzept-, wurde fortgeschrieben. Wir hatten tatsächlich schon mal eins 2006 was jetzt-. Nein Entschuldigung 2011, das jetzt 2019 fortgeschrieben wurde. Das wird quasi unsere aktuelle [unv.]
<i>Position 9 - 12</i>	
9	IP 13: Ja also Integrationskonzept wurde ja fortgeschrieben und da haben wir den Bereich Kita ja mit aufgenommen.
10	Ich weiß nicht, ob sie schon mal drüber fliegen konnten. Das schwierige an dem Konzept war auch, dass es sich schnell überholt hat. Also die Arbeit dauerte so 2 Jahre an dem Text. Als das Konzept veröffentlicht waren die meisten Projekte, die da aufgeführt wurden, schon vorbei.
11	Also das ist so ein bisschen, das ist nicht mehr so aktuell leider. Jetzt schon nicht so aktuell. Und wir haben einen Landesintegrationsbeirat und in diesem Landesintegrationsbeirat haben wir auch die AG Kita, die auch von Frau XXX geleitet wird und da kommen dann bestimmte Akteure zusammen, wie z.B. die Wohlfahrts-träger, die Migrantenorganisation, die kommunalen Integrationsbeauftragten und so weiter. Dazu kann Frau XXX bestimmt auch noch mehr zu sagen. Und das Ziel der AG war einmal, erst mal das Konzept zu erarbeiten aber auch nach der Veröffentlichung immer zu gucken, wie weit sind wir? Was ist passiert? Und das Ganze so ein bisschen zu evaluieren. Also wir haben keine Evaluation festgeschrieben, leider. Aber das Ziel der AG ist es, eigentlich immer mal wieder drauf zu schauen und das Ganze auch fortzusetzen. Naja, Corona-bedingt hat die AG Kitas z.B. das ganze letzte Jahr nicht getagt. Und wie es in vielen Gremien ist-. Leider fielen gerade im Integrationsbereiche diese Netzwerke-, fielen viele aus. Weil die Kolleginnen und Kollegen dann natürlich auch mit anderen Themen erstmal beschäftigt waren, aber dann kam die

	Migrantenorganisationen, die uns gezeigt haben: „Moment, trotz Corona und gerade jetzt erst recht haben wir da so viele Baustellen. Wir müssen über dieses Thema weiterhin reden“. Und gerade erst im Januar hatte ich-, also wir haben so ein Netzwerk für Frauen, der Titel ist: „Gemeinsamer Austausch zu Lebenssituationen von geflüchteten Frauen und Migrantinnen“. Das ist ein Austausch mit den Betroffenen und den Regelstrukturen, also da sind ganz viele verschiedenen Akteure mit dabei. Und aus diesen Treffen ist nochmal eine AG Kita entstanden, AG Interkulturelle Öffnung in Kitas. Da haben wir auch ein Protokoll, das kann ich Ihnen gerne auch mal schicken. Denn, also dieses Protokoll ist sehr, also die ganze Diskussion, ich habe mich da so ein bisschen rausgezogen, also ich war quasi die einzige Außenstehende in dieser AG und habe mich ja so in so eine Zuhörerinnen-Rolle versetzt. Und die zielgesellschaftlichen Akteure haben dann quasi diskutiert. Und daraus ist ein Protokoll entstanden und daraus entsteht jetzt auch ein Brief mit Forderungen, der jetzt ans Landessozialministerium, aber auch ans Bildungsministerium gehen soll. Und ja also die größten Herausforderungen, die wir jetzt haben-. Die eigentlich überhaupt nicht neu dazu kommen. Aber die, glaube ich, einfach so aus einem neugeschöpften Selbstbewusstsein der Migrantenorganisationen, kommt jetzt viel das Thema Rassismus und Diskriminierung zum Vorschein. Noch mehr als diese ganzen sprachlichen Barrieren und so weiter, und so fort. Also, was sie erreichen konnten, da bin ich auch wirklich sehr froh drüber, dass der Dachverband der Migrantenorganisation, bei uns XXX an der BiKo mitgearbeitet hat. Also ein Teil der BiKo, gerade der Teil zur interkulturellen Kompetenz. Und haben sehr viele Änderungswünsche gehabt und sehr viel vorgeschlagen. XXX durfte auch, also mit der interkulturellen Brille einen Blick drauf werfen und konnte auch zuarbeiten und so ist es jetzt ein guter Kompromiss. Also da-, dass ist-, da sind wir auch im Gespräch noch weiter mit dem Kita-Referat. Der Fokus war jetzt nicht so auf interkulturelle Kompetenzen, das wird aber in den nächsten Jahren auf jeden Fall nochmal überarbeitet. Das ist ja immer im Fluss und dass wir da eigentlich noch da ganz viel machen müssen, das ist auch den Kolleginnen im Kita-Bereich ganz klar. Nur Coronabedingt war-, und jetzt auch mit dem KiföG, also da war jetzt so viel los. Deswegen konnte der Teil jetzt nicht komplett neu überarbeitet werden. Aber trotzdem wurden die Vorschläge der Migrantenorganisation mit eingearbeitet und das ist schon mal ein richtig guter Erfolg, weil das vorher nicht so war. Also die wurden jetzt auch von der Verbandseinführung mit angehört und erstmalig gesucht für den Bereich, also für den Kita-Bereich. Dass sie mit angehört wurden, und da hat man auch gemerkt, dass man mit unterschiedlichen Perspektiven an das Thema herangeht. Und alleine Begrifflichkeiten, aber auch die ganze Thematik Religiosität und Heimat, Identität, das sind alles so Bereiche, die damit reinspielen. Die den Menschen gerade mit Migrationsgeschichte-, auch ich persönlich, auch mal einen anderen Blick darauf haben. Als jetzt andere Menschen, die wir quasi zur Mehrheitsgesellschaft gehören und einfach gar nicht diesen Blick zum Thema Identität und Heimat haben. Was ich vollkommen nachvollziehen kann. Darum ist es umso wichtiger, dass wir z.B. auch die Migrantenorganisation mit einbinden, um das mit einfließen zu lassen, weil sonst geht das einfach unter. Weil man davon selber nicht betroffen ist, denkt man meistens das vielleicht gar nicht so mit. Oder wenn man es mitdenkt, nicht so weit wie die Betroffenen selbst es gerne dann hätten.
12	Also das erstmal so grob zum Einstieg vielleicht, was bei uns so läuft. Also wir haben jetzt diese AG Kita, wie gesagt, aus der jetzt so eine Art-. Ich weiß nicht, ob daraus eine Resolution wird oder so ein Forderungskatalog, aber da kommt auf jeden Fall etwas zu auf die Ministerien. Und da hat sich quasi nochmal so ein Netzwerk gebildet aus vielen gesellschaftlichen Akteuren. Also nicht nur Migrantenorganisationen, sondern auch z.B. auch das RAA, also unsere Demokratiezentren, die auch mit dem Projekt

	„Mehrsprachlichkeit leben im Landkreis Mecklenburgische Seenplatte“ ja mit dabei-, ja auch nochmal aus ihren Erfahrungen mit diesem Projekten berichten. Und da auch noch ganz viele Herausforderungen aufzeigen. Ganz viele Punkte, die wir noch besser machen müssen. Also es ist ein Riesenthema auf jeden Fall.
<i>Position 15 - 17</i>	
15	IP 13: Ja also, dass ist-, diese historische Komponente spielt in allen Integrationsfeldern eine Rolle. Also alleine einmal den Kurs der Migration, den wir hier in Mecklenburg-Vorpommern hatten im Vergleich zu den westdeutschen Bundesländern ist einfach ein ganz anderer.
16	Es wurde auch nicht viel darüber geredet, wird immer noch nicht viel drüber geredet. Also alleine dieses Bewusstsein dafür, dass es überhaupt Migration gab, auch in der DDR und auch kurz nach der Wende. Ich bin ja auch 1996 nach Mecklenburg-Vorpommern gekommen und das wurde alles so ein bisschen gefühlt ausgeblendet bis 2015, ist dieses so stark geprägt von dieser Fluchtmigration in der Debatte obwohl wir eigentlich ja trotzdem auch schon Migration hatten, auch in der DDR. Und das merkt man, wie gesagt in ganz vielen Bereichen.
17	Mit Kita habe ich mich da jetzt noch nicht mit auseinandergesetzt, aber es ist generell aber schon spürbar, dass wir einfach-. Das gerade Menschen, die nicht jetzt neu dazu kommen und nicht mit diesem Blick auch dazu kommen, einfach diese besagte Migrationsperspektive einfach nicht so stark präsent ist wie in den westdeutschen Bundesländern. Wo es einfach Normalität mehr auch ist. Und das ist auch eine große Diskussion gewesen, auch in der AG Kita natürlich. Wie Erzieherinnen und Erzieher mit Kindern mit Migrationsgeschichte umgehen. Auch der Ansatz, es einfach komplett zu ignorieren und einfach-, ja alle sind gleich und wir haben gar keine Unterschiede und so weiter. Ist vielleicht auch nicht, also das wird auch kritisch gesehen, also wie man damit umgeht. Eine andere Herausforderung, das hatten wir auch im Kita-Bereich, da gab es auch nochmal eine Studie aus NRW, die kann ich Ihnen vielleicht auch mal schicken, da ging es auch so in die Richtung Diskriminierung und Rassismus in Kitas und so weiter. Und auch dieser ganze Forschungsbereich wird ja auch aus dieser westdeutschen Perspektive meistens bearbeitet. Also der Durchschnitt der Entwicklung hier wird da komplett außer Acht gelassen und dazu kommt, dass wir hier leider auch ein Mecklenburg-Vorpommern eben nicht diese Forschung haben. Also von den Unis die wir haben oder den Fachhochschulen wird der Bereich jetzt auch nicht so-. Es ist nicht so ein großes Thema. Obwohl die Hochschule Neu-Brandenburg übrigens auch gerade-, die Hochschule Neu-Brandenburg ist auch da unser Ansprechpartner für das Thema auch fällt mit gerade ein. Kann ich Ihnen ja auch mal den Kontakt nochmal schicken. Weil da ja auch Sozialarbeiter:innen ausgebildet werden. Also das merken wir durch die Bank, dass einfach diese ostdeutsche Perspektive für den Bereich Migration einfach fehlt und auch wahrscheinlich wie man in der DDR überhaupt damit umgegangen ist. Es war ja auch kritisch. Natürlich gab es da auch Migration, aber es war ja eher so Vertragsarbeiter:innen, die ja auch ferngehalten wurden von der Gesellschaft und so ein bisschen ihre Wohnheime bekommen haben und gearbeitet haben und das war es dann. Aber, also für den Kita-Bereich selbst habe ich da jetzt auch noch nicht Erfahrung damit, aber trotzdem es wird überall schon spürbar.
<i>Position 19 - 21</i>	
19	IP 13: Ich merke es eher in dem Austausch mit den anderen Kollegen aus den anderen Bundesländern, also wenn wir-. Wir haben auch Austausche auf Länderebene und auch mit dem Bund. Da ist ein großer Fokus auf so westdeutsche Perspektiven und ich merke es in Studien und Forschungen zu dem Bereich Migration, die es ja jetzt auch-, oder Integration besser gesagt. Die es auch nicht so zahlreich gibt und wenn es sie gibt, dann

	aus so einer westdeutschen Perspektive und in M-V selbst, ist es immer noch so, dass viel Allgemeinwissen fehlt, wenn ich das so sagen darf.
20	So gerade im Besonderen dieses, das merkt man schon auch mit den anderen Kollegen aus westdeutschen Bundesländern. Durch die Gastarbeiter:innen ist es mit den Jahrzehnten entstanden. Und auch ein gewisses Verständnis für bestimmte kulturelle Sachen oder religiöse Sachen hat sich da irgendwie normalisiert und man weiß so ein bisschen was.
21	Also so ein gewisses Allgemeinwissen ist dann schon da, und in M-V hatte ich auch viele Begegnungen mit Menschen, die einfach nicht viel Wissen über andere Kulturen oder andere-. Auch Rhetoriken auf bestimmte Sachverhalte oder auch Religion. Also das merkt man auch, das ist ein riesiges Thema bei uns in Mecklenburg-Vorpommern, dass wir keinen Zugang zu muslimischen Gemeinden haben. Und auch-, wir haben z.B. auch, dass wünschen sich übrigens auch einige Kitas so Schulungen in dem Bereich. Also Weiterbildungen auch und es gibt einfach keine Ansprechpartner in Mecklenburg-Vorpommern für muslimische Gemeinden zum Beispiel. Aber andererseits gibt es auch sehr wenig Wissen über Muslime oder den Islam aber auch das Judentum. Muss man auch sagen dazu oder andere Religionen bei den Menschen hier in Mecklenburg-Vorpommern, wobei da merkt man schon auch schon diese ostdeutsche Perspektive, dass Religion ja auch in der DDR-Zeit keine große Rolle gespielt hat und eher nicht so gern gesehen wurde und dass viele Menschen eher atheistisch sind und das merkt man bis heute hier, dass Religion keine große Rolle hier spielt. Und dann kommt die Fluchtmigration, gerade aus dem arabischen Kulturraum, wo Religion immer noch eine große Rolle spielt. Und da können wir noch nicht so voran-, weil wir hier noch-. das merke ich auch, dass sich hier noch ganz vieles von Anfang an setzen muss, also in der Diskussion. Also zu vielen anderen Bundesländern oder auch anderen Akteuren dort muss ich in meinen Beratungen oder Netzwerktreffen-. Fangen wir noch immer ganz, ganz von vorne an. Also wir haben halt nicht dieses jahrzehntelange Wissen oder auch Allgemeinwissen das so übertragen wurde, sondern fangen eigentlich gefühlt-, eigentlich erst jetzt an uns mit Migration und Integration zu beschäftigen. Und übersehen leider auch, genau das-, dass wir eigentlich schon immer auch in Mecklenburg-Vorpommern Migration hatten. Also es ist nicht so wie-, es ist immer noch nicht so Normalität und wir haben immer noch viel zu wenige Begegnungen. Im Gegensatz, also es läuft manches anders. Es liegt auch am ländlichen Raum, nicht unbedingt nur an Ostdeutschland. Es liegt auch am ländlichen Raum. Und diese Gegebenheiten, dass Begegnungsmöglichkeiten auch immer noch sehr-, da haben wir noch viel Spielraum. Also es ist noch nicht so Normalität. Auch in der Nachbarschaft haben wir oft Probleme mit Segregation. Wir haben ja auch bestimmte Kitas, die sich zu Schwerpunkt Kitas entwickeln, aufgrund auch der Segregation. Also das sind alles auch so Herausforderungen, die noch dazu kommen.
<i>Position 25 - 26</i>	
25	IP 13: In den für Kinder mit Migrationsgeschichte die Kitas. Also ein großer Faktor ist, dass wie gesagt, wir haben ja unsere Migration, ja. Demographie besteht ja meistens aus Menschen, die aus Fluchtgründen hier sind. Wir haben also einen großen Teil von Menschen aus Syrien, Afghanistan, also aus diesem Kulturraum. Aus dem arabischen oder auch persischen Kulturraum hier und da ist es eigentlich nicht normal, dass man Kinder so früh auch in die Kitas schickt. Also das ist einfach auch den Heimatländern heraus kein Thema gewesen. Es ist ganz klar, es gibt das Vorschulsystem, aber das man kleine Kinder so früh in die Kitas schickt, ist eigentlich nicht so gang und gäbe. Ich spüre aber nicht, dass gerade Frauen da kein Interesse haben, ganz im Gegenteil. Da ist großes Interesse dran aber es fehlt ganz oft Aufklärung, auch mehrsprachige Aufklärung über die Möglichkeiten und in XXX [Anm.: Stadt in M-V] ist das z.B. so, dass wir, also

	dass die Fachstelle Integration der Stadt XXX [Anm.: s.o.] eine Extrastelle hat auch für den Bereich Kita und auch Broschüren hat und da quasi auf die geflüchteten Frauen besonders zugeht und eben die Möglichkeit aufzeigt, dass es Kinderbetreuung gibt. Und im ländlichen Raum ist es eine Riesen-Schwierigkeit mit der Mobilität. Also wir haben einfach diesen großen Teil der Menschen mit Fluchtgeschichte, die meistens dann noch in Gemeinschaftsunterkünften wohnt oder in dezentralen Unterbringungen, die sie sich nicht unbedingt selber ausgesucht haben. Und sie sind meistens noch nicht mobil, mit Auto und Co.. Und es ist uns-, wurde auch oft widergespiegelt wie schwierig es ist für-, gerade für die Frauen, dann ihr Kind in die Kita zu bringen. Aufgrund von-, also der Mobilität, also der mangelnden Mobilität und also da gab es auch wirklich z.B. Integrationsprojekte, Integrationsgruppen, die versucht haben, eine Kinderbetreuung zur Verfügung zu stellen. Und man war froh, dass die Frauen aus den Gemeinschaftsunterkünften dahin konnten und der Bahnhof-, sie mussten halt die Regionalbahn nehmen und der Bahnhof war nicht barrierefrei und dann war's das. Und dann ist dieses Projekt daran gescheitert, dass der Bahnhof nicht barrierefrei und die Mütter quasi ihre Kinder dann nicht zur Kinderbetreuung bringen konnten. Und das ist im ländlichen Raum eine Riesen-Herausforderung, also die Infrastruktur weiterhin, weil die meisten noch nicht so mobil sind einfach auch.
26	Das muss man auch einfach-, dann auch nicht nach 5 Jahren. Da haben die meisten Familien jetzt noch kein Auto. Und die Kitas sind da gleich noch nicht, also wenn man in XXX [Anm.: Dorf in M-V] wohnt, gibt es, da ist das schon gleich weiter weg. Und das andere ist in XXX [Anm.: Stadt in M-V] wird es auch, dass z.B. dann aufgrund des Mangels an Kitaplätzen in XXX [Anm.: s.o.] z.B. auch dann komplett im anderen Stadtteil, also einen Kitaplatz gäbe. In einem anderen Stadtteil und dann ist die Motivation gesunken. Also dann wirklich-, dann nochmal dazu kommt, dass die Frauen dann nicht so motiviert sind, ihre Kinder abzugeben und sie auch dann hinzubringen. Also noch so ein bisschen-, also dieses Verständnis warum das auch gut ist-. Warum Kinderbetreuung auch in jungem Alter gut ist und dass das nicht heißt, dass die Frauen jetzt irgendwie Rabenmütter sind und ihre Kinder abgeben. Das ist kulturell teilweise ja auch nochmal, das spielt auch eine große Rolle. Dass schon im arabischen Kulturkreis aber auch im persischen, ja schon eine klassische Rollenaufteilung da ist und eigentlich ganz klar ist, dass Mütter sich um diese Kinderbetreuung kümmern. Und also da muss man noch ganz viel aufklären und sensibilisieren und das scheitert dann schon daran, dass das auch noch nicht von unserer Seite, also von staatlicher Seite auch schon in Kommunen noch nicht so passiert. Also das wurde mir auch in XXX [Anm.: Kleinstadt in M-V] vom Bürgermeister selbst gesagt, dass er sich vielmehr wünscht, dass mehr Kinder mit Migrationsgeschichte in die Kitas kommen, aber sie da einfach an diese sprachliche Grenze und Aufklärung stoßen. Und aber noch selber noch nicht so diese Expertise dann haben, ja das ganze anzugehen. Wie man das dann genau macht, da ist auch dann von der Seite auch die Scheu irgendwie da, sich dem Thema zu widmen. Warum auch immer. Also es ist gar nicht so kompliziert aber man muss schon auf die Menschen direkt zugehen und aufklären und anbieten. Das macht für sich z.B. XXX zu einer extra Stelle, die dann auch tatsächlich auch rege genutzt wird.
<i>Position 33 - 35</i>	
33	IP 13: Ja, also das ist gerade das meinte ich aus ein bisschen mit dem Allgemeinwissen. Da fehlt auch prompt das Ziel. Uns fehlt dieses differenzieren, wie man damit umgeht. Was ich merke, es fehlen aber auch die Weiterbildungsmöglichkeiten. Also so richtig gute Fachkräfte, die wirklich genau in diesem Bereich-, also wir haben interkulturell. Also selbst diese ganzen Ämter kulturelle Öffnung oder Kompetenz, Weiterbildungen streifen diesen Bereich auch nur und haben selber auch keinen Zugang dazu und das macht Super-Spielregeln auch nicht authentisch. Also ich würde mir z.B. wünschen,

	dass da-, das es da mehr Ansprechpersonen geben würde, die wirklich sich genau das angucken und dann in die Wissenschaft gehen könnten und Weiterbildung machen könnten oder wie auch immer oder Projekte. Aber das fehlt uns dann auch. Und das meine ich genau mit den russischen und polnischen Mitbürger:innen ist es genau das. Die seilen sich auch-, solidarisieren sich auch nicht unbedingt auch mit den anderen, sondern versuchen dann auch ihre gut ausgearbeitete Position zu behalten und da findet jetzt auch nicht viel Austausch statt z.B. zwischen den Eltern oder so. Und das ist gerade am polnischen Grenzraum in Vorpommern ist es ja auch üblich oder war üblich, dass auch mal polnisch unterrichtet wird oder man auch mal polnische Kinderbücher ansieht oder zweisprachige, da ist man viel weiter vorangeschritten als Mecklenburg selbst.
34	I: Also, sie betrachten den Prozess sozusagen immer auch so als eine Entwicklungslinie.
35	IP 13: Ja
<i>Position 41</i>	
41	IP 13: Das wird auch, also ich schicke Ihnen das auch mal, wenn es da ist, also die Forderung der AG Kita. Das geht sehr auch in diese Richtung. Wir haben uns auch, ich habe auch drum gebeten in der AG Kita also nicht. Sondern in diesem Frauennetzwerk auch Lösungen aufzuzeigen oder Lösungsvorschläge. Und es geht auch viel in die Richtung zu sagen, also wir brauchen in der Ausbildung diesen ganzen Themenbereich. Wir brauchen auch Erzieherinnen, die auch selber Migrationsgeschichte haben, also auch noch mal, zu diesem Thema was zu sagen, warum haben wir noch so wenige Frauen mit Migrationsgeschichte oder auch Männer im Erziehungsberuf? Es wollen viele Frauen, also gerade viele syrische Frauen. Wir haben wirklich viele Fälle bekommen, die gerne die Ausbildung gemacht hätten, oder Erzieherinnen in Syrien z.B. waren, und hier weitermachen würden und da sind die Hürden so hoch, und dann geht das auch wieder los. Dann eine Frau mit Kopftuch, wird in der Kita nicht gerne gesehen und so weiter, und so fort. Also z.B. auch das ist nochmal eine riesige Baustelle. Also erstens schaffen wir es noch immer viel zu wenig, Frauen oder auch Männer mit Migrationsgeschichte in den Erzieherberufen zu bekommen und die Anerkennung-. Auch die gesellschaftliche Akzeptanz, was wir hier gesagt haben, ist für sich auch noch mal ein Riesenthema. Abgesehen jetzt auch von dem Kita-Bereich. Der Kita-Bereich spiegelt das ja eigentlich auch wider, was in der Gesellschaft, wie die Stimmung in der Gesellschaft ist und die ist nicht unbedingt nur gut, leider. Und wir haben da einfach unglaublich viel noch zu tun für den gesellschaftlichen Zusammenhalt und die politische Bildung. Also da ist noch so viel notwendig bis wir zu dem Punkt kommen, wo einfach Vielfalt als Normalität gesehen wird. Und die ja eigentlich auch schon mal Normalität in vielen Teilen von Meck-Pomm ist aber halt in anderen Bereichen auch immer noch nicht. Das ist halt so wie es ist.

3. IP 14

Interviewdatum: 17.08.2021
Interviewdauer: 00:44:56

Position 5 - 10

5 IP 14: Das kann ich gerne machen als Warm-up. Mein Name ist XXX, ich habe zwei Söhne, beide erwachsen inzwischen, also jedenfalls volljährig. Erwachsen weiß ich noch nicht so genau aber volljährig sind sie beide. Ich bin seit XXX in Meck-Pomm, d.h. seit XXX in Meck-Pomm, war vorher Rechtsanwältin in [Anm.: Großstadt in Westdt.] und bin dann meinem späteren Mann gefolgt. Von dem ich übrigens schon wieder geschieden bin. Also von daher alles schon lange her.

6	Ich war 16 Jahre Richterin hier im Land und werde jetzt auch als Vorsitzende Richterin ans XXX [Anm.: Gericht] in XXX [Anm.: Stadt in M-V] zurückkehren. Also in die XXX [Anm.: Gerichtsbarkeit] zurückkehren. So dass ich also meinen juristischen Hintergrund dann hoffentlich nochmal aus anderer Perspektive nutzen kann. Ich habe schon ein paar Mal gesagt: "Das machen, was ich eigentlich am besten kann".
7	Also von daher freue ich mich natürlich auch ein bisschen, aber es war schon eine abwechslungsreiche Zeit. Ich bin XXX ins Sozialministerium gewechselt, zunächst als Richterin noch abgeordnet und habe hier im Haus Rentenversicherung, Unfallversicherung, Seniorenpolitik gemacht.
8	Das habe ich einige Zeit gemacht und bin dann in die Leitstelle für Frauen und Gleichstellung gewechselt. Das wird Sie vielleicht vor dem Hintergrund in dem Sie auch tätig sind besonders interessieren und habe das neue Gleichstellungsgesetz hier erarbeitet, das Sie vielleicht kennen. Das aber, wie ich finde auch sehr wichtig war fürs Land und das auch eine besondere Rolle gespielt hat oder auch weiterhin spielt und wie ich finde sehr wichtig ist.
9	Dabei habe ich dann auch, weil ich vorher keinen feministischen Hintergrund hatte gelernt, dass man also auch Feministin ist, wenn man sich für dieses Thema interessiert und engagiert. Und das habe ich dann auch gerne getan. Vor ungefähr 3 Jahren bin ich dann in das XXX-Referat gewechselt und hier haben wir natürlich einige Gesetzgebungsvorhaben gemacht. Teilweise drei nebeneinander her, also von daher viel geschafft. Insbesondere die Elternbeitragsfreiheit eingeführt und dann zum Jahreswechsel auch endlich die BiKo in einer Neuauflage erscheinen lassen. Das zu diesem Hintergrund.
10	Ansonsten bin ich eben die XXX hier in dem Bereich Kindertagesförderung und frühkindliche Bildung, die frühkindliche Bildung d.h. vom Bildungsministerium ins Sozialministerium gewechselt. Das war auch ein wichtiger Schritt, dazu vielleicht später noch mal und ja, ich bin für alle Angelegenheiten zuständig. Natürlich für die rechtlichen Belange, aber auch für Bund-Länder-Angelegenheiten, für Resort-übergreifende Aufgaben, für die inhaltliche Ausgestaltung der BiKo, Zusammenarbeit mit allen Akteuren der frühkindlichen Bildung und Gremienarbeit, Haushaltsangelegenheiten gehört eben alles dazu. Das ist so der Rahmen.
<i>Position 15 - 24</i>	
15	IP 14: Ja also, das ist natürlich aus ein bisschen persönliche Meinung, von daher, wie gesagt auch die Nachfrage am Anfang. Was das Thema insgesamt angeht, auch die Bildungsbereiche, die wir im KiföG ja nochmal neu gefasst haben in dem KiföG, was seit 2020 in Kraft ist. Wir haben ja bereits die Medienpädagogik-, aber auch andere Bereiche nochmal neu, Interkulturalität ja nochmal neu hervorgehoben. Wir haben den Bildungsbereich neu definiert.
16	Ich bin damals davon ausgegangen-. Wir haben eine Bund-Länder-Arbeitsgruppe gehabt. Die ist auch noch aktiv, weil immer noch nicht verabschiedet. Die einen gemeinsamen Rahmen der frühkindlichen Bildung erarbeitet hat. Ich weiß nicht ob Sie den kennen. An dem habe ich wie gesagt dann auch mitgewirkt in den Bund-Länder-Gremien und ich habe im Grunde genommen diesen Rahmen schon einmal vorab ins XXX integriert. Also wir haben diese Bildungsbereiche, die ich auch richtig finde wie sie definiert sind und wie sie eben bundesweit als einheitlicher Rahmen gelten sollen, dann eben auch in das XXX integriert.
17	Das war mir ganz wichtig. Damit auch das Zusammenwachsen auch deutlich wird. Wir haben natürlich Schwerpunktbereiche bei uns, die auch besonderen Ausdruck finden, das ist z.B. das Niederdeutsche nochmal, was sich ja auch dann in der Bildungskonzeption nochmal wiederfindet. Aber es ist schon so, dass ich finde, dass wir

	grundsätzlich dieses Zusammenwachsen auch demonstrieren sollten anhand des Reglements was wir haben.
18	Nichts destotrotz, ich glaube es ist schon so, dass es auch uns hier im Referat oder auch der Hausleitung sehr bewusst ist, dass wir einen besonderen soziohistorischen Hintergrund haben. Dazu kann ich immer nur anführen, dass unser Staatssekretär gelernter Theologe ist, der also auch mit am runden Tisch saß und der auch selbst sehr persönlichen Erfahrung mitbringt auch dieser Zeit. Und was meine Person angeht, kann ich auch sagen, dass ich auch in der Leitstelle für XXX also auch sehr viel über Gleichstellung zu Zeiten der DDR gelernt habe.
19	Also dazu vielleicht mal am Rande so - in der DDR ging es zwar viel darum, dass Frauen voll berufstätig sein können. Aber sie waren weder Büro- noch LPG-Vorsitzende. D.h. eine oder zwei gab es mal, also es ist so ein bisschen so dieses Gleichstellungsthema, das habe ich auch erlebt also ich in der Leitstelle tätig war. Als es um Diskussion um das neue Gleichstellungsgesetz ging. Diejenigen Frauen die ost-sozialisiert sind, sind der Auffassung, dass sie gleichberechtigt auch zu DDR-Zeiten gelebt haben, das sehe ich etwas differenzierter.
20	Wie gesagt vor dem Hintergrund, dass ich zwar in Westdeutschland sozialisiert wurde, aber dennoch auch viel gelernt habe über diesen Prozess. Also da wäre ich jedenfalls kritischer und das ist mir glaube ich auch sehr bewusst.
21	Ganz konkret bezogen auf die Kindertagesförderung muss man sagen, haben wir natürlich schon deshalb einen besonderen soziohistorischen Hintergrund, weil wir eine Kindertagesförderung über 10 Stunden am Tag anbieten für alle, die es benötigen. Wir haben den Rechtsanspruch natürlich auch durch Bundesgesetz vorgesehen vom 1., also ab dem 1. Lebensjahr bis zum Schuleintritt. Danach eine bedarfsgerechte Förderung, die sich natürlich daran orientiert, ob die Eltern beide berufstätig sind und dass natürlich immer noch im stärkeren Maße als in westdeutschen Ländern.
22	Ansonsten vielleicht nochmal der Anknüpfungspunkt was ich vorhin auch angedeutet hatte. Wir haben die frühkindliche Bildung aus dem Bildungsministerium übernommen 2017. Ich will nicht sagen, das war höchste Zeit aber es ist im bundesrepublikanischen Hintergrund immer so gewesen, dass die Kindertagesförderung oder das Kindergartenwesen mit Bestandteil der Kinder- und Jugendhilfe war. Während es in dem System der DDR die öffentliche Kinderbetreuung eher ein staatlicher Erziehungsauftrag war, der dahinterstand. D.h. es galt für den Kindergartenbereich, für den Krippenbereich war es sogar das Gesundheitswesen in dem das integriert war.
23	Also von daher ein unterschiedlicher Ansatz, den man schon sehen muss. Und der, wie gesagt, für mich sich auch so ein bisschen mit dem Übergang der frühkindlichen Bildung vom Bildungsministerium in das Sozialministerium realisiert wurde. Dahinter steht wie gesagt auch unsere Hausleitung sehr stark, die sich auch dafür einsetzt. Und eben diesen Schwerpunkt auch sieht, also Kinder- und Jugendhilfe im Grunde genommen als Ansatz für die Förderung von Kindern, aber auch Stärkung der Eltern und Unterstützungssystem im Erziehungsauftrag.
24	Das finde ich ganz wichtig. Das ist im Grunde genommen etwas, was sich natürlich noch verändert. Und gerade dort, wo wir ältere Erzieherinnen haben in den Einrichtungen, das höre ich auch von Jüngeren, die sehr motiviert teilweise dann auch aus der Ausbildung kommen und beginnen. Dass es teilweise sehr schwer ist, diese Ansätze die da teilweise auch noch vorherrschen aufzubrechen.
<i>Position 27 - 34</i>	
27	IP 14: Ja also mitgedacht war es auf jeden Fall. Also ich meine-, wir machen ja auch immer wieder die Erfahrung. Ich glaube das ist auch ein Thema des soziokulturellen Hintergrundes, dass Eltern- und Erziehungspartnerschaft eine besondere Rolle spielen.

28	Von daher muss ich sagen, während im-, das war ja wie gesagt auch schon mein Ansatz, wenn man tatsächlich frühkindliche Bildung auch der Kinder- und Jugendhilfe zuordnet, dann ist Elternpartnerschaft natürlich was ganz Wichtiges.
29	Das ist in dem System der DDR eben nicht mitgedacht worden und von daher ist das natürlich etwas, das ganz wichtig ist und auch im Kindertagesförderungsgesetz Niederschlag gefunden hat. Also wenn Sie mal einfach-, wenn Sie es auch wahrscheinlich nicht so mögen wie ich, aber mal den Paragraphen 1 des KiföG lesen, also da haben wir wirklich auch viel mit reingeschrieben. Auch immer wieder nochmal betont: „Das natürliche Recht der Eltern und die ihnen zuallererst obliegende Pflicht zur Erziehung und Pflege der Kinder“. Das muss man manchmal großschreiben.
30	Und da haben wir auch nochmal betont bei und im KiföG. Das ist nicht in allen KiföG, der entsprechenden Regelungen in westlichen Bundesländern so. Andererseits haben wir aber auch, was die Eltern und Erziehungspartnerschaft angeht, dass auch ganz groß in das KiföG hineingeschrieben und mit den Regularien zur Wahl von Elternräten bis hin zu dem jetzt auch tatsächlich endlich zustande gekommenen Landeselternrat Kita haben wir dieses Thema sehr gestärkt.
31	Wir haben das Glück, dass der Kita-Landeselternrat super besetzt ist. Also der Kontakt ist hervorragend und wir haben also sehr engagierte Leute, die da tätig sind. Ich hoffe, dass sich das dann auch auf den bei den Kreiseltern und Stadtelternräten so fortsetzt. Es ist einfach so, dass es da-, kann man, glaube ich-, immer noch einiges zu tun ist.
32	Zu dem Thema kultursensitive Kompetenzen ist es so gewesen. Wir haben das gesamte Kapitel das ja auftaucht in der personalen und sozialen emotionalen Entwicklung, Werteorientierung, Religiosität und kultursensitive Kompetenzen. Haben wir mit einer Arbeitsgruppe gemeinsam erarbeitet in der waren auch verschiedene Personen. Warten Sie, ich muss mal eben gucken. Frau XXX hatte mir das vorhin nochmal rausgesucht, wer da alles mitgewirkt hat aber unter anderem Professor XXX war dabei, aber auch XXX z.B., kennen Sie ja sicherlich, wenn Sie auch in XXX [Anm.: Stadt in M-V] aktiv sind. Aber auch die XXX war noch dabei, also wir haben da wirklich auch einen umfassenden Arbeitsprozess zunächst gehabt und dann natürlich auch nochmal einen großen Beteiligungsprozess. Oder das Thema Gender, was Sie ja auch schon mal ansprechen habe ich mit XXX, Prof. XXX zusammen aufgelegt. Er hat das Thema angenommen um einen kurzen Beitrag dazu zu schreiben. Also von daher haben wir da schon verschiedene Leute beteiligt, haben aber erst einmal in der kleineren Arbeitsgruppe gearbeitet. Und das war auch ganz gut so, sonst wären wir da auch nicht fertig geworden. Das war auch nicht so einfach, weil der Prof. XXX zu dem Thema Religiosität nun sehr aus dem klassisch kirchlichen Bereich kommt. Da musste man auch drauf achten, dass man doch Religion auch ein bisschen weiterdenkt als nur in katholisch und evangelisch. Aber ich glaube es ist uns ganz gut gelungen, dieses Thema aufzuarbeiten. Ansonsten ist es so, dass wir auch vorher schon im Rahmen des Landesintegrationsbeirates eine Arbeitsgruppe Kita hatten. Davor hatten wir eine Modell-Kita als Partizipations-Kita mit dem Schwerpunkt Integration, die wir gefördert haben. Das war, hatte ich Ihnen glaube ich, auch schon mal empfohlen, wenn ich mich recht erinnere, Frau XXX aus der DRK-Kita XXX, die zu 70% geflüchtete Kinder aufgenommen hat und über sehr viel Erfahrung verfügt.
33	Ich weiß nicht, ob Sie sie als Interviewpartnerin auch gewinnen konnten. Jedenfalls eine ganz famose Frau, die sich auch sehr engagiert für das Thema. Also da hatten wir schon einige Erfahrung gesammelt und wollten im Grunde genommen auch das Thema auch dieser Stelle nochmal voranbringen, über den Landesintegrationsbeirat und die entsprechenden Konzepte konnten wir viel hinbekommen.
34	Wir haben ansonsten das war ja auch schon zu meiner Zeit hier, das Thema Flüchtlingskrise auch sehr intensiv mitbekommen. Wie das auch an den Kitas

	angekommen ist und haben auch jetzt immer noch wieder das Bemühen, dass wir auch Menschen mit Migrationshintergrund mit in die Kita bekommen, auch natürlich Erwachsene mit einschlägigen Ausbildungen, die wir dringend gebrauchen könnten. Wir brauchen Fachkräfte, die sind teilweise hervorragend ausgebildet. Es hapert manchmal an der Anerkennung ausländischer Bildungsabschlüsse, das versuchen wir immer wieder zu forcieren, ist nicht unsere Zuständigkeit. Aber wir sind immer wieder dran. Und wir versuchen eben auch-, es gibt häufig in den Einrichtungen eine Zentralisierung aufgrund der Lage der Kita, der räumlichen Lage, aber wir haben, das hat uns Frau XXX z.B. immer wieder gespiegelt. Wenn eine Kita besonders gut ist auf dem Thema, ist es häufig so, dass andere Kitas sagen: „Ach nehmt doch mal hier die Kinder mit ihren Eltern, ihr macht das doch so gut“. Das war eben auch unsere Erkenntnis aus dem Modellprojekt, der wir auch entgegenwirken wollten, um dieses Thema auch nochmal zu platzieren. Ja das vielleicht erst mal so zum Hintergrund.
<i>Position 38</i>	
38	IP 14: Gut vorurteilsbewusste Erziehung, Pädagogik ist natürlich ganz deutlich relevant. Ich weiß nicht, ob Sie wissen, dass wir noch ein großes Modellprojekt mit der RAA fördern, d.h. das sind eigentlich zwei. Rucksack Kita und Griffbereit. Das sind also Projekte ja auch, Programme aus Nordrhein-Westfalen. Das war damals toll, als ich das entdeckt hatte irgendwie im Netz. Manchmal gucke ich bei dem Nordrhein-Westfalen, denn die sind ja ein bisschen besser bestückt als wir und manchmal auch ein bisschen weiter. Und als ich dann gesehen hatte: „O.k. das würde auch zu uns passen“ und das können wir dann vielleicht auch auf Meck-Pomm übertragen, rief mich XXX von der RAA an und wollte sich anbieten. Also dann konnten wir ziemlich schnell ein großes Modellprojekt, also mit einer ordentlichen Förderung auch auflegen. Die sind, ich weiß nicht ob Sie ihn kennen, XXX, die da tätig ist. Die machen wirklich ein tolles Programm, haben auch Konsultationskitas. Über das ganze Land wollen sie das auflegen, sie sind jetzt so gerade an der Grenze Rostock angekommen und breiten sich weiter nach Westen aus und versuchen unter anderem auch Eltern Coaches zu installieren. Also das heißt, Menschen mit Migrationshintergrund in die Elternpartnerschaft hinein zu bringen, um auch andere mit Migrationshintergrund oder sogar vielleicht Flüchtlingshintergrund mit in die Elternarbeit einzubeziehen. Also das ist wirklich total fortschrittlich finde ich, für dieses Land. Und ich hoffe, dass das sehr gewinnbringend ist, auch an der Fläche. Ich habe gerade unseren Kita-Landeselternrat auch nochmal versucht, mit denen zu koordinieren, weil die eigentlich auch sehr interessiert sind, an dem Thema Partizipation und Integration. Also ich hoffe, dass wir da gut vorankommen und auf einem guten Weg sind.
<i>Position 42 - 50</i>	
42	IP 14: Also wir haben ja sowieso den inklusiven Ansatz schon mit in KiföG übernommen und der § 9 Inklusion, das sind eben besondere Bedarfe, die Kinder auch haben können. Wir haben, das finde ich also bedrohlich immer nochmal Kinder, in Kindertagesförderung haben eigentlich kaum auch sprachliche Probleme z.B. sich zu integrieren. Wenn das gut funktioniert.
43	Wie gesagt vorurteilsbewusste Pädagogik ist ganz wichtig an der Stelle, aber was grundsätzlich die Integration angeht in Kitas, ist es nicht sehr schwer. Das ist was anderes, wenn Kinder, also gerade bei Flüchtlingshintergrund dann erst in der Schule auflaufen, Sprache sich bereits verfestigt hat, die Muttersprache. Bei uns wachsen sie zweisprachig auf, wir können immer nur sagen, wertschätzt das, das ist ein besonderes Gut, Zweisprachigkeit an dieser Stelle und nutzt auch die Kompetenzen die diese Kinder mit sich bringen.

44	Wir hatten jetzt ein tolles Memory jetzt aufgelegt mit mehrsprachig bebildert. Das haben wir gerade bekommen, also von daher, dass soll dann auch zur Verfügung gestellt werden. Also es gibt, denke ich verschiedenste Bereiche.
45	Was mir besonders am Herzen liegt, das haben wir aber auch schon längere Zeit versucht, sind da aber auch immer wieder hinterher, das ist das Thema Sprachmittlung.
46	Gerade in der Elternarbeit sind teilweise schon Sprachmittler erforderlich. Wir haben verschiedene Programme laufen, Sprint usw., ich weiß nicht ob Ihnen das was sagt, die werden grundsätzlich vom Land. Wurden Sie mal über eine Richtlinie gefördert, ansonsten sind das aber Sprachmittlungsposten in den Kitas, die erforderlich werden. Sind eigentlich ganz normal über die Kitafinanzierung abzuwickeln, d.h. die einzelnen Einrichtungen verhandeln ja mit den Jugendämtern, in welchem Umfang ihre Posten, die sie ja regelmäßig haben, Personalkosten, Sachkosten und dann eben auch ggf. Kosten für Sprachvermittlung übernommen werden. Und dann über die Entgelte wird das refinanzierbar. Und es ist jetzt gerade wieder von den Verbänden gespiegelt worden, auch Frau XXX war übrigens auch in der Arbeitsgruppe und achtet immer wieder auf das Thema.
47	Und es wird so ein bisschen pauschal immer wieder geschildert, dass das nicht funktioniere. Ohne zu sagen, an welchen Ecken und Enden es hapert. Grundsätzlich können diese Kosten einfach ganz formal reinverhandelt werden. Das haben wir auch immer wieder klar gemacht. Wir haben keinen besonderen Topf dafür, aber das Land beteiligt sich eben an diesen Kosten dann auch mit 54,5 %, sodass wir das also auch noch Potenzial sehen, wo es wirklich, wie gesagt, was Elternarbeit angeht, vonnöten ist damit nicht Kinder da als Dolmetscher fungieren oder Dolmetscherin.
48	I: Jetzt muss ich ganz kurz, weil ich überhaupt nicht weiß, Frau XXX, wer übernimmt die restlichen Prozent? Die Eichrichtung dann oder [...]
49	IP 14: [...] nein, nein, die Einrichtungen kriegen 100% erstattet. Wir haben ja, als Land haben wir die Elternbeiträge übernommen und die Gemeinden zahlen noch einen Anteil und die Landkreise zahlen noch einen Anteil. Also das Land übernimmt den wesentlichen Batzen, dann übernehmen die Landkreise als örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe und die Gemeinden haben einen festen Betrag mit dem sie sich beteiligen. Also von daher werden die Kosten da aus der öffentlichen-, über die öffentliche Hand aufgeteilt.
50	Ja das ist z.B. so ein Thema was ich eben im Fokus sehe. Aber wie gesagt vereint auch die Erkenntnisse aus den RAA-Projekten. Also da denke ich werden wir auch gucken, dass wir irgendwie eine Fortführung-. Das läuft über drei Jahre, wenn es ausgelaufen ist. Aber ich hoffe, wie gesagt, dass wir bis dahin auch ein flächendeckendes Netz an Konsultations-Kindertageseinrichtungen haben, die entsprechende Fortbildungen-. Auch insbesondere auch über [Anm.: Fortbildungszentrum], das ist ja so unser großer Fortbildungsträger, den wir immer haben mit Frau XXX sagen können, wenn wir unbedingt gerne was Neues hätten. Ja das sind so die Bereiche in denen wir im Moment aktiv sind.
<i>Position 54 - 62</i>	
54	IP 14: Ja, hatte ich ja schon erwähnt, also vor allem auch die stärkere Gewinnung von Fachkräften mit Migrationshintergrund. Also das finde ich ganz wichtig, weil, wie gesagt, das Erste was uns mit der Flüchtlingskrise-, ich mag dieses Wort eigentlich nicht. Aber es bezeichnet ja nun mal diesen historischen Prozess. Aber in den Bund-Länder-AGs wenn deutlich geworden ist, wieviel Potenzial da auch besteht. Also es gibt auch immer wieder noch einzelne Anrufe hier bei mir, wo doch noch Personen, also insbesondere Frau auch deutlich machen, wie schwer es dann teilweise ist-, der Zugang. Da versuchen wir schon auch Leute mit aufzunehmen, wie gesagt, das Stichwort Eltern Coaches, das über das RAA-Projekt läuft, finde ich total wichtig. Die Eltern mit

	Fluchthintergrund konkret auch mit in die Elternarbeit einzubeziehen, damit sie auch als Multiplikatoren dienen. Ihnen auch deutlich gemacht wird, es ist nicht so schwer den Zugang zu diesem Bildungssystem auch zu bekommen. Weil man da ja auch sehen muss, dass Menschen gerade den Menschen mit Fluchthintergrund der Zugang zur öffentlichen Kindertagesförderung sehr, sehr wichtig war und auch noch weiter ist. Also wirklich auch als Bildungs- und Förderungseinrichtung für die Kinder. Nicht nur als Aufbewahrung und Betreuungsinstitution. Sondern da herrscht viel größere Sensibilität dafür, was Integration in die Gesellschaft angeht. Also da muss man glaube ich nicht nachsteuern. Eher muss man darauf achten, dass es selbstverständlicher wird, das Multi-Kulti auch an der Kita vorherrschen sollte. Und das nicht nur einseitig geschieht, sondern insgesamt in der Elternarbeit und gemeinsam erfolgen wird. Das ist, wie gesagt, was Elternarbeit und Elternpartnerschaft angeht sowieso ein Prozess, der jetzt auf dem Weg ist. Mehr geht immer, muss man sagen. Also wir werden uns da ja auch stetig verbessern, auch die BiKo ist bisher darauf angelegt, dass sie sich weiterentwickelt und fortgeschrieben wird, aber in den Bereichen sehe ich besondere Herausforderungen, aber auch besondere Chancen.
55	Und wie gesagt über dieses große Projekt RAA sind wir auch auf einem guten Weg. Also das finde ich schon wirklich schon einen wirklich wichtigen Bereich, den wir da angehen. Ja ansonsten insgesamt dann natürlich das Thema Interkulturalität, ich denke es wird zu weiteren Flüchtlingsbewegungen kommen, wenn man sich die Nachrichten anguckt. Afghanistan wird da auch nicht ausbleiben, das ist sehr traurig aber natürlich wird das auch nochmal hier bei uns anders ankommen. Sodass es vielleicht auch noch mal einen neuen Schwung gibt.
56	Wir haben in der Anfangszeit, hatten wir auch in den Sozialräumen haben wir viele Projekte versucht aufzulegen. Familienprojekte. Also als Sozialministerium auch mit verschiedensten Akteuren. Also ich glaube, da ist nicht nur das Setting Kita, sondern Elternkind-Zentren werden eine größere Rolle einnehmen. Das ist ein fortlaufender Prozess und ich glaube, diese Sensibilität hier gerade im Haus-. Nicht nur in der Hausleitung, in der Hausspitze, sondern auch hier im Referat ist auf jeden Fall da. Wie gesagt über den Landesintegrationsbeirat haben wir auch diese ständige AG Kita die läuft mit den verschiedensten Flüchtlingsorganisationen, Migrationsvereinen und Verbänden, aber auch mit der Liga und Jugendämtern und anderen Akteuren mit denen wir weiterarbeiten mit dem Thema
57	I: Seit wann gibt es diese AG, darf ich fragen, ist die neu oder [...]
58	IP 14: [...] nein, die läuft parallel zu dem Landesintegrationsplan. Den der ist ja aufgelegt worden, der Landesintegrationsbeirat ist so vor 2 Jahren ins Leben gerufen worden. Das Konzeptpapier ist ja verabschiedet worden, aber es ist ein fortlaufender Prozess. Es gab erst letzts eine Sitzung, da war dieses Thema nicht akut. Da habe ich jetzt nicht teilgenommen aber grundsätzlich existiert diese Arbeitsgemeinschaft auch weiterhin und wird auch immer wieder zusammengerufen werden.
59	I: Könnten Sie mir zustimmen, in meinen Daten ist es so, dass eigentlich die Thematik, also generell sowieso im pädagogischen Feld als Thematik der zweiten oder dritten Ordnung eher gewertet wird. Also in den Daten ist ein nachgeordneter Schwerpunkt, Interkulturalität. Und dann ist ganz stark auffallend, dass tatsächlich erst seit 2015 eine Sensibilisierung stattgefunden hat. Also so sprechen die Daten zu mir, also in meiner Erhebung. Können Sie dem zustimmen oder gab es auch vorher bereits Öffnungstendenzen?
60	IP 14: Also zeitlich kann ich das jetzt nicht so konkret festmachen, weil wie gesagt, so lange bin ich jetzt auch noch nicht hier in diesem Referat.
61	Von daher das Thema gab es wahrscheinlich auch schon angeschnitten, aber ich glaube, wie gesagt mit der Flüchtlingskrise ist das nochmal besonders bewusst geworden. Und

	da sind auch die Hemmnisse und Herausforderungen sehr deutlich geworden. Aber ich glaube es ist auch viel daran gearbeitet worden. Dass es ein nachrangiges Thema ist, das mag sein. Wir haben uns aber darum bemüht, also auch mit diesem grundlegenden eigenständigen Abschnitt in der Bildungskonzeption, auch deutlich zu machen, dass das eine Querschnittsaufgabe ist, die über alles gedacht werden muss. Und wie gesagt, das ist der Ansatz, den wir auch mit der BiKo sozusagen festgeschrieben haben.
62	D.h. natürlich nicht, sollen wir erst mal was ins Gesetz schreiben. Das sehen Sie auch beim Fachkraft-Kind-Verhältnis, das ist teilweise auch nicht so umgesetzt mit pädagogischer Arbeit, wie wir das eigentlich auch ausgerechnet haben und finanzielle Mittel zu Verfügung stellen und auch inhaltlich ausgeformt haben. Aber nichtsdestotrotz, der Ansatz den wir verfolgen hier, eben auch mit der BiKo, ist natürlich, dass das ein Querschnittsthema ist, das nicht hintenansteht, das aber auch nicht voransteht, sondern überall ist-, zu denken ist und eigentlich selbstverständlich werden sollte.

III. Verweis auf weitere Interessen-Bereiche

Mit Breuer et al. (2019) wird darauf verwiesen, dass ergänzend zum „Fokussieren [...] auch das Weglassen zum Kerngeschäft der Arbeit unter dem R/GTM-Forschungsstil [gehört] – beide sind gewissermaßen zwei Seiten einer Medaille!“ (ebd.: 285, *Hervorhebung im Original*). In Auseinandersetzung mit dem zu entwickelnden Theoriemodell „muss im Laufe der Zeit eine Auswahl getroffen werden: Für welche der interessant und theoretisch vielversprechend erscheinenden Wege, Aspekte, Konzepte soll ich mich entscheiden?“ (ebd.: 154, *Hervorhebung im Original*). Ergänzend zu den in der Arbeit ausgeführten Kategorien werden im Folgenden vier Interessen-Bereiche skizziert, die aufgrund von Zeit und Kapazität nicht vertieft werden konnten.

A. Spannungsfeld Ernährung

Die Kodierung innerhalb der ausgewählten Datenauszüge ist ‚Fett‘ markiert.

IP 12: „Da finde ich es auch interessant, da geht es ja gar nicht um Kultur, da geht es eigentlich um homogene **Essgewohnheiten**. Es geht ja auch um den Jungen, der eine Allergie hat, da geht es eigentlich nur drum, dass **alle Kinder doch bitte das zu essen haben, was auf den Teller soll**. Also das ist, dass eben **kein Raum für Individualität** ist, was ja eigentlich **der Elementarpädagogik total zuwiderläuft**. Weil, **Elementarpädagogik kann ja individuell sein**, also diese schulische Leistungsausrichtung kommt ja erst später, also das fand ich irgendwie spannend, dass man das schon so stark in den Interviews liest, dass das **von so einer homogenen Gruppe ausgegangen wird**, oder da **ein Problem aufgemacht wird, wo eigentlich noch gar keins ist**. Also wenn die Küche z.B. für jedes Kind ein anderes Essen kochen kann und man nicht mal mehr Arbeit damit, sondern einfach den Teller ablesen muss, **wieso kommt dann so ein Bedürfnis auf, dass trotzdem alle das gleiche essen müssen?** Obwohl ich persönlich gar keinerlei Stress damit habe“ (IP 12: Pos. 157).

IP 12: „Woher die Geisteshaltung kommt, naja. **Vielleicht wird das ganze Ding auch als Luxus gesehen**. Individuell, individueller, am individuellsten. Ich denke, dass das so-, **früher ging’s doch auch-**, so. Und **da sind wir auch alle groß geworden**, und wir hatten bestimmt auch Allergiker. Weißt du, so unter diesem Kontext. Also warum-, also diese Frage, **warum muss den das alles sein?** Warum muss ich dem da jetzt eine Banane backen? Obwohl, könnte ich ja machen, wäre ich ja gar nicht belastet, sondern macht vielleicht noch die Küchenfrau. Das man da nicht so weit denkt, also dass das gar kein Stress ist, **das war ja immer so, also tradiert vielleicht auch**“ (IP 12: Pos. 160).

IP 12: „Ich würde das genauso machen wie der. **Wenn das Kind halt das Gummibärchen essen will, würde ich dem das auch geben, also als Probe, nicht als-**, weißt du. So als-, ich würde glaube ich-, ich weiß nicht den Eltern-, **den Eltern würde ich bestimmt auch Bescheid sagen**. Ich glaube ich würde dem Kind nicht verwehren, ich würde ihn nicht füttern mit Gummibären, das glaube ich nicht. **Dann würde ich den Eltern schon Bescheid sagen, dass das Kind lieber auch Gummibären mit Schweinegelee hat, aber, ja**“ (IP 12: Pos. 169)

IP 10: „Und wenn wir versucht haben gut zuzureden **da haben die wirklich die Gabel in den Mund** und mit einmal, da kam eine Menge raus, **die haben wirklich erbrochen zum**

Beispiel. Die haben sich dagegen **gewehrt, gegen unsere Kost**, ich weiß es nicht. Oder **gegen unsere Kultur am Essen, unsere Tischkultur**, würde ich mal sagen“ (IP 10: Pos. 156).

IP 10: „Um am besten-, um den günstigsten Weg zu finden. Mit den Kindern, mit den Eltern. Manche Kinder waren, [zu ihrer Kollegin gewandt], die zwei vietnamesischen Kinder, wenn du dich noch erinnerst? Da habe ich gesagt: „**Mensch, die isst nicht am Tisch**“. Was die anderen auch nicht gemacht haben. **Ja, essen im Gehen. Brot, Brötchen, Hörnchen und das hat funktioniert**“ (IP 10: Pos. 217).

IP 9: „Die Weißrussen, die waren sehr kompliziert. Und man musste auch bedenken, die Kinder waren alle in einer Gruppe und die kamen alle aus unterschiedlichen Regionen und einige, die konnten sich ja nun nicht. Und das brachte schon einige Konflikte und diese **Kinder hatten auch große Probleme mit dem Essen, die kannten ja zum Beispiel keine Kartoffeln** (IP 9: Pos. 161).

IP 9: „Ich weiß, dass **die russischen Kinder die Kartoffeln**, als sie die kennengelernt haben, bei uns in der Kita, **nicht vom Teller gegessen haben**. Die haben **die ganze Kartoffel vom Tisch gegessen**“.

IP 10: „Erinnerst du dich noch, da hatten wir auch so nen Spezialfall, da hatten wir über **mehrere Monate die Kartoffel und die Soße auf dem Tisch gegeben**“ (IP 8-9-10: Pos. 220).

IP 9: „Und die **russischen Kinder**, die konnten-, die **konnten auf Kommando erbrechen**“

IP 10: [...] „die **vietnamesischen aber auch**. Die **konnten auch auf Kommando erbrechen, wenn sie nicht wollten** dann konnten die, **wie auf Kommando**, der ganze Tisch war voll“.

IP 9: [...] „das wusste man nachher schon, **immer wenn man ein Kind neu aufgenommen hat, aus diesen Ländern**, dann wusste man, **dass man ganz vorsichtig, ganz sacht vorgehen muss, weil die so, fast immer so reagiert haben**“ (IP 8_9_10: Pos. 222 -224)

IP 6: „Ich sag: „**Dann machen sie nen Kuchen oder Getränke oder überlegen sie sich**“. Und dann kommt sie auch und fragt: „Was isst du gerne?“. Ich glaub die haben das nicht mit dem Sie, dass kennen die glaub ich nicht. Und dann immer: „**Was essen sie den gerne?**“ und ich sag: „Gucken sie mich an, ich esse alles gerne“ und dann: „**Mein Mann macht die beste Baklava**“. Und dann hat die uns zum Beispiel mal **an einem Tag so Baklava** mitgebracht. **So für jeden Erzieher und das war so lecker** und ich sag: „Mensch, das war wirklich so gut“. „Ja so typisch aus Syrien“ sagt sie und ich sag: „Ja, sehr, sehr lecker, aber ein bisschen zu süß“ (IP 6: Pos. 20).

IP 7: „Also ich würde mich auf jeden Fall zuerst über das Land belesen, damit ich weiß was es dort für- (7 sec.). Na, ja, welche Sprache die sprechen. Oder was es dort für Konfessionen-, oder keine Ahnung was es da so gibt. So damit man nicht ganz blöd daherkommt, ne [lacht]. Oder was es dort für Rituale gibt so. **Was für Feiertage oder was**

dürfen die essen, was dürfen die nicht essen, das ist ja auch immer so eine ganz große Frage (6 sec.)“ (IP 7: Pos. 28).

IP 5: „Na, das beste Beispiel ist ja das Schweinefleisch essen. Einige Kollegen sind der Meinung, Schweinefleisch gehört auf den Teller, egal was die Eltern wollen. Das wird hier gegessen, obwohl es im Konzept und auch die Kitaleitung sagt, wir können hier veganes und auch laktosefreies, also, wir haben ´ne eigene Küche und hier wird alles bereitgestellt. Teilweise acht verschiedene Essen, weil, manche vertragen kein Gluten oder was auch immer. Die haben gesagt: „Ne, bei uns essen alle alles“ und haben dem dann auch, „Komm, jetzt guck dir den mal an, der braucht mal was, der braucht Fleisch“ und haben es ihm dann trotzdem auf den Teller gemacht“ (IP 5: Pos. 69).

IP 5: „Auch in meiner Gruppe. wie gesagt, ich hatte eine Kollegin, die war schwierig, mhm, ein türkischer Junge und ähm, das war Nudelsoße mit Wurst drin und dann habe ich, dann hat sie nachher das einfach draufgeklatscht, obwohl wir ´ne extra Soße hatten, im kleinen Bottich. und dann habe ich gesagt, „Ne, das können wir nicht machen“ und ihm das wieder weggenommen: „Na, nun hab dich mal nicht so, außerdem, der braucht mal Fleisch, guck dir den mal an“, völlig gesunder Junge. Ich sag, na hätte der jetzt ´ne Allergie auf Schweinefleisch, dann würdest du ihm jetzt ja auch nichts geben. Und vor allem, es steht ja im Konzept. Man arbeitet ja so, wie das Haus es vorgibt und nicht, wie man es selber machen möchte. Wenn das Konzept ist, alle kriegen das gleiche Essen, wir haben keine Individualität, dann müssen die Eltern entscheiden, ob sie ihr Kind da hinbringen, aber ja“ (IP 5: Pos. 71).

IP 5: „Also ich hätte da auch, klar ich war **Berufsanfängerin** und kann so jemanden dann immer nicht, aber ich habe, nach ´n paar Monaten hab ich da meine Meinung auch geäußert, ne. Und auch mit der, in Rücksprache mit der, ähm Chefin, dann auch einige Sachen verboten. Also so was wie Schweinefleisch auffüllen, und dann ist man die Gelackmeierte, sag ich mal, wenn man dann da hinterrücks der Chefin irgendwas gesteckt hat, aber ich habe gedacht, „ne, es geht hier einfach teilweise ja um Leib und Leben“. Oder jemandem mit Laktoseintoleranz hat sie trotzdem Milch gegeben, ´nem Jungen. Also das ist denn doch unmenschlich, das ist doch Quatsch. Und bei so einer Person kommt dann alles zusammen, ne“ (IP 5: Pos. 79).

IP 5: „Ich bin die neue Generation und ich mach es besser und dann muss sie sich was von mir abgucken, sonst, ne. Oder ihr auch einfach zu zeigen, guck mal, es gibt auch andere Wege. Wir müssen jetzt nicht-, wir können ja auch alle der Küche mitteilen, wir möchten alle vegetarisch essen mal ein Tag. Haben wir vielleicht, wir gucken auf den Plan, „Oh, Wurstsalat oder so was“. Gab´s ja auch, Und denn, „ne, wir möchten aber alle-“ denn es wurde ja gekocht nach Bedarf. Ne, wir möchten alle vegetarisch an diesem Tag“ oder wie auch immer. Oder melden generell rück, dass wir äh, viel mehr Hühnchen essen wollen. Dass die ganze Kita mehr Hühnchen braucht, sowas. Einfach diese Probleme zu umgehen, man muss ja da nicht immer, naja, in Konfrontation gehen, (...) schwierig“ (IP 5: Pos. 79)

IP 1: „Das ist so, ja also nicht so bewusst. Also vielleicht schon, in diesem-, das glaub ich spiegelt sich vielleicht in diesem wider-. Also die (...), also das war damals so ein Gedanke: „Jetzt haben wir hier so Kinder, die können bestimmte Sachen nicht essen“. Wir wollen die

aber nicht ausgrenzen in dem wir ihnen extra was zu essen geben. Sondern wir wollen für alle so kochen, dass es schmeckt, das es lecker Essen -, das die Kinder nicht irgendwie jetzt immerzu merken-. Die haben ja so schon irgendwie ihre Krankheit auch zu tragen (...). Das sie dann noch denken, ein spezielles Essen kriegen müssen (...), das war so ein Gedanke. Wirklich, damals“ (IP 1: Pos. 44)

IP 1: „Also, in diesem Ursprungsgedanken, die Kinder nicht noch auszugrenzen in dem sie besonders Essen kriegen, sondern denen-. Und andersrum aber auch nicht andere-. Also, es wäre ein ähnlicher Gedanke auch andere (...) Menschen mit-, aus anderen Kulturen auch nicht auszugrenzen, indem man wiederum andere-, (...) andere Sachen macht. Weiß ich nicht, fällt mir jetzt nicht ein, muss ich drüber nachdenken“ (IP 1: Position 48).

IP 8: „...oder sie haben manchmal ihr eigenes Essen mitgebracht. In den Einrichtungen wurde ja gekocht, wurde ja immer selber das Mittagessen gekocht und die aßen ja auch nicht alles, wurde dann auch-, mussten wir dann ja auch anmelden, ne. Das die das nicht essen und dafür dann was anderes, äh, was anderes gekocht wurde oder so. Ne, die Russen, die waren eigentlich ganz unkompliziert so bei uns. Aber die Vietnamesen, die essen mehr Reis und so was alles und mögen auch nicht so gerne Eintopf oder so was, was sie denn -, aber so (4 sec.) war nicht irgendwie was Auffälliges (19 sec.)“ (IP 8_9_10: Pos. 52).

IP 8: „Und aus Bosnien Herzegowina hatten wir welche drinnen und ähm, das ging dann meistens um Essen und bei dem aus dem Iran, der äh-. Da kann dann meine Kollegin nachher, die kriegte den denn dann später. Da kamen mittags die Eltern, oder die Mutti mit den Schwestern, um ihm: „Gute Nacht“ zu sagen, die kamen dann alle, drückten ihn, küssten ihn und äh, ja. Er konnte uns noch nicht verstehen, das war so zum Anfang, als er reinkam und haben ihn dann gedrückt und geküsst oder haben ihm das essen gebracht, weil sie Angst hatten, dass er nichts gegessen hat, oder, pf, ja“ (IP 8_9_10: 55).

B. Impuls Bundesprogramm Sprachkita

IP 10: „Aber was heißt Sprachkita, ne? Also, ne! Es muss dann auch um-, umgesetzt werden [lacht], also. Die, die Erzieher, die die Aufgaben der Spracherzieherin haben, werden ja nicht vom XXX [Anm.: Träger der Einrichtung] bezahlt, ne. Die werden ja von-, ne, anders bezahlt und dürften ja normalerweise nicht in der Gruppe, am Kind arbeiten als Erzieherin. Sondern die haben ja ihren Auftrag als Spracherzieherin, dass setzt nur niemand um. Und das kuriose ist ja auch, dass diese Spracherzieher in ganz, ganz vielen Einrichtungen, wo das so gehandhabt wird, auch der stellvertretende Leiter ist, ne, ja. Weil das die Erzieher sind, die sich jederzeit rauslösen können, so der Plan. Aber die Erzieher stehen ja mehr in der Gruppe als alles andere. Die kommen ja nicht zu ihrer Tätigkeit als Spracherzieher, entweder sind sie in der Gruppe beschäftigt als Erzieher oder im Büro als Stellvertretung, so ist die Praxis“ (IP 10: Pos. 591).

IP 9: „Gedacht ist es aber ganz schön“. [...]

IP 10: „Gedacht ist es sehr, sehr schön“.

IP 9: „die Idee ist nicht schlecht, aber **die Umsetzung ist schwierig**, ne“.

IP 10: [...] „zweifelhaft [schlürft an der Limo] würde ich sagen, ne. Und eigentlich streiten sich die Leute auch noch, **was ist eigentlich die Aufgabe vom Spracherzieher?** Also, zuerst wurde es so verkauft, dass die Erzieher Angebote mit unterschiedlichen Kindern machen, Theateraufführungen hier und da, dann wurde gesagt: „Nein, sie gehen in den Gruppen nur hospitieren und geben dann Anregungen für die Erzieherinnen, die da drin“, also so genau weiß das auch noch keiner“.

IP 9: „[...] und es ist ja auch Blödsinn, dass die in die Gruppen gehen für Theater und so weiter. Wir haben ja schon diese Funktionsräume mit Theater- und Rollenspiel, wo die Gruppenerzieherin an sich das schon umsetzt, ne, also das kann ja nicht der Ansatz sein“.

IP 10: [...] „und denn ist es ja ein **riiesen Materialaufwand**, ne. **Also was da alles angeschafft wurde**, äh. Zum Beispiel in XXX [Anm.: Stadtteil], **dass ist Wahnsinn**, aber es steht vor sich hin, ne“.

I: „Aber, es ist ja **ein Programm, was vom Bund finanziert wird und ja auch begleitet wird**, oder?“

IP 10: „Ja, die haben da **immer so ´ne Treffen und die müssen dann auch Berichte schreiben, Auswertungen schreiben**, ja (lacht). Papier ist geduldig“.

IP 9: „Bei uns haben sich doch schon zwei dran probiert, oder? Frau XXX und XXX“.

IP 10: „Das kommt ja noch hinzu, äh. Ich kann das jetzt nur von XXX [Anm.: Stadtteil] sagen, dass in XXX [Anm.: s.o.], **der Spracherzieher in kurzen Abständen wechselt**. In XXX [Anm.: s.o.], waren es glaub ich schon, (...) vier“.

I: [...] „in drei Jahren“

IP 10: „Ja“

I: „Ist es eine halbe geförderte Stelle, oder?“

IP 9: „Das weiß ich nicht“.

IP 10: „[...] möchte ich, weiß ich auch nicht“.

IP 9: „[...] aber ich glaub, dass ist stundenweise. Das ist nicht Voll-, eine Vollzeitstelle, oder? Nein, das ist ´ne Vollzeitstelle!“

IP 10: „[...] **das ist ´ne Vollzeitstelle**“

IP 9: „[...] genau, weil Frau XXX nämlich als Vollzeitstelle, genau“

IP 10: „[...] und die Erzieher, also **diese Stelle wurde ausgeschrieben**, oder im XXX [Anm.: Intranetz] angekündigt und die Erzieher, die sich darauf beworben haben, wurden auch unter diesen Vorsätzen in XXX [Anm.: Stadtteil] eingestellt. Nur kam es dann ein bisschen anders [lacht]. Sprich ich, ich persönlich bin der Meinung, **dass diese Spracherzieher zwar auf dem Dienstplan erscheinen, aber nicht in den Gruppen normal eingetaktet werden als Erzieher**. Das ist aber der Fall und sprich, die machen ihre Mittel-, Früh-, und Spätdienste am Kind. Aber nicht in ihrem Sprachraum. Das machen sie

dann mal am Mittag oder in ihrer Pause, wie auch immer. **Aber die überwiegende Tätigkeit ist die Gruppenarbeit**“. #00:04:57-7#

IP 9: „[...] und nicht, wozu sie eigentlich berufen wurden“. #00:04:57-7#

IP 10: „Genau, und deswegen ist auch der Wechsel, weil die gesagt haben: „Ne, deswegen bin ich nicht hergekommen“, da haben die Kollegen, dass dann wieder abgegeben und sind dann normal in die Gruppe zurück oder haben die Einrichtung gewechselt, wie auch immer. Aber das würde ja schon mal nicht passieren, wenn da auch jemand kommen würde“ (IP 8_9_10: Pos. 592 – 621)

IP 9: „Es wird einfach nicht kontrolliert, wenn so etwas in die Wege geleitet wird. Die eine Kollegin bei uns, die hat zum Beispiel extra deswegen gekündigt, weil sie sich dazu berufen fühlte, dort in der Einrichtung, dass durchzuführen und von Null aufzurollen. Sie ist nach knapp einem Jahr weg und ist jetzt Leiterin in einer anderen Kita von uns. Weil sie eben nicht dem nachgehen konnte, ne“.

IP 10: „[...] also die Sache an sich ist 'ne schöne, ne. Nur die Umsetzung, da hapert es noch“.

IP 9: „[...] wieder an der Unterstützung von Seiten Verwalter, Sachberater und so weiter. Die aber selbst auch wenig Ahnung haben, wie gesagt. Man kann auf dieses Wissen nicht zugreifen. (...) Wir beide unterhalten uns immer: „Sach!“. Weiß der eine nicht weiter, weiß der andere was oder gemeinschaftlich. Aber ansonsten brauchen wir auf anderen fachlichen Rat nicht zu bauen, wenn wir weiterkommen wollen, ne“ (IP 8_9_10: Pos. 613 - 615).

IP 3: „Ja, da sind wir mit drin, aber ich glaube das endet jetzt dann auch irgendwann. Und dann denk ich mir immer „Ja, das ist schön, dass du da bist“. Sie macht auch-. Die ist toll, da will ich auch gar nix sagen, aber wenn die Leute fehlen, arbeitet sie ganz normal, wie jeder andere mit. Und Sprache, also es fällt halt immer so ein bisschen hinten ab, und noch ein Bildungsprogramm. Ich sag: „können wir erst einmal das machen, was wir hier überhaupt haben“, noch ein „ach, wir könnten noch das“. Also, es gibt ja schon wieder Neue, so ein neues Bildungsprogramm, wo man sich für bewerben kann. Ich sag: „Ach, wir lassen das. Lass uns doch erst mit unseren Kindern“, überhaupt. Ja, immer mehr, es wird immer was Neues entdeckt, anstatt mal das Geld vielleicht für (...) also bei uns. Ich muss mal-. Wir haben so 'ne alte-, also unser Kindergarten ist halt so 'ne Art Schlauch, wie sie früher alle waren, ne. Bei uns wäre es zum Beispiel kein Problem, was die Türeingänge-, wir haben keine Schwellen. Da wäre es nicht mal das Problem, wenn wir jemanden im Rollstuhl hätten oder so, aber (...) da fehlt wahrscheinlich auch jemand, der für den dann, speziell auch noch etwas mehr da ist, als nur auf zwanzig Kinder zu gucken, ne. Ja, von Sprache haben wir auch noch jemanden [lacht]“ (IP 3: Pos. 65)

IP 3: „Mhm, also, die ist bei uns angefangen, ist aber eigentlich Ergotherapeutin. Ja, da gab's auch ein bisschen Schwierigkeiten, hat sie gesagt, denn ihr wurde eigentlich gesagt, dass das Programm eigentlich nicht für Nicht-Fachkräfte (...). Aber sie hat das trotzdem so durchgekriegt und sie ist also bei uns als Erzieher auch angestellt, also nicht als Erzieher, sondern als Ergotherapeutin, als Nicht-Fachkraft, spricht man ja. Fachkraft, Nicht-Fachkraft, äh angestellt. Sie macht ganz viel-, also ich finde auch, da haben wir schon Unterschiede

gesehen. Auch in-, ich habe ja ein paar Freunde in XXX [Anm.: Stadt in M-V], **die haben auch alle dieses Sprachbildungsprogramm** [lacht]. **Die haben schon fünf so 'ne Wechsel und wir haben wirklich diese Jahre die wir dabei sind immer nur die eine, die das gemacht hat**“ (IP 3: Pos. 67).

IP 3: „Die ist da auch mit Herzblut dabei, die erarbeitet das für sich, die macht, hat Dienstberatung. Weil, wir haben auch immer 'ne Zeit für sie. Wir sagen ihr dann immer, wann sie was braucht. **Sie bespricht mit uns die Themen, geht Dinge durch die-** (...). Sie fragt immer, was grade wichtig ist, sei es jetzt, **geht es jetzt um Elterngespräche, dann hat sie sich darauf vorbereitet,** sie macht also quasi, **sie filmt uns im Umgang mit den Kindern um das mit uns zu reflektieren.** Was hast du gesehen, was war jetzt nicht ganz so gut, also es fällt **ja im Alltag auch nicht mehr so auf, man wird ja ein bisschen Betriebsblind.** Und **auf manchen Videos** sieht man dann schon: „Och man, ein bisschen-, **das sind Kinder**“. Man hat zwar keine Zeit, aber so, also **diese Reflektion war für alle im Team war wirklich schön.** Sie geht aber auch einzeln-. **In ihren Sprachstunden zieht sie sich Kleingruppen zusammen** und macht dann, äh, Sprach-, also **Sprache ist ja überall,** aber **nochmal spezielle Angebote aus diesem Sprachprogramm,** oder sie entwickelt sich die selbst. Mhm. Also für alle, sie nimmt immer verschiedene, ne. Und dann, aber ich glaub sehr wichtig war auch das im Team, so, behandelt sie das. Also, ich fand es wirklich eine Bereicherung, aber sie hilft natürlich auch, also ihre, sie sagt jetzt nicht nach zwanzig Stunden: „So, jetzt habe ich zwanzig Stunden noch die Woche nur Sprache und helfe euch nicht“, jetzt wo wir so großen Personalmangel haben, ist die jetzt auch fast vierzig Stunden, so wie wir, **sie macht's dann nebenbei, in den Schlafwachen arbeitet sie das noch aus und so, dass das nicht ganz auf der Strecke bleibt, ne.** Weil, das sollte ja, also das ist ja nicht der Sinn der Sache, oder erarbeitet es noch danach. Aber doch, die macht das toll und das uns in jedem Fall (...) weitergeholfen. **Auch wenn ich es immer schade finde. Das ist halt immer nur so ein Programm und nach drei Jahren oder so hört das auch einfach auf. Dann gibt es keine extra Förderung für diese Frau, so.** Dann wirst du vielleicht von unserem Träger von den Stunden hochgestuft, aber die Gelder gibt es dafür nicht, dass sie noch extra sich in diese (...) Fünfer-Gruppen setzen kann dann. Also wir würden es wahrscheinlich-, weil wir dafür sind auch ermöglichen, dass wir sagen: „hey komm, mach das ruhig noch, wir sind alle draußen, zieh dir hier ein paar raus“, **aber es wird halt nicht mehr extra bezahlt und somit bleibt es wahrscheinlich nachher auch so 'n bisschen auf der Strecke. Weil, es ist zu Ende das Programm, so zack. Also es ist immer schade**“ (IP 3: Pos.: 68 - 69)

IP 3: „Ja, ich glaube man muss da auch (...), **dass man überhaupt in dieses Programm kommt** auch prozentual, also, dass man überhaupt in dieses Programm kommt, **auch so 'n bisschen was vorweisen.** Weil, wir hatten natürlich durch die Schule und ähm, und ich mein-, das hatte damals noch meine Vorgängerin beantragt und ich war in Elternzeit [lacht]. Wieder mal, ähm, aber, da wären wir schon gerüstet mit dieser Fachkraft, also, nachher ist sie auch einfach normal Erzieher, ne. Ich unterscheide da immer so ungern in Nicht-Fachkraft/ Fachkraft, aber doch, da hat die, **durch dieses Bundesprogramm natürlich viel mitgebracht,** ne. Es wäre vielleicht auch schön, ne, aber da kommen ja auch immer ihre Fragen, die wir beantworten müssen. **Wir haben jetzt keinen interkulturellen Hintergrund und keinen-, das ist immer schade. Denn diese Aufgaben kann sie ja dann immer nicht so bearbeiten,** aber ja, was nicht ist kann ja noch kommen. Aber zurzeit ist es bei uns nicht so. **Ist halt auch so, auf so 'nem kleinen Dorf (5 sec.) müsste man auch**

hinziehen, ne? Also, dass den da, oder die Schulen stocken dann irgendwie anders auf (...), aber zurzeit, mhm“ (IP 3: Pos. 81).

IP 4: „50% Prozent sogar, 20 Stunden in der Woche“ (IP 4: 57).

IP 4: „Ja, fand ich absurd, dass die das bekommen haben. Das wurde ja weit vor mir, wurde das ins Leben gerufen. Die hatte ja schon ein Jahr gearbeitet, zwei Jahre gearbeitet, bevor ich da reinkam (...) ääääh. **Ja, fand ich absurd, weil ich die gleiche Stelle auch erlebt habe, von einer Person ausgeführt** in XXX [Anm.: Stadtteil], die hatte da 'ne volle Stelle, glaube ich sogar. Da habe ich zum **ersten Mal das Bundesprogramm wahrgenommen** und kennengelernt und wusste auch sogar, was die da so machen und wie das so abläuft, ne. Mit dem **filmen von gewissen Situationen**, also kannte auch **die Methodik** und so und dann kam ich nach XXX [Anm.: Dorf in M-V]. Also, **ich habe das bis heute nicht verstanden, was die da macht. Muss ich ehrlich sagen**, also für mich war das, so 'n bisschen, na **klar gibt es auch sprachliche Defizite unter ganz normal deutsch geborenen Kindern**, die auch in 'ner deutschen Familie irgendwie aufwachsen. Aber für mich war das **so 'n bisschen Beigeschmack von: „Probleme erfinden“**. Aber wie gesagt, **ich kenne auch die Kriterien nicht, wie das vergeben wird**, ne. Also, aber sie hat-, weil sie diese Stelle auch bewusst-. Das war eine sehr vernünftige Mitarbeiterin, **die ganz auf 'nem hohen Niveau gearbeitet hat**, aber ich hatte so das Gefühl, **sie GRÄBT so nach sprachlichen Defiziten**, weil sie gar nicht so viel zu tun hat. **Schafft sozusagen mehr Probleme, als eigentlich da wären, beziehungsweise, die man eigentlich einfacher lösen könnte im Alltag**, ohne eine besondere Behandlung. Schön, dass einem auffällt, das hier und da mal etwas anders ausgesprochen wird, oder was auch immer. Aber da könnte ja auch ein einfacher Hinweis: „Hey, da ist uns was aufgefallen, lass uns da mal ganz normal im Alltag damit arbeiten“, nicht ein extra Angebot für schaffen. Und sie hat da so. Aber wie gesagt, **genau die Kriterien wie das vergeben wird kenne ich nicht, aber ich fand es da an der Stelle total deplatziert**. Weil ich nicht weiß, was sie da macht, **weil wir haben dort einfach gar keine Kinder die aufgrund ihrer Kultur sprachliche Defizite haben**, weil die irgendwie. Das kannte ich halt aus XXX [Anm.: Stadtteil], das war die Arbeit dort, da kommt ein dreijähriger daher, braucht 'nen Kindergartenplatz, **beide Eltern sprechen nur arabisch: „Ich kein Wort Deutsch“**, das war die Arbeit dort. **Das zusätzlich zu fördern**. Da **machte es für mich auch Sinn ihn extra rauszunehmen und darüber ihn zu integrieren und dann auch im Alltag ihn so 'n bisschen zu begleiten und, äh, die Erzieher weiterzubilden, wie könnt ihr damit umgehen, wenn jemand mit drei kein Wort Deutsch sprechen kann**. In XXX [Anm.: Dorf in M-V], weiß ich nicht, fände ich spannend, vielleicht kannst du sie interviewen. Also, wie sie das selber, ich weiß, dass sie das selber komisch fand, denn sie kennt ja die anderen Kolleginnen an den anderen Standorten und was die machen und-. Ne Dorf-Kita ist auch echt noch ein eigenes Space für sich und das wusste sie auch und-. **Wie das so entstanden ist, da war ich bei der Entstehungsgeschichte nicht mit dabei**, wie die da, wie die das dort bekommen haben. **Weil, die müssen das ja irgendwie begründet haben, warum sie so 'ne externe Fachkraft brauchen, hätte ich nicht geschafft, glaube ich, die Begründung würde mir nicht einfallen**. Weil, man muss echt sagen, **das ist echt heile Welt, die Dorf-Kita**, was ich auch sehr schätze an der Arbeit, weil, die Themen der Kinder sind ganz andere, ne“ (IP 4: Pos.: 59)

IP 5: „Aber es ist, ACH, es war schwierig im Elterngespräch und da haben wir viel mit Videos gemacht. Wir haben viele **Videosequenzen aufgezeichnet**, denen gezeigt, wie toll der dies und das macht oder der Papa hat ein bisschen mehr deutsch verstanden, da

haben wir dann: „okay, hier, das macht er toll und das, aber hier, da müssen wir noch ein bisschen gucken, ne. Aber das kriegen wir ja schon alles hin“ in der Krippe ist ja auch alles, die holen das ja auch alles, wenn sie ´ne Entwicklungsverzögerung haben, in einem halben Jahr sind sie dann den anderen voraus. Also da ändert sich so viel, so schnell (...)“ (IP 5: Pos. 22)

C. Systemische Überforderung

IP 11: „An Techniken, an Handwerk, an Bewusstsein und äh, ja, wo ich auch so krass den Zwang sehe, mit 18 Kindern in der Gruppe zu arbeiten, wo du gar nicht so individuell auf Kinder eingehen kannst, aufgrund der Situation. Alleine mit 18 Kindern zu sein, ne. Da hast du **sehr wenig Spielraum** auch“ (IP 11: Pos. 61).

IP 11: „Ja klar wird das thematisiert und ich denke, es wird auch eine Veränderung geben, dass der Schlüssel gesenkt wird auf 1 zu 16, das ist jetzt das nächste Ziel, wobei ich **1 zu 16 immer noch zu viel finde.** Alleine mit 16 dreijährigen ist eigentlich ein **NO-GO** meiner Meinung nach. Und äh, also, wo auch versucht wird, die freien Springer dann in solchen Gruppen einzusetzen, dass die Erzieher da ´ne Unterstützung haben und nicht so alleine gelassen werden mit den Kindern, aber **der Standard ist noch immer nicht pädagogisch wertvoll. Punkt!**“ (IP 11: Pos. 65).

IP 9: „...und die Kinder lernen ja so viel in der Krippe und alles was sie lernen und auch an Sachen, sag ich mal, **die sie nicht lernen sollten, weil der Personalmangel da ist** und, und, und. **Das ist so schwer, denen das wieder abzugewöhnen, dass umzugewöhnen, ne, also, neu lernen ist ja immer einfacher als umlernen**“ (IP 8_9_10: Pos. 552).

IP 6: „Wir kamen dann aus der Schule [Anm.: Fachschule], haben angefangen zu arbeiten und ich war gleich zu Anfang fast drei Wochen alleine mit 18 Krippenkindern. Also das war nicht komplett die ganze Gruppe aber -“ (IP 6: Pos. 35).

IP 6: „Aber mich hat er manchmal auch auf die Palme gebracht. Und wir hatten damals große Personalnot. Und jetzt stell dir vor, du hast **24 Kinder alleine** und dann hast du noch so ´nen Jungen der **so stark verhaltensauffällig** ist. Der **eigentlich so ne 1 zu 1 Betreuung gebraucht hätte,** wenn du so willst. **Und ich hatte oft so Momente wo ich dachte: „NE“** und ich bin dann einfach rausgegangen und hab dann kurz durchgeatmet und bin wieder ein. Das war aber auch eine Methode, die musstest du für dich finden“ (IP 6: Pos. 41)

IP 6: „Aber bei der hatte ich wirklich Angst, dass es völlig eskaliert zwischen den beiden. Die hat den auch nur angeschrien, die konnte für das Kind -. Ich kann es auch teilweise verstehen, bevor ich gekommen bin war die auch fast zwei, drei Monate fast nur alleine mit diesem Kind. Weil die auch keinen Kollegen hatte. **Das du irgendwann nicht mehr kannst als Erzieher ist auch klar.** Aber das **darfst du nie an den Kindern auslassen. Das ist eine Sache, da musst du dich selber schützen und selber deinen Weg für finden.** Wie du dich damit aus -, **wie du dich wieder zur Besinnung bringst und entspannst aber das kannst du nicht an den Kindern auslassen.** Also, ich habe dann auch lange mit ihr gesprochen, ich

sag: „**Du kannst das den Jungen doch nicht auch noch spüren lassen, der ist so schon total überfordert in seinem Leben und hat keinen Anhaltspunkt**“, ich sag: „**Und du zeigst ihm auch noch die kalte Schulter**“. Aber das hat sie dann nicht verstanden. Der Junge war dann weg und ihr Satz war, dass sie froh ist, dass er weg ist“ (IP 6: Pos. 41).

IP 6: „Und vom Träger her, von der Arbeit her, da ist es ganz einfach dieser **Personalschlüssel das Problem**. Da **darf man ja immer nicht so drüber reden als Erzieher**, aber es ist halt wirklich so, dass du da alleine gelassen wirst. Guck mal, der **Schlüssel ist 1 zu 15** bei uns in MV und **ich habe teilweise 23 Kinder alleine gehabt**. Und hättest du jetzt wirklich so **’nen Gruppenschlüssel von 14 Kinder gehabt und dann diesen besonderen Jungen dazu, wäre das ’ne ganz andere Geschichte gewesen**. Und es kam immer nur die Aussage: „**Ja, wir haben keinen für dich**“. Also da hat man sich auch vom, da kann die Leitung an sich auch nichts für, aber das habe ich auch nicht vom Träger so verstanden. **Also da hast du dich schon im Stich gelassen gefühlt**“ (IP 6: Pos. 73 - 74).

IP 6: „Und ich glaube hättest du da (...) ich glaube das längste waren **ELF-Wochen alleine, elf Wochen mit 23 Kindern, da wirst du düsig**. Da hätte ich mir schon ein bisschen (...) dass eben jemand an die Seite gestellt wird, ne“ (IP 6: Pos. 74).

IP 3: „Also der eine Kollege fühlte sich ziemlich bedrängt von ihm was auch immer-, also dieses-, diese Un-Akzeptanz angeht **und wenn man sich dann ganz unwohl schon fühlt und nicht mehr zur Arbeit kommen mag ist es natürlich dann auch nachher schon-**. Das war dann der die direkte Erzieherin in dieser Gruppe, da liefen immer ganz-, ganz viele Gespräche, aber es war dann halt die Ausnahme“ (IP 3: Pos. 31).

IP 3: „Dann sollte viel-, viel mehr an dem **Kinderschlüssel**, umso mehr, also so mit fünfzehn Kinder im Kindergarten und sechs in der Krippe, wie es jetzt hier bei uns ist und zweiundzwanzig im Hort, wir haben jetzt keine inklusiven Kinder und grad keine mit Migrationshintergrund, aber auch das, finde ich, **müsste geändert werden**. Das der **Personal-, Erzieher-Kind-Schlüssel ähm, geringer ist**. Wenn sowas, also jetzt schon so, **aber um interkulturell zu arbeiten** bräuchte man, glaube ich, einfach noch **viel mehr Personal**, weil die das-, so, glaube ich, **gehen die Kinder unter**“ (IP 3: Pos. 60).

IP 5: „Also zum einen gibt es so einen **krassen Fachkräftemangel**, dass sie auch, also auch in meinem Team, wir waren nur drei und **eine hat Kinder teilweise auf die Finger gehauen und auch mal auf den Pöcker, doller**. So dass die geweint haben, **handgreiflich gegenüber KRIPPENkindern**, das muss man sagen. **Total unverständlich**, die wissen ja noch gar nicht, dass ihr Brot runterfällt, ähm, oder **hat die gezwungen zu essen oder trinken**. Die [Anm.: die Leitung] konnte die nicht (unver.), **die konnte die nicht entlassen**, die (...) das waren unsere Aussagen, das war von zwei Mitarbeiterinnen, die ist dann öfter hospitieren gegangen, weil, **die hatte keine andere Möglichkeit, das Jugendamt hat ihr so viel Druck gemacht, sie hat ja kein anderes Personal. Da ist immer eine Stelle ausgeschrieben**. Die hat **viel zu wenig Personal und viel zu viele Kinder** sind da. So dass man solche und auch andere behält, oder behalten muss. Und wenn die nicht grade vor der Öffentlichkeit rassistische Meinungen, also, dann ist das ein Grund, aber ja“ (IP 5: Pos. 61).

D. Rassismus

IP 13: „Ja das ist auf jeden Fall ein Narrativ, dass da, das kann man überhaupt nicht verneinen. Also das ist tatsächlich so, dass gerade europäisch-, das merken wir auch beim Thema Mehrsprachigkeit, weil wir das aber auch hatten. Also alles was in Richtung Nordeuropäisch, also Skandinavien, Englisch, Französisch, Spanisch auch noch irgendwie geht ist eine Bereicherung, superspannend. Die Kinder werden ganz anders wahrgenommen also z.B. in den Kitas. Wir hatten das auch im Kitabereich diskutiert, dass das wirklich dann als Bereicherung gesehen wird und dann wird da auch nicht viel kritisiert, wenn die Kinder auch ihre Muttersprache da ausleben, weil das ja was Schönes ist. Sobald ist es in dem arabischen Bereich oder gerade insbesondere im muslimischen Bereich, aber auch afrikanische Länder und asiatische, dann wird es als nervig wahrgenommen, oder wird auch unterbunden. Also wenn auch Kinder untereinander z.B. arabisch sprechen, da wird dann gleich was Böses vermutet, dann wird das gleich negativ wahrgenommen. Hat eine ganz andere Wirkung und wird auch überhaupt nicht als Bereicherung gesehen. Also es wird ja auch ein bisschen das Projekt sein, dass nochmal mit einzubringen. Dass auch da Vielfalt ist und auch das eine Bereicherung ist und dass die Kinder da schon ganz viel Großartiges leisten, wenn sie drei Sprachen draufhaben. Aber in dem Bereich wird das eher als bedrohlich wahrgenommen und es wird auch ganz anders mit den Eltern umgegangen. Es ist tatsächlich so, dass dann die Kleinen mit großen Vorurteilen zu kämpfen haben und die sich dann erst mal dadurch kämpfen müssen um diese Vorurteile dann abzuschaffen. Und es ist oft so-, also ich-, das ist auch meistens-. Das Menschen aus bestimmten Heimatländern sich noch viel mehr Mühe geben müssen als dann andere um einfach Teil der Gesellschaft zu sein und akzeptiert zu werden. Also das ist auch so ein bisschen, man merkt vielleicht in Berlin viel mehr als in Meck-Pomm, wenn Menschen da sind, die seit drei Jahren hier leben und nur englisch sprechen, das ist absolut normal. Wenn aber das-, wenn eine syrische Frau nach drei Jahren immer noch nur arabisch spricht wird das gleich extrem kritisiert und da wird die Situation als gescheitert deklariert. Also das ist auf jeden Fall so. Also diese Unterschiede sind da und was wir auch noch merken, was noch dazu kommt, dass innerhalb der migrantischen Community auch Rassismus und Diskriminierung ansteht und das sich auch manche Gruppen gerne von anderen abheilen. Um vielleicht auch besser, also heißt auch nicht unter die Räder zu geraten. Also das auch migrantische Communitys nicht immer miteinander gut verbunden sind sozusagen, dass das da weitergetragen wird. Und das ist bei uns in Meck.-Pomm. leider auch noch so. Auf jeden Fall“ (IP 13: Pos. 31).

IP 13: „Ja, absolut, das ist ja schwierig, ich denke auch grad nach was ich sagen wollte (...). Ja fällt mir vielleicht nochmal ein. Es ist wirklich ein sehr, sehr schwieriges Thema. Ach ja genau, und wenn wir-, das wollte ich gerade sagen. Wenn mir z.B. Einzelfälle, also wirklich Diskriminierungsfälle an mich herangetragen werden, dann komme ich nie, ich bin noch zu keinem Fall gekommen, wo wir wirklich mal Kontaktdaten, Angaben von wirklich Betroffenen von einer betroffenen Kita, also zu diesem Punkt kommen wir einfach nicht. Das Leute sich trauen, also beiderseits, also sowohl von der Kita als auch von möglichen Betroffenen, das wird immer gern viel erzählt, z.B. wie schlimm eine bestimmte Religion ist, auch von den Kitas oder was da so alles vorfällt. Aber wenn es darum geht wirklich zu sagen: „wir wollen das jetzt mal wirklich anschauen“, dazu brauchen wir zumindest die Kita, also den Namen der Kita. Da scheitert es schon, also da traut sich dann-. Das ist auch in vielen anderen Bereichen, dass man sich nicht traut aber da kommen wir überhaupt nicht weiter. Also da ist ein ganz, ganz großes Unwohlsein bei dem-. Wenn

es darum geht, da mal ganz konkrete Fälle mal weiter zu geben. **Auch wenn wir hier wirklich viel in die Richtung Diskriminierung diskutieren, aber da kommt nichts. Das ist ganz, ganz schwierig.** Das läuft halt meistens dann-. Also in der Struktur habe ich das Problem, dass es halt dann über die Jugendämter läuft, über die Kommunen und da komme ich dann nicht ran, weil, der Weg zu uns ins Ministerium ist halt über die Jugendämter und dann an die Fachaufsicht und ich kann jetzt nicht unbedingt mit Kita-Leitungen direkt in Kontakt treten von mir aus. Das wird dann auch kritisch gesehen. **Da kommen dann wieder die Zuständigkeiten ins Spiel.** Und ich habe auch das Gefühl, das meine kommunalen Kolleginnen, also wir haben da auch kommunale Integrationsbeauftragte. **Die sehr oft vor Ort sind und auch die richtigen Ansprechpartnerinnen sind, auch in den Kita-Bereich keinen Zugang haben.** Also das sind halt ganz schwierig, mein Zugang ist quasi über die Migrantenorganisationen, die einfach entweder Diskriminierungsfälle bekommen oder direkt ihre Kinder in den Kitas sind oder die zivilgesellschaftlichen Akteure wie RAA [Anm.: RAA M-V]“ (IP 13: Pos. 39).

IP 13: „Aber es ist einfach ein Riesenthema und (...) das überwiegt gerade leider einfach mehr als andere Themen im Bereich Interkulturalität. Also das liegt bestimmt am Fokus. Da glaube ich einfach, dass man jetzt viel mehr drüber redet. Vorher-. **Ich glaube nicht, dass es Neues gibt aber wir reden da einfach vielmehr drüber und es spielt leider einfach immer noch mit rein.** Das ist, ich bin froh drüber, dass Sie das auch so sehen. Das Sie da auch ein Auge für haben. Also das wird einfach auch in diesem ganzen Bereich, das ist-. Auch von der BiKo [Anm.: Bildungskonzeption M-V] hätten natürlich die Migrantenorganisation sich auch ein bisschen mehr da gewünscht. **Aber es ist einfach so ein sensibles Thema und es ist auch ein schwieriges Thema, noch immer, das ist einfach so. Dass ist so das, was uns in der Integrationsarbeit sehr bewegt.** Also in vielen anderen Bereichen auch, aber auch der Bereich. **So am Ende des Tages geht ganz viel dann doch in den Bereich Rassismus und Diskriminierung“** (IP 13: Pos. 45).

IP 7: „Meine -, meine Nachbarin war Schulleiterin an einer Schule auf dem XXX, wo eben auch ganz viele Ausländer beschult worden sind und sie sagt, es war ganz schwierig mit denen, auch mit den Eltern zu sprechen, denn ja, die **Kinder sind eben das Abbild ihrer Eltern** oder sowas. **Man braucht ein Kind nicht zu erziehen, die machen sowieso alles nach,** ne. Und sie sagt, wenn sie sich mit Eltern -, und die Mutter kam dann nicht, sondern immer beide. Mann und Frau, **teilweise haben die auch gar nicht gearbeitet.** Und sie sagte, wir standen dann so auf der Treppe und sie sagte, **‘ich konnte mich nicht mit dem Mann auf eine Stufe stellen. Der Mann ist immer eine Stufe höher gestiegen, so nach dem Motto, ‘du hast mir nix zu sagen’** und so kam das auch ständig rüber, ja, wie man eben sozialisiert worden ist. (16 sec.) Ja, und **dann kann man den Kindern, wenn die sich manchmal komisch verhalten oder in unseren Augen komisch verhalten gar keinen Vorwurf machen. Sie wissen es halt nicht besser, oder es wurde denen so vorgelebt** (6 sec.)“ (IP 7: Pos. 49).

IP 5: „Das war schon gefährlich, mein Bruder sieht eher südländisch aus, er ist sehr dunkel, so wie meine Mutter auch und **das ist schon ein bisschen gefährlich für ihn dort gewesen.** Also es war gut-, also das ist nicht dein Thema, **aber es war gut, wenn man Nazis kannte und wusste: „Okay, der und der, den kenne ich“,** „Ach so, dann komm gut nach Hause“, **wenn nicht, dann wurde man schon mal, auch als Mädchen, abgezogen** oder so (...). **So bin ich groß geworden im Anführungszeichen „Ghetto“** (IP 5: Pos.13).

IP 5: „Also dann hat man so was mitbekommen, aber ich selber hatte jetzt nicht, war nicht in, **hatte mit Multikulturalität keine, überhaupt gar nicht, es war eher das Gegenteil, ne.** Dass die sehr, mhm, (...), ja, **ich versuch das immer ohne Wertung zu sagen** (lacht), also kein Kontakt damit hatten und **ich war eher in Familien, die so etwas abgelehnt haben**“ (IP 5: Pos.: 21).

IP 5: „Jo, woran man das jetzt, also, das ist **’ne große Streitfrage**, ne. Woran man das festmachen kann, ne. ob das **vielleicht am Bildungsstand** liegt, oder **an der Klientel. Weiß, als Mann.** Mhm, das war auch schwierig für mich, aber **ich habe versucht, das Thema einfach zu meiden.** Also **Flüchtlinge oder insgesamt**, habe ich: „**ja, darüber kann man diskutieren, müssen wir aber nicht. Es geht ja hier um etwas anderes, es geht ja hier um ihre Kinder, hier jetzt und wir versuchen ja, denen zu helfen**“, so. Und viele wollen ja mit einem diskutieren und mit einem schnattern und dann jo, habe ich mich immer zurückgelehnt und gesagt: „**nee, das ist ja jetzt hier nicht, ist ja jetzt nicht unsere Streitfrage**“. Mhm, genau“ (IP 5: Pos. 22).

IP 5: „Mhm, also ich-, **das waren Nazis**, ne. Das kann man so sagen, **ich habe die Wohnungen gesehen und ja, es sind Nazis, so.** Ähm, ich find, also die sind ja auch spannend, also, **wie man so Fanatiker sein kann, so überzeugt von einer Sache**, ich fand das immer spannend. Und auch was die mir erzählt haben, ich fand das immer spannend. Ich dachte dann danach: „**Wie kann man den so denken?**“. Aber ich fand das spannend, wie jemand so überzeugt von einer Sache sein kann. Also ich war da immer schon eher, offen würde ich sagen“ (IP 5: Pos.34).

IP 5: „Ähm, ja, ich habe auch gedacht, also ich fand’s erst mal auch **krass, dass man da so ’nen Hass draus entwickeln kann**, ähm, gegenüber anderen Menschen, wo ich dachte „**Warum?**“. Wobei, **das ist ja so ’ne Aller-Welt-Frage, ne, warum hat man Hass auf andere Menschen, ne.** Ähm, jo, ansonsten hat man einfach nur versucht, ich glaub, wenn man da gewohnt hat, **ein bisschen unsichtbar zu bleiben und nicht unbedingt aufzufallen**, oder so. Dann war auch alles (...). Ich habe mich mit denen auch gut verstanden, unser Nachbar, der hat mir meinen PC immer repariert, weil der sich auskannte und **hatte alles voller Hitlersymbole in seinem Raum** und (...) jo“ (IP 5: Pos. 36).

IP 5: „Oder sozusagen, „Okay, das habe ich so jetzt noch nicht gehört“ oder „erzähl mir mehr, das find ich spannend“, oder, das ist so. **Egal ob das Nazis sind oder andere Fankulturen.** Ich finde ja Fußball ist genau sowas Hass erfülltes. So wie’s, also wenn es nicht Hobby ist, sondern so **’ne Fan-Sache, ne, das ist genau das gleiche, ne**“ (IP 5: Pos. 40).

IP 5: „Also ich hatte ältere Kolleginnen, solche bekommen, nicht in der Krippe, sondern im Kindergarten, die dann sofort, **wenn da ein dunkelhäutiger Junge** oder so war. **Man hat gesehen, arabischer Raum**, was auch immer, „**Jaja, die können das ja eh nicht so**“, also“ da brauchst du gar nicht erst versuchen irgendwas mit grade ausschneiden, oder so was“, total, **was jedes Kind übt, also total absurd, „dass können die nicht so, da sind die auch nicht so korrekt, das ist die Kultur“.** Oder „**die Eltern kommen eh immer zu spät, dass ist die Kultur**“, „**da musst du nicht**“, „**mach dir da keine Mühe**“. Das sind ältere Kolleginnen, die dann, naja, fünf bis zehn Jahre vor der Rente, je nachdem. Und so **’nen**

Spruch hört man aber öfter. **Also auch gegenüber, also von den Eltern, ne.** Dann die Eltern, „wer weiß, was da zuhause abgeht“, „Ey da schläft doch jeder mit jedem“ oder sowas. **Also ganz krasse, spitze Sachen**, wo man dann, „was, wieso sollen die jetzt Inzest betreiben?“, nur weil, weiß der Geier, also, also“ (IP 5: Pos. 50).

IP 5: „Bevor man da gehasst wird, oder als linke Socke abgestempelt wird, oder was auch immer. Wenn man erzählt, man ist im XXX [Anm: Kneipe], oder im XXX [Anm: Kulturelles Zentrum], dann „ach, du gehörst zu den Linken da, jaja“ und da du so „jaaahm, weiß ich nicht, kann sein, ja, weiß ich nicht, linke Zone“ ich sag immer „ich war da, weil’s draußen ist und schönes Wetter, da sind die Menschen nett, ist mir egal wer dasitzt“, dann ist auch wieder okay (lacht). **Also sich gegenüber ähm Mitmenschen generell**, ob das in der Kita ist oder jetzt in unserem Hausaufgang, wo wir wohnen, mit Nachbarn, **darf man sich nie politisch positionieren. Also das, das habe ich gelernt**“ (IP 5: Pos. 53).

IP 5: „Da ist immer eine Stelle ausgeschrieben. Die hat viel zu wenig Personal und viel zu viele Kinder sind da. So dass man solche und auch andere behält, oder behalten muss. **Und wenn die nicht grade vor der Öffentlichkeit rassistische Meinungen**, also, dann ist das ein Grund, aber ja“ (IP 5: Pos. 61).

IP 5: „Na, **das beste Beispiel ist ja das Schweinefleisch essen**. Einige Kollegen sind der Meinung, Schweinefleisch gehört auf den Teller, egal was die Eltern wollen. Das wird hier gegessen, obwohl es im Konzept und auch die Kitaleitung sagt, wir können hier veganes und auch laktosefreies, also, wir haben ne eigene Küche und hier wird alles bereitgestellt. Teilweise acht verschiedene Essen, weil, manche vertragen kein Gluten oder was auch immer. Die haben gesagt: „Ne, bei uns essen alle alles“ und haben dem dann auch: „Komm, jetzt guck dir den mal an, der braucht mal was, der braucht Fleisch“ **und haben es ihm dann trotzdem auf den Teller gemacht**“ (IP 5: Pos. 69).

IP 5: „Auch in meiner Gruppe. wie gesagt, ich hatte eine Kollegin, die war schwierig, mhm, ein türkischer Junge und ähm, das war Nudelsoße mit Wurst drin und dann hab ich, dann hat sie nachher das einfach draufgeklatscht, obwohl wir ne extra Soße hatten, im kleinen Bottich. und dann habe ich gesagt, „Ne, das können wir nicht machen“ und ihm das wieder weggenommen: „Na, nun hab dich mal nicht so, außerdem, der braucht mal Fleisch, guck dir den mal an“, völlig gesunder Junge. Ich sag, na hätte der jetzt ne Allergie auf Schweinefleisch, dann würdest du ihm jetzt ja auch nichts geben. **Und vor allem, es steht ja im Konzept. Man arbeitet ja so, wie das Haus es vorgibt und nicht, wie man es selber machen möchte. Wenn das Konzept ist, alle kriegen das gleiche Essen, wir haben keine Individualität, dann müssen die Eltern entscheiden, ob sie ihr Kind da hinbringen, aber ja.** Also solche Geschichten“ (IP 5: Pos. 71).

IP 5: „Also Rassismus, sowas einfach. Sie macht das, was ihre Welt ihr vorgibt und so werden dann alle Kinder behandelt, oder halt nicht. Ja (Babygeräusche), und denn war den **das russische Mädchen immer die kleine Döschige, hat sie immer gesagt.** Weil die nicht so, **noch nicht so gut deutsch konnte.** Die hat zuhause viel, die konnte schon viel russisch und in der Kita hat sie noch gar nicht geredet. War doch okay, sie hat uns alles mit Händen und Füßen gezeigt, ne. Das sie trinken wollte, ne, oder irgendwie essen, oder ihren Nuki und dann den habe ich gesagt „sie kann doch schon eine Sprache, kannst du mehr als

eine Sprache?“, denn sie konnte nur deutsch. „Nö, ich kann nicht mal englisch“, „Na siehst du, na sie lernt grad eine, vielleicht macht sie es in fünf Jahren erst, oder was weiß ich, aber es ist doch erst mal wichtig, dass sie sich mit ihrer Mama verständigen kann“. Aber (...), naja und nachher war ich eh im Beschäftigungsverbot, dann war ich auch ein bisschen froh, dieses Problem los zu sein mit dieser Kollegin“ (IP 5: Pos. 79).

IP 1: „Das, **das hat mich so überrollt** (...). Ich habe damals sogar in Lichtenhagen gewohnt, oder meine Mutter. Ich habe da zu der Zeit nicht mehr gewohnt, aber ich kam daher und-. **Das ist hier vielen ein Begriff, in diesem Sonnenblumenhaus, wo dann die (...) Menschen dort angefeindet wurden und sogar auch verletzt wurden und wo da die- (...), die- (...), na wo die das angezündet haben und so.** Und dass, das so schlimm auch in den Nachrichten war und das-. Das hat mich sehr bedrückt. Dass das meine Stadt, mein Stadtteil, wo ich groß geworden bin als Kind“ (IP 1: Pos. 8).

Zusammenfassung

Keywords: Frühe Bildung, Migration, Ostdeutschland, Geschichte der Bildung und Erziehung, Interkulturelle Bildung, Migrationsgesellschaft, Unterschiedlichkeit und Vielfalt, Differenzkategorien, Othering, Wandel von Fremdheit, Grounded-Theory-Methodologie.

Relevanz: Vor dem Hintergrund stagnierender Bildungsungleichheit widmet sich die Arbeit der migrationsgesellschaftlichen Normalität im Bereich der frühkindlichen Bildung. Das Forschungsinteresse ist an der Schnittstelle von Migration, Frühe Bildung und Ostdeutschland verortet und die Relevanz der Forschung begründet sich durch eine hohe Veränderungsdynamik, welche prägend auf den elementarpädagogischen Bereich von Ostdeutschland gewirkt hat. Der Theorieentwurf trägt dazu bei, den ostdeutschen Erfahrungsraum in den Debatten über Migration und Bildung sichtbar zu machen. Zudem gelingt es, die Erkenntnis über migrationsgesellschaftliche Veränderungsprozesse im elementarpädagogischen Feld weiter zu verdichten.

Methoden: In der Qualifizierungsarbeit wurde die Grounded-Theory-Methodologie angewendet. Durch die systematische Auswertung der qualitativen Daten konnte ein gegenstandsangemessener Theorieentwurf generiert werden. Dieser beruht auf dem wiederkehrenden Wechsel von Datenerhebung, Datenanalyse und Theoriebildung. Die empirische Grundlage des Theorieentwurfes bilden zwölf Interviews. Die Interviews wurden sowohl mit pädagogischen Fachkräften als auch mit Vertreterinnen aus dem integrations- und bildungspolitischen Bereich von Mecklenburg-Vorpommern durchgeführt.

Ergebnisse: Der elementarpädagogische Bereich von Ostdeutschland war in den vergangenen Jahrzehnten damit konfrontiert, divergierende Erfahrungen von Fremdheit zu bewältigen. Damit ist verknüpft, dass die Deutung von Fremdheit im Feld wiederholt Veränderung erfahren hat. Der Theorieentwurf veranschaulicht zum einen die Fragilität von vermeintlich natürlichen Differenzkonstruktionen und sensibilisiert zum anderen für das historisch gewachsene *Eigene* im ostdeutschen Erfahrungsraum.

Folgerungen: Der entwickelte Theorieentwurf veranschaulicht exemplarisch, dass in der Auseinandersetzung mit Migration und Bildung pädagogische Räume als ebenso vielfältig zu begreifen sind wie die Zielgruppen im Bereich der frühkindlichen Bildung.

Eidesstattliche Erklärung

Versicherung (Erklärung gemäß § 7 Absatz 2 Buchstaben a der Promotionsordnung der Philosophischen Fakultät der Universität Rostock vom 15. März 2013)

Name: Rebecca Stadtmüller

Anschrift: Hildastraße 30, 77654 Offenburg

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich die eingereichte Dissertation mit dem Titel

„Elementarpädagogische Wendepunkte: Eine qualitative Studie über den Wandel von kultureller Fremdheit im ostdeutschen Erfahrungsraum“

selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe. Ich versichere weiterhin, dass die vorliegende Dissertation weder insgesamt noch ausschnittsweise für die Erfüllung einer Auflage im Sinne von § 6, Absatz 2 und 5 der Promotionsordnung der Philosophischen Fakultät der Universität Rostock verwendet wurde und dass sie in keiner anderen akademischen oder staatlichen Prüfung vorgelegt wurde (§ 9, Absatz 7).

Rostock, _____

Ort, Datum

Unterschrift

Persönliche Daten:

Name Rebecca Stadtmüller
Geburtsdatum 02.09.1982
Geburtsort Bühl (Baden)

Schulbildung:

Sept. 1989 - 2003
Grundschule: Schwarzach (Baden-Württemberg)
Gymnasium: Windeck Gymnasium Bühl (Baden-Württemberg)
Abschluss: **Abitur**

Hochschulausbildung:

Okt. 2003 - Okt. 2009
Kooperationsstudiengang:
Universität Bremen (Hansestadt Bremen)
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (Niedersachsen)
Hauptfach: **Soziologie**
Nebenfach: **Erziehungswissenschaft, Gender Studies**
Thema der **Abschlussarbeit:**
„Körper als Stätte von Macht? - Ein Theorievergleich zwischen Pierre Bourdieu und Michel Foucault“
Abschluss: **Magistra Artium (Note: 1,0/sehr gut)**

Berufliche Tätigkeit:

Seit Sept. 2006
Freie Referentin im zirkus-theaterpädagogischen Bereich
u.a. tätig bei: stja e.V. (Karlsruhe); Zirkus macht stark e.V.; Fantasia AG (Rostock); BKJ; Aktion Mensch; Universität Oldenburg; „Jokes- Die Circusschule“ (Bremen)

August 2010 - Nov. 2011
Projektleitung bei Behinderte Alternative Freizeit e. V.
Saisonkonzept und Betreuung der Spielstätte
„Circus Fantasia - Ein Zelt voller Leben“ (Rostock)

Dez. 2011 - Feb. 2014
Elternzeit und Familienmanagement

Feb. 2014 - Feb. 2017
EuSiB gAG Europäische Stiftung für innovative Bildung
Pädagogische Leitung Fantasia AG (Rostock)

März 2017 - Juni 2018
Pädagogische Mitarbeiterin
Stadtjugendausschuss Karlsruhe e.V.
Projektleitung „Inklusive Jugendkultur“ der Aktion Mensch

März 2019 - Sept. 2020

Elternzeit und Familienmanagement

seit Sept. 2022

Lehrtätigkeit an der Fachschule für Sozialpädagogik
(Gengenbach)

Stipendien:

Juni 2018 - Mai 2022

Promotionsstipendium des Kompetenzzentrum für
Inklusion und Transition der **Universität Rostock**
Titel des Stipendiums:
„Interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich – Wege
der individuellen Förderung im Kontext kultureller Vielfalt“

Zusatzkompetenzen:

Zertifikatsstudium Projektmanagement,
Universität Rostock
Moderationsausbildung,
Managementberatung Straube
Prozessbegleiter:in für Inklusion in der offenen
Kinder- und Jugendarbeit

Social Circus Trainer, Cirque du Soleil
Zirkuspädagogin BAG

Mitgliedschaften:

Deutsche Gesellschaft für Soziologie e.V.
BAG Zirkuspädagogik e.V.
BUZZ e.V.

Publikationen:

-

Konferenzbeiträge:

12.11.2022

Videobeitrag (25 min.)

Elementarpädagogische Wendepunkte: Eine qualitative Studie über den Wandel von kultureller
Fremdheit im ostdeutschen Erfahrungsraum

„ABENTEUER BEGEGNUNG - Eine Sensibilisierung in Sprach- und Kulturkompetenz“
Fachtag des Kompetenzzentrum für Inklusion und Transition; Universität Rostock