Anja Jungen

Dialog schaffen

Wünsche und Erwartungen von Eltern afghanischer Herkunft an das frühkindliche Bildungssystem

Eine qualitative Studie

AGA KHAN FOUNDATION

ista
Institut für den Situationsansatz

INTERNATIONALE AKADEMIE BERLIN
für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie gGmbH (INA)

Dialog schaffen

Wünsche und Erwartungen von Eltern afghanischer Herkunft an das frühkindliche Bildungssystem

Eine qualitative Studie

Projektleitung:

Henriette Heimgaertner

Autorin:

Anja Jungen

Unter Mitarbeit von:

Dr. Christa Preissing, Annika Sulzer, Jamila Baluch, Seyran Bostancı, Milena Hiller

Vorgelegt von:

Institut für den Situationsansatz (ISTA) in der Internationalen Akademie Berlin (INA gGmbH)
Muskauer Str. 53
10997 Berlin

Im Auftrag von:

Aga Khan Foundation, Großbritannien

Danksagung

Eine Forschungsstudie wie diese ist immer darauf angewiesen, dass sich Institutionen und Menschen daran beteiligen und ihre Perspektiven einbringen. Und es ist notwendig, dass solche Studien durchgeführt werden. Hierdurch erfahren wir mehr darüber, welche Wünsche und Erwartungen Eltern an die frühkindliche Bildung und Erziehung haben und was sie sich für die Erziehungspartnerschaft mit den Erzieher_innen wünschen. Ebenso ist es wichtig, die Perspektiven der pädagogischen Fachkräfte dazu aufzunehmen.

Ich danke allen Beteiligten, die sich bereit erklärt haben, an den Gesprächskreisen für diese Studie teilzunehmen. Ich danke den Eltern und Erzieher_innen für ihr Vertrauen und ihre Offenheit.
Der Dank geht an: alle beteiligten Eltern afghanischer Herkunft in Hamburg und Frankfurt und an die Erzieher_innen, Leiter_innen und Träger der beteiligten Kitas in Hamburg und Frankfurt.

Anja Jungen

Berlin, im Mai 2013

Zusammenfassung

Im Rahmen der Studie „*Dialog schaffen*“ wurden Eltern afghanischer Herkunft gefragt, welche Wünsche und Erwartungen sie an die Bildung und Erziehung ihrer Kinder haben, wie die Eltern das frühkindliche Bildungssystem erleben und welche Erfahrungen sie bisher mit der Kindertagesstätte gemacht haben. Im Fokus standen auch Fragen, wie sich die Zusammenarbeit zwischen Eltern afghanischer Herkunft und Kindertagesstätten gestaltet und die Kitas sich auf die kulturelle Heterogenität der Familien einstellen. Ebenso wurden die Perspektiven der Erzieher_innen untersucht.

In den Städten Hamburg und Frankfurt wurden eine Reihe von Fokusgruppendiskussionen und Leitfaden-gestützter Interviews mit Eltern afghanischer Herkunft und Erzieher_innen durchgeführt. Nach der auf Tobin basierenden videoethnographischen Methode (Tobin 1989, 2009) wurde Eltern und Fachkräften ein Film aus der alltäglichen Kitapraxis gezeigt, damit sie über ihre Erfahrungen mit der Kita ins Gespräch kommen können. Darüber hinaus wurden zum Vergleich Daten einer Untersuchung mit gleichem Forschungsdesign herangezogen, die zwischen 2004 und 2009 mit Eltern anderer ethnisch-kultureller Herkunft und Erzieher_innen in verschiedenen Städten Deutschlands durchgeführt wurde.

In beiden Forschungen wurde untersucht, inwieweit Kindertagesstätten ihre monokulturelle Ausrichtung aufbrechen, um mit den Herausforderungen einer pluralen Einwanderungsgesellschaft umzugehen. Dies äußert sich u.a. darin, wie sich Kitas auf kulturelle Minderheiten einstellen und wie sich dies in den Konzepten und Angeboten der frühkindlichen Bildung und Erziehung zeigt.

Die Themen, die die Eltern und Fachkräfte bewegen, wurden durch die Analyse der Fokusgruppen deutlich: Es sind der Umgang mit der Sprachenvielfalt in der Kita, die Vorstellungen von frühkindlicher Bildung und dem, was Kinder lernen sollen, der Umgang der Kita mit ethnisch-kultureller Vielfalt und die Wünsche und Erwartungen an den Kontakt und den Austausch zwischen Eltern und Erzieher_innen.

Es wurde deutlich, dass Eltern und Erzieher_innen überwiegend sehr unterschiedliche Vorstellungen und Erwartungen an die diskutierten Themen haben. Erzieher_innen kennen oft die Wünsche und Erwartungen der Eltern nicht. Eltern wissen häufig nicht, wie Alltag in der Kita gestaltet ist und was Kinder dort erfahren. Es fehlt an dialogischer Kommunikation, an einem intensiven, von Respekt geprägtem Austausch und kultursensiblen Aushandlungsprozessen zwischen Eltern und Erzieher_innen. Dies ist aber Grundlage dafür, dass sich Kinder in der Kita wohl und anerkannt fühlen, um an Bildungsprozessen teilnehmen zu können.

Die Erwartungen der Eltern in Bezug auf das, was ihre Kinder in der Kita lernen sollen, waren oft geleitet von der Sorge um den Schul- und Bildungserfolg der Kinder. Hier zeigte sich, dass gesellschaftliche Diskurse in den Sichtweisen der Eltern widergespiegelt und reartikuliert werden.

Ein weiterer wichtiger Aspekt war der Wunsch der Eltern, dass die Erzieher_innen mehr Wissen über die ethnisch-kulturellen Hintergründe von Menschen afghanischer Herkunft bekommen. Die Erfahrungen, aus Afghanistan geflüchtet zu sein und als Migrant_innen in Deutschland zu leben, prägen die Erziehungspraxis der Eltern und ihre Erwartungen an frühkindliche Bildungsinstitutionen. Die Eltern beschreiben die Herausforderung, ein Leben im „Dazwischen" zu führen und sich zwischen und in zwei Kulturen zu bewegen. Es ist wichtig, dass die pädagogischen Fachkräfte um die Migrationsgeschichten von Familien wissen – besonders bei einer Flucht aus Krisengebieten - damit sie adäquat handeln und die Erwartungen, Einstellungen und Handlungen der Eltern besser nachvollziehen können.

Dies ist die erste Studie ihrer Art, in der Eltern afghanischer Herkunft zu ihren Wünschen und Erwartungen zu frühkindlicher Bildung befragt wurden. Sie zeigt die Bedarfe und notwendigen Unterstützungen für die Kooperation zwischen Familien mit Migrationshintergrund und Kindertagesstätten auf. Neben den Unterstützungen für Eltern und Erzieher_innen werden Anforderungen auch an kommunale und politische Akteure gerichtet. Die Studie misst der Ausbildung und Fortbildung der Erzieher_innen hinsichtlich des Umgangs mit kultureller Heterogenität eine besondere Bedeutung zu. Für die Eltern zeigt sich, dass sie mehr Wissen über die Bedeutung von pädagogischer Praxis und die zugrunde liegenden Konzepte brauchen. Eltern brauchen Unterstützung und Stärkung, damit sie mehr Sicherheit erlangen im Kontakt und der Kooperation mit Erzieher_innen.

Die Studie zeigt Wege auf, unter welchen Voraussetzungen Dialoge zwischen Eltern und Erzieher_innen initiiert und gestärkt werden können, die auf gegenseitiger Wertschätzung gründen und bestmögliche Entwicklungs- und Lernbedingungen für Kinder schaffen.

Inhalt

1 Einleitung ... 7

2 Kontextinformationen und Forschungsstand ... 9

2.1 Informationen zur Afghanischen Community in Deutschland ... 9
2.1.1 Die afghanische Bevölkerung in Deutschland ... 9
2.1.2 Die Migration von Afghanistan nach Deutschland von 1950 bis heute – Drei Phasen ... 11
2.1.3 Die Lebenslage der Bevölkerung afghanischer Herkunft in Deutschland ... 13

2.2 Kontextinformationen zum System der frühkindlichen Bildung und Erziehung in Deutschland ... 15
2.2.1 Zugang zu öffentlich finanzierter Kindertagesbetreuung/Rechtsansprüche ... 15
2.2.2 Curriculare Entwicklungen seit 2004/2007 ... 16
2.2.3 Sprachliche Bildung ... 17
2.2.4 Entwicklung von Kitas zu Kinder- und Familienzentren ... 18

2.3 Forschungsstand zu Bildungserwartungen von Eltern afghanischer Herkunft ... 18

3 Forschungsmethodik ... 20

3.1 Datenerhebung ... 20
3.1.1 Videoethnographie ... 20
3.1.2 Fokusgruppendiskussionen ... 22
3.1.3 Leitfadeninterviews ... 26

3.2 Datenanalyse ... 27
3.2.1 Datenaufbereitung ... 27
3.2.2 Inhaltsanalyse ... 27

4 Ergebnisse ... 29

4.1 Einbettung der Daten – Diskursdefinition ... 29

4.2 Die Lebenssituation von Familien afghanischer Herkunft in Deutschland ... 32

4.3 Ergebnisse – Perspektiven von Eltern und Erzieher_innen ... 44
4.3.1 Erwartungen an den Umgang mit den Familiensprachen und die Bedeutung der deutschen Sprache ... 46
4.3.2 Erwartungen zu Lernen ... 60
4.3.3 Umgang mit ethnisch-kultureller Vielfalt in der Kita ... 71
4.3.4 Erwartungen der Eltern an die Erzieher_innen und die Rolle der Eltern im Bildungs- und Erziehungsprozess ... 82
4.3.5 Erwartungen an den Eltern-Erzieher_innen-Kontakt ... 86

5 Resümee und Empfehlungen ... 108

6 Literatur ... 123

1 Einleitung

Bisher gibt es wenig Wissen darüber, welche Erwartungen und Wünsche Eltern - und insbesondere Eltern mit Migrationshintergrund - in Bezug auf die Bildung und Erziehung ihrer Kinder haben. In der Studie *Dialog schaffen* wurden Eltern afghanischer Herkunft danach gefragt, welche Wünsche und Erwartungen sie an die Bildung und Erziehung ihrer Kinder haben, wie die Eltern das frühkindliche Bildungssystem erleben und welche Erfahrungen sie bisher mit der Kita gemacht haben. Dabei steht im Fokus auch die Frage, wie sich die Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern afghanischer Herkunft und Kindertagesstätten gestaltet. Dazu wurden auch die Perspektiven der Erzieher_innen aufgenommen. Denn eine gute Erziehungspartnerschaft, in der den Familien wertschätzend und respektvoll begegnet wird, befördert das Wohlbefinden der Kinder in der Kita. Und wenn Kinder sich wohlfühlen, können sie sich gut an Bildungs- und Lernprozessen beteiligen. Es ist für eine gelingende Erziehungspartnerschaft und damit für eine erfolgreiche Teilhabe der Kinder am Bildungssystem grundsätzlich wichtig, dass die pädagogischen Fachkräfte die Bildungs- und Erziehungsvorstellungen von Eltern unterschiedlicher ethnisch-kultureller Herkunft kennen und die Eltern das Bildungsverständnis der Kindertagesstätte kennen und mittragen. Mit den Bildungs- und Erziehungsvorstellungen der Eltern afghanischer Herkunft beschäftigt sich diese vorliegende Studie.

Die einjährige qualitative Forschungsstudie *Dialog schaffen* – „Wünsche und Erwartungen von Eltern afghanischer Herkunft an das frühkindliche Bildungssystem“ – wurde im Auftrag der Aga Khan Foundation Großbritannien vom Institut für den Situationsansatz (ISTA) in der Internationalen Akademie (INA gGmbH) an der Freien Universität Berlin erstellt. In Fokusgruppendiskussionen wurden die Perspektiven von Eltern afghanischer Herkunft und von Erzieher_innen aufgenommen. Dabei orientiert sich die vorliegende Forschung am Forschungsdesign des Fünf-Länder-Forschungsprojektes „Children Crossing Borders“, das von 2004-2009 ebenfalls vom ISTA durchgeführt wurde. Die Daten dieser Forschung, die mit Eltern mit anderem Migrationshintergrund durchgeführt wurde, werden zum Vergleich für diese Studie mit herangezogen. In beiden Forschungen wurde untersucht, wie Kindertagesstätten – als traditionell monokulturell ausgerichtete Systeme – mit der Herausforderung einer pluralen Einwanderungsgesellschaft umgehen, was sich u.a. daran zeigt, wie sie sich auf kulturelle Minderheiten einstellen und wie sich das in ihren Konzepten und Angeboten der frühkindlichen Bildung und Erziehung zeigt.

Der Aufbau des Forschungsberichts gestaltet sich wie folgt:

Zunächst werden im sich anschließenden Kapitel einige Kontextinformationen, die die Studie einbetten, dargelegt: Zahlen zur Bevölkerung afghanischer Herkunft in Deutschland (2.1), Informationen zur Frühkindlichen Bildung und Erziehung in Deutschland (2.2) und der Forschungsstand zu Bildungserwartungen von Eltern mit afghanischer Herkunft (2.3).

Im darauffolgenden Kapitel wird die Forschungsmethodik vorgestellt (Kap. 3). Datenerhebungsverfahren waren dabei eine videoethnographische Methode und die Durchführung von Fokusgruppen. Daran schließt sich die Beschreibung der Datenanalyse an.

Im empirischen Teil werden die Ergebnisse der Datenanalyse dargestellt (Kap. 4). Entlang der inhaltlichen Themen, die in der Auswertung der Fokusgruppen sichtbar wurden, wird das Kapitel untergliedert.

Abschließend wird ein Resümee gezogen, in dem wichtige Erkenntnisse zusammengefasst werden. Dieses wird ergänzt um die Herausarbeitung von Empfehlungen, welche Unterstützungen für die Zusammenarbeit zwischen Familien mit Migrationshintergrund und Kitas für die jeweiligen Beteiligten wichtig wären.

Anmerkung: Begriffsklärung

In dieser Studie wird „Kultur“ in der von den Eltern verwendeten Weise benutzt. Sie beschreiben damit ihre Familiensprache, ihre Religion, ihre Traditionen, Sitten und Gebräuche, die von ihnen auch selber als „unsere Kultur“ beschrieben werden. Der Kulturbegriff wird nicht statisch und in keiner Weise ethnisierend und die Familien auf ihre Herkunft festschreibend verwendet.

Ebenso gilt das für den Begriff „Eltern afghanischer Herkunft“. Es gibt die Notwendigkeit, die Menschen zu beschreiben, die im Fokus dieser Studie stehen. Dies sind Männer und Frauen, die die Erfahrung teilen, in Afghanistan gelebt zu haben und nach Deutschland migriert zu sein. Als Arbeitsdefinition musste ein Begriff gefunden werden, der den Familien afghanischer Herkunft mit ihren spezifischen Beschreibungen gerecht wird, die ihnen zugeschrieben werden und die die Familien auch selber von sich haben. Damit soll keine Essentialisierung geschehen und auch nicht über DIE Afghanen etwas ausgesagt werden. Es wird durchaus von einer Heterogenität der Familien in Bezug auf ihren Wohnort, ihre soziale Schicht, ihre Religionszugehörigkeit, ihre Familiensituationen etc. ausgegangen.
Der Begriff „afghanische Herkunft“ soll die ethnisch-kulturelle Herkunft beschreiben.

2 Kontextinformationen und Forschungsstand

In diesem Kapitel werden das Forschungsfeld näher beschrieben und Hintergrundinformationen gegeben, die das Einordnen der Daten der Studie erleichtern. Im Kapitel 2.1 sind Informationen enthalten über die afghanische Community in Deutschland, die Bevölkerungsanzahl, die Migrationsphasen der Afghanen nach Deutschland und eine kurze Darstellung der aktuellen Lebenslage der afghanischen Bevölkerung in Deutschland. Im Kapitel 2.2 werden Kontextinformationen zum frühkindlichen Bildungs- und Erziehungssystem in Deutschland gegeben. Teil 2.3 skizziert den Forschungsstand zu Bildungserwartungen von Eltern.

2.1 Informationen zur Afghanischen Community in Deutschland

2.1.1 Die afghanische Bevölkerung in Deutschland

Laut Statistischem Bundesamt betrug im Jahr 2011 die Gesamtbevölkerung in Deutschland 81,8 Mio.[1] Der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung lag mit rund 16 Mio. bei 19,5%. Folgende Definition des Migrationshintergrunds liegt der Bevölkerungsstatistik zugrunde (Statistisches Bundesamt 2011: 6):

> Zu den Menschen mit Migrationshintergrund zählen *„alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“.*

Mehr als die Hälfte der Personen mit Migrationshintergrund (8,8 Mio.) haben die deutsche Staatsangehörigkeit, 7,2 Mio. besitzen keine deutsche Staatsangehörigkeit. Zwei Drittel aller Personen mit Migrationshintergrund (10,7 Mio.) verfügen über eigene Migrationserfahrung.

Mehr als jedes dritte Kind in Deutschland hat einen Migrationshintergrund (34%). In Großstädten mit über 500.000 Einwohnern erhöht sich der Anteil auf 49%.

Die größten Gruppen mit Migrationshintergrund sind Zuwanderer und deren Nachkommen aus der Türkei (18,5% aller Personen mit Migrationshintergrund), Polen (9,2%), der Russischen Föderation (7,7%), Kasachstan (5,8%) und Italien (4,9%).

1 Alle folgenden Zahlen basieren auf dem Datensatz des Statistischen Bundesamts „Bevölkerung 2011 nach detailliertem Migrationsstatus, ausführlichen Staatsangehörigkeiten, Bundesländern und Geschlecht“ und sind erhoben durch den Mikrozensus 2011, der amtlichen Repräsentativstatistik über die Bevölkerung und den Arbeitsmarkt in Deutschland, an der jährlich 1% aller Haushalte beteiligt sind.

Personen mit afghanischem Migrationshintergrund[2] in Deutschland

Im Jahr 2011 betrug die Gesamtzahl der Personen mit afghanischem Migrationshintergrund in Deutschland 145.000, was einem Anteil von 0,9% an der Bevölkerung mit Migrationshintergrund entspricht.[3] Von der Gesamtzahl der Personen mit afghanischem Migrationshintergrund besitzen 82.000 Personen die deutsche Staatsangehörigkeit und 62.000 sind Ausländer im Sinne des Gesetzes, d.h. sie haben die afghanische Staatsbürgerschaft.

Von den Personen mit afghanischem Migrationshintergrund leben 141.000 in den alten Bundesländern und Berlin, die meisten davon in Hamburg (32.000), Hessen (32.000) und Nordrhein-Westfalen (29.000).

Über eigene Migrationserfahrung verfügen 100.000 der Personen mit afghanischem Migrationshintergrund, 46.000 davon hatten die deutsche Staatsangehörigkeit, während 54.000 zur Gruppe der Ausländer gehörten.

44.000 der Personen mit afghanischem Migrationshintergrund in Deutschland verfügen nicht über eigene Migrationserfahrung. 36.000 von ihnen waren Deutsche und 8.000 Ausländer.

Von der Gruppe der Ausländer mit afghanischem Migrationshintergrund leben 14.032 ohne einen gefestigten Aufenthalt (24,8 %)[4], d.h. sie befinden sich im Asylverfahren oder haben eine Duldung (vgl. Statistisches Bundesamt 2011: 84f).

Personen mit afghanischem Migrationshintergrund in Hamburg

Die Gesamtbevölkerung in Hamburg im Jahr 2011 betrug 1.760.017.[5] Hiervon hatten 513 050 Personen bzw. 29,2% einen Migrationshintergrund und 241.788 Personen bzw. 13,7% waren Ausländer.

Insgesamt lebten 2012 in Hamburg 28.562 Personen mit afghanischem Migrationshintergrund, davon 12.139 Ausländer und 16.423 Deutsche. Das entspricht einem Anteil von rund 1,6 % an der Hamburger Gesamtbevölkerung und 5,6% an der Hamburger

[2] Begriffsklärung zu „afghanischem Migrationshintergrund“: Die Gruppe der Personen mit afghanischem Migrationshintergrund umfasst 1.) Personen deutscher Staatsangehörigkeit mit afghanischem Migrationshintergrund und 2.) Personen, die in Deutschland leben, aber die afghanische Staatsbürgerschaft besitzen und somit „Ausländer“ im Sinne des Gesetzes sind.

[3] Zu den Zahlen der Bevölkerung mit afghanischem Migrationshintergrund muss gesagt werden, dass sie innerhalb der verschiedenen Studien zu Afghanen sehr variieren (Bsp. efms; Baraulina et al). Meist wird bei der Berechnung nur die Zahl der „Ausländer, d.h. der Personen mit afghanischer Staatsbürgerschaft“ angesetzt. Die ist aber im Vergleich zu der Gesamtzahl der Personen mit Migrationshintergrund viel geringer (nur ca. 42%) und die Mehrheit der Personen mit afghanischem Migrationshintergrund hat zudem die deutsche Staatsbürgerschaft. Für diese Studie wurden über Anfragen beim Statistischen Bundesamt und bei den Statistischen Landesämtern Hamburg und Frankfurt die jeweiligen Bevölkerungszahlen festgestellt, so dass die vorliegenden Daten die tatsächliche Gesamtzahl der Personen mit afghanischem Migrationshintergrund in Deutschland abbilden.

[4] Zugrunde liegt der eigenen Berechnung die Tabelle des Statistischen Bundesamtes 2012:„Ausländische Bevölkerung am 30.12.2011 nach Staatsangehörigkeit und aufenthaltsrechtlichem Status“, S.84-85. Es wird dabei von der Ausländerzahl in Höhe von 56.563 ausgegangen.

[5] Statistikamt Nord, Statistisches Jahrbuch Hamburg 2012/2013, S. 12.

Bevölkerung mit Migrationshintergrund.[6] Hamburg ist somit das größte Zentrum afghanischer Migration in Deutschland.

Afghanen waren mit 5% die drittgrößte Ausländergruppe in Hamburg hinter Türken mit knapp 21% und Polen mit 9,3 %.

Personen mit afghanischem Migrationshintergrund in Frankfurt am Main[7]

Die Bevölkerungszahl in Frankfurt am Main betrug am 31. 12.2011 insgesamt 698.333, davon waren 171.151 bzw. 24,5% Ausländer.

Laut Statistischem Jahrbuch Frankfurt am Main 2012 lebten 5.803 Personen mit afghanischem Migrationshintergrund (mit deutscher oder afghanischer Staatsbürgerschaft) in Frankfurt. Von den 5.803 Personen mit afghanischem Migrationshintergrund waren 3.485 Personen deutsche Staatsangehörige mit afghanischen „Migrationshinweisen“[8] und 2.318 Personen mit afghanischer Staatsbürgerschaft.[9] Letztere entspricht 1,4 % der ausländischen Bevölkerung.

2.1.2 Die Migration von Afghanistan nach Deutschland von 1950 bis heute – Drei Phasen

Die Einwanderung von Afghanen nach Deutschland lässt sich in drei Phasen unterteilen[10]:

Phase 1: Von den 1950er bis in die 1970er Jahre sind vorwiegend afghanische Geschäftsleute (insbesondere Teppichhändler), Wissenschaftler und Studenten nach Deutschland migriert. In dieser Zeit gab es Austauschprogramme zwischen den Universitäten in Kabul, Köln, Bonn und Bochum, die den besten Absolventen der deutschen Schule in Kabul die Möglichkeit boten, in Deutschland zu studieren. Diese Programme führten auch zu einem intensiven Forscher- und Dozentenaustausch. Im Jahr 1978 betrug die Zahl der Afghanen in Deutschland 1.600.

---

[6] Sonderauswertung Statistikamt Nord, E-Mail vom 10. April 2013; Tabelle „Bevölkerung mit afghanischem Migrationshintergrund nach Alter, Geschlecht und Staatsangehörigkeit in Hamburg am 28.01.2012“ (Quelle: Melderegister 28.01.2012 (nur Hauptwohnsitze) ergänzt um Schätzungen mit MigraPro durch das Statistische Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein).

[7] Alle Angaben für Frankfurt a.M. aus: Statistisches Jahrbuch Frankfurt am Main 2012.

[8] Definition „Migrationshinweise“: „Hierzu zählen Kinder, die durch Geburt (oder Einbürgerung bis zum 10. Lebensjahr, dies war im Jahr 2000 auf Antrag möglich) die deutsche Staatsangehörigkeit nach dem Optionsmodell erhalten haben, Personen mit einer weiteren Staatsangehörigkeit sowie Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler.“ (Statistisches Jahrbuch Frankfurt am Main 2012, Kapitel 2: Bevölkerung, Vorbemerkungen, Seite 7). Dies bedeutet aber auch, dass Personen mit afghanischem Migrationshintergrund, die von Geburt an die deutsche Staatsbürgerschaft haben, jedoch vor in Kraft treten des Optionsmodells im Jahr 2000 geboren wurde, nicht erfasst sind.

Die Definition von „Migrationshinweisen“ im Sinne der Frankfurter Statistik entspricht nicht ganz der Definition „Migrationshintergrund“ des Statistischen Bundesamtes, jedoch decken sich die beiden Kategorien weitestgehend.

[9] Quelle: Stadt Frankfurt am Main - Der Magistrat - Bürgeramt, Statistik und Wahlen, Sonderauswertung, E-Mail vom 8. April 2013

[10] Diese Zusammenfassung wurde erstellt anhand des Kapitels 3.2.1 „Afghan Migration to Germany“ der folgenden Studie: European forum for migration studies (efms) (2009): Social Inclusion Study Among Selected Groups of Migrant Background in Germany, S. 34-36

Phase 2: Die zweite Migrations- und erste Asylwelle begann 1978 nach dem Militärputsch, der sowjetischen Invasion Afghanistans und der Errichtung eines kommunistischen Regimes in Kabul. Die Flüchtlinge, die nach Deutschland kamen, waren Afghanen, die über die nötigen Ressourcen für den Fluchtweg verfügten. Zunächst waren es vor allem Angehörige der westlich ausgerichteten gebildeten Elite, die Asyl in Deutschland suchten. Als jedoch die Mudschaheddin die Macht übernahmen, kamen auch viele Mitglieder der kommunistischen Partei nach Deutschland. Viele Flüchtlinge, die in dieser Zeit nach Deutschland kamen, waren Angehörige der Arbeiterklasse sowie Basaris [ethnische Gruppe], die durch den Bürgerkrieg ihre Position und ihr Vermögen verloren hatten. Nach der Errichtung des sowjetischen Regimes gingen die meisten afghanischen Akademiker nicht nach Afghanistan zurück, sondern holten ihre engsten Verwandten nach Deutschland.

Phase 3: Die Zeit des Bürgerkriegs in Afghanistan in den 1990ern ist die dritte Einwanderungsphase. Über 90% der Afghanen, die nach dieser Zeit nach Deutschland kamen, waren Flüchtlinge. Nachdem die sowjetischen Truppen Afghanistan 1989 verlassen hatten, stürzten die Mudschaheddin 1992 die sowjetfreundliche Regierung. Vor allem Befürworter der früheren sowjetischen Regierung flohen nun aus Afghanistan. In 1996 brachen nach der Machtübernahme durch die Taliban verschiedene gewalttätige Konflikte und Bürgerkriege aus, woraufhin eine weitere große Anzahl afghanischer Flüchtlinge nach Deutschland kam. Viele der Flüchtlinge gehörten zur städtischen Mittelschicht oder waren ethnische Minderheiten aus ländlichen Gebieten oder religiöse Minderheiten, wie schiitische Hazaras, Ismailiten, Hindus, Sikhs, deren Leben von den Taliban bedroht war. In dieser Zeit stieg die Zahl der afghanischen Bevölkerung in Deutschland stark an: im Jahr 2000 lebten bereits 72.000 Afghanen in der Bundesrepublik.[11]

Als nach dem 11. September 2001 die Operation „Enduring Freedom“, die von den USA ausgerufene militärische Großoperation gegen den Terrorismus, begann, flohen weitere Afghanen aus dem Land. In Relation zu den 1990er Jahren sank die Zahl der afghanischen Einwanderer nach Deutschland seit 2001.

Politisch kann die afghanische Bevölkerung, die nach 1978 angekommen ist, als Spiegel der Geschichte Afghanistans betrachtet werden: Afghanen, die zwischen 1978 und 1989 nach Deutschland kamen, haben das Land hauptsächlich wegen des sowjetischen Regimes verlassen. Sie gehören größtenteils der eher konservativen und traditionell eingestellten Bevölkerung an. Teilweise waren sie Anhänger der islamischen Mudschaheddin. Afghanen, die seit den 1990ern nach Deutschland kamen, haben Afghanistan größtenteils wegen des

[11] Die Zahl bezieht sich nur auf die Bevölkerung mit afghanischer Staatsangehörigkeit.

strengen Regimes der Mudschaheddin und der Taliban verlassen. Sie können eher als liberal angesehen werden (vgl. efms: 69).

2.1.3 Die Lebenslage der Bevölkerung afghanischer Herkunft in Deutschland

Im Folgenden wird eine kurze Zusammenfassung der in der efms-Studie (2009) erhobenen detaillierten Daten zur Lebenssituation der Personen afghanischer Herkunft in Deutschland gegeben. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich die folgende Beschreibung mit den angegebenen prozentualen Berechnungen aus der efms-Studie nur auf die Gruppe der Bevölkerung mit afghanischer Staatsangehörigkeit bezieht (vgl. dazu auch Fußnote 2 und 3 in diesem Kapitel). Sie macht insgesamt nur 42% der gesamten Gruppe der Personen mit afghanischem Migrationshintergrund aus. Zahlen zu der Bevölkerung mit afghanischem Migrationshintergrund und deutscher Staatsbürgerschaft sind in der Studie leider nicht angegeben. Dennoch vermittelt die Studie einen Eindruck der Lebenslage der Menschen afghanischer Herkunft in Deutschland.

Die Personengruppe afghanischer Herkunft ist sehr heterogen und repräsentiert die vielgestaltige Geschichte Afghanistans. Die afghanische Community in Deutschland repräsentiert unterschiedliche ethnische Hintergründe, gehört verschiedenen Religionen an, kommt aus ganz verschiedenen Regionen des Landes und spricht unterschiedliche Sprachen.

Die größten ethnischen Gruppen unter den Afghanen in Deutschland sind die Tadschiken und die Paschtunen. Die meisten Afghanen sind sunnitische oder schiitische Muslime; wobei der Anteil schiitischer Muslime in Deutschland höher ist als in Afghanistan selbst, weil viele Schiiten nach Europa geflohen sind (vgl. Baraulina et al 2007, zit nach efms: 35). Daneben gibt es noch eine Minderheit afghanischer Hindus. Neben Hamburg und Frankfurt/Main ist noch das Ruhrgebiet Zentrum der afghanischen Migration.

Zur Arbeits- und Beschäftigungssituation ist festzustellen, dass eine hohe Diskrepanz zwischen dem Ausbildungsniveau und der tatsächlichen Beschäftigung liegt. Viele der Afghanen (Baraulina et al 2007: 11) haben Abitur (30,9%) oder einen afghanischen Studienabschluss (18,2%) – vorwiegend in den Berufen Lehrer, Architekt, Ingenieur, Arzt, Krankenschwester – allerdings arbeiten die wenigsten von ihnen in Deutschland in dem erlernten Beruf. Dies betrifft überwiegend die erste Generation der eingewanderten Afghanen. Auch eine Studie des Hamburger Senats (2000) bestätigt, dass 60% der Afghanen, die als Erwachsene nach Deutschland eingewandert sind, einen höheren Schul- bzw. Universitätsabschluss haben. Da die meisten Abschlüsse in Deutschland jedoch nicht anerkannt werden, sind Immigranten häufig gezwungen, in weniger qualifizierten Berufen zu

arbeiten (efms: 89f). Gleichzeitig berichten Baraulina et al, dass die afghanischen Immigranten überzeugt waren, dass die nächste Generation bessere Chancen haben würde, anerkannte Bildungsabschlüsse zu erwerben, aufgrund der Bildung, die sie ihr zukommen lassen.

> "The Afghan migrants who have experienced social decline in the receiving country place particular value on the education of their children in the hope that a long-term investment in education will help them manage the risks of exile" (Baraulina et al. 2007: 12, vgl. auch Zulfacar 1998).

So führt auch Zulfacar (2001) aus, dass die Mehrheit der jungen Afghanen, die in Deutschland die Grundschule besucht hatten, ein Universitätsstudium absolvierte. Ebenso konnte die efms-Studie belegen, dass die meisten afghanischen Schüler im Schuljahr 2007/2008 in Frankfurt ein Gymnasium (etwa 32%), gefolgt von der Realschule (ca. 31%) besuchten. Etwa 19% besuchten die Hauptschule und ca. 18% Integrierte Klassen. Es sei somit ein Anstieg derjenigen Schüler afghanischer Herkunft, die das Gymnasium besuchen, und ein Rückgang des Anteils, der die Hauptschule besucht, zu verzeichnen, was auf eine Tendenz zu höheren Bildungserfolgen hindeute (vgl. efms: 158f). Allerdings besuchten viele derjenigen, die erst später nach Deutschland gekommen waren, nur die Hauptschule (zit. nach efms: 64).

Die meisten Afghanen in angestellten Tätigkeiten arbeiten in Hamburg und Frankfurt im Dienstleistungssektor, viele als Kellner oder Reinigungskräfte, einige im Handel, im Transport und Lagerbereich (efms: 91, 164). Afghanische Frauen arbeiten häufig als Küchen- oder als Reinigungskräfte, der zweitgrößte Anteil arbeitet als Büroangestellte (efms: 92, 164). Daneben gibt es eine hohe Anzahl von Selbständigen, vor allem im Einzelhandel.

Die Arbeitslosenquote der Afghanen ist im Vergleich zu Deutschen ungleich höher: sie lag 2008 in Hamburg bei 29,9% (bei Deutschen 6,7%), in Frankfurt bei 24,7 % gegenüber 3,9% unter Deutschen und 12,8% bei Ausländern insgesamt (efms: 93, 165).[12]

Die Personengruppe mit einem ungefestigten Aufenthaltstitel, das heißt Personen im Asylverfahren mit einer Aufenthaltsgestattung oder Personen mit einer Duldung, ist dabei am stärksten von schlechten Lebensbedingungen betroffen. Ca. 10% der Personen mit afghanischem Migrationshintergrund gehören dieser Gruppe an.[13] Da sie über keine oder nur über eine befristete Arbeitserlaubnis verfügen, sind sie auf staatliche Unterstützung angewiesen. Sie wohnen überdies in Asylbewerberunterkünften, die oft in benachteiligten Gegenden liegen und zudem wenig Platz für den Einzelnen bieten. Die efms-Studie führt

[12] Die Zahlen beziehen sich auch hier nur auf die Gruppe der „Ausländer". Die Zahlen können nicht auf die gesamte Gruppe der Personen mit afghanischem Migrationshintergrund übertragen werden.
[13] Zahl nach eigener Berechnung aus den Tabellen des Statistischen Bundesamtes 2012: S.84f

dazu aus, dass besonders in Hamburg ein großer Teil der Afghanen mit diesem Aufenthaltsstatus – wartend auf einen gefestigten - in solchen Verhältnissen lebt (efms: 98f).

2.2 Kontextinformationen zum System der frühkindlichen Bildung und Erziehung in Deutschland

2.2.1 Zugang zu öffentlich finanzierter Kindertagesbetreuung/Rechtsansprüche[14]

Im föderalen System der Bundesrepublik Deutschland haben die Länder die Verantwortung, ein bedarfsgerechtes Angebot für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern vor Beginn der Schulpflicht zur Verfügung zu stellen. Die Schulpflicht beginnt in Deutschland spätestens nach Vollendung des sechsten Lebensjahres. Die Länder erhalten durch ein Bundessozialgesetz hierfür Vorgaben, sind aber für die Finanzierung der entsprechenden Angebote weitgehend selbst und gemeinsam mit den Kommunen zuständig.

Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren

Seit 1996 regelt das Bundesgesetz, dass für alle Kinder vom vollendeten dritten Lebensjahr bis zur Schulpflicht ein Platz in einer Kindertageseinrichtung oder einer öffentlich geförderten Tagespflegestelle zur Verfügung stehen muss. Dieser Rechtsanspruch gilt für alle in der Bundesrepublik lebenden Kinder, unabhängig von der Staatsangehörigkeit ihrer Eltern. Allerdings ist das Aufenthaltsrecht der Eltern Voraussetzung. Kinder von Eltern mit ungesichertem Aufenthaltsrecht sind von dem Rechtsanspruch ausgeschlossen. Ihnen stehen Unterstützungsleistungen zu, die von Land zu Land und auch von Kommune zu Kommune unterschiedlich geregelt sind.

Derzeit besuchen im bundesweiten Durchschnitt ca. 97% aller anspruchsberechtigten Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren eine Kindertageseinrichtung. Dieser Rechtsanspruch gilt als erfüllt. Allerdings liegt bei Kindern mit Migrationshintergrund die Betreuungsquote von 87% deutlich unter der von Kindern ohne Migrationshintergrund.

Kinder in den ersten drei Lebensjahren

Ab August 2013 tritt der durch Bundesgesetz geregelte Rechtsanspruch für alle Kinder in Kraft, die das erste Lebensjahr vollendet haben. Die Bundesregierung geht davon aus, dass im Bundesdurchschnitt für 35% bis 38% aller Kinder dieser Altersgruppe Eltern einen Bedarf anmelden und dieses Recht in Anspruch nehmen werden. Die sehr unterschiedlichen Ausgangslagen in den Ländern vor Verabschiedung des Gesetzes in 2008 führen jetzt, kurz vor Eintreten des Rechtsanspruchs, zu weiterhin sehr verschiedenen Herausforderungen. In allen östlichen Bundesländern sind die bundesweiten Quoten übererfüllt, denn in DDR-

[14] Alle Zahlen aus: Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2012): Kindertagesbetreuung regional 2012.

Zeiten war es selbstverständlich, dass Mütter spätestens nach dem ersten Lebensjahr ihres Kindes in die Erwerbstätigkeit zurückkehrten. In der westlichen Bundesrepublik ist das Bild sehr heterogen.

Am 1. März 2012 lag die erreichte Quote im Bundesdurchschnitt bei 27,6%. Auch hier sind Kinder, deren Eltern einen Migrationshintergrund haben mit 16% gegenüber den Kindern deutscher Herkunft (33%) deutlich unterrepräsentiert.

2.2.2 Curriculare Entwicklungen seit 2004/2007

Nach wie vor beziehen sich die curricularen Entwicklungen für die Kindertageseinrichtungen in Deutschland auf die Tradition von Friedrich Fröbel. Kennzeichen dieser Tradition ist ein ganzheitliches Verständnis von Bildung, Erziehung und Betreuung für Kinder in den ersten sechs Lebensjahren.

In Übereinstimmung mit den skandinavischen, australischen und neuseeländischen Konzepten und im Kontrast zu angelsächsischen oder frankophonen Konzepten, wird in dieser Tradition dem Spiel eine herausragende Bedeutung für die Entwicklung kognitiver, sozialer, sachbezogener und methodischer Kompetenzen beigemessen. Spielen und Lernen bilden in diesem Verständnis eine Einheit und werden nicht als Gegensätze dargestellt.

Für Eltern, deren eigene Biographie eher den angelsächsischen oder frankophonen Traditionen entspricht, ist es oft schwer zu erkennen, warum dem Spiel in den deutschen Kindertageseinrichtungen eine so hohe Bedeutung zukommt. Das Spiel wird von ihnen eher gesehen als mehr oder weniger sinnloser Zeitvertreib, bei dem die Kinder sich zwar wohlfühlen aber nichts wirklich Wichtiges lernen. Deshalb ist es von herausragender Bedeutung, dass Erzieherinnen beobachten, dokumentieren und mit den Eltern kommunizieren, was Kinder in ihren Spielen lernen.

Seit 2004 sind in Folge der PISA-Studie in allen Bundesländern Bildungspläne für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Kindertageseinrichtungen entwickelt worden. In allen Bildungsplänen ist verbindlich verankert, dass Kinder in Kindertageseinrichtungen mit Inhalten vertraut gemacht werden, die für ihr zukünftiges Leben – also auch in der Schule – wichtig sind. Zu diesen Inhalten gehören in allen Bildungsplänen: Gesundheit, kulturelle und religiöse Vielfalt, Sprachen, musische und ästhetische Bildung, elementare Mathematik und Naturwissenschaften.

Allerdings gibt es bisher nur in Berlin ein geregeltes System für die Qualitätsentwicklung, das die Träger von Kindertageseinrichtungen verpflichtet, durch Fortbildungen, interne und externe Evaluation dafür zu sorgen, dass alle Kinder in Kindertageseinrichtungen mit diesen

Inhalten vertraut gemacht werden. In allen anderen Bundesländern haben die Bildungspläne nur empfehlenden Charakter. Es ist sehr unterschiedlich, wie diese Empfehlungen in der Praxis realisiert werden.

2.2.3 Sprachliche Bildung

Das Erlernen der deutschen Sprache hat in allen Bildungsplänen herausragende Bedeutung. In jedem Bundesland gibt es verbindlich vorgeschriebene Verfahren der Sprachstandsfeststellung. Sie werden in der Regel 2 bis 1,5 Jahre vor dem Einschulungstermin eines Kindes eingesetzt, um einen eventuellen besonderen Sprachförderbedarf zu ermitteln. In Hamburg wird als einzigem Bundesland parallel zur Feststellung des Sprachstands in der deutschen Sprache auch der Sprachstand in der Erstsprache des Kindes erhoben, falls dieses eine andere als die deutsche Sprache als Familiensprache hat. Kinder mit einem besonderen Sprachförderbedarf sollen durch entsprechende Maßnahmen besondere Förderung erhalten, die in den meisten Ländern durch die Erzieher_innen in den Kitas durchgeführt werden, in Bayern in enger Kooperation mit der Grundschule. In den vergangenen Jahren sind hierzu zahlreiche Sprachförderkonzepte entwickelt worden, auf die die Erzieher_innen zurückgreifen können. Sie können grob in formalisierte Sprachtrainingsprogramme einerseits und alltagsintegrierte Konzepte sprachlicher Bildung andererseits unterteilt werden. Zur letztgenannten Gruppe gehören auch Konzepte, die gezielt die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit berücksichtigen. Eine Vergleichsstudie aus 2010 der Universität Mannheim[15] belegt, dass formalisierte Sprachtrainingsprogramme weniger Effekte auf die Entwicklung der deutschen Sprache haben als alltagsintegrierte Konzepte, allerdings nur dann, wenn diese in ausreichendem Maße umgesetzt werden. Hierzu fehlt es Erzieher_innen häufig an Zeit und in vielen Fällen auch an ausreichender Qualifizierung.

[15] Roos, J. et al. (2010): EVAS – Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern.

2.2.4 Entwicklung von Kitas zu Kinder- und Familienzentren

Die Entwicklung der englischen Early Excellence Centres ist in Deutschland breit rezipiert worden. In der Folge haben sich inzwischen in allen Bundesländern auf kommunaler und/oder Länderebene Initiativen entwickelt, um Kindertageseinrichtungen zu Kinder- und Familienzentren zu erweitern. Dies geschieht einerseits durch zusätzliche niedrigschwellige Beratungs- und Unterstützungsangebote für (werdende) Eltern/Familien und andererseits durch gezielte Vernetzung mit anderen Institutionen und Initiativen im Sozialraum.

Allerdings fehlt es bisher noch an ausreichender Finanzierung, um die damit verbundenen zusätzlichen Angebote für Familien verbindlich zu gestalten. In einigen Bundesländern gibt es bereits erste Schritte, um eine solche Finanzierung stufenweise zu erreichen. Insgesamt ist festzustellen, dass der politische Wille für eine solche Weiterentwicklung bundesweit vorhanden ist, die Realisierung aber noch in den Anfängen steckt.

2.3 Forschungsstand zu Bildungserwartungen von Eltern afghanischer Herkunft

In der vorliegenden Studie wurden die Wünsche und Erwartungen von Eltern afghanischer Herkunft an das frühkindliche Bildungssystem aufgenommen. Im Rahmen der Bildungsforschung im frühkindlichen Bereich ist diese Forschung mit der Untersuchungsgruppe Eltern afghanischer Herkunft die erste seiner Art in Deutschland.

Eine erste große Forschung zu Bildungserwartungen von Eltern – mit und ohne Migrationshintergrund - wurde durch das Fünf-Länder-Forschungsprojekt erhoben, das von 2004-2009 durchgeführt wurde. Sie trägt den Titel: „Children-Crossing-Borders - Kinder von MigrantInnen in Kindertageseinrichtungen in fünf Ländern. Internationale Vergleichsstudie der Sichtweisen von Eltern und pädagogischen Fachkräften in England, Frankreich, Deutschland, Italien und USA“. Daten dieser Forschung werden vergleichend in dieser Studie hinzugezogen. Nationaler deutscher Projektträger war das Institut für den Situationsansatz in der Internationalen Akademie gGmbH an der Freien Universität Berlin.[16]

Forschungsfrage und Forschungsdesign für die aktuell vorliegende Studie wurden von dem Children-Crossing-Borders (CCB)- Forschungsprojekt übernommen (vgl. Kap. 3). Weitere aktuelle Forschungen zu Bildungserwartungen von Eltern zur frühkindlichen Bildung und Erziehung liegen in Deutschland nicht vor.

[16] Durchgeführt wurde die CCB-Studie in Deutschland von Annika Sulzer und Anja Jungen, die auch die beiden Moderatorinnen der Fokusgruppen der Studie Dialog schaffen sind. Projektleitung der CCB-Studie: Dr. Christa Preissing und Henriette Heimgaertner.

Es gibt eine Untersuchung in Hamburg, die sich bereits mit Afghanen in der frühkindlichen Bildung beschäftigt hat, jedoch wurden dabei keine Eltern befragt. Im Fokus standen die Einschätzungen von Kitas und deren Trägern, ob sie zusätzliche Förderbedarfe in der frühkindlichen Bildung und Erziehung bei Kindern afghanischer Herkunft sehen (vgl. Köhler 2009).

Für den Kitabereich gibt es darüber hinaus keine weiteren Studien zu Familien afghanischer Herkunft. Hingegen sind einige Forschungen zur Lebenslage der afghanischen Community geführt worden. Dazu ist als erstes die bereits erwähnte Studie der efms/european forum for migration studies (2009) zu nennen. Darin werden die afghanische, pakistanische und iranische Migrantencommunity in Deutschland in den ausgewählten Städten Hamburg, Frankfurt/Main und Stuttgart in Bezug auf ihre Integration untersucht.

Die Beschreibung der Lebenslage von Menschen afghanischer Herkunft in Deutschland findet sich auch in anderen Studien (Baraulina et al 2007; Zulfacar 2000, 1998; Evang. Akademie 2000). Darin werden u.a. die Aufenthaltsdauer, der Aufenthaltsstatus, der Bildungshintergrund, berufliche Qualifikationen und Formen der sozialen Organisation analysiert. Dabei geht es darum, das Leben im „Exil“ (Evang. Akademie 2000) und das Leben in der „Diaspora“(Baraulina et al 2007, Zulfacar 2000, 1998, Malekyar 2000) und was es für die afghanische Community bedeutet, näher zu kennzeichnen. Eine Studie geht dabei besonders auf die in Deutschland lebenden afghanischen Jugendlichen und ihre Integrations- und Zugehörigkeitsprozesse ein (Zulfacar 2000).

3 Forschungsmethodik

3.1 Datenerhebung

Die Methodik dieser Forschung wurde an das Forschungsdesign der Children-Crossing-Borders-Studie (2004-2009) angelehnt.

Wichtigste Datengrundlage sind hierbei Fokusgruppendiskussionen mit Eltern afghanischer Herkunft und mit Erzieher_innen aus Kindertageseinrichtungen. Ergänzend wurden Einzelinterviews mit Eltern afghanischer Herkunft durchgeführt.

3.1.1 Videoethnographie

In der Forschung wurde eine ethnologische Methodik angewendet, die sich im Bereich frühkindlicher Erziehung und Bildung gerade für Kulturvergleiche als besonders geeignet erwiesen hat. Der methodische Ansatz entspricht der von Tobin, Wu & Davidson in ihrer Untersuchung "Preschool in Three Cultures. Japan, China and the United States" (1989/2009) entwickelten Methode. Diese wurde auch schon für die vergleichende CCB-Fünf-Länder-Forschung adaptiert. Zentrale Elemente des Ansatzes sind die filmische Darstellung von Alltagssituationen in Kindertageseinrichtungen verschiedener kultureller Settings und deren Einsatz als Diskussionsstimulus für Fokusgruppendiskussionen. Für die Gruppendiskussionen dieser Studie wurde ein Film gezeigt, der im Rahmen der CCB-Studie entstanden ist. Der Film ist von den Projektpartner_innen in England gedreht worden. Der 20-minütige Film zeigt einen üblichen Tagesablauf in einer Kindergruppe einer Kindertageseinrichtung in Birmingham. Die Film-Aufnahmen sind in der Studie nicht Untersuchungsdaten im engeren Sinne. Vielmehr sollen die Aufnahmen Eltern und pädagogische Fachkräfte anregen, ihre Sichtweisen zu den in den Filmen gezeigten Praxen zu äußern. Jede Szene der Filme stellt dabei eine non-verbale Frage dar, auf die die Teilnehmenden in vielfältiger Weise Bezug nehmen können. Sie werden angeregt, selbstverständlich gewordene Sichtweisen und Haltungen durch den Vergleich mit Beispielen anderer Kita-Praxen zu hinterfragen.

So wurde beispielsweise in den Gesprächskreisen dieser Studie häufig auf die Filmszenen mit der Paschtu-sprechenden Sprachförderkraft Bezug genommen; sie gaben Anregung, über ein Sprachmodell zu reflektieren, an dem die in Kitas oft verhandelte Diskussion um Mehrsprachigkeit zu Tage trat. Anhand der Filmszene konnten eigene Überzeugungen vom Unterstützen oder dem Verbot anderer Sprachen als der gesellschaftlich dominanten deutschen Sprache geäußert werden. Eigene Gefühle, wie z.B. die Angst, als Erzieher_in

nicht zu verstehen, wenn Kinder, Eltern oder auch eine Erzieher_in, die die Familiensprachen der Kinder spricht, miteinander sprechen, konnten damit sichtbar werden.

So beginnen die Teilnehmenden zuerst über den Film und dadurch angestoßen im Weiteren über ihre eigenen Erfahrungen und Sichtweisen als Erzieher_innen oder Eltern in der Kita zu sprechen: „Sometimes the video is just a conversation-starter that rapidly gives way to personal narratives“ (Tobin et al. 2007: 12).

Die Methode ist insbesondere für die Forschung mit Eltern praktikabel. Eltern wurden bisher generell selten oder gar nicht zu ihren Meinungen, Wünschen und Erwartungen in der Kita befragt. Die Methode erleichtert einen Zugang, weil sie über den Film alltagsvertraute Situationen und Themen anbietet, über die man in einen Dialog und Austausch kommen kann. Über den Austausch in der Gruppe werden eigene Meinungen und Positionen sichtbar.

Zudem bietet die visuell-anthropologische Methode die Möglichkeit, über die Filme als Gesprächsstimuli überhaupt ins Gespräch mit den Teilnehmenden zu kommen, da es für manche Menschen schwierig ist, auf sehr direktem Wege zu kommunizieren. Auch ist es vor manchen kulturellen Hintergründen nicht üblich, direkt Kritik und eigene Meinungen zu äußern. So konnte auch in den Gesprächskreisen erfahren werden, dass - wenn Eltern anhand des Films indirekt Kritik an der eigenen Kitapraxis äußerten – sie diese zum Teil sofort relativierten. Sie erklärten dann, nicht kritisieren zu wollen, sondern nur einen Vorschlag zu machen, ansonsten seien sie mit ihrer Kita zufrieden. Diese Fälle bestätigten die Vorteile und Annahmen, welche Bedeutung dem Einsatz der Methode zuzurechnen ist.

Die Methode eignet sich, so zeigt sich aus inzwischen 20 Jahren Erfahrung, sehr gut, um Diskurse über ein Thema zu explizieren. Das beinhaltet, dass in der Gruppendiskussion Mehrheitsbildung oder auch Kontroversen erfasst werden können. Diese spiegeln wiederum häufig zentrale Diskurslinien der Gesellschaft wider, so eine zentrale Erfahrung aus der kulturvergleichenden Analyse (vgl. Tobin et al. 1989/2009; Tobin/Mantovani/Bove 2008).

Informationen zum englischen Film

Der Film zeigt einen Tagesablauf einer Kita in Birmingham. Sie befindet sich in einem Stadtteil mit vielen Einwanderern aus Pakistan. Die Kita arbeitet mit einem bilingualen Sprachkonzept, bei dem die Kinder in je eine Gruppe nach Sprachgruppen eingeteilt sind. Die Kommunikation findet dort in Paschtu oder Urdu und in Englisch statt. Sowohl Kinder, deren Familiensprache Paschtu/Urdu ist, als auch Kinder mit Englisch als Erstsprache sind gemeinsam in einer Gruppe zusammen. In der gefilmten Kindergruppe waren Paschtu und Englisch die gesprochenen Sprachen. Drei Erzieherinnen arbeiten in dieser Gruppe und werden zusätzlich von einer Paschtu-sprechenden Sprachförderkraft unterstützt, die täglich die gesamte Zeit über anwesend ist. Die Kinder gehen halbtags, bei besonderem Bedarf auch

ganztags in die Kita. Für sozial benachteiligte Familien ist der Besuch der Kita kostenfrei. Die Kita ist zudem Teil eines Familienzentrums, in dem auch andere Bildungs- und Beratungsangebote stattfinden.

Die Szenen des Films wurden aus mehrstündigem Filmmaterial ausgewählt und sind nicht darauf ausgerichtet, eine vollständige Dokumentation des Alltagsgeschehens in der Kindertagesstätte zu zeigen. Im Videoschnitt wurde vielmehr darauf Wert gelegt, Szenen auszuwählen, die die pädagogische Praxis und das Leben der Kinder im Alltag zeigen. Der Film ist auf Augenhöhe der Kinder gedreht worden. Er wird in Originalsprache gezeigt und ist mit deutschen Untertiteln versehen. Bei Bedarf wird der Film zusätzlich kommentiert, damit alle Personen erfassen können, worüber in den gezeigten Szenen kommuniziert wird.

Der Film besteht aus Szenen, die systematisch die Fragestellung des Projekts aufgreifen und von denen man annahm, dass sie als Stimuli für entsprechend themenbezogene Diskussionen dienen könnten. Die ausgewählten Filmszenen sollen besonders Diskussionen über den Umgang mit kultureller Vielfalt in der Kita anregen, wie z.B. den Umgang mit Mehrsprachigkeit oder der Einbezug von Religionen in den Kita-Alltag. Weitere Szenen, die Kinder und Erzieherinnen in der Interaktion zeigen, sollen zum Austausch über das Verständnis von Bildung und Lernen anregen. So wurden beispielsweise Szenen aus einer Kleingruppenarbeit gezeigt, in denen die Kinder in dem im Hof angelegten Garten Tomaten ernten, Kürbisse und andere Gewächse anschauen und selber Blumenzwiebeln einpflanzen. Die Kinder werden in Einzelarbeiten gezeigt, wie z.B. beim Malen, Ausschneiden, Kneten, als auch in Gruppenaktivitäten, wie beim gemeinsamen Liedersingen, bei Rollenspielen im Hof oder beim gemeinsamen Mittagsessen.

Es geht beim Einsatz der Methode nicht darum, *die* Praxis *des* englischen Kindergartens zu zeigen, sondern *ein* Beispiel *einer* Praxis zu geben, die Anregungen dafür bietet, in einen intensiven Austausch und Dialog mit Eltern und pädagogischen Fachkräften zu kommen.

3.1.2 Fokusgruppendiskussionen

In der Forschung wurde die Methode von Fokusgruppendiskussionen[17] angewendet. Unter einer Fokusgruppe wird die Form einer moderierten Gruppendiskussion zu einem bestimmten Thema verstanden. Eine weit verbreitete Definition legt Krueger vor, der viel zu

[17] Hinsichtlich der Terminologie gibt es keine Einigkeit und Einheitlichkeit. Gerade im englischen Sprachraum gibt es begriffliche Differenzierungen, etwa focussed interview, focus group, group interview/group discussion. Der Begriff focus group – geprägt von Merton et al - stand in Anlehnung an focussed interview und ist heute die gebräuchlichste englische Bezeichnung für Gruppendiskussion (Lamnek, 2004). Im deutschen Sprachraum ist ebenso eine Vielzahl von Begriffen zu finden, die synonym verwendet werden, etwa Gruppendiskussion, Gruppeninterview, Fokusgruppendiskussion, Gruppengespräch.

der Entwicklung und Verbreitung von Fokusgruppen beigetragen hat: „In summary, a focus group is a carefully planned discussion designed to obtain perceptions on a defined area of interest in a permissive, nonthreatening environment“ (Krueger 1988: 18). Es handelt sich hierbei um ein Verfahren der qualitativen Sozialforschung, an der eine ausgewählte Gruppe von Individuen teilnimmt, die ihre Sichtweisen und Erfahrungen zu einem bestimmten Thema austauschen. Die Anzahl der Teilnehmenden liegt zwischen 4 und 12. Durch die Verwendung von Filmen als methodisches Mittel konnte in den Fokusgruppendiskussionen mit fokussierten Interviews gearbeitet werden.[18]

Bei Fokusgruppendiskussionen spielen die gruppenprozessuale Entstehung der Diskussion, der diskursive Ablauf und der Austausch von Ansichten und Argumenten mit deren möglicher Modifikation im Verlauf der Diskussion eine besondere Rolle (Lamnek 2004: 29ff; ebenso Bohnsack 2005).

Ein Vorteil dieser Methode ist ihre hohe Ideengenerierung durch das Zusammentreffen verschiedener Meinungen der Teilnehmenden und die damit geschaffene multi-vokale Konversation. Stimmen von Eltern und Erzieher_innen zu ausgewählten Themen, die durch die Filme angestoßen werden, können zusammen getragen und in einen virtuellen Dialog miteinander gebracht werden. Die Unterschiedlichkeit, mit der auf die Filme reagiert wird, zeigt die Unterschiede in den Meinungen, Vorstellungen und Weltsichten der Teilnehmenden.

Sampling der Forschung

Die vorliegende Studie mit Eltern afghanischer Herkunft und Erzieher_innen

Für die Studie wurden fünf Fokusgruppendiskussionen mit Eltern afghanischer Herkunft und drei Einzel/Paar-Interviews in Hamburg und Frankfurt durchgeführt. Davon fanden drei Fokusgruppen und zwei Interviews in Hamburg statt und zwei Fokusgruppen und ein Interview in Frankfurt/Main. Die beiden Städte wurden für die Forschung ausgesucht, nachdem die Recherche ergeben hatte, dass ein hoher Anteil von Menschen afghanischer Herkunft in Deutschland dort lebt (vgl. Kap. 2.1).

Von den Fokusgruppen mit den Eltern wurden zwei in Kitas (eine in Hamburg und eine in Frankfurt) durchgeführt, die jeweils einen höheren Anteil an Kindern afghanischer Herkunft in ihren Einrichtungen betreuen. Eine Kita ist eine städtische Einrichtung, die andere gehört zu einem freien Träger.

[18] Kennzeichnend für diese Interviewform ist ein Gesprächsgegenstand bzw. Gesprächsanreiz, der als Gesprächsstimulus zur Generierung von Reaktionen und Interpretationen im Interview genutzt wird, wie etwa ein Film, den alle Teilnehmenden gesehen haben oder ein Artikel, den alle gelesen haben oder eine Situation, die alle Beteiligten kennen (Hopf 2005: 353). Die zugrunde liegenden Gesprächsleitfäden – die aus den Stimuli herausgearbeitet worden sind – werden flexibel eingesetzt: um einen verebbten Gesprächsfluss wieder zu initiieren oder um durch Nachfragen eine Tiefendimension zu erreichen und letztlich auch um eine gewisse Komparabilität zwischen verschiedenen Fokusgruppen zu gleichen Themen zu gewährleisten. Im Vordergrund steht jedoch immer der von den Teilnehmenden eingebrachte Diskurs (vgl. Friebertshäuser 1997; Lamnek 1995, 1998).

Die anderen drei Gruppendiskussionen wurden in unterschiedlichen Gruppen der afghanischen Community, die sich auch regelmäßig in dieser Gruppenkonstellation treffen, in Frankfurt und Hamburg durchgeführt.[19]

Es nahmen insgesamt 47 Eltern afghanischer Herkunft an den Gesprächen teil, davon 34 Mütter und 13 Väter. Außer zwei Elternpaaren hatten alle Eltern Erfahrung mit der Kita; ihre Kinder waren überwiegend im Kitaalter, ältere Geschwisterkinder schon in der Grundschule bzw. in weiterführenden Schulen.

Die Aufenthaltsdauer der Eltern in Deutschland variierte zwischen einem Jahr und 30 Jahren. Weitere Personendaten zu den Eltern liegen nicht vor.[20] Auf sonstige Beschreibungen der Lebenssituation Familien afghanischer Herkunft wird in Kapitel 4.2 näher eingegangen.

Darüber hinaus wurden noch drei Einzelinterviews mit Eltern afghanischer Herkunft durchgeführt (vgl. 3.1.3).

Die Befragung der Eltern bildet somit den Schwerpunkt dieser Studie. Um auch die Perspektiven von pädagogischen Fachkräften aufzunehmen, wurde eine Fokusgruppe mit Erzieher_innen durchgeführt. Dazu wurde bewusst eine kita-übergreifende Fokusgruppe mit sechs Erzieher_innen gebildet. Sie war aus je zwei Erzieher_innen aus drei Hamburger Kitas zusammengesetzt, die in ihren Einzugsgebieten viele Familien afghanischer Herkunft betreuen.

CCB-Studie mit Eltern mit Migrationshintergrund

Die im CCB-Forschungsprojekt erhobenen Daten aus den Fokusgruppendiskussionen mit Eltern und Erzieher_innen werden in der Auswertung vergleichend herangezogen. Dazu wurden aus der CCB-Studie zehn Fokusgruppen mit Eltern und fünf Fokusgruppen mit Erzieher_innen berücksichtigt. Die Fokusgruppen fanden in vier Bundesländern, dabei in den Städten Berlin, Jena, Hameln und Stuttgart, statt.

Die ausgewählten Fokusgruppen mit Eltern sind sechs Gruppendiskussionen mit einer homogen zusammengesetzten Elternschaft aus einem Migrationshintergrund: zwei Fokusgruppen mit arabisch-sprechenden Eltern, zwei mit türkisch-sprechenden Eltern, eine Fokusgruppe mit russisch-sprechenden Eltern und eine mit vietnamesisch-sprechenden Eltern. In vier gemischten Fokusgruppen von Eltern ohne Migrationshintergrund und Eltern mit Migrationshintergrund wurde bei der Analyse vor allem auf die Perspektiven letzterer

[19] Aufgrund der Wahrung der Anonymität können keine näheren Angaben zu den Gruppen gemacht werden.

[20] Dazu muss forschungsmethodisch erklärt werden, dass keine kompletten Personendaten von den Teilnehmenden erhoben wurden. Aus Vorgesprächen mit Menschen aus der afghanischen Community wurde auf die Schwierigkeit hingewiesen, dass durch die jüngere Geschichte Afghanistans mit den verschiedenen politischen Regimen mit jeweils einer Anhängerschaft bzw. Opposition oft ein Misstrauen untereinander herrsche, zu welchem politischen Lager das Gegenüber zuzuordnen wäre. Deshalb wurde um einer möglichst hohen Offenheit Willen in den Gesprächskreisen darauf verzichtet, detaillierte Daten, wie Herkunft, Ethnie, Religion, Berufe/sozialer Status der Eltern abzufragen.

gezielt, damit eine Vergleichbarkeit zwischen Eltern mit Migrationshintergrund – auf der einen Seite die Eltern afghanischer Herkunft und auf der anderen Seite Eltern mit anderem Migrationshintergrund der CCB-Studie - hergestellt werden konnte.

Durchführung der Fokusgruppendiskussionen in dieser Studie

Die Anzahl der teilnehmenden Eltern bei den Fokusgruppen variierte zwischen 4 und 13 Eltern (GK1: 7; GK2: 8; GK3: 11; GK4: 4; GK5: 13). Dabei war besonders der Einladungsprozess wichtig, da er vertrauensbildend ist. Es gab zum einen schriftliche Einladungen auf Dari und Deutsch. Zum anderen wurde auch das persönliche Gespräch im Vorfeld mit den Eltern gesucht, womit durch einen ersten Kontakt aufkommende Fragen zur Durchführung und Ziel der Fokusgruppen geklärt werden konnten. So gab es bei zwei Fokusgruppen ein vorheriges Vorstellungstreffen zwischen Teilnehmenden und der durchführenden Moderatorin, und bei den beiden Kitas war die Moderatorin am Tag vor dem Gesprächskreis in der Kita anwesend, um die Eltern nochmals persönlich einzuladen. Dies erleichterte das Kommen der Eltern, was sie auch selber bestätigten.

Während der Gesprächskreise war für die Kinder eine Betreuung angeboten, damit sichergestellt werden sollte, dass die Eltern teilnehmen und sich in Ruhe austauschen können. Die Betreuung wurde – nach Absprache und Unterstützung durch uns - von den Teilnehmenden und den Kitas selbst organisiert.

Die Fokusgruppen mit den Eltern wurden immer von zwei Moderatorinnen durchgeführt. Eine übernahm dabei die leitende Rolle, führte das Gespräch, gab Impulse und achtete darauf, die Sichtweisen aller Teilnehmenden zu erfassen. Die Co-Moderatorin ergänzte und war stärker in einer Beobachterposition, um Notizen über den Diskussionsverlauf zu machen.

Nach der Erfahrung des ersten Gesprächskreises, an dem sich nicht alle Teilnehmenden in gleicher Weise aufgrund von Sprachbarrieren beteiligen konnten, wurde für die weiteren Fokusgruppen eine Übersetzung auf Dari angeboten. Es wurde eine Dari-sprechende Moderatorin afghanischer Herkunft eingearbeitet. Es waren somit jeweils eine Deutsch-sprechende und eine Dari-sprechende Moderatorin anwesend, so dass die Eltern selbst entscheiden konnten, in welcher Sprache sie sprechen wollten. Die Gespräche wurden dann zum Teil vollständig auf Dari bzw. mit Dari-Übersetzung in Co-Leitung durchgeführt. Eine mögliche Kommunikationsbarriere aufgrund unterschiedlicher Sprachniveaus in der deutschen Sprache sollte vermieden werden.

Alle Gruppendiskussionen wurden mit Erlaubnis der Teilnehmer_innen mit Tonaufnahmegeräten – in vier Gesprächskreisen auch mit Kamera[21] - aufgezeichnet. Dieses Material diente ausschließlich der Erstellung der Transkriptionen.

Der Ablauf einer Fokusgruppendiskussion gestaltete sich wie folgt: Nach einer Begrüßung haben sich die Moderatorinnen vorgestellt und in das Forschungsprojekt eingeführt. Auch die Teilnehmenden wurden gebeten, sich in der Runde kurz vorzustellen. Diese ersten Minuten waren sehr wichtig, um Vertrauen zu den Teilnehmenden aufzubauen, denen die Situation einer solchen Diskussion häufig fremd war.

Nach der Bitte um die Erlaubnis zur Aufnahme des Gesprächskreises wurde der Film einer englischen Kita-Praxis mit einigen Daten zur Entstehung eingeführt und gemeinsam angeschaut. Es wurde darauf hingewiesen, als Teilnehmende nicht den Anspruch zu haben, den gesamten Film mit seinen vielen unterschiedlichen Szenen verstehen zu müssen. Die Moderatorin stellte als Eingangsfrage, was den Teilnehmenden am Film aufgefallen war an Interessantem, Widersprüchlichem und im Vergleich zu ihrer Praxis Bekanntem.

Vorrangig war der Diskussionsstil offen und darauf angelegt, dem Diskurs der Teilnehmenden zu folgen. Zusätzlich war ein Leitfaden für die Fragen anhand der Filmszenen entwickelt worden (z.B. zu Themen von Mehrsprachigkeit in der Kita, Verständnis von Lernen, multikulturelles Curriculum, u.a.). Dieser wurde dann eingesetzt, wenn die Diskussion der Teilnehmenden verebbte. Die Fragen brachten dann weitere Stimuli ein oder sie sollten dazu anregen, ein Thema noch weiter zu vertiefen. Die Gruppendiskussionen dauerten zwischen 1,5 und 2,5 Stunden.

3.1.3 Leitfadeninterviews

Neben den Fokusgruppendiskussionen wurden drei Leitfadeninterviews mit Eltern afghanischer Herkunft durchgeführt. Diese wurden deshalb eingesetzt, um vertiefende Informationen der Eltern zur Migration und dem Leben in Deutschland in vertrauterer Atmosphäre zu erhalten. Jeweils drei Paare nahmen an einem Interview teil: ein Ehepaar afghanischer Herkunft aus Hamburg, ein Paar aus Frankfurt und zwei Frauen, die Mutter und Tochter zueinander waren, wobei es vorrangig um die Beschreibung der Elternschaft der Tochter ging, die ein kleines Kind hatte.

[21] Nach der Durchführung der ersten beiden Gesprächskreise wurde deutlich, dass die Transkription dadurch, dass in verschiedenen Sprachen gesprochen wurde, erheblich erschwert war. Deshalb wurde in den folgenden Fokusgruppen um die Erlaubnis der Videoaufnahmen gebeten.

Bei den Einzelinterviews wurde der Film nicht gezeigt. Es ging in diesen Gesprächen darum, die Lebenssituation der Familien afghanischer Herkunft in Deutschland zu verstehen und zu erfahren, welche Wünsche und Erwartungen sie generell für das Leben ihrer Kinder haben. Die Interviews wurden jeweils von einer Moderatorin durchgeführt. Zwei Gespräche fanden auf Dari statt. Ein Interview wurde mithilfe von den auf Dari übersetzten Fragen zum Teil auf Dari und zum Teil auf Deutsch geführt.

Es wurde für die Interviews ein Leitfaden entwickelt, der Fragen zur Lebenssituation der Familien, ihren Erwartungen an die Kita und zu ihren Wünschen für das Aufwachsen der Kinder beinhaltete. Wenn der Erzählfluss bei den Interviewpartner_innen stoppte, wurde eine neue Frage in das Gespräch eingebracht. Die Interviews dauerten zwischen ein und zwei Stunden.

3.2 Datenanalyse

3.2.1 Datenaufbereitung

Die Aufbereitung der Daten umfasste folgende Schritte: Transkription, Übersetzung von Dari ins Deutsche sowie induktive Kategorienbildung am Datenmaterial und Computergestützter Kodierungsprozess als erster Schritt der Datensystematisierung und Inhaltsanalyse.

3.2.2 Inhaltsanalyse

Die Datenanalyse erfolgte nach der Methodik der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (2003, 2005). Sie bestand aus drei Prozessteilen: a) der induktiven Kategorienbildung[22], b) der Zusammenfassung der entwickelten Kategorien in einem Kodierleitfaden und c) der Kodierung der Daten mittels des Kodierleitfadens.

Für die ersten beiden Prozesse konnten bestehende Analyseinstrumente aus der CCB-Studie herangezogen werden. Der dort entwickelte Kodierleitfaden[23] wurde für diese Studie adaptiert. Die Transkripte der Studie wurden induktiv kodiert, um zu prüfen, ob der Kodierleitfaden der CCB Studie anwendbar war. Dies war der Fall, zudem wurden neue Kategorien hinzugefügt, die allerdings nur in geringer Zahl auftraten. Schließlich wurden entlang dieses Kodierleitfadens, der mit dem Ziel der Vergleichbarkeit der Datensätze mit

[22] Die induktive Kategorienbildung umfasst reduktive Prozesse wie die Zusammenfassung/Paraphrasierung, die Explikation und die Strukturierung mit dem Ziel, Kategorien aus dem Datenmaterial zu entwickeln (vgl. Mayring 2005)

[23] Der Kodierleitfaden besteht aus 10 Oberkategorien (z.B. Policy, Immigration, Language, Parenting, Preschool as an Institution etc.), die wiederum insgesamt 90 Codes beinhalten. Diese erscheinen mit dem Namen und der Definition im Leitfaden. Zwei Beispiele für Codes sind: Code 2.4 „Biographical stories of migration and being in new country“ oder Code 7.1 „Parents expectations for Preschool“, mit der Definition näher beschrieben: „What parents think generally and theoretically about preschool as an institution, the purpose of it and its educational goals, how it should work, how preschool should help their child“.

der CCB-Studie genutzt wurde, die Transkripte der Gesprächskreise aus der vorliegenden Studie kodiert. Die Interreliabilität wurde durch parallele Kodierung exemplarischer Transkriptstellen sowie stichprobenhafte Überprüfung sichergestellt.

Zur Kodierung der Daten wurde die computergestützte Kodiersoftware für die qualitative Datenanalyse MAXQDA verwendet. Damit konnten Zusammenfassungen von Datensätzen aus allen Transkripten zu einem bestimmten inhaltlichen Fokus erstellt werden. Die Zusammenfassungen boten wiederum das Ausgangsmaterial für die Inhaltsanalyse.

Ziel der Inhaltsanalyse[24] ist die systematisierende, intersubjektive Beschreibung des Bedeutungsinhaltes von Texten (vgl. Mayring 2005, 2003). Entlang von Analysefragen wurde das Material weiteren strukturierenden Prozessen mittels Zusammenfassung, Paraphrasierung und Explikation unterzogen. Für jede Teilanalyse wurden jeweils die Perspektiven von Eltern und Erzieher_innen einbezogen. Die Ergebnisse sind inhaltsanalytische Aufbereitungen der Daten zu den verschiedenen sich aus dem Datenmaterial herauskristallisierten Themen der Gruppendiskussionsteilnehmenden. Diese werden im Kapitel der Ergebnisse ausführlich vorgestellt (vgl. Kap. 4). Ebenso wurden zur Auswertung und Interpretation die für die CCB-Studie erstellten Inhaltsanalysen verwendet.

[24] Definition der Inhaltsanalyse: „Unter Inhaltsanalyse wird gewöhnlich ein methodisches Verfahren zur Feststellung der in Texten enthaltenen Aussage oder Bedeutung verstanden“ (Rustemeyer 1992: 2). Einer der Begründer der Inhaltsanalyse, Lasswell, gibt als Begriffsdefinition der Inhaltsanalyse die Formel an: „Who says what in which channel to whom with what effect“ (zit nach: ebenda). Darin sind neben dem Inhalt auch der Sender, der Rezipient und die Wirkung der Botschaft enthalten.

4 Ergebnisse

In diesem Teil werden die Ergebnisse der Datenanalyse, d.h. die inhaltsanalytische Auswertung der Fokusgruppendiskussionen mit Eltern und Erzieher_innen, vorgestellt. Zunächst soll die theoretische Hintergrundfolie, auf der die Daten gelesen werden, mit dem Diskursbegriff aufgezeigt werden. Welche Diskurse zur Zeit der Fokusgruppen die Gesellschaft durchzogen haben, soll hierbei kurz beschrieben werden (4.1). Das folgende Unterkapitel (4.2) beleuchtet die Lebenssituation von Familien afghanischer Herkunft in Deutschland. Es sind damit schon Daten in engerem Sinne und gleichzeitig dienen sie als Hintergrundwissen, die weiteren diskutierten Themen der Eltern noch besser zu verstehen. Danach werden die Ergebnisse der Datenauswertung - die Perspektiven der Eltern und Erzieher_innen zu den verschiedenen Themen - vorgestellt (4.3).

4.1 Einbettung der Daten – Diskursdefinition

Um die Ergebnisse der Datenanalyse besser einordnen zu können, sollen sie in den Kontext von gesellschaftlichen Diskursen zu den in dieser Studie herausgearbeiteten Themen gesetzt werden. Die Grundannahme, die diese Studie begleitete, war dabei folgende: Kindertagesstätten werden als Orte gesehen, an denen gesellschaftliche Themen sichtbar und verhandelt werden. Kindertagesstätten als politische und gesellschaftliche Institutionen spiegeln die Diskurse der Gesellschaft um Einwanderung, Integration und Zusammenleben in der Einwanderungsgesellschaft wider, die sich gleichzeitig in ihnen reartikulieren, d.h. neu formen und die Diskurse weiter tragen.

Diskurs als „Fluss von Text und Rede bzw. von Wissen durch die Zeit“ (Jäger 1993: 153) gefasst, bedeutet, dass in und von Diskursen Wissen über einen Gegenstand hervorgebracht und weiter gegeben wird (vgl. Jäger 1993: 172ff; Mecheril 2004: 43; Hall 1993). Es wird in dieser Studie das Verständnis von Diskurs als institutionalisierter Form der Wissensproduktion im Sinne Foucaults verwendet, in dem Diskurse als Machtphänomene zu verstehen sind (vgl. Foucault 1980, 1974, 2001).

Die Diskurse, die sich zur Zeit der Durchführung der Gruppendiskussionen in der Gesellschaft bewegt und gewirkt haben, bilden die Hintergrundfolie der Argumentationen der Teilnehmenden in den Fokusgruppen.[25] Bewusst und unbewusst wird sich auf Diskursebenen bezogen, deren Teil jede/r Einzelne selbst ist.

[25] Bereits in der CCB-Studie konnte nachgewiesen werden, wie stark die gesellschaftlichen Diskurse in den Gesprächskreisen aufgenommen und weiterverhandelt wurden. vgl. dazu: Jungen, Anja (2009): Zugehörigkeit und Differenz. Kindertagesstätten als Orte gesellschaftlicher Diskurse und Praktiken der Integration, Berlin, unveröffentl. Magisterarbeit

Welche Diskurse zu frühkindlicher Bildung und Erziehung im Jahre 2012 - und damit zu der Zeit der Durchführung der Gruppendiskussionen und Interviews - eine Rolle spielten, soll im Folgenden kurz aufgezeigt werden.

- Betreuungsgeld ("Herdprämie")
- Pisa-Studie
- Bildungsbericht 2012
- IGLU-Studie 2011 (Grundschul-Lese-Untersuchung)
- IQB-Ländervergleich 2011

Sehr kontrovers wurde in der deutschen Gesellschaft 2011/2012 das **Betreuungsgeld** diskutiert, das die Frage aufwarf, wo Kinder unter drei Jahren am besten betreut werden. Das Betreuungsgeld wird ab August 2013 denjenigen Eltern ausgezahlt, die ihre Kleinkinder zwischen dem 15. und 36. Lebensmonat zuhause betreuen, anstatt sie in der Krippe oder der Kita betreuen zu lassen. Es beträgt 100 € monatlich und soll im Jahre 2014 auf 150 € erhöht werden. Das Argument der Befürworter ist die bessere Bindung von Eltern und Kind und die „Wahlfreiheit in der Kindererziehung/zu anderen öffentlichen Angeboten und Leistungen", wie es im Koalitionsvertrag von CDU, CSU und FDP zum Betreuungsgeld festgeschrieben war (zit. nach www.tagesschau.de). Kritiker hingegen, die das Betreuungsgeld auch als „Herdprämie" bezeichnen, sind der Auffassung, dass damit „falsche Anreize" gesetzt würden: „Gerade Kinder aus sozial schwachen Familien mit und ohne Migrationshintergrund sind besonders auf die Förderung in Kitas angewiesen, wenn es in den Familien nicht die nötige Unterstützung gibt", so der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, die das Betreuungsgeld als „integrationspolitischen Fehler" sehen (vgl. www.svr-migration.de). Zudem würden dadurch vor allem Frauen an der Erwerbstätigkeit behindert.

Der **Bildungsbericht 2012** stellt fest, dass unter 3-jährige Kinder von Migranten nur zu 14% Kindertagesbetreuungen in Anspruch nehmen, gegenüber 23% der Kinder ohne Migrationshintergrund (vgl. Bildungsbericht: 58). Bei Sprachstandtests wurden Kindern nicht-deutscher Familiensprache häufiger die Notwendigkeit der Teilnahme an einer Sprachförderung bescheinigt (39%), was bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache nur zu 20% bei den Mädchen und zu 25% bei den Jungen der Fall war (vgl. Bildungsbericht: 62).

Die **Pisa-Studie** (Programme for International Student Assessment) zeigte 2009[26] wie auch schon in den Jahren vorher, dass in Deutschland der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg sehr viel stärker ist als in anderen OECD-Staaten. Eine wichtige Aussage zu Kindern aus zugewanderten Familien ist, dass – obwohl sich ihre Leseleistungen

[26] Die Ergebnisse der neuen Pisa-Studie mit den 2012 erhobenen Daten sind erst ab Herbst 2013 verfügbar.

zur vorherigen Studie verbessert haben - sie in ihren schulischen Leistungen immer noch um mehr als ein Schuljahr zurückliegen als Kinder ohne Migrationshintergrund (vgl. www.pisa.dipf.de).

Bei der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung **(IGLU-Studie)** war zu verzeichnen, dass sowohl im Lesen als auch in Mathematik und den Naturwissenschaften die Leistungen der Schüler_innen mit Migrationshintergrund im Vergleich zur vorherigen Studie gestiegen waren. Dennoch sei der Leistungsvorsprung von Kindern ohne Migrationshintergrund „weiterhin erheblich“ (vgl. IGLU 2011; zit nach www.bmbf.de). Zudem ist der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Leistungen der Schüler_innen immer noch sehr hoch.

Eine weitere Studie - der **IQB-Ländervergleich 2011** - die die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik misst, stellt signifikant schlechtere Lernleistungen bei Grundschüler_innen aus Zuwandererfamilien fest. Im Kompetenzbereich Lesen betrage der Unterschied zu Kindern ohne Migrationshintergrund bis zu einem Schuljahr (vgl. IQB Zusammenfassung: 13). Ebenso zeigt die Studie auf, wie stark der Schulerfolg noch immer von der sozialen Herkunft eines Kindes abhängt. Den Forschern zufolge spielt der "sozioökonomische Status eine substantielle Rolle" und bestätigt damit auch die Ergebnisse der Pisa- und der IGLU-Studie (vgl. IQB-Studie).

Die Bildungsstudien, die zur Zeit der Gesprächskreise veröffentlicht wurden, zeigen Diskurse auf, die in der deutschen Gesellschaft verhandelt wurden. Dabei soll jedoch betont werden, dass diese Daten der Erhebungen nicht als Beweise dazu dienen, *dass* Kinder mit Migrationshintergrund im Bildungssystem schlechter abschneiden bzw. gefährdeter sind, sondern es soll damit gezeigt werden, *welche* Informationen Teil der gesellschaftlichen Diskurse sind, die von den Angehörigen der Gesellschaft auch wahrgenommen und aufgegriffen werden. Denn alle sind auch Diskursbeteiligte und nehmen bewusst oder unbewusst einzelne Diskursstränge auf und führen sie auch weiter (vgl. Jäger 1993). So konnte in der Studie festgestellt werden, dass sich Eltern auf einige Diskurse explizit bezogen, so zum Beispiel auf die Pisa-Ergebnisse und das Betreuungsgeld (GK3; GK1). Inwiefern sich bei der Analyse weitere Verbindungen zwischen den Gesprächskreisen und den öffentlichen gesellschaftlichen Diskursen aufzeigen lassen, wird in den Analysekapiteln näher betrachtet (vgl. Kap. 4).

4.2 Die Lebenssituation von Familien afghanischer Herkunft in Deutschland

Wie Familien leben und in welchen Lebenslagen dabei Kinder aufwachsen, was in ihrem Alltag wichtig ist und auch was die Familien an Erfahrungen in der Vergangenheit geprägt hat, hat einen Einfluss darauf, was sie sich für das Aufwachsen und die Zukunft ihrer Kinder wünschen. Das beeinflusst damit auch ihre Wünsche und Erwartungen, die sie an die Bildung und Erziehung ihrer Kinder haben. Deshalb war es in den Gesprächen mit den Eltern afghanischer Herkunft wichtig, mehr über ihre Migration aus Afghanistan und ihre jetzige Lebenssituation in Deutschland zu erfahren. Dies soll im folgenden Kapitel, wie es die Eltern afghanischer Herkunft in Hamburg und Frankfurt selber beschreiben, dargestellt werden. In den Gesprächskreisen wurde zwar nicht explizit danach gefragt, jedoch spielte es in ihre Antworten hinein, wenn es um ihre Erwartungen und Wünsche an die Bildung und Erziehung ihrer Kinder ging. Es wurde deutlich, dass die selbst erlebte Flucht – als Kind oder als Erwachsene – eine große Bedeutung im Leben der Eltern und damit auch Auswirkungen auf ihre Familie hier und heute hat. Aufgrund dessen wurden die Eltern in den drei Einzel- bzw. Paarinterviews direkter zu ihrer Migration - den Gründen und den Auswirkungen – und ihren Erfahrungen, als Migranten in Deutschland zu leben, gefragt.

Gründe der Flucht aus Afghanistan und Bedeutung des Landes für die Eltern

Zunächst kann festgestellt werden, dass die Eltern zu unterschiedlichen Zeiten und in unterschiedlichem Alter migriert sind. Allen gemeinsam ist, dass sie noch in Afghanistan geboren wurden. Von ihnen sind einige im Kindesalter, andere im Jugendalter und die meisten der befragten Eltern als Erwachsene nach Deutschland gekommen. Die Migrationsperiode umfasst dabei 30 Jahre: von Anfang der 1980iger Jahre bis 2011.

Die Gründe für die Migration bzw. die Flucht aus Afghanistan beschreiben die Eltern – je nach der Epoche ihrer Flucht sich unterscheidend - mit dem anhaltenden Kriegsstatus, der Angst vor Angriffen, mit der Angst vor dem Tod, den verübten Gräueltaten während der Taliban-Herrschaft, der immer noch bestehenden Angst vor den Taliban, der Unsicherheit und den schwierigen Lebensbedingungen einschließlich einer sehr schlechten medizinischen Versorgung im Land (vgl. INT_EL3; INT_EL1; INT_EL2; GK2; GK4; GK3). Einige Eltern waren von Bombenanschlägen und Raketenangriffen selbst betroffen. Sie berichten von dadurch entstandenen physischen und psychischen Verletzungen, vom Sehen vieler Sterbender und Toter, von der Zerstörung des Familienbetriebs und damit des Entzugs der Lebensgrundlage, und von der Gefangenschaft bei den Taliban. Obwohl die Eltern nicht ins Detail gehen, wird deutlich, was einige von ihnen erleben mussten. Das Leben zu retten und die Zukunft ihrer Kinder steht für viele Eltern als treibende Kraft für ihre Flucht: „Um das eigene Wohl zu retten, leben zu können und wegen der Zukunft unserer Kinder sind wir hierhergekommen“,

so beschreibt Emal seine Motivation nach Deutschland zu flüchten (INT_EL2: 17). Trotz der Kriegserlebnisse hat für jene Eltern, die erst als Erwachsene aus Afghanistan geflohen sind, ihr Herkunftsland eine große Bedeutung. Für die überwiegende Anzahl sei sie nach wie vor Heimat. Auf die Frage, welche Rolle Afghanistan in ihrem Leben spiele und wie wichtig es wäre, antwortet Ramin stellvertretend auch für andere Eltern:

> „Sehr, sehr wichtig, es ist ja unsere Heimat. ((Meral: Es ist die Heimat.)) Es ist sehr wichtig. Selbst wenn man sich in Deutschland integriert, Afghanistan bleibt immer noch die Heimat und man kann sich der Heimat gegenüber niemals gleichgültig verhalten. Sie ist sehr wichtig“ (GK2: 245).

Für andere Eltern spiele Afghanistan - je länger sie von dem Land entfernt seien - eine weniger wichtige Rolle. Überwiegend sind diese Eltern als Kinder nach Deutschland gekommen und beschreiben, dass Afghanistan für sie an zweiter Stelle hinter Deutschland stehe. Jedoch beschäftigen sich die meisten Eltern mit Afghanistan und den dortigen Entwicklungen. Sie erzählen auch ihren Kindern von ihrem Herkunftsland, damit ihre Kinder über Afghanistan Bescheid wissen und die Gründe verstehen, warum ihre Eltern von dort geflohen sind. Die Kinder selber haben oft wenig oder gar keine Beziehung zu dem Land; sie kennen es größtenteils nur aus dem Fernsehen und den Erzählungen der Eltern. Najiba berichtet, dass ihre Kinder, wenn sie Sendungen über Afghanistan sehen, sagen: „Oh Mama, heute in dein[em] Land wieder Krieg“ (INT_EL1: 56). Dass die Kinder Afghanistan mit „dein Land“ betiteln und sich nicht mit ihm identifizieren, gibt der Mutter zu denken. Es betrübt sie und gleichzeitig hat sie Verständnis dafür, da die Kinder in Deutschland geboren sind und hier aufwachsen. Ältere Kinder wissen und sagen, dass sie Afghanen sind und gleichzeitig können sie sich nicht vorstellen, das Land zu besuchen oder jemals dort zu leben (INT_EL2: 21, GK1: 260, 266, INT_EL1: 58-62). Manche Eltern sehen sich auch in einem Dilemma: zum einen den Kindern von ihrer Heimat Afghanistan zu erzählen, damit das Land lebendig in Erinnerung bleibt und zum anderen nicht zu wissen, wie viel der Wahrheiten sie wirklich den Kindern erzählen sollen.

> Soraya: […] Überhaupt, erst mal denkt man als Eltern, warum soll ich etwas, was so traurig ist, es an meine Kinder weitergeben, weil ich möchte, dass meine Kinder mit Freude aufwachsen, mit dem Positiven. Und ab und zu will ich was erzählen, dann denke ich, wie viel, weil die haben das so nicht gesehen, nicht erlebt, die stellen etwas anderes im Kopf vor und man bleibt mehr ruhig. Manchmal erzählt man von, meistens von schönen Seiten, aber erzähl ich auch von Negativem, zum Beispiel mein Mann sagt immer: „So Kinder, ihr habt so viel Gutes, ihr lernt ordentlich, wir hatten in Kriegszeiten solche Chance nicht, und dafür könnt ihr alles, habt ihr alles, was wir nicht hatten. […] / aber alles, ich glaube nicht, dass man alles erzählt, was man so gehört und gesehen hat (GK1: 266).

Kontakte der Eltern afghanischer Herkunft

Um zu erfahren, welche Netzwerke die afghanischen Familien in Deutschland haben und wie sie sich Unterstützung suchen, wurde die Frage nach Kontakten gestellt, die sie zu Familienmitgliedern in Afghanistan oder Deutschland und/oder anderen afghanischen Familien in ihrem Umfeld haben. Wie unterstützen sie sich gegenseitig, mit wem wird über

Schwierigkeiten und belastende Situationen und über besondere Herausforderungen mit den Kindern gesprochen?

Die meisten Eltern afghanischer Herkunft haben Kontakte nach Afghanistan, weil zum Teil ihre Familien dort leben. Der Kontakt findet vor allem telefonisch statt, denn es ist den Eltern – aufgrund der Sicherheitslage und der finanziellen Situation – nur selten oder gar nicht möglich, nach Afghanistan zu reisen. Die Trennung von Familienmitgliedern in Afghanistan wird oft als sehr belastend empfunden. Oft sind es noch die eigenen Eltern, die in Afghanistan geblieben sind. Zum einen machen sie sich Sorgen um ihre Verwandten vor Ort und zum anderen erleben die Familien sich in Deutschland in bestimmten Situationen sehr allein.

> Najiba: […] ich habe [mir] gewünscht, dass ich kann noch mehr [mit] meinen Kinder und mein Mann nach Afghanistan gehen und ich [noch] mehr Kontakt mit Afghanistan [haben]. […] Ich hab Tag und Nacht [den Gedanken], immer ist in [mein] Kopf. Und wenn zum Beispiel Bayram oder Neujahr [ist]. ((Ahmad: Bayram)) Bayram. Wenn kommt, dann das ist auch bisschen glücklich und auch traurig, weil hier wir können nicht mit niemanden feiern. Und ich wünsche mir auch dann meine Eltern und das ist bisschen schwierig, also nicht bisschen sondern mehr. ((Ahmad: Sehr schwierig)) Ja genau, weil wie in Weihnachten und wie jede Leute will jeder feiern mit Freunden und Familie. Also leider wir sind alleine […] (INT_EL1: 46).

In zwei Interviews berichten die Eltern auch von Kontakten zu anderen afghanischen Familien, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Familie (INT_EL1; INT_EL2). Themen, über die sie sprechen, sind die Situation im Heimatland und die Verarbeitung der Flucht, ebenso Erziehungsfragen und was es bedeutet, Kinder in Deutschland zu erziehen und die Sorge der Eltern, dass ihre Kinder nicht die Herkunftskultur verlieren.

> Emal: […] Wir reden auch immer über das Leben in Afghanistan, das Flüchten, das Leben jetzt. Ja, wir reden schon darüber. […] Ja, auch [über die Erziehung der Kinder]. Wir müssen versuchen, dass sie ihre Kultur nicht verlieren, und dass wir uns Mühe geben, dass sie dem Islam folgen. Wir müssen uns ihnen vorstellen, unser Land, unsere Mentalität ihnen vorstellen. Darüber reden wir auch mit Familie und Bekannten, wenn wir sie sehen (INT_EL2: 34f).

Herausforderungen der Eltern afghanischer Herkunft, ihre Kinder in Deutschland aufzuziehen

Eine weitere Frage an die Eltern afghanischer Herkunft war, wie es für sie ist, in Deutschland ihre Kinder groß zu ziehen und welche Erfahrungen sie dabei machen. Bei den Antworten der Eltern steht ihre Sorge, dass ihre Kinder die afghanische Kultur verlieren und vergessen, im Vordergrund (INT_EL1: 71, 154; GK4: 185-191; GK5: 345; INT_EL2: 36; INT_EL3: 122). Sie haben Angst, dass die Kinder „irgendwann ihre Wurzeln verlieren“ (GK1: 217).

> Najiba [Dari]: Wir haben Sorgen. Weil wir wollen nicht, dass unsere Kinder uns fremd werden, also dass sie andere Gewohnheiten und ein schlechtes Verhalten haben werden. Wir haben Sorgen und wir versuchen, unsere Kinder nach unseren Sitten zu erziehen, also dass sie vor allem Älteren gegenüber respektvoll auftreten. In Zukunft sollen ((Ahmad [Dari]: Du hast die Kultur vergessen.)) sie nach unserer Kultur aufwachsen, so wie wir Afghanen aufgewachsen sind. So sollen sie aufwachsen. Sie sollen wissen, dass ihre Kultur sehr wichtig ist (INT_EL1: 154).

Wie Najiba äußern viele Eltern die Sorge, ihre Kinder könnten sich von ihnen und von ihrer Kultur entfremden. In diesem Zusammenhang wird deutlich von zwei verschiedenen Kulturen gesprochen, der deutschen („deren“) Kultur, die „draußen“ herrscht, und der eigenen („unseren“) afghanischen und islamischen Kultur, die den Kindern zuhause vermittelt werden soll. Es besteht die Angst, so Hassina, „je mehr er draußen ist, desto mehr wird er wie draußen“ (INT_EL3: 122). Die Freiheit, die als kennzeichnend für Deutschland gesehen und in anderen Zusammenhängen auch positiv bewertet wird, wird gleichzeitig als potentielle Gefahr für die Kinder gesehen: die Kinder und Jugendlichen wären vor „schlechtem Verhalten“ (s. Najiba) und „falschen“ Einflüssen aus der deutschen Gesellschaft nicht geschützt. Vor allem Drogen und Alkohol werden wiederholt als Bedrohung für die heranwachsenden Kinder - vor allem für die Söhne – genannt (vgl. GK4; INT_EL1; INT_EL3). In Bezug auf die Töchter wird die Angst geäußert, sie könnten voreheliche Beziehungen, d.h. einen Freund, haben. Ebenso umtreibt viele Eltern die große Sorge, dass ihre Kinder zu früh aus dem Elternhaus ausziehen (vgl. GK2, GK5, GK4, INT_EL1, GK1).

> Ramin: Eine Angst wäre da. Wir [Afghanen] sind ja an sich etwas familienverbundener als die Deutschen. Die Angst, dass die Kinder, sobald sie dreizehn sind, die Familie verlassen, die ist vorhanden (GK2: 236).

Dabei herrschen auch Bilder vor, dass ihre Kinder Ermutigung von außen, d.h. auch von Pädagog_innen, erhalten und im Jugendalter die Familie verlassen.

> Solmaz: […] Weil, die haben von allen Richtungen/ Bei ausländischen/ Es ist halt so. Wenn die Tochter mal ein Problem hat oder so, dann sagen die: "Ja, dann geh doch zum Jugendamt und beschwer dich doch mal oder mach mal das da. Du kriegst dein eigenes Zimmer, du kriegst da das, du kriegst das da." Die machen sozusagen so die Augen so auf, noch mehr, verstehen Sie, […] Die machen unsere Kinder so, dass die von uns dann irgendwann mal wegkommen (GK4:386).

„Als ausländische Eltern“, so fasst Solmaz zusammen, „hast du sowieso immer Angst. Du gebärst deine Kinder und gibt es in die Hand von denen“ (ebenda). Diese Aussage macht auch die Sorge der Eltern, die Kontrolle und ihren Einfluss bei der Erziehung ihrer Kinder zu verlieren, deutlich.

> Najiba: […] Und hier ich hab Angst, dass wenn mein Kinder 14 oder 15 wird, dann also wenn raucht oder wenn trinkt, also es gibt so viele Haschisch und Alkohol und alles, wenn ich sage: "Mach das nicht und das ist nicht gut", wenn sie sagen: "O Mama lass mich in Ruhe oder ich mache das, das ist mein Leben" und ich kann nicht dagegen, ich kann nichts machen, nur außer sagen: "Bitte das mach nicht", [und sie antworten mir mit:] "Ich mache [was ich will]", das mein Leben […] (INT_EL1: 156).

So hätten die Eltern „Ängste in dem Sinne, dass, wenn du sie nicht richtig erziehst, verlierst du die Kinder früher oder später“, so Emal (INT_EL2: 53). In Afghanistan, so berichten die Eltern, würde die gesamte Familie und das Umfeld bei der Erziehung unterstützen und manchmal mache es auch der gesellschaftliche Druck dort leichter, Kinder zu ermahnen und reglementieren, wenn sie Grenzen überschritten (INT_EL1; GK4). In Deutschland sei es in dieser Hinsicht für viele Eltern schwerer, ihre Kinder großzuziehen, „weil deren und unsere Kultur große Unterschiede haben“ (Meral, GK2: 241; auch: INT_EL2: 50). Hinzukomme für sie als Eltern die Schwierigkeit, dass sie aufgrund von Arbeit wenig Zeit mit den Kindern verbringen können und damit wenig gemeinsame Familienzeit, um den Kindern mehr von ihrer Kultur vermitteln zu können. Und dazu gäbe es keine oder nur wenig Möglichkeiten, wo sie von außen – durch Institutionen mit Kursen für Kinder etc. - unterstützt werden könnten (vgl. GK3: 182; GK4: 176f; INT_EL3: 345). Jedoch vertrauen einige Eltern auch dem muslimischen Glauben, dass den Kindern ihnen wichtige Werte mitgegeben werden und dadurch auch „schlechte Einflüsse“ vermieden werden könnten (vgl. INT_EL1; auch: GK4).

Wie bereits dargestellt, findet der überwiegende Anteil der befragten Eltern es schwer, die Kinder hier in Deutschland aufzuziehen. Nur in einem Gesprächskreis wird das nicht so gesehen und die Eltern drücken darin eher ihre Dankbarkeit aus, in Deutschland überhaupt sein zu können und dass ihren Kindern damit viel ermöglicht würde (vgl. GK2).

Was wünschen sich die Eltern für die Zukunft ihrer Kinder?

Als wichtigsten Zukunftswunsch für ihre Kinder nennen die Eltern immer wieder eine gute Ausbildung und beruflichen Erfolg. Die Kinder sollen etwas „erreichen“ (vgl. INT_EL1; INT_EL2; INT_EL3; GK1; GK2).

> Sohal: „[…] Man will doch, dass das eigene Kind was erreicht. Wegen der Zukunft des eigenen Kindes, vor allem bei uns Afghanen ist es so, nimmt man jede Schwierigkeit auf sich, nur für das Wohlbefinden des Kindes […] (INT_EL3: 190).

> Najiba [Dari]: Also ich hoffe, dass meine Kinder in der Zukunft einen vernünftigen Job angehen und von ihrer Lehre Gebrauch machen können und dass sie etwas erreichen. Ich hoffe, dass sie etwas erlernen ((Ahmad [Dari]: Sie sollen Präsident in Deutschland werden.)). Sie sollen etwas lernen, womit sie Menschen helfen können und ihre Eltern ebenfalls zufrieden und glücklich damit sind. Die Schule und der Unterricht in den Schulen dürfen meinen Kindern nicht gleichgültig sein. Das erwarte ich. […] Ich hoffe halt, dass meine Kinder in ihrem Leben keine Schwierigkeiten haben und stets anderen Menschen Hilfe anbieten können (INT_EL1: 89).

Die Eltern wollen stolz und zufrieden sein mit dem, was ihre Kinder im Leben erreichen. Dabei erwarten die Eltern ein hohes Bildungsniveau und einen akademischen Beruf für ihre Kinder. Damit ist für die Eltern verknüpft, dass es die Kinder „hier gut haben“:

> Samira: Ich will, dass unsere Kinder es hier gut haben, dass sie hier zur Schule gehen, zur Universität gehen, vielleicht Doktoren oder Richter werden. Ich will, dass meine Kinder weit kommen, dass sie was Gutes machen. Wir sind ja jetzt raus aus Afghanistan, Afghanistan ist fertig mit uns. Wir werden auch nicht im Falle eines Friedens zurückkehren. […] Ich will, dass meine Kinder hier ihre Ausbildung machen. Unsere Heimat ist jetzt Deutschland […] (INT_EL2: 45).

Das Lebensgefühl der Eltern afghanischer Herkunft in Deutschland

In der Studie interessierte ebenso, wie sich die Eltern afghanischer Herkunft in Deutschland fühlen und wie sie das Aufnahmeland sehen. Dabei geben die befragten Eltern überwiegend an, dass sie sich in Deutschland wohl fühlen (INT_EL3; GK3; GK5; INT_EL2; GK2). Vor allem im Vergleich zum Leben in Afghanistan, bewerten sie das Leben in Deutschland positiv.

> Ali: […] Ein Punkt, natürlich fiel, als wir am Anfang nach Deutschland kamen, die Sprache sehr schwer, aber das ist ja auch normal. Im Nachhinein, natürlich anfangs war es schwer. Wenn man mich jetzt fragen [sollte], ich fühle mich hier wohl. Ich habe mich soweit wie möglich integriert in die Gesellschaft, meine Kinder genauso. Also jetzt fühle ich mich natürlich [wohl]. Wir sind zwar Ausländer, das kann man von der Hautfarbe, Haarfarbe sehen, aber ich fühle mich hier zuhause (GK5: 370).

> Ahmad [Dari]: Also ich fühle mich hier auch sehr wohl, es stehen einem hier alle Möglichkeiten offen, vor allem den Kindern. Bildung. Das gibt es nirgends auf der Welt (GK5: 387).

Als wichtige Faktoren für diese Einschätzung, sich wohl zu fühlen, werden die guten Bildungsmöglichkeiten und Zukunftschancen für die Kinder, bessere Lebensbedingungen, eigene Arbeits- und Weiterbildungsmöglichkeiten, mehr Rechte und mehr Freiheit und allen voran die Sicherheit in Deutschland genannt. Sie schildern, dass sie sich in Deutschland frei bewegen, ihre Sprache sprechen, ihre traditionelle Kleidung tragen und auch ihre Religion frei ausüben können (GK5: 387; INT_EL3: 34; 177; 190, 318; GK2: 49, 259; INT_EL2: 50; INT_EL1: 36, 221; GK3: 266; GK2: 279). Nach Deutschland gekommen zu sein, sehen die Eltern als „Glück“ und „Chance, dass die Zukunft verbessert wird“ (GK3: 266). Wenn Bijan formuliert: „Wir sind froh, dass wir hier sind“, dann kommt damit auch eine Dankbarkeit zum Ausdruck, die in vielen Äußerungen der afghanischen Eltern – besonders jedoch bei einem Vater - zu hören war.

> Fahad [Dari]: Wir sind sehr zufrieden, mit Deutschland sind wir sehr zufrieden, weil wir haben dort jahrelang die anderen Umstände gesehen, der Unterschied ist wie Himmel und Erde [Redensart für maximalen Kontrast]. Den Kindern sind hier alle Möglichkeiten offen, dort in Afghanistan hatten sie keine. Die armen Kinder dort müssen arbeiten. Hier haben sie alle Möglichkeiten offen, dafür sind wir sehr dankbar. […] Wir sind sehr glücklich. Ich würde mein Blut geben [für Deutschland], wenn es gebraucht wird (GK2: 49).

Mit sehr starken Worten beschreibt Fahad hier seine tiefe Dankbarkeit, in Deutschland sein zu können. Bereit zu sein, sein Blut für Deutschland zu geben, könnte auf Fahads eigene traumatische Erlebnisse in Afghanistan und der Dankbarkeit, diesen entflohen zu sein, hindeuten.

Erfahrungen von Benachteiligung und Diskriminierung

Obwohl sich viele Eltern in Deutschland wohl fühlen und zufrieden sind, hier zu sein, fühlen sich jedoch die meisten danach befragten Eltern nicht als Teil der deutschen Gesellschaft. In

sechs von acht Gesprächen war es ein emotional diskutiertes Thema, das nach der Frage ihrer Zugehörigkeit aufkam. Woraus speist sich dieses Gefühl oder die Erfahrung, nicht Teil der Gesellschaft zu sein?

> Hassina [Dari]: […] Wir sind kein Teil der deutschen Gesellschaft.“ (INT_EL3: 325)

> Rachid: Wir sind nicht richtige Deutsche so, das ist das Problem. Genau, in Amerika, meine Tante lebt dort, viele Familien leben in Amerika, in England meine Schwester und Onkel. Die sind stolz und sagen: "Wir sind britisch" oder "wir sind Amerikaner." Aber hier alle Ausländer, wenn Sie fragen "Woher kommst du?", die sagen: „Aus Afghanistan oder aus Marokko“. Aber die Kinder, die hier geboren sind, die sagen nicht: "Ich bin deutsch", "Ich bin Frankfurter." […] Die Inder und Pakistani, die in England leben, oder Afghanen, die Kinder, die dort geboren und aufgewachsen sind, die sagen automatisch: "Wir sind britisch." Die sind stolz darauf. Weil dort werden die Menschen fast alle gleich behandelt. Aber hier nicht. Zum Beispiel im Kindergarten sind keine Erzieher aus anderen Ländern, Ausländer arbeiten hier nicht, ganz wenige. Oder Polizei, sieht man nicht, einen Beamten sieht man nicht als Ausländer, denn die Gesellschaft ( ) (GK4: 337).

Menschen mit Migrationshintergrund würden sich in Deutschland - im Gegensatz zu Migrant_innen in anderen Ländern - nicht als Deutsche bezeichnen, sie seien nicht stolz darauf oder würden das nicht so fühlen. Rachid sieht die Ursache in einer Ungleichbehandlung von Migrant_innen in der deutschen Gesellschaft. Sie seien Diskriminierungen ausgesetzt. Bis auf einen Gesprächskreiskreis haben alle Eltern von struktureller Diskriminierung berichtet. Dabei haben sie sowohl die Erfahrung gemacht, als „Ausländer“ diskriminiert zu werden: „Also unsere Erfahrungen hier sind nicht gut. Wir sind ja Ausländer und was ist man schon als Ausländer?“, fragt Ahmad (INT_EL1: 214) und Rachid sagt, die Deutschen „mögen die Ausländer nicht“ (GK4: 317). Und ebenso berichten die Eltern auch häufig davon, speziell als Muslime diskriminiert zu werden. Die Diskriminierungen erleben sie sowohl in der Kita als auch auf anderen gesellschaftlichen Ebenen.

So wurde besonders in einem Gesprächskreis viel darüber gesprochen, dass muslimische Frauen, die Kopftuch tragen, diskriminiert würden. Sie würden es schwieriger in der Gesellschaft und auf dem Arbeitsmarkt haben und Rachid stellt die Frage: „Und warum dürfen sie nicht in der Schule oder im Kindergarten oder was weiß ich, in Banken arbeiten? Die dürfen nicht. Und die nehmen sie nicht, weil sie Kopftuch trägt“ (GK4: 383). Auch in ihrer Kita machen die Eltern die Erfahrung, dass kopftuchtragenden Müttern und Migrantinnen anders begegnet wird. So teilen die Eltern ihre Beobachtungen, dass diese Frauen von den Erzieher_innen und der Leiterin auffallend oft nicht gegrüßt würden – im Gegensatz zu den anderen Eltern (GK4: 48-63).

Die Eltern berichten auch, dass sie als Muslime große Schwierigkeiten haben, Räume für Veranstaltungen zu mieten. So erzählt eine Mutter, dass sie die Veranstaltungshalle mieten wollte, die der christlichen Kirchengemeinde gehört, die auch die Kita betreibt, und ihr ausdrücklich gesagt wurde, sie würden nicht an Muslime vermieten (GK4: 149-155). Besonders

die Reaktion eines Vaters hierauf veranschaulicht, wie die Eltern diese Behandlung empfinden:

> Rachid [Dari]: Wir vertrauen Ihnen unsere Kinder hier an, aber sie vertrauen uns nicht mal ihre Halle an (GK4: 150).

Ähnliche Erfahrungen haben auch andere Eltern einer afghanischen Community mit der Anfrage bei anderen Veranstaltungsräumen gemacht, u.a. als sie einen Raum für einen Sprach- und Religionsunterricht für ihre Kinder gesucht haben. Eine Mutter sagt, sie hätten den Eindruck, der Grund für die Ablehnung sei, dass sie Muslime seien (INT_EL1: 280-300).

> Ahmad: Die ganze Zeit, zehn Jahre niemand geben die Raum. […] wir wollten hier eine mieten, aber wenn gucken die Papiere, sie ist Muslim und dann sagen: "Tut mir leid. […] Die verbieten nur, [wenn] die Gesicht sehen, die Haare sehen und dann [heißt es] "Nein" (INT_EL1: 280, 288).

Die Eltern beschreiben, dass in der deutschen Gesellschaft (und in Europa allgemein) Vorurteile gegenüber Muslimen vorhanden seien, vor allem in der Art, dass Muslime häufig mit Terroristen oder Taliban gleichgesetzt würden (INT_EL1; GK1; GK4; GK3). Mehrere Eltern machen die Medien mitverantwortlich für die anhaltende Ausgrenzung und Diskriminierung von Migranten in Deutschland. Nachrichten, in denen es um kriminelles Verhalten von Migranten oder um terroristische Anschläge geht, würden eine besonders hohe mediale Aufmerksamkeit erhalten und somit auch die Einstellungen innerhalb der Gesellschaft beeinflussen. Auch das Kopftuch sei immer noch ein gesellschaftlich umstritten-diskutiertes Thema.

> Solmaz: Weil, die sehen ja sowieso immer in den Medien, immer diese negativen Seiten von uns. Immer dieser Terrorist, immer diese, der hat dort Bomben Dings gemacht, er hat dort/ Aber die sehen nie diese positiven/ Was für Schmerz wir durchgemacht haben, was wir durchgemacht haben. Wie wir überhaupt hierhergekommen sind, aus welchem Grund wir hierhergekommen sind. Und, ich meine, die sehen immer nur diese Medien, von den Medien: eine Wahrheit, zehn Lügen noch oben drauf, und so sieht es aus. Als Muslimin, wenn du Kopftuch trägst, bist du hier, was weiß ich was. Das ist jetzt ja gerade, die diskutieren ja auch, diese Kopftuch muss jetzt abgeschafft werden […] (GK4: 308).

Von Diskriminierung im Kindergarten berichten ebenfalls mehrere Eltern. Najiba erzählt von Situationen, in denen sie sich „unerwünscht“ gefühlt hat aufgrund ihrer mangelnden deutschen Sprachkenntnisse. Und Solmaz und Rachid erzählen, die Erzieherinnen würden Eltern, die wenig Deutsch sprechen, mit wenig(er) Respekt behandeln und erwarten, dass die Migranten innerhalb kürzester Zeit gut Deutsch sprechen.

> Najiba [Dari]: […] Überall wo wir hingegangen sind, zur Schule oder zum Kindergarten, was für mich sehr wichtig ist, haben die Menschen sich so verhalten, sodass man sich schnell unerwünscht gefühlt hat. Nur weil ich die Sprache nicht konnte. Im Kindergarten und auch in der Schule. Das waren Lehrer, Doktoren und sobald ich etwas nicht wusste, haben die sogar immer über mich gelacht (INT_EL1: 211).

> Rachid: Und, zum Beispiel, die Frauen, die können nicht gleich deutsche Kurse besuchen, die Sprache lernen. Und wenn die die Kinder in die Kita bringen, und dann die Erzieher sind ganz gegen die Eltern frech, weil die nicht Deutsch verstehen. Die denken nicht: „Aha, die kommt aus Afghanistan." […] Die kennen nicht, was die Eltern, was dem Mensch passiert ist, wie viel sie geleidet ist [wie sehr sie gelitten haben.] Und die sagt: „Ja, Sie leben hier seit fünf, sechs Jahren, Sie können nicht Deutsch sprechen." So, das ist eine Beleidigung. Vielleicht kann sie nicht, weil sie ist so viel unter dem Krieg, unter dem Ganzen geleidet hat (GK4: 315).

Rachid erwartet, dass die Erzieher_innen sich mehr in die Perspektive der Eltern afghanischer Herkunft als Flüchtlinge hineinversetzen.

Von einer weiteren Benachteiligung berichten einige Eltern in einem anderen Gesprächskreis. Sie hätten das Gefühl, auf die „ausländischen" Kinder würde im Kindergarten weniger aufgepasst bzw. anders mit ihnen umgegangen als mit deutschen. Sie schilderten Situationen, in denen ihre Kinder gefallen bzw. von anderen Kindern geschlagen wurden und die Erzieher_innen dies verleugneten.

> Sima [Dari]: Wenn es Ausländer sind, achten sie nicht so auf die Kinder. Wenn es Deutsche sind, passen sie viel besser auf (GK5: 142).

> Najiba [Dari]: Als meine Tochter hingefallen ist, kam es mir so vor, als wäre es egal gewesen, weil wir ja sowieso die Sprache nicht verstehen. Wenn es aber ein deutsches Kind gewesen wäre, das glaube ich halt, kümmern sie sich vielleicht besser darum, aus Angst vor den Konsequenzen (GK5: 177).

Und Maryam wünscht sich dazu, dass die Erzieher_innen „keine Unterschiede zwischen Migranten und Deutschen machen. […] Sie sollte alle gleich behandeln, als seien sie aus einem Land" (GK5: 174).

Das Gefühl, anders angesehen und behandelt zu werden, machen auch Ahmad und Najiba mit ihren Nachbarn, die sich ständig über einen nicht-existierenden Lärm ihrer Kinder beschweren und ihnen zudem vorwerfen, sie hätten zu viele Kinder (vgl. INT_EL1: 211; ebenso: INT_EL2: 91).

> Najiba: Außerdem denke ich, das viele uns anders ansehen, zum Beispiel in der Schule, also dass die Deutsche sind und wir nicht. Die reden auch nicht mit uns. Oder zum Beispiel unsere Nachbarn, die unter uns leben, empfinden uns als sehr lästig und mögen uns nicht. Ständig kommen die zu uns hoch und beschweren sich über die Lautstärke, […] Wenn ich sowas sehe, merke ich, dass es einen Unterschied zwischen uns gibt, weil viele verhalten sich nicht höflich oder freundlich uns gegenüber (INT_EL1: 211).

Und Rachid fügt dem noch hinzu, dass sie es als Migrant_innen spüren würden, anders behandelt zu werden:

> Rachid: [...] wie wir behandelt werden, wenn wir ins Büro gehen, in die Stadt, zum Beispiel ( ), Beamten, da merkt man halt den Unterschied, das spürt man. Also die Verhalten. Das ist ein Problem (GK4: 348).

Auf gesellschaftlicher Ebene erleben die Eltern Benachteiligungen auf dem Arbeitsmarkt: zum einen machen sie die Erfahrung, als Migrant_in grundsätzlich in einer schwierigeren Position bei Bewerbungen gegenüber Deutschen zu sein und zum anderen finden sie viel

schlechter eine Arbeit, da sie kein Diplom vorweisen können. Denn bei vielen Menschen afghanischer Herkunft würden die Schul-, Ausbildungs- und Universitätsabschlüsse nicht anerkannt und sie arbeiten daher häufig in viel geringer qualifizierten Jobs als sie es in Afghanistan getan haben (vgl. u.a. INT_EL1; GK3; siehe dazu auch Kap. 2.1).

Diese Erfahrungen, Benachteiligungen und strukturelle und individuelle Diskriminierungen zu erleben, entwickelt bei den Eltern offensichtlich das Gefühl, nicht Teil der deutschen Gesellschaft zu sein. Und Teil zu sein, meint wirkliche Zugehörigkeit und Anerkennung. Doch Rachid erklärt, wie er sich in der deutschen Gesellschaft wirklich fühlt: als Mensch zweiter Klasse.

> Rachid [Dari]: Die Ausländer, die in Deutschland leben, die müssen aber hier leben, wir müssen hier bleiben. Weil, wir sind 20, 30 Jahre wir leben hier, wir gehen nicht zurück nach Afghanistan. Wir haben uns hier gewöhnt, wir sind hier aufgewachsen, unsere Kinder sind hier, Familie sind hier, Bekannte, Freunde, alle. Aber wie Sie meinen, ob wir hier gehören zu der Gesellschaft? Wir gehören zu der Gesellschaft, aber nicht als erste, sondern als zweite Menschen [Menschen zweiter Klasse] (GK4: 335).

Das Gefühl Rachids, Mensch zweiter Klasse zu sein und irgendwie immer *anders* von der Gesellschaft gesehen zu werden, greifen auch andere Eltern in ihrer Diskussion auf. Sie fragen hier kritisch an, wie sie von der Gesellschaft benannt werden. Das Gespräch soll ohne Kommentar für sich stehen, eine nähere Erläuterung braucht es nicht. Die Worte sind klar und eindeutig.

Ein Gespräch zum Thema „Ausländer-Sein" in Deutschland (Gesprächskreis 3: 358 – 406)

- Sami: Ich hab eine Frage. Sie […] haben vorhin auch gesagt, die [Eltern im Film] sind keine Ausländer, sie sind Engländer. Warum sagt man hier in Deutschland eigentlich, ob Politiker, ob Presse, ob Pädagogen, überhaupt alle Schichten, warum sagen die zu uns als deutsche Staatsbürger, warum sagen die Ausländer zu uns? Warum? (358)
- Fereshta: Das ist die deutsche Gesellschaft. (361)
- Sami: Das wollte ich mal wirklich an Sie [an die Interviewerinnen AJ und AS] mitgeben, um Ihre Diskussionen als Wissenschaftler weiter zu inspirieren, um eine Lösung, um eine Begrifflichkeit zu finden. Nicht alle Ausländer zu nennen, wir sind keine Ausländer. (367)
- Frage AJ: Was macht das mit Ihnen, dass Sie als Ausländer bezeichnet werden? (368)
- Sami: Viel! Das macht viel. Wütend! ((X: Warum?)) Ja, warum? Ich bin Ausländer, als Begriff, Ausländer ist derjenige, der Wohnsitz im Ausland hat und ein ausländischer Staatsbürger ist. Und ich wohne hier, meine Kinder sind hier geboren, ich arbeite hier, ich bezahle hier Steuern, ich hab einen deutschen Pass, ich bin deutscher Staatsbürger, und ich bin Ausländer, weil ich anders aussehe. (( )) Das ist ungerecht! [Als] würde ich die Bayern jetzt auch Ausländer [nennen] oder die Berliner, was/ Überhaupt! Was bedeutet dieser Begriff: Ausländer? Erstmal, das ist eine Diskriminierung! Wirklich! Ich verstehe das als Diskriminierung. (369)
- Frage AJ: Und was wäre für Sie ein passender Begriff? (374)
- Aamun: Deutscher! (376)

- Sami: Ja. ( ) freundlich, Neudeutsch oder was weiß ich oder Deutsch-Afghane. (377)
- Fereshta: Ja, so ist das auch. Eigentlich ist das ja auch. Nur die Leute, die nicht wissen, dass du einen deutschen Pass hast, die sagen Ausländer. Aber in der Zeitung steht zum Beispiel// (378)
- Sami: Für uns vielleicht ist es einfacher zu verstehen. Für unsere Kinder ist es schwieriger. Für unsere Kinder. Ich spreche von der Zukunft. Warum? Weil die hier geboren sind und hier sozusagen deutsche Staatsbürger sind. Und später werden sie als Ausländer benannt. Was denken die, wenn man zu ihnen Ausländer sagt? Oder zu Ihren Kindern Ausländer sagt? Was würden Sie sagen? (380)
- Fereshta: Das ist einfach ungerecht. Einfach diese Ungerechtigkeit. […] Was unterscheidet mich jetzt von einem Deutschen? Ich habe genau den gleichen Ausweis, nur mein Migrationshintergrund ist anders. Aber dafür will ich mich auf keine Weise schämen, ganz ehrlich! Ich finde nicht, dass ich jetzt den Deutschen in irgendwas nachstehe, überhaupt nicht. Wieso werde ich als Ausländerin bezeichnet? (383, 390)
- Frage AS: Glauben Sie, dass Ihre Kinder damit zu tun haben, mit solchen Themen auch? (391)
- Fereshta: Oh, ich hoffe, das wird besser, irgendwann mal. Obwohl, wenn ich sehe, wie sich das entwickelt, fällt es mir schwer zu glauben. Ich glaub, das wird auch so bleiben. Das ist einfach so. Das ist in den Köpfen drinne, seit Generationen her, und das kriegt man auch nicht weg. Es wird einfach "Ausländer" genannt, nicht irgendwie mit "Migrationshintergrund", ist ihnen zu schwer auszusprechen, weiß ich auch nicht, aber es ist einfach, es bleibt so. (392)
- Frage AJ: Wurden Sie in der Kita auch als „ausländische“ Eltern so gesehen und bezeichnet? (403)
- Sami: Ich glaube schon. Natürlich gesehen als ausländische Eltern, ausländische Kinder. Klar. Das ist so. In der Schule sagen die auch „ausländische Kinder“, wenn du Schulzeitung oder ((?)). […] Aber die hier geboren werden, die hier deutsche Staatsbürgerschaft haben, das ist doch/ Der Begriff passt nicht! Passt nicht! (404, 406)

Ein Leben zwischen, mit und in zwei Kulturen

Die Erfahrungsberichte der Eltern zeigen, dass sie sich einerseits wohlfühlen, sich andererseits jedoch nicht als gleichberechtigten Teil der Gesellschaft sehen und Diskriminierung erleben. Die Frage, die sich nach diesen Worten der Eltern stellt, ist, wie sie sich selbst in dieser Situation in der deutschen Gesellschaft sehen und welchen Platz sie sich darin geben.

Und dabei ist – vielleicht auch unerwarteter weise – deutlich geworden, dass die Eltern trotz ihrer Erfahrungen Teil der Gesellschaft sein wollen und dazu auch eine sehr positive und aktive Einstellung haben.

> Marian [Dari]: Ich habe das Gefühl zwar nicht [Teil der Gesellschaft zu sein; AJ], aber ich denke hier ist mein Haus, hier lebe ich. Dass ich ein Teil der Gesellschaft bin - nicht, ich weiß auch, dass ich ja ursprünglich aus Afghanistan komme. Aber das hier ist meine Heimat geworden. Egal wo ich bin auf der Welt, ich sage immer "ich gehe nach Hause nach Deutschland." Mein zuhause ist jetzt hier. Afghanistan ist meine erste Heimat, Deutschland meine zweite […] (GK4: 332).

Viele der anderen danach befragten Eltern haben Deutschland ebenfalls als ihre „zweite Heimat“ auch bezeichnet (vgl. GK3; GK4, INT_EL1, INT_EL2). Die daran anschließende Diskussion brachte wieder das Thema um das Leben mit und in zwei Kulturen auf. Wie viel Bewahren des Eigenen sollte dabei sein und was bedeutet dann Integration?

> Fereshta: […] ich bin, weil Deutschland ist meine Wahlheimat, ich bin zwar sehr gut integriert, das heißt aber nicht, dass ich jetzt meine Tradition vergessen muss oder halt meine Werte, die mir wichtig sind, ich bin zwar in Deutschland integriert, ich nehme mir aber sozusagen aus jeder Kultur für mich das Beste raus. […] Ja, ich lebe halt mein Leben und falle nicht negativ auf oder irgendwie so, deswegen kann ich mich schon als integriert bezeichnen, würde ich sagen. Ich spreche die Sprache, ich kenne die andere Kultur. Aber trotzdem bewahren wir halt uns unsere Tradition, und ich vergesse nicht, wo ich herkomme (GK3: 332, 336).

Fereshta bringt mit ihren Worten etwas sehr Wesentliches zum Ausdruck, so wie es auch von den meisten anderen Eltern afghanischer Herkunft gesehen wird. Das Leben mit und in zwei Kulturen bedeute das Akzeptieren und Eintauchen in beide nebeneinander. Das Bewahren der eigenen Kultur ist dabei für alle Eltern wesentlich (vgl. auch GK4; INT_EL1; GK3; GK1).

> Solmaz: Und ich denke mal, egal, wo man ist, man sollte/ Auch wenn ich jetzt nicht so richtige Muslimin bin mit was weiß ich was, mit Kopftuch, aber ich darf meine Kultur nicht vergessen. Ich sollte sie nicht vergessen, ich meine, in meinen Adern fließt nun mal afghanisches oder muslimisches Blut, und ich darf das nicht vergessen. Auch wenn ich noch fünfzig Jahre hier in Deutschland bin […] (GK4: 180).

> Ramin: Ich integriere mich bis zu dem Punkt, so dass meine Religion, meine Mentalität und meine Kultur nicht drunter leidet. Bis dahin integriere ich mich. Es gibt dahinter Punkte in der deutschen Gesellschaft, mit denen ich nicht übereinstimme (GK2: 215).

Und Ramin zeigt auf, dass es für ihn eine Grenze gibt, wie weit er sich in die andere Kultur hinein begibt und integriert, so weit nämlich, dass das Eigene nicht darunter leide. Was Integration für sie bedeute, wurde auch von anderen Eltern diskutiert. „Integration“, so Sami, „heißt nicht, dass sie [die Kinder von Migrant_innen; AJ] ihre Kultur, ihre Sprache, ihre Identität verlieren. Sondern Integration heißt Verbesserung der Sprache, Bindung zur Gesellschaft, Bindung zu deutschen Kindern, zu Deutschland überhaupt“ (GK3:218). Er macht damit die andere Seite – neben dem Bewahren des Eigenen – deutlich: sich an die neue Gesellschaft anzunähern, deren Sprache zu lernen und eine Verbindung zu den Menschen und dem Land aufzubauen. Er drückt aus, was dies von ihnen als Migrant_innen verlange:

> Sami: […] Zu der Welt gehören viele Faktoren wie Sprache und Religion und Erziehung und Kultur, Geschichte, was man alles selbst erlebt hat und überlebt hat und andere Sachen. Aber, insgesamt, unsere Religion, Gott sei Dank, gibt uns sehr viel Kraft und Offenheit. Offenheit in dem Sinne, dass wir wirklich Brücken bauen, vor allem in dem Land, wo wir leben, das Land akzeptieren und respektieren, die Menschen respektieren, die Geschichte respektieren und Menschen überhaupt/ Sozusagen ist das hier unsere zweite Heimat, sich als zweite Heimat auch als Bürger dieser zweiten Heimat zu fühlen und mit den Menschen immer Kontakt aufnehmen, immer sprechen, immer kommunizieren und nie so sich ghettoisieren, das wäre ( ). Und natürlich andere Religionen respektieren, andere Sprachen […] (GK3: 328).

Sami, der das Gespräch über das für ihn sehr verletzende Wort „Ausländer“ aufgebracht hatte, kann dennoch sagen, dass er Deutschland als seine zweite Heimat ansieht. Das ist bemerkenswert und offensichtlich die gefühlte Situation, in der sich viele Eltern afghanischer Herkunft befinden. Und Sami geht noch einen Schritt weiter: er fordert sehr aktiv dazu auf, sich in die andere Kultur, „in das Land wo wir leben“, einzubringen, der Gesellschaft offen zu begegnen, sie zu akzeptieren und zu respektieren und sich nicht zurückzuziehen, sondern in den Kontakt zu gehen. Dabei ist Sami zwar der einzige, der das so klar formuliert. Aber es war auch anderen Aussagen zu entnehmen, wenn es darum ging zu beschreiben, wie das „mit und zwischen und in“ den beiden Kulturen gehen könne (vgl. GK3; GK2; INT_EL1; GK5).

Es scheint wie ein Vertrag, den die Eltern innerlich mit Deutschland als dem neuen Heimatland, in das sie gekommen sind, geschlossen habe: sie geben ihren Teil – und erwarten von der anderen Seite ebenso einen Teil.

> Rachid [Dari]: Ich glaube, dass wir ja in diese Gesellschaft gekommen sind, sie respektieren sollten, ihre Gesetze respektieren sollten. Die Gesellschaft sollte uns Bildung ermöglichen und uns eine Lebensweise ermöglichen, die mit unserer Kultur aus zusammenpasst. […] Sie sollte unsere Kultur und unsere Religion respektieren (GK4: 381).

Rachid erwartet dabei Respekt von beiden Seiten für die jeweils andere Position. Dazu ist natürlich Wissen notwendig. Und so formuliert Ahmad seinen Wunsch an die deutsche Gesellschaft: „In Deutschland wollen wir auch, dass die Leute über unsere Kultur mehr in Erfahrung bringen, damit diese anerkannt wird“ (INT_EL1: 228).

4.3 Ergebnisse – Perspektiven von Eltern und Erzieher_innen

In diesem Teil werden die Ergebnisse der Datenanalyse der Studie dargestellt. Ein besonderer Fokus wird auf die Perspektiven der Eltern afghanischer Herkunft gelegt. Daneben soll die Perspektive der Erzieher_innen gestellt werden. Damit kann ein gemeinsames Bild der Beteiligten von der bisherigen Zusammenarbeit entstehen.

Die Daten werden ergänzt um die Perspektiven von Eltern mit verschiedenen anderen Migrationshintergründen und Erzieher_innen aus der Children-Crossing-Borders-Studie. Dabei soll der Fokus auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen beiden Studien gelegt

werden. Alle benannten Perspektiven werden somit in den folgenden thematischen Kapiteln, in der die Erwartungen und Wünsche an die Kita beschrieben werden, vorhanden sein.

Die überwiegende Anzahl der befragten Eltern reagierte besonders intensiv auf die Filmszenen, die ein bilinguales Modell der Sprachförderung in ihrer Familiensprache zeigten. Diese Filmszenen bildeten wichtige Stimuli für die gesamte weitere Diskussion in den Gesprächskreisen.

Die Meinungen der befragten Eltern haben sich entlang der Vorstellung, das Filmbeispiel auf ihre Kita zu übertragen, entsponnen. Dabei ging es erst einmal um das Sprachenmodell, das etwas in ihnen ausgelöst hat und sich mit ihren Erfahrungen, bi- und multilingual zu leben, verknüpft hat. Diese Vorstellung weitete sich dann sofort aus und mündete in der Frage, welchen Umgang sich die Eltern mit ihrer Kultur in der Kita wünschen.

Es wird deutlich, dass sie ihre Lebenserfahrung und die Frage, die dahinter steht, sehr beschäftigt, nämlich, was es bedeutet, als Familien afghanischer Herkunft in der deutschen Gesellschaft zu leben. Die große Mehrheit der Eltern äußert, dass sie das Gefühl hat, mit und zwischen zwei Kulturen zu leben. Es entstand häufig eine sehr emotional geführte Diskussion. Zwei Grundtendenzen zeigten sich: Eltern haben zum einen die Sorge und machen auch die Erfahrung, dass ihre Kinder die Familiensprache nicht mehr können und sich dadurch auch ihrer Kultur entfremden. Zum anderen haben sie die Sorge, dass ihre Kinder nicht genügend Deutsch sprechen können. Diese Sorgen waren ein Grundthema, das sich durch die Gespräche zog und zu verschiedenen Erwartungen an die Kita führte.

Die Erwartungen und Wünsche, die aus den Gesprächen mit den Eltern und Erzieher_innen herausgearbeitet werden konnten, lassen sich in folgende Bereiche untergliedern:

- Erwartungen zum Umgang mit den Familiensprachen in der Kita und der Bedeutung der deutschen Sprache (4.3.1)
- Erwartungen zum Lernen in der Kita (4.3.2)
- Erwartungen zum Umgang mit ethnischer-kultureller Vielfalt (4.3.3)
- Erwartungen der Eltern an die Erzieher_innen und die Rolle der Eltern im Bildungs- und Erziehungsprozess (4.3.4)
- Erwartungen an den Eltern-Erzieher_innen-Kontakt (4.3.5)

4.3.1 Erwartungen an den Umgang mit den Familiensprachen und die Bedeutung der deutschen Sprache

In allen Gruppendiskussionen und den Interviews kommt dem Thema „Sprachen“ eine wichtige Rolle zu. Es wird ausgelöst durch das im englischen Film gezeigte Modell der Sprachförderkraft. Die Eltern diskutieren daran, was sie sich für den Umgang mit ihren Familiensprachen in der Kita wünschen und welche Bedeutung sie der deutschen Sprache zumessen.

Die Eltern befürworten grundsätzlich, dass die Kinder sowohl ihre Familiensprachen[27] als auch die deutsche Sprache lernen sollen. Eine Mutter macht dies mit einem afghanischen Sprichwort deutlich: „Je mehr Sprachen du kannst, desto mehr Persönlichkeiten hast du in dir […]“ (GK1: 263). Folgendes Zitat gibt die Aussagen vieler Eltern prägnant wieder:

> Madiha[28]: […] Die Sprache kommt aus der Heimat, sie ist Heimat. Unabhängig davon, je mehr Sprachen man kann, desto besser. Vor allem wir Ausländer, wir sollten Englisch, Panjabi, Hindu und Paschtu können. Unsere Zeit ist jetzt vorbei, die Kinder sind jetzt dran. Sie sind jetzt Deutsch, müssen also Deutsch können (GK2: 42).

Das Zitat zeigt exemplarisch, dass die Eltern Sprachen – sei es den Familiensprachen als auch allen anderen erlernten – grundsätzlich eine hohe Bedeutung zumessen: Sprache ist Heimat. Sie sind somit etwas Fundamentales, das man zum Leben braucht und das auch Sicherheit und Zugehörigkeit gibt. Gleichzeitig verdeutlichen die Worte die Grundhaltung der Eltern, wie sie mit dem Thema Sprache umgehen. Sie wünschen sich, dass ihre Kinder so viele Sprachen wie möglich lernen sollten. Sprachen sehen sie als „eine Chance“ (GK1: 263) bzw. als „Vorteil“ (GK2: 75). Die Familiensprachen und die deutsche Sprache erachten sie dabei für gleich wichtig (vgl. GK2: 51-80):

> Meral: Beide sind wichtig, weil wir ja hier leben, aber auch zum Teil noch dort [in Afghanistan] (GK2: 53).

Beherrschen die Kinder die Sprachen nicht, entstehen nach Ansicht der Eltern Probleme in vielen Bereichen: in der Familie, der Kita, der Schule.

> Soraya: […] Und wenn man, man merkt ja, die Kinder sind sehr klug, aber die Sprache, wenn das mit der Sprache nicht klappt, dann ist alles schwierig, nicht nur diese Beziehungen im Kindergarten, sondern auch im Haus, mit Eltern, mit Geschwisterkind, es gibt immer Probleme dann, weil man lernt nicht, sich durch die Sprache zu äußern. […] (GK1: 177)

Im Folgenden wird detailliert ausgeführt, was sich die Eltern bezüglich der deutschen Sprache als auch der Familiensprachen wünschen.

[27] Wir haben uns für den Terminus „Familiensprachen“ statt „Muttersprache“ entschieden. Die Familiensprachen sind die Sprachen, die die unmittelbaren Bezugspersonen mit dem Kind sprechen. Wir nutzen diesen auch im Plural, weil in Afghanistan die Sprachenvielfalt sehr groß ist und Familien auch berichteten, dass sie zuhause mehrere Sprachen mit den Kindern sprechen.

[28] Alle Namen der Eltern und Erzieher_innen sind anonymisiert.

Die Wichtigkeit der deutschen Sprache

Die deutsche Sprache erachten die Eltern deshalb als wichtig, weil sie in Deutschland leben und (derzeit) nicht planen, nach Afghanistan zurückzukehren. Die meisten Kinder sind in Deutschland geboren, seien nun Deutsch[29] und müssten daher gut Deutsch sprechen (vgl. GK2: 232-233; GK1: 211). Die Eltern haben ein konkretes Wissen dazu, dass in Deutschland trotz der realen Multilingualität der Bevölkerung Deutsch als gesprochene Sprache zentral ist. Eine Mutter formuliert dies prägnant: „Die Sprache ist sehr wichtig. Ohne Sprache ist man hier [in Deutschland] quasi nichts“ (GK2: 222). Diese Sichtweise zieht sich auch zentral durch die Daten der CCB-Studie. Die existenzielle Bedeutung der Fähigkeit, über gute deutsche Sprachkenntnisse zu verfügen, wird dort ebenfalls mehrfach hervorgehoben. Das folgende Zitat weist klare Ähnlichkeiten mit obigem auf:

> Bülent: Ich habe/ich habe früher mal gesagt, in Deutschland ist die deutsche Sprache die größte Notwendigkeit, wichtiger als Geld, Kleidung/ (CCB_Berlin.Lutzenstr.EL: 299)

Die Sichtweise, dass die Beherrschung deutscher Sprachkenntnisse grundlegende Bedeutung hat, hat einen Einfluss auf die Erwartungen der Eltern an die Kita. Sie erwarten, dass ihre Kinder dort Deutsch lernen und sprechen sollen (vgl. GK3: 52-62). Nach Möglichkeit sollen die Kinder in „gemischten Gruppen“ sein (INT_EL_1: 65), das heißt, dass sowohl Kinder mit als auch ohne Migrationshintergrund in einer Gruppe zusammen sind. Die Eltern mit afghanischem Migrationshintergrund wie auch die Eltern mit Migrationshintergrund der CCB-Studie sehen die Kita primär als den Ort, wo ihre Kinder die deutsche Sprache erlernen können (vgl. GK5: 317; GK3: 81-83; ebenso CCB_IA_Sprache: 13).

Die größte Sorge der Eltern, die sie mit dem Nichtbeherrschen der deutschen Sprache verbinden, ist, dass ihre Kinder dadurch Probleme in der Schule bekommen könnten (vgl. GK2; GK5; INT_EL1; GK4):

> Sima [Dari]: Wegen der Vorbereitung für die Schule und um die deutsche Sprache zu lernen. Wenn sie nur zuhause blieben und dann in die Schule kommen würden, das würden die gar nicht schaffen (GK5: 317).

Deswegen wünschen sich die Eltern, dass die Kinder bereits in der Kita die deutsche Sprache in Wort und Schrift erlernen (vgl. GK5: 237-246). Dabei wird auch gefordert, dass die Erzieher_innen darauf achten, dass die Kinder grammatikalisch richtig Deutsch sprechen (vgl. GK5: 251; 266 sowie 286; INT_EL3: 194; GK1: 209):

> Sima [Dari]: Und zum Beispiel das mit dem "Der, Die, Das". Dass man ihnen sagt, wie man das benutzt ((AJ: Die Artikel?)) Ja, die Artikel. Meine Tochter ist in der dritten Klasse und vergisst manchmal die Artikel (GK5: 251).

[29] „Deutsch-Sein“ haben die Eltern sowohl dann verwendet, wenn sie die deutsche Staatsangehörigkeit meinten als auch wenn sie ausdrücken wollten, dass die Kinder hier in Deutschland leben, zum Teil auch schon von Geburt an.

Wie auch die Eltern dieser Studie verbinden die Eltern der CCB-Studie das Beherrschen der deutschen Sprache mit Schulerfolg. Im Vergleich wird deutlich, dass die Diskussion über die Notwendigkeit des Deutschlernens und -sprechens in der Kita jedoch in den CCB-Gesprächskreisen einen größeren Raum eingenommen hat. Dabei haben die Eltern ihren Befürchtungen, dass ihre Kinder ohne Deutsch in der Schule versagen könnten, stärker Ausdruck verliehen, wie folgende Zitate verdeutlichen:

> Monja: Ich mach mir kein[e] Sorge wegen der Muttersprache, sie werden das sowieso sprechen, ich mach mir Sorgen immer über das Deutsch, weil das ist die Zukunft für unsere Kinder und ihr Leben hier, sie brauchen Deutsch. Sie kriegen das nicht von der Natur, wie die Muttersprache, sie müssen das lernen (CCB_Berlin.Pinocchio 1.EL.arab: 149).

> Banu [Türkisch]: Unsere Erwartungen… Wir sind eigentlich sehr glücklich mit unserer Situation, mit der unserer Kinder, aber es könnte besser sein. Und wir vertrauen darauf, dass sie uns das ermöglichen können. Diskriminierung von Deutschen oder Nicht-Deutschen, all das passiert nicht. Es ist nur wegen der Sprache, dass Türken die Schule beginnen mit einem 0:1. Wir wollen nicht, dass unsere Kinder in dieser Position sind. Wir schicken unsere Kinder in einen deutschen Kindergarten, so dass sie wie sie erzogen werden, so dass sie wie sie sprechen. Wir wollen nicht, dass sie die Schule beginnen und schon mit einem 0:1 verloren haben (CCB_Berlin. Universum1.El:71).

Banu, eine Mutter mit türkischem Migrationshintergrund, drückt ihre große Sorge mit einer Sport-Metapher aus. Aufgrund der Befürchtung, dass die Kinder mit türkischer Familiensprache schon beim Schuleintritt benachteiligt wären bzw. sein könnten, wünscht sie sich, dass die Kinder die deutsche Sprache gut lernen, damit sie keine Verlierer im Bildungssystem und in der Gesellschaft werden.

Hier zeigt sich, dass das Beherrschen der deutschen Sprache als Voraussetzung für Schulerfolg und somit für Bildungserfolg und damit wiederum für eine „Zukunft für unsere Kinder“ und ihre Integration in die Gesellschaft (CCB_Berlin.Pinocchio1.EL: 149) gesehen wird. Dabei ist interessant zu sehen, dass sich der Diskurs der Eltern an den gesellschaftlichen Diskurs zum Zusammenhang von Sprachkompetenz und Schulerfolg anschließt (vgl. Kap. 4.1). Die an die Kita formulierte Erwartung, die Kinder frühzeitig in der deutschen Sprache zu fördern, entspricht dem gesellschaftlichen Diskurs, dass das Beherrschen der deutschen Sprache wichtigste Voraussetzung für Schulerfolg ist.

Die Wichtigkeit der Familiensprache

Obwohl die afghanischen Eltern der deutschen Sprache einen hohen Stellenwert einräumen, ist ihnen „vor allem wichtig“, dass die Kinder die Familiensprachen[30] gut sprechen (vgl. GK2: 31, 75). Dementsprechend nahm die Diskussion um die Familiensprache in den Gesprächskreisen dieser Eltern – stärker als in der CCB Studie - einen großen Raum ein.

[30] Die offizielle Bezeichnung für die meist gesprochene Sprache in Afghanistan ist Dari. Die Eltern verwenden selbst verschiedene Bezeichnungen für die Benennung ihrer Familiensprachen. Wenn im Folgenden von „Dari, Urdu, Paschtu, Farsi, Persisch oder afghanische Sprache“ gesprochen wird, ist damit die Sprache gemeint, die in den Familien gesprochen wird. Dabei handelt es sich um unterschiedliche Sprachen.

Die Sorgen der Eltern afghanischer Herkunft richten sich nicht vorrangig darauf, dass ihre Kinder das Deutsch nicht lernen könnten. Dies steht im Gegensatz zur weitverbreiteten Annahme, dass Kinder mit Migrationshintergrund „Defizite“[31] in der deutschen Sprache haben. Sie sind im Grunde zuversichtlich, dass ihre Kinder in der Kita diese Sprache lernen werden und dann keine Probleme mehr damit haben (vgl. GK3: 93; 256; GK1: 168, 177; INT_EL1: 106; GK3: 256). Vielmehr befürchten sie, dass ihre Kinder die *Familien*sprache nicht sprechen können.

An vielen Stellen äußern die Eltern die Notwendigkeit, dass die Kinder auch ihre Muttersprache erlernen sollen und führen aus, dass es ihnen wichtig ist, dass die Kinder die Muttersprache beherrschen (vgl. GK2: 54; GK1: 284; GK3: 109; 168).

> Madiha: Die Muttersprache müssen die Kinder können (GK2: 54).
>
> Rana: Das bedeutet uns viel […] (GK3: 168).

Das Verlernen bzw. Vergessen der Familiensprache verbinden viele Eltern mit dem Kita-Besuch. Sie beobachten bei ihren Kindern, dass sie, seitdem sie in der Kita sind, nicht mehr die Familiensprache sprechen und nur noch zum Teil verstehen können (vgl. GK3: 104-110; INT_EL1: 103-126). Daher befürworten einige Eltern, ihre Kinder erst mit drei Jahren in die Kita zu bringen, damit die Familiensprache nicht durch die deutsche Sprache verdrängt wird (vgl. GK3: 227). Andere Eltern wiederum betonen, dass, obwohl sie ihre Kinder erst im Alter von drei Jahren in der Kita angemeldet haben, ihre Kinder dennoch nicht mehr in ihrer Familiensprache kommunizieren, was sie bis zum Eintritt in die Kita taten (GK3: 104-106, 228). Den Grund dafür sehen sie darin, dass die Kinder den Großteil ihrer Zeit mit der deutschen Sprache verbringen (vgl.: INT_EL3: 121-124; GK2: 61; 75).

> Zohra: Die Muttersprache ist am wichtigsten, aber leider wir sprechen zuhause, das hilft nicht. Sie sind zum Beispiel, sechs, sieben Stunden in der Schule, sie haben mehr Kontakt mit Deutschen, mit deutscher Sprache als Muttersprache (GK1: 180).

Dabei gibt es Unterschiede in den Erfahrungen unter den Eltern. Auf der einen Seite gibt es Eltern, die bei ihren Kindern keine Sprachprobleme feststellen. Ihre Kinder sprechen in beiden Sprachen und manchmal noch in weiteren Sprachen, wie beispielsweise im Englischen, fließend (vgl. GK3: 85, 152-160, 104-105; GK1: 215; 217). Auf der anderen Seite stellt die Mehrheit der Eltern afghanischer Herkunft fest, dass, wenn sie mit ihren Kindern in der Familiensprache sprechen, diese nur auf Deutsch antworten (vgl. INT_EL1: 117-126; GK3: 141-143, 161-166; GK2: 56; GK1: 164). Sie beobachten, dass die Kinder sich auch mit ihren Geschwistern, anderen Kindern, Erzieher_innen oder Eltern, deren Familiensprache Dari ist, auf Deutsch

[31] In der gegenwärtigen Diskussion um das Sprachvermögen von Kindern mit Migrationshintergrund herrscht eine defizitäre Sichtweise auf die Bi- bzw. Multilingualität der Kinder. Orientiert am „monolingualen Habitus“, wie ihn Gogolin (1994) herausgearbeitet hat, wird das Sprachvermögen der Kinder, die nicht lediglich eine Sprache sprechen, häufig als „Misch-Masch“ bzw. ein „Kauderwelsch“ abgewertet. Dies gilt insbesondere für Familiensprachen, die in Europa keine Anerkennung als „Weltsprache“ genießen.

unterhalten. (vgl. GK1: 56; 75) Die Kinder könnten „besser Deutsch als [ihre] Muttersprache“ (GK1: 63). Auch diese Erfahrung bestätigen die Eltern der CCB-Studie. Damit einher geht die Angst der Eltern, dass „unsere Sprache nicht bleibt“ (Berlin.Pinocchio.EL2.arab: 459) und dass sich die Kinder von ihnen und ihrer Kultur entfremden (vgl. CCB_IA_Sprache: 37). Diese Angst beschreiben auch diejenigen Eltern mit afghanischer Herkunft, deren Kinder die Familiensprache verlernt haben bzw. nicht sprechen, und sie machen sich große Sorgen darum, wie folgendes Zitat offenbart (GK4: 185-188):

> Rachid [Dari]: Wenn sie ihre Kultur, ihre Muttersprache vergessen, wird das zum Problem für sie selbst und es schafft Probleme mit den Eltern. Sie leben in unterschiedlichen Vorstellungen. Wenn sie ihre Kultur kennen, ihre Sprache kennen, gehen sie mit ihren Eltern auch richtig um, dann gibt es keine Probleme in der Familie (GK4 187).

Hier werden die Sorgen und die Probleme, die die Eltern mit dem Verlust der Familiensprache verbinden, deutlich: Identitätsprobleme und Entfremdung innerhalb der Familie. Außerdem wird die Relevanz der Familiensprache für die Kommunikation und für ein gutes Verhältnis innerhalb der Familie erkennbar (vgl. GK1: 154; INT_EL1: 117).

Zudem könnte es laut Aussage einiger befragter Eltern auch sein, dass die Kinder irgendwann in Afghanistan leben. Deshalb legen die Eltern viel Wert darauf, dass die Kinder Dari lesen und schreiben lernen, um sich dann in Afghanistan gut zurechtfinden zu können (vgl. GK31: 167-178; GK1: 154).

Weiterhin befürchten sie, dass ihre Kinder für den Fall der Rückkehr oder aber auch, wenn sie im Urlaub in Afghanistan oder auf Familienbesuch im Ausland sind, auf die Übersetzung der Eltern angewiesen sind (vgl. GK1: 145-172). Auch andere Familienmitglieder, wie die Großeltern, wünschen sich, dass die Eltern ihren Kindern die Familiensprache beibringen, damit sie sich mit ihren Enkelkindern beispielsweise am Telefon unterhalten können (vgl. JGK3: 169-176).

Einander nicht mehr zu verstehen und sich dadurch voneinander zu entfernen, ist für die Eltern afghanischer Herkunft die große Sorge, wenn sie daran denken, dass ihre Kinder die Sprache nicht mehr oder nicht genügend sprechen können. Dabei stehen auch Verständigungsschwierigkeiten im Alltag im Vordergrund (vgl. GK2: 64). So berichtet ein Vater, dass die Kinder nicht verstehen was von ihnen erwartet wird, wenn seine Frau sie z.B. auf Dari bittet, ihr einen Löffel zu bringen. Der Vater muss es auf Deutsch übersetzen, damit sie das Gesagte verstehen können (vgl. INT_EL1: 125).

> Soraya: „[…] Und wenn die größer sind, mit der Zeit, will ich, wenn meine Kinder meine Sprache gut verstehen, ist immer so, die sind noch klein, aber wenn ich ihnen etwas erklären möchte, etwas sagen möchte, klappt‘s nicht, die verstehen nicht. Wenn ich das zwei, drei Mal wiederhole oder versuche, tiefer da rein zu gehen, dann ist es irgendwann für die langweilig, weil so lange können die nicht zuhören und wollen die auch nicht. Und mit der Zeit, die Kinder hören nicht zu, oder tun so, als sie zuhören, ok und das ( ). Die Probleme werden immer größer mit der Zeit und irgendwann versteht man sich gar nicht (GK1: 214).

Verständigungsprobleme in der Familiensprache können gravierende Probleme innerhalb der Familie und in der Erziehung der Kinder nach sich ziehen (vgl. INT_EL3: 122; GK4: 185; 187). Diese Sorge belastet die Eltern sehr, sie bringen diese Belastung in den Gesprächskreisen offen zum Ausdruck.

Als Begründung, warum Kinder die Familiensprache lernen sollten, benennen sowohl die Eltern afghanischer Herkunft als auch die Eltern mit anderem Migrationshintergrund der CCB-Studie identitätsstiftende Gründe, wie Heimatverbundenheit, Kultur- und Identitätsverlust o.ä. Diese sind zum Teil auch sehr emotional dargelegt. So beschreibt zum Beispiel ein Vater mit libanesischem Migrationshintergrund seine Sorge, dass sein Kind kein Arabisch kann, mit den folgenden sehr emotionalen und sorgenvollen Worten:

> Omar: Die meisten Eltern haben Angst, dass die eigene/die Muttersprache, dass die Kinder die Muttersprache nicht lernen. Die meisten Eltern. […] Mir ist durch die Gedanken, dass einmal die wird/die werden nie wissen, wo die Grab von ihren Eltern ist zum Beispiel, ne. Die können nicht lesen, können nicht // Äh das ist/ das ist natürlich ein Problem (.) für die meisten Eltern (CCB_Berlin.Pinocchio2.EL: 124).

Die Grabinschrift lesen zu können, symbolisiert für den Vater die familiäre und kulturelle Zugehörigkeit. Wenn sein Kind die arabische Inschrift auf dem Grab nicht lesen kann und damit auch nicht weiß, wo sich das Grab seiner Eltern befindet, hat es einen Teil der Verbindung zu seiner Herkunft und Identität verloren.

Ein weiterer Aspekt, den die Eltern im Zusammenhang mit dem Verlust der Familiensprache anführen, ist, dass die Kinder in beiden Sprachen versiert sind und bleiben sollten, weil manche Eltern aufgrund ihres mangelnden Sprachvermögens im Deutschen die Übersetzungshilfe ihrer Kinder brauchen:

> Aalisha: Und deswegen, ich meine das auch, dass die Kinder die Muttersprache lernen sollen, dann sind sie große Hilfe für die Eltern, weil die Eltern, egal wie viel man versucht mit deutsche Kurse, man kann, ich habe hier Ausbildung gemacht und Schule gemacht, trotzdem ich kann nicht gut Deutsch sprechen. Und darum, die Eltern, die hier ein paar Jahre zur Schule oder zum Sprachkurs gegangen sind, die können auch nicht so viel. Und darum es ist sehr wichtig, dass die Kinder danach von Deutsch auf Afghanisch übersetzen können, weil, wie sie gesagt hat, sie können nicht immer jemanden finden, mit dem sie zum Arzt gehen kann, um zu übersetzen, oder woanders bei Behörde. […](GK1: 193).

Zugleich kann es aber auch eine belastende Auswirkung auf die Beziehung zwischen Eltern und Kindern haben, wenn Eltern die deutsche Sprache nicht können und Kinder sich für das mangelnde Sprachvermögen ihrer Eltern im Deutschen schämen. So erzählt eine Mutter von

Situationen mit ihren Kindern, die nicht wollen, dass die Mutter zu Gesprächen in die Schule kommt:

> Soraya: „Mama, komm nicht, weil du kannst die Sprache nicht, ich schäme mich. Ich schäme mich, wenn du redest oder nicht verstehst und ich möchte auch nicht Urdu, meine Muttersprache sprechen“ (GK1: 189).

Zudem führen die Eltern einen weiteren Grund für die Notwendigkeit an, warum die Kinder die Familiensprache lernen sollen: Das Nichtkönnen der Familiensprache führe nämlich auch zu Sprachproblemen im Deutschen (vgl. GK1: 173-185, GK3: 97). Wenn ihre Familiensprache nicht ausgeprägt sei, dann könnten sie im Endeffekt auch die deutsche Sprache nicht gut lernen. Dies war ebenfalls für einige Eltern der CCB-Studie ein Grund, warum die Familiensprache gelernt werden solle (vgl. CCB_IA_Sprache: 8).

Wer ist für den Spracherwerb bei den Kindern zuständig?

Die befragten Eltern beschäftigen sich auch intensiv mit der Frage, wie ihre Kinder sowohl gut Deutsch sprechen lernen und zeitgleich auch in Dari versiert bleiben bzw. Dari erlernen und sprechen. Dabei wenden sie sich vor allem der Frage zu, wer dafür zuständig sein sollte, den Kindern Dari oder Deutsch beizubringen.

In erster Linie sehen die Eltern afghanischer Herkunft wie auch die Eltern der CCB-Studie sich selbst in der Verantwortung, den Kindern die Familiensprache beizubringen (vgl. CCB_IA_Sprache: 4ff). Der Ort für das Erlernen der Familiensprache sei demnach die Familie. Viele Eltern sind der Meinung, dass sie selber mehr dafür tun müssten, damit die Kinder die Familiensprache lernen (vgl. INT_EL1: 127-147):

> Aamun: Ich kann das nicht glauben, dass er kann nicht unsere Sprache lernen. Aber das kann ich sagen, dass wir machen wenig oder machen gar nicht. Aber was ist Schuld für die Kinder? Unsere Schuld! (GK3: 150).

Die Eltern geben sich daher auch selbst die Schuld, dass ihre Kinder die Familiensprache verlernt haben:

> Najiba: Ja, also ich wünsche oder ich muss mit meinen Kindern noch arbeiten wegen meinen Sprach[kenntnissen], weil wenn meine Eltern Fragen [haben] an meine Kinder und wenn wir besuchen gehen, dann das ist nicht gut, wenn meine Kinder mit meinen Eltern können nicht reden, wissen Sie, was ich meine? ((AJ: Ja.)) Deswegen ich muss noch mehr mit meinen Kindern [üben]. [Ihr] Deutsch ist jetzt ganz genug und perfekt geworden, aber [auf] Persisch ist, sie haben immer noch Probleme (INT_EL1: 117).

Eine von den Eltern gebräuchliche Strategie, damit die Kinder Dari lernen, ist, ihnen zu verordnen, zu Hause Dari zu sprechen (GK3: 141). Andere Eltern wiederum teilen das zu Hause so auf, dass einer der Eltern – meist der, der nicht so gut Deutsch spricht – mit den Kindern in der Familiensprache kommuniziert und der andere mit den Kindern auf Deutsch spricht.

Auf diese Weise lernen die Kinder sich in beiden Sprachen problemlos auszudrücken (vgl. GK2: 41; 165-166).

> Derya: Wir sprechen zum Beispiel, ich sage zu meinen Kindern, wir müssen zuhause unsere Sprache sprechen. Wir müssen beide lernen, auch Deutsch und auch unsere Sprache. Wenn zum Beispiel wir fliegen nach Afghanistan oder wo die nur Afghanen sind, dann können die nicht sprechen, nur Deutsch, die deutsche Sprache können nicht andere Länder. Deswegen sage ich zu meinen Kindern: wir müssen zuhause unsere Sprache sprechen (GK1: 168).

Allerdings sehen die Eltern auch die Schwierigkeit, dass das nicht jedes Familienhaus leisten kann. Die meisten Eltern würden viel arbeiten und hätten dann neben all den anderen zu erledigenden Sachen wie einkaufen, kochen, Haushalt etc. keine Zeit, mit den Kindern intensiv die Sprache lesen und schreiben zu üben. Die Schriftsprache wird als ein besonderes Problem gesehen. So berichtet beispielsweise ein Vater, dass viele Eltern Analphabeten seien oder ihre Muttersprache selbst nicht richtig lesen und schreiben könnten (vgl. GK3: 167-182). Aus diesen Gründen wünschen sich viele Eltern auch Unterstützung von Seiten des Staates bzw. von Bildungsinstitutionen (vgl. GK1: 160, 162; INT_EL1: 172-180; GK3: 182, 198). So fordern manche Eltern von der Stadt, dass in ausgewählten Schulen nachmittags oder am Wochenende Kurse auf Dari angeboten werden – schließlich würden „andere Migrantengruppen“ auch mit Sprachkursen unterstützt bzw. würden sich das organisieren. Die Eltern fragen sich, warum diese Möglichkeit nicht auch für Menschen mit afghanischem Migrationshintergrund bestehe (vgl. GK3: 234-236; 241).

> Sami: Mein Vorschlag wäre, hier in Hamburg leben fast 35.000 Afghanen. Wir haben jetzt nur, glaube ich, nach meinen Informationen nur einen Sprachkurs in einer Moschee oder zwei. Weiß ich nicht. Ich habe keine Informationen. Mein Vorschlag wäre, dass das von der Stadt Hamburg zwei, drei Schulen nachmittags oder am Wochenende öffentliche Schulen, öffentliche Kurse angeboten werden für die Kinder, für Schulkinder Persisch beizubringen (GK3: 234).

Andere Eltern versuchen sich selber um eine Sprachförderung für ihre Kinder in der Familiensprache zu kümmern, indem sie die Kinder zum Nachmittagsunterricht in muslimische Gemeinschaften schickten (vgl. INT_EL1: 127-147; GK3; GK5). Davon berichten auch Eltern der CCB-Studie, die ihre Kinder am Arabischunterricht, der von Moscheen angeboten wird, teilnehmen lassen (CCB_DBKH; CCB_FBKH1). Einige Mütter merken ebenso noch an, dass ihnen Bücher in den afghanischen Sprachen fehlen würden, um mit ihren Kindern zu lesen. Sie wünschen sich, dass solche Bücher auch in Büchereien zu finden wären (vgl. GK1: 299ff).

Förderung der Familiensprache in der Kita

Ein weiteres Thema, das in den Gesprächskreisen einen größeren Umfang einnahm, war die Frage, ob und in welcher Weise die Familiensprachen der Kinder in der Kita gefördert werden sollen. Anstoß darüber nachzudenken, gab ebenfalls der englische Film. Das hier gezeigte Modell der Sprachförderkraft in Paschtu wurde in den Fokusgruppen kontrovers diskutiert. Bei der Frage, ob sich die Eltern vorstellen könnten bzw. wünschen würden, dass

eine Sprachförderkraft für Dari in der Kita arbeitet, gibt es sowohl Pro- als auch Kontra-Argumente. Im Allgemeinen sind die meisten Eltern dafür, allerdings sind sie in ihren Forderungen sehr zaghaft und äußern große Skepsis bezüglich der Machbarkeit:

> Bilal [Dari]: Ich würde mir wünschen, dass in jedem Kindergarten eine Erzieherin ist, die Farsi und Paschtu sprechen kann, damit sie mit den Kindern ihre Muttersprache sprechen. Aber das ist ja unmöglich (GK5: 91).

> Bilal: Sagen wir, es gibt drei, vier afghanische Kinder in einem Kindergarten. Wegen vier afghanischen oder persischen Kindern kann eine persische oder afghanische [Erzieherin] nicht eingestellt werden, und der Staat bezahlt das dann extra, deswegen hab ich gesagt, das ist unmöglich. ((AJ: Ah okay, das meinen Sie damit.)) In England ist es ja ganz anders. Dort sind es fast achtzig oder neunzig Prozent Paschtu- oder Urdu[sprechende]. Da kann man eine solche Lehrerin für die Kita extra [einstellen]. Hier in den Gruppen [gibt es] vielleicht zwei Türken, zwei Afghanen und einen Afrikaner, da kann man nicht für jeden einen Lehrer mit der [Mutter]Sprache einstellen (GK5: 95).

Die beiden Zitate verdeutlichen, dass der Vater zwar die Idee einer Sprachförderkraft zur Förderung der Familiensprache befürwortet, aber sich – wie die meisten anderen Eltern – nicht konkret vorstellen kann, wie die Umsetzung einer solchen Sprachförderung geschehen kann (vgl. GK3: 81, 98, 125, 182, 188-198). Ein anderer Vater betont, dass es für ihn „ganz normal“ sei, in der Kita keinen Übersetzer_in für seine Kinder zu haben (vgl. GK3: 121). Auch fragen sich einige Eltern, ob die Kita eine Sprachförderkraft für die meist wenigen afghanischen Kinder einstellen würde (GK2: 75).

Argumente <u>für</u> eine Sprachförderkraft

Im Folgenden werden zunächst die Argumente der Eltern dargestellt die eine Sprachförderkraft in der Kita befürworten. Dabei ist zu betonen, dass die Eltern der Sprachförderkraft verschiedene Rollen zugeschrieben haben.

Die meisten Eltern sehen die Kita primär als den Ort, um Deutsch zu lernen. Daher wurde die Sprachförderkraft in den seltensten Fällen als diejenige Person gesehen, die ihren Kindern die Familiensprache beibringen kann. Lediglich in einer Kita wurde explizit der Wunsch geäußert, dass die Kinder in der Kita ein bis zwei Stunden pro Woche die Familiensprache lernen sollten (vgl. GK2: 81-87).

Von den meisten Eltern wurde die Sprachförderkraft mehr in der Funktion der Übersetzer_in gesehen. Insbesondere in der Eingewöhnungsphase wäre es sowohl für die Eltern als auch für die Kinder eine Erleichterung, mithilfe der Übersetzung im Kita-Alltag zu Recht zu kommen (GK3: 65-80, 135; INT_EL1: 186).

> Najiba: Ja, also am Anfang, es wäre schön, [dass] dann eine mich verstehen und auch ich verstehe was sie sagt. Oder eine, ich hab gewünscht eine afghanische Frau oder persische Frau dort, weil ich muss unbedingt wissen, was du sagst, was ich sage zu dir, [Mit "du" und "dir" sind die Erzieher gemeint] das habe ich gewünscht, also das damals war nicht sowas, bis jetzt ich hab leider überhaupt nicht gesehen. Das Problem wenn jemand nicht versteht, dann was soll man sagen? Sie hat mich nicht verstanden, ich hab sie nicht verstanden, [also] wie geht das weiter. Ich hab gewünscht, dass jemand kann nur mit Sprache helfen, sonst nichts. Ich sage was ist passiert (INT_EL1: 186).

Für die Eltern, die nicht so gut Deutsch verstehen, wäre es also hilfreich, eine Sprachförderkraft in der Kita zu haben, da sie sich dann in ihrer Familiensprache auf Elternabenden oder in Gesprächen mit den Erzieher_innen ausdrücken könnten und jemanden an ihrer Seite hätten, der das Gesagte übersetzen kann. Das hätte zur Folge, dass die Eltern zum einen den Ablauf in der Kita, der für viele Eltern insbesondere in der Anfangsphase neu ist, besser verstünden. Zum anderen wären sie informierter, könnten sich Vorschläge in Erziehungsfragen einholen und auch Elternabende wären dadurch nicht mehr „langweilig“, da sie mehr verstehen würden (vgl. GK2: 59; INT_EL1: 190; INT_EL_2: 86).

Eine Mutter führt einen weiteren Aspekt an und betont, dass durch die Sprachförderkraft die Identität der Kinder gestärkt werden könne. Aus der Perspektive der Mutter würden die Kinder die Botschaft erhalten, dass sie und ihre Sprache wichtig sind:

> Soraya: […] „Oh, ich höre meine Sprache, da ist jemand aus meinem Land, der nicht nur als", wie soll ich mich, "nicht nur als Putzfrau sehe ich meine Mutter oder jemand aus meiner Heimat, sondern da eine Erzieherin oder jemand der uns was beibringt, wir könnten hier was lernen". Das hat eine sehr große ((4 Sek)) also // (GK1: 15).

Deutlich wird, dass die Mutter sich durch die Sprachförderkraft einen positiven Effekt auf die Identitätsentwicklung der Kinder erhofft. Der Mutter zufolge könnten die Kinder sehen, dass es auch Menschen wie sie gebe, die „nicht nur als Putzfrau (en)“ in Bildungseinrichtungen tätig sind, sondern auch Positionen inne haben, die gesellschaftlich „höher“ bewertet werden.

Einen weiteren Vorteil an einer Dari-Sprachförderkraft sehen die Eltern darin, dass die Kinder dadurch besser Deutsch lernen können (vgl. GK4: 175). Indem die Kinder die gesprochenen Wörter auf Deutsch in ihrer Muttersprache übersetzt bekommen würden, könnten sie das Deutsche verstehen und somit lernen.

> Hassina: Wenn sie [Sprachförderkraft] Dari kann, dann kann sie den Kindern besser Deutsch beibringen, sie kann es besser erklären. Im Kindergarten lernen die Kinder dann besonders gut. Wenn sie den Kindern Deutsch erklären will, muss sie es unbedingt können (INT_EL3: 281).

An diesem Zitat wird deutlich, dass die Mutter die Sprachförderkraft primär als eine Hilfe betrachtet, um den Kindern Deutsch beizubringen. Für sie steht weniger die Förderung der Familiensprache im Vordergrund.

Argumente gegen eine Sprachförderkraft

Insbesondere Eltern aus einer Kita haben Bedenken gegenüber einer Sprachförderkraft. Dabei folgen sie dem Paradigma in der Kita: „Kinder sollen sich in der Kita nicht in ihrer Muttersprache unterhalten“ (vgl. GK2: 34). Dementsprechend vertraten sie auch die These, dass sich die Kinder zu Hause in der Familiensprache unterhalten können. Ihre Gegenargumente sind von der Sorge begleitet, dass ihre Kinder nicht gut Deutsch lernen könnten, wenn sie ihre Muttersprache auch in der Kita sprechen würden. Dies würde den Eltern zufolge Nachteile für die Kinder in der Schule bedeuten (vgl. GK2: 36).

> Afshan [Dari] : Aber, zum Beispiel, die meisten Ausländer, die in die erste Klasse kommen, werden getestet und haben dann Probleme, weil sie es nicht perfekt können. Und wenn jetzt noch einer im Kindergarten ist, der die Muttersprache kann, dann haben die Kinder nicht mehr die Chance [Deutsch zu sprechen] (GK2: 38).

Außerdem ist zu bemerken, dass es auch Eltern gibt, denen es nicht wichtig ist, ob es eine Sprachförderkraft in der Kita gibt oder nicht. Sie fänden es zwar nicht schlecht, wenn es eine gäbe, halten es aber für nicht wichtig. Dies sind Eltern, deren Kinder weder im Deutschen noch in ihrer Muttersprache Sprachprobleme hatten (vgl. GK3: 121).

> Rohan: Ich brauche so was nicht. Meine Kinder können zu Hause mit uns reden, ein bisschen Afghanisch, aber wollte ich nicht, das brauche ich nicht sowas (GK3:123).

> Safiya: Und von der Sprache her, wie gesagt, er kann auf Afghanisch alles perfekt sagen, meine Tochter auch. Und dann auf Deutsch hat er auch keine Probleme, und daher macht es mir auch nichts aus, ob hier jemand die [afghanische] Sprache kann oder nicht, das ist mir egal (GK2: 173).

Abschließend kann gesagt werden: es ist auffällig, dass das Modell „Sprachförderung in der Kita“ sowohl für die Eltern als auch für die Erzieher_innen als neue Idee erscheint, die sie - ausgelöst durch den Film - zum Nachdenken angeregt hat und für die beide Parteien noch keine abschließende Meinung gebildet haben.

Erzieher_innen-Perspektive zum Thema „Sprachen in der Kita“

Während die Sprachen bei den Eltern afghanischer Herkunft ein zentrales Thema sind, spielt es bei den Interviews mit den Erzieher_innen nur eine untergeordnete Rolle. Die Sprachförderkraft aus dem Film ist zum einen ein Thema, dem sie sich mit für und wider widmen.

Unter dem Aspekt der Übersetzung für die Kinder und Eltern befürworten manche Erzieher_innen die Sprachförderkraft. Sie haben bereits selbst positive Erfahrung mit einer Erzieherin mit afghanischem Migrationshintergrund gemacht und haben „das Glück“, mit ihr zusammenzuarbeiten (vgl. GK_ER: 29):

> Doris: Gerade, wenn sie so klein sind, also, wenn ein einjähriges Kind oder so 14 Monate, und wenn sie dann mal, in Anführungsstriche, das sagt sie ja auch nicht, mal in ihrer Sprache was sagt, nur um dieses Kind gerade in der Eingewöhnungszeit ((Sabine: Ja, das stimmt.)) zu beruhigen. Wir haben ja nun auch Eltern, die überhaupt nicht unsere Sprache beherrschen. Und da ist es// ((X: schwierig.)) Gerade im Krippenbereich, da fehlt dann dies, auch mit Zeigen oder so. Manchmal muss das ja auch ein bisschen, da sage ich auch schon mal [zur Erzieherin, die Dari spricht]: "Kannst du eben mal übersetzen" (GK_ER:30).

Aber ebenso wie die Eltern waren auch die pädagogischen Fachkräfte dann schnell bei der Frage der Machbarkeit. Sie stellten sich aufgrund der vorhandenen Sprachenvielfalt in der Kita die Umsetzung einer solchen Sprachförderkraft schwierig vor:

> Sabine: Ja, genau. Und das wäre bei uns im Haus ja schon mal gar nicht möglich, weil wir eben so viele verschiedene Sprachen hätten. Und das würde ja viel zu viele Gruppen ergeben. Dafür wieder zu wenig Personal. Gut, man könnte vielleicht auch ein, zwei Sprachen irgendwie zusammen in eine Gruppe legen, aber im Grunde genommen wäre das nicht möglich (GK_ER: 28).

Auch sprechen sie sich gegen eine Sprachförderkraft aus, da es nicht dem Konzept der Kita entspräche, Kinder nach Sprachen in Gruppen aufzuteilen. Die Erzieher_innen befürworten, dass:

> Sabine: […] alle zusammen sind, sich in einer Gruppe oder in einem offenen Bereich oder wie auch immer/ da zusammen sind, zusammen spielen, zusammen irgendwelche Angebote machen oder sich letztendlich auch, in welcher Weise auch immer, verständigen (GK_ER: 30).

Das Zitat deutet daraufhin, dass die Kitas kein Sprachenkonzept für Kinder, die mehrsprachig sind, haben. „In welcher Weise auch immer“ sollen die Kinder miteinander kommunizieren. *Wie* die Kinder es tun sollen, wird von den Erzieher_innen nicht geklärt.

Hinter der Ablehnung der Sprachförderkraft wurde auch ein Gefühl von Unwohlsein deutlich, das besonders eine Erzieherin beschrieb. Wenn sie in einem Raum sei, in dem sich Menschen in einer weiteren Sprache unterhalten, die sie nicht verstehe, bekomme sie den Eindruck, dass über sie gesprochen werde (vgl. GK_ER: 135,137):

> Doris: Also, diese Situation fand ich sehr / ((Lachen; unverständliches Reden der anderen)) Nein, aber wenn beide einen dann noch angucken, dann fühlt man sich manchmal / Da habe ich dann gesagt, ich möchte das in meinem Beisein nicht. (Michaela: Ja, genau.) (Sabine: Ja, dann muss man das sagen.) Weil, ich fand das einfach dann besser.

Zudem bewerten sie solche Situationen als „unhöflich“ und unterbinden es auch bei den Kindern, die sich in der Kita in ihrer Familiensprache unterhalten.

> Sabine: […] Wenn man also Kinder gleicher Nationalität oder gleicher Sprachkenntnisse in der Gruppe hat, und drei Kinder oder vier Kinder sitzen am Tisch und spielen was und zwei Kinder davon unterhalten sich eben in ihrer Sprache, und die anderen können jetzt meinetwegen nur Deutsch. Dann verstehen die ja schon mal gar nichts, und man sagt, dass es eigentlich unhöflich ist, wenn am Tisch Personen sitzen, die der Sprache nicht mächtig sind, weil man dann das Gefühl hat, und das haben die Kinder auch: Die beiden sprechen gerade über uns und erzählen sich da, ich weiß nicht was, irgendwie so. Und das versuchen wir schon zu unterbinden (GK_ER: 136).

Ein Bewusstsein über die Wichtigkeit der Familiensprachen für die Identitätsentwicklung der Kinder scheint bei den Erzieher_innen nicht ausgeprägt vorhanden zu sein. Es wird deutlich, dass in der Interaktion die Familiensprachen der Kinder keine Wertschätzung erfahren; im Gegenteil, den Kindern wird sogar verboten, sich in ihrer Familiensprache zu unterhalten.

Bei den Erzieher_innen der CCB-Gesprächskreise wird deutlich, dass ebenfalls grundsätzlich wenig explizite Konzept vorhanden sind, wie mit der Familiensprache der Kinder in den Einrichtungen umgegangen werden könnte (vgl. CCB_IA_Sprache: 26ff). Die Erzieher_innen sehen die Verantwortung für das Lernen der Familiensprache in den Familien und bei den Eltern. Es entsteht der Eindruck, dass sich die Erzieher_innen bisher keine Gedanken gemacht haben und sich nicht in die Perspektive der Kinder hineinversetzt haben, wie es für ein bi- bzw. multilinguales Kind ist, in einer monolingualen Kita zu sein. Für die Erzieher_innen standen oft strukturelle, d.h. finanzielle und personelle Gründe im Vordergrund, warum eine Sprachenvielfalt beispielsweise in der Kita nicht gelebt werden könnte. Auch die Sorge, dass der eigene Anspruch an die Bildungsarbeit nicht mehr erfüllt werden könne, wenn Kinder verschiedene Familiensprachen sprechen bzw. die deutsche Sprache noch nicht ausreichend beherrschten, kam zur Sprache:

> Rosa: Ich wäre eingeschränkt, ich wäre hundertprozentig immer eingeschränkt in meiner Arbeit. […] Ja ständig. Ob ich Rätsel mache oder Lügenmärchen mache. ((David: Ja, ja.)) Wo ein bisschen Sinn mit drinne ist. Das würden die doch nie im Leben verstehen. ((David: Nee, das machen die auch nicht.)) Das würden die doch nicht verstehen. Also könnte ich/würde ich so was überhaupt nicht machen, denke ich mal (CCB_Jena.ER: 54-562).

In den Kitas bestehen überwiegend der Ansatz und die Forderung, dass Deutsch gesprochen wird. Begründet wird dies damit, dass es eine Verständigungssprache gibt und die Erzieher_innen die Kinder verstehen. Besonders von monolingual-Deutsch-sprechenden Erzieher_innen wurde diese Forderung laut. Gleichzeitig wurde auch ihre Überforderung sichtbar, sich in mehrsprachigen Kontexten zu bewegen und die Angst vor Kommunikationsschwierigkeiten (vgl. CCB_IA_Sprache: 24ff).

Eine Ausnahme im Umgang mit Mehrsprachigkeit der Kinder in der Kita bildet dabei eine Einrichtung, die durch KINDERWELTEN[32] in einer mehrjährigen Begleitung Unterstützung bei der Implementierung der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung bekam. Eine Reflexion, warum die Erzieher_innen es wichtig finden, sich mit den Familiensprachen der Kinder zu beschäftigen, wird deutlich. Sie können den Zusammenhang zwischen der Wertschätzung aller Familiensprachen und deren Sichtbarmachen in der Kita und die Auswirkung auf die Kinder darstellen.

[32] Die Fachstelle KINDERWELTEN für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung (ISTA/INA gGmbh) arbeitet zur Verbreitung und Implementierung des Anti-Bias-Ansatzes bundesweit in Kindertagesstätten. Dies war auch in einer Kita in Stuttgart der Fall. Mit den Erzieher_innen dieser Kita wurden im Zuge des CCB-Projektes auch Gesprächskreise durchgeführt.
Weitere Informationen zu KINDERWELTEN: www.kinderwelten.net

> Maria: Ja es geht ja auch darum, dass die Kinder und Familien sich hier angenommen fühlen, ne, und dass sie erstmal sich auch wohlfühlen, weil ich denke, das ist ja die Basis so äh ja, dass sie dann auch lernen können, also wie wir vorhin ja auch schon gesagt haben, dass wenn ein Kind sich wohl fühlt, das ist ja die auch die Basis überhaupt, dass es Kontakt aufnimmt zu anderen Kindern und so, auch zu den Erwachsenen und das ist dann Grundlage fürs weitere Lernen und die Entwicklung (CCB_Stuttgart.Michaelskirche.Er: 171-175).

Zusammenfassung

Es scheint, dass die Gruppendiskussionen die erste Gelegenheit für die Eltern waren, sich gemeinsam mit anderen Eltern zu Themen, wie zum Beispiel den Einsatz einer Sprachförderkraft Gedanken zu machen. Auf die Fragen, die ihnen während der Gesprächskreise gestellt wurden, haben sie noch keine eindeutigen Positionen entwickelt. Sie befinden sich vielmehr in einer Suchbewegung. Durch die Diskussion bzw. im Prozess und durch den Austausch mit anderen Eltern sind die Teilnehmenden zu ihrer Meinung und Haltung gekommen.

Die Eltern afghanischer Herkunft beschäftigt bei dem Thema „Sprachen“, dass die Kinder sowohl die deutsche Sprache als auch die Familiensprache erlernen und sprechen sollen. Dabei steht die deutsche Sprache auch für ihr Zugehörigkeitsgefühl zur deutschen Gesellschaft. Die Eltern wissen, wie wichtig es für ihre Kinder ist, gut Deutsch zu können. Daher fordern sie von sich und ihren Kindern ein, Deutsch zu lernen und zu sprechen, gerade weil sie damit höhere Bildungschancen verbinden. Es ist somit auch ihr Beitrag, den sie als Integration verstehen. Der Einfluss des gesellschaftlichen Kontextes auf die Meinungsbildung der Eltern wird dabei sichtbar: die Pisa-Studie, die Kindern mit Migrationshintergrund schlechtere Schulleistungen bescheinigt, und die Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Bildungssystem als benachteiligt sieht (vgl. 4.1 zum Diskurs).

Gleichzeitig wollen die befragten Eltern, dass ihre Kinder die Familiensprache lernen und sprechen können. Die Familiensprache steht für die Anbindung und Zugehörigkeit zur Herkunftskultur. Mit ihrer großen Sorge, dass die Kinder die Familiensprache nicht mehr können, beschreiben sie die Schwierigkeit, mit und in zwei „verschiedenen Kulturen“, so wie die Eltern es selber formuliert haben, zu leben. Denn die Sorge, die Familiensprache zu verlernen, steht auch für die Sorge, immer mehr eine kulturelle Identität und Zugehörigkeit zu verlieren.

Eltern mit afghanischem Migrationshintergrund und die Eltern mit anderem Migrationshintergrund der CCB-Studie nehmen dabei unterschiedliche Gewichtungen vor: Für die Eltern afghanischer Herkunft ist die Angst, dass die Kinder die Familiensprache nicht mehr sprechen können, größer als die Sorge, dass die Kinder das Deutsch nicht lernen. Für die Eltern der CCB-Studie ist dies anders: Bei ihnen überdeckt der gesellschaftliche Druck,

dass die Kinder um des Schulerfolgs Willen Deutsch lernen müssen, die Sorge, dass die Kinder die Familiensprache nicht sprechen können.

Durch die Erzieher_innen-Perspektive wird deutlich, dass den pädagogischen Fachkräften keine Konzepte, wie mit den Familiensprachen der Kinder in der Kita umgegangen werden kann, zur Verfügung zu stehen scheinen. Ein Perspektivwechsel, was es für multilinguale Kinder bedeutet, in einem monolingual ausgerichteten Bildungssystem zu sein, findet nicht statt. Die Sprachdominanz des Deutschen ist allgegenwärtig – und wird nicht reflektiert.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Thema „Sprachen“ ein wichtiges Thema in beiden Studien ist. Es wird deutlich, dass ein Prozess des Austausches darüber zwischen Kitas und Eltern notwendig ist. Zum einen brauchen die Eltern darin Unterstützung, wie die Multilingualität ihrer Kinder gefördert werden kann. Und zum anderen ist es wichtig, die Erzieher_innen in Reflexionsprozessen zu unterstützen, wie ein Umgang mit den Familiensprachen der Kinder in der Kita gelingen kann und was es dazu braucht.

4.3.2 Erwartungen zu Lernen

In dieser Studie lag auch ein wichtiger Fokus darauf, die Wünsche und Erwartungen von Eltern noch mehr kennen zu lernen, was ihre Kinder in der Kita lernen[33] und erfahren sollen. Dieses Thema diskutieren die Eltern wieder anhand von Szenen im Film. Die Eltern haben klare Positionen dazu, welche Erwartungen sie an die Kita in Bezug auf „Lernen“ stellen. Auffällig ist allerdings, dass die vielen im Film gezeigten unterschiedlichen Lernsituationen der Kinder von den Eltern wenig aufgegriffen werden, um ihr Verständnis von Bildung und Lernen zu beschreiben. Sie haben diese Szenen wenig kommentiert, bis auf Szenen im Garten, dem Pflanzen und Ernten. Ebenso konnten sie auch auf Nachfrage wenig ausführen, was ihre Kinder in der Kita lernen und erfahren und auch, was Lernen alles beinhaltet – weder im Vergleich mit den Filmszenen noch anhand ihrer eigenen Beispiele.

Es war wieder das Modell der Sprachförderkraft, das unterstützend dafür war, dass die Eltern zum Austausch über ihre Erwartungen zum Lernen in der Kita angeregt wurden. Was gelernt werden soll, speist sich überwiegend aus der beschriebenen Sorge des Verlustes der Familiensprachen und der Kultur auf der einen Seite und des Nicht-Deutsch-Könnens auf der anderen Seite (siehe dazu auch Kap. in 4.3.1)

[33] Es wurde im Gesprächskreis das Wort „lernen“ in der Fragestellung benutzt – jedoch in seiner ganzheitlichen Definition, nachdem Lernen sich nicht nur auf kognitive Prozesse bezieht, sondern auch die sozial-emotionale und physische Entwicklung betrifft.

Dabei konzentrieren sich die Antworten der Eltern auf vier Erwartungen:

a. ***Das Erlernen der deutschen Sprache (meint: das Sprechen der deutschen Sprache)***
b. ***Die Vermittlung von „Kultur", u.a. der Familiensprache Dari***
c. ***Das Lernen von Lesen, Schreiben und Rechnen - die akademische Form des Lernens***
d. ***Was die Kinder noch lernen sollen***

Auf die ersten beiden Erwartungen soll nur kurz eingegangen werden, da sie detaillierter unter 4.3.1 und 4.3.3 dargestellt werden.

An den Anfang dieser Ausführungen zu den Lern- und Bildungserwartungen der Eltern soll eine Beobachtung gestellt werden, die potentiell in engen Zusammenhang mit den Wünschen der Eltern an Kita zu bringen ist: Aus den Gesprächen und den Interviews wurde deutlich, dass Bildung grundsätzlich für Eltern afghanischer Herkunft ein hoher Wert ist. Viele der in Deutschland lebenden Eltern/Menschen afghanischer Herkunft haben selbst universitäre Abschlüsse und haben in Afghanistan in akademischen Berufen gearbeitet (vgl. Kap. 2.1.3). Es ihnen daher sehr wichtig ist, dass Kinder eine gute Bildung und Ausbildung bekommen (u.a. EXP.INT_1, GK_1.1: 39).

> Samira: Bildung ist ganz wichtig; das wissen wir. Wir wollen, dass unsere Kinder eine gute Bildung bekommen (SIT.PROT_1).

Von muslimisch-religiösen Eltern wird dies auch mit ihrem Glauben erklärt und unterstützt.

> Rohan: […] und wir sagen gegenseitig auch, dass wir, das ist besser, dass die Kinder gebildet werden und gefördert werden, […] aber das will unser Imam und das wollen wir auch so, dass die Kinder gebildet werden und dass die später für die Eltern, für die Staat, für unser Land dienen können oder für Deutschland, egal wo die leben […](GK3: 39).

a. *Erwartung an Lernen: Deutsch lernen*

Wie herausgearbeitet werden konnte, wünschen sich die meisten Eltern, dass ihre Kinder in der Kita Deutsch lernen. In sieben von acht Gesprächen wurde diese Erwartung an die Kita explizit benannt. Dies ist verbunden mit dem Wunsch, die Kinder gut auf die Schule vorzubereiten. Dies wurde bereits in Kapitel 4.3.1 näher ausgeführt. An dieser Stelle soll darüber hinaus auf eine interessante Diskussionslinie hingewiesen werden, die im Zuge des Deutschlernen-Wunsches von den Eltern thematisiert wurde: Das richtige Eintrittsalter in die Kita. Diese Diskussion fand sich häufiger in den Gesprächskreisen mit den Eltern afghanischer Herkunft, allerdings nur marginal in den CCB-Daten.

Das richtige Eintrittsalter in die Kita

Wann ist es für das Kind das richtige Alter, in die Kita zu gehen? Diese Frage beschäftigt besonders Eltern in einem Gesprächskreis (GK3) und wird dort ausführlicher und kontrovers diskutiert, sie wird auch in weiteren Gesprächen am Rande behandelt (GK2; GK1). Eingebracht

wird das Thema von Sami, der von der derzeitigen Diskussion in der Gesellschaft berichtet und hierzu seine Meinung äußert.

> Sami: Aber die andere gute Sache, was hier auch [von] Politiker[n] oder von der Öffentlichkeit [gefordert] oder vorgeschlagen wird, dass die Kinder schon von Anfang an mit der deutschen Sprache Kontakt aufnehmen oder lernen müssen. Das finde ich/ ((?)) Die Kinder müssen im Kindergartenalter in den Kindergarten oder in die Kinderkrippe hingehen. Nicht erst mit drei, sondern früher, früher die Erziehung (GK3: 81).

Sami ist der Meinung, dass Kinder, insbesondere von Eltern mit Migrationshintergrund, früher, das heißt, bevor die Kinder drei Jahre alt sind, in die Kita gehen sollten. Seine Argumente sind, dass dadurch die Kinder eine gute Erziehung genießen und vor allem die deutsche Sprache frühzeitig lernen können. Es gebe zwar viele Eltern, die ihre Kinder bis zum dritten Lebensjahr gut erziehen würden, jedoch gebe es auch Eltern, die wenig Wissen hätten, wie eine gute Erziehung auszusehen hat. Als Beispiel bringt er zu übermäßigen Fernsehkonsum (vgl. GK3: 81-83, 218).

Dabei scheint die Zahl „3“ bei den Eltern das Maß zu sein, von der aus die eigene Überzeugung nach oben oder unten eingenommen wird.

Diejenigen, die sagen, dass es besser sei, Kinder bis zum dritten Lebensjahr zu Hause zu erziehen, nennen als Argument, dass die Kinder bis drei die Familiensprache und die Kultur erlernen können (vgl. GK3: 206, 229). Ebenso sei es wichtig für die Beziehung und Bindung zu den Eltern.

> Aamun: Und jeder hat eigene Meinung. Ich habe die Meinung, ab drei ist gut. Das ist wichtig, ab drei, dass die deutsche Sprache und bisschen die Umgebung kennenlernen und dann keine Schwierigkeit mit der Schule hat. Und bis drei, wenn die Möglichkeit ist da zu Hause, das ist/ Die Kinder entwickeln nicht durch Lernen, sondern auch durch diese gute Beziehung […] (GK3: 210).

Andere Eltern berichten von ihrer Erfahrung mit älteren Kindern, dass sie ihr Kind früher in die Kita geschickt haben und zufrieden damit waren. Eine Mutter äußert, dass es abhängig vom Vertrauen zu der Erzieher_in sei, ob sie ihr Kind schon unter einem Jahr in die Kita geben könnte (GK2: 102).

Deutlich wurde bei der Diskussion, dass die Eltern klare Vorstellungen davon haben, wann es gut wäre, ihr Kind in die Kita zu geben. Die Tendenz war dahingehend, die Kinder erst ab dem dritten Lebensjahr in die Kita zu geben, aber es zeigte sich auch, dass diese Position durchaus auch angreifbar und mit neuen Argumenten verhandelbar sein kann. Die eigene Überzeugung für das richtige Alter schien auch abhängig von dem, welche Erfahrungen die Eltern mit dem Sprachenlernen der Kinder bereits gemacht haben oder von denen sie gehört hatten. Denn die These der Eltern lautet diesbezüglich: ‚Je länger die Kinder zuhause sind, desto besser ist (erst einmal) ihre Muttersprache. Je eher sie in die Kita gehen, desto besser sprechen sie deutsch.‘

Grundsätzlich sei es aber den Eltern zufolge im Endeffekt eine individuelle Entscheidung, wann sie ihr Kind in die Kita schicken und hänge insbesondere davon ab, ob beide Eltern arbeiten gehen oder nicht.

b. Erwartung an Lernen: Vermittlung von „unserer Kultur“

Ein weiterer, den Eltern sehr wichtiger Wunsch war, dass sie ihre Kultur und Sprachen in der Kita berücksichtigt sehen wollen. In sieben von acht Gesprächen wurde das ausdrücklich als Erwartung an die Kita formuliert. Dies wird im Kapitel zu den Erwartungen zum „Umgang mit ethnisch-kultureller Vielfalt“ näher ausgeführt (vgl. 4.3.3).

c. Erwartung an Lernen: Lesen, Schreiben und Rechnen

Was Kinder noch lernen sollen, drücken viele Eltern mit der akademischen Form des Lernens aus: Lernen bedeutet für diese Eltern das A-B-C-Lernen, die deutsche Sprache lernen - mit besonderer Berücksichtigung der Grammatik - und das Zählen lernen bzw. das Beherrschen mathematischer Grundkenntnisse (vgl. GK5; GK1; INT_EL3; INT_EL1). Dies war in der Hälfte der Interviews und Gesprächskreise der Fall und entspricht auch der Hälfte der befragten Eltern. Eine Mutter beschreibt stellvertretend für diese Eltern den Wunsch:

> Mina [Dari]: Mein Wunsch wäre der gleiche. […] Mein Sohn kommt nächstes Jahr auch in die Schule, und er hat noch nichts von dem gelernt, weder lesen noch schreiben. ((Nasrin [Dari]: Und Englisch auch nicht?)) Englisch schon gar nicht. Ich bringe ihm das zuhause etwas bei, im Kindergarten lernt er nichts von dem (GK5: 235).

Wie viele der Eltern - und dies besonders im Gesprächskreis GK5 - ist Mina unzufrieden damit, dass ihr Wunsch nach akademischem Lernen in der Kita nicht erfüllt wird. Gleichzeitig weist sie daraufhin, warum die genannten Dinge gelernt werden sollten: für den Eintritt in die Schule. Der Lern-Begriff der Eltern hat nach ihrem Verständnis etwas mit *systematischer Instruktion* zu tun und wird weniger als selbständiger Bildungs- und Aneignungsprozess der Kinder gesehen. Er steht in engem Zusammenhang mit der Erwartung der Eltern an die Kita, Schulvorbereitung zu leisten. Das, was die Eltern an Lernen und Curriculum in der Kita sehen, finden sie zwar auch gut, nur es soll „ein bisschen mehr gemacht werden“ (INT_EL1: 94). Zusammengefasst bedeutet das in den Worten einer Mutter, dass die Kinder „im Kindergarten die Dinge lernen [sollen], die verhindern, dass die Kinder dann Probleme in der Schule haben“ (GK5: 229).

> Najiba: Weil das Angst oder die Sorge, ich habe gedacht, dann meine Kinder können nicht in die Schule gehen, weil vielleicht die Lehrerinnen sagen: dein Kind ist nicht genug super. Er ist nicht bereit für erste Klasse. Er muss warten ein oder halbes Jahr. Dann das ist für mich nicht gut, weil mein Sohn wenn geht mit 6 nicht in die Schule, das ist, also ich finde nicht gut (INT_EL1: 94).

Es stellt für Najiba eine belastende Situation dar, dass ihre Kinder den Schuleingangstest nicht schaffen könnten. Und ihre Sorge liegt wie bei vielen anderen Eltern darin, dass ihre Kinder mit 6 Jahren nicht in die Schule kommen, wie es im deutschen Bildungssystem der Norm entspricht.

Eine Mutter gibt auch Erklärungen dafür, warum die Kinder Fähigkeiten wie lesen, schreiben und rechnen schon in der Kita lernen sollten:

> Shahnaz [Dari]: […] aber wenn die Kinder in die erste Klasse gehen, sollten sie schon einiges wissen, so dass ihm die Schule leicht fällt. Denn wenn er die erste Klasse anfängt und es fällt ihm leicht, dann geht er auch gerne zur Schule. Doch wenn er im Kindergarten nichts gelernt hat und die Schule ihm schwer fällt, dann wird ihm Schule nicht gefallen, und er wird nicht hingehen wollen (GK5: 246).

In einer weiteren Begründung wird das Lernen in der Kita als Basis für einen erfolgreichen Bildungsweg und damit für ein besseres Leben angesehen.

> Amir: Also ich finde, dass der Kindergarten der Grundstein für die Kinder ist, damit sie später irgendwas besser im Leben haben. Und das ist entscheidend, ob sie dort was lernen oder bis zum sechsten oder siebten Lebensjahr spielen. Wenn sie nur spielen und dann in die Schule gehen, gehen sie in die Vorschule, dann Grundschule und achtzig Prozent werden dann auf die Realschule gehen, wenige aufs Gymnasium und ganz selten // (GK5: 273).

Amir setzt hier dem Lernen das Spielen gegenüber, wobei letzteres seiner Meinung nach weniger fruchtbar ist. Die Kinder sollten „nicht nur spielen“, sondern die Eltern wünschen sich von den Erzieher_innen eine aktive Rolle im Vermitteln von Lerninhalten. Diese Gegenüberstellung wurde – entgegen der Erwartung und den Erfahrungen aus der CCB-Studie – nur noch von einem Vater so geteilt.

> Bilal [Dari]: Wir haben ja gedacht, dass sie das im Kindergarten lernen. Doch die Wahrheit ist, das tun sie nicht. Wenn sie das schon nicht machen, dann sollten sie doch zumindest helfen. [wechselt ins Deutsche] Wir haben das vom Kindergarten erwartet, doch im Kindergarten spielen sie nur und sonst lernen sie nichts (GK5: 258).

Aus den gesamten Aussagen der Eltern ist zu schließen, dass ihre sorgenvollen Gedanken dadurch entstehen, weil sie zum Teil wenig Wissen über das Curriculum in der Kita und den täglichen Ablauf haben. Fragen danach, ob die Eltern wissen, was die Kinder den Tag über lernen und erleben, konnten zum Teil nicht beantwortet werden. Die Eltern wussten darüber nicht Bescheid. Der Vergleich mit einer *black box* kann hier angestellt werden: die Eltern geben ihre Kinder in die Kita und wissen nicht, wie sie wieder heraus kommen. Sie haben nichts Messbares, an dem sie die Entwicklung ihrer Kinder beurteilen können. Messbar und prüfbar, was ihre Kinder können und ob es ausreichend für den Schulbesuch ist, wird es nach Ansicht der befragten Eltern erst durch die Schuluntersuchung. Dieser messen die Eltern vielleicht auch deshalb eine so große Bedeutung bei, weil sie ihnen zeigen kann, wo ihr Kind jetzt steht – was sie bis dahin nicht wissen und auch nicht von den Erzieher_innen vermittelt bekommen.

Auch Lesen, Schreiben und Rechnen zu können, ist etwas Messbares. Deshalb kann es sein, dass die Eltern so viel Wert auf die Vermittlung dieser Fähigkeiten legen, weil sie daran erkennen können, wie „weit“ ihr Kind ist. An einem Beispiel wurde deutlich, dass die Eltern die Sprachfähigkeit ihrer Kinder nicht einschätzen können. Das Buchstaben-Kennen wurde mit der Fähigkeit, gut Deutsch zu sprechen, in Zusammenhang gesehen. Wenn ihr Kind die Buchstaben könnte, so die Aussage der Mutter, wüsste sie ja auch deutsch zu lesen und zu sprechen (INT_EL1: 92-112). Und das ist das, was für sie wichtig sei in Vorbereitung auf die Schule. Deshalb erwarten Eltern das Erlernen der Lese/Schreib- und Rechenkompetenzen von den Erzieher_innen in der Kita.

Der Druck, den Eltern diesbezüglich empfinden, war in den Gesprächskreisen auch sichtbar. Deutlich werden hier auch zwei Zusammenhänge, die die Erwartungen der Eltern an die Kita verstehbarer machen. Zum einen kann ein Zusammenhang hergestellt werden zwischen den Erwartungen der Eltern des Deutschlernens und den Erfahrungen, die sie aufgrund ihrer eigenen deutschen Sprachkenntnisse und der daraus erlebten Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt gemacht haben. Aus diesen zum Teil sehr frustrierenden Erfahrungen, aufgrund fehlender Deutschkenntnisse in niedrig qualifizierteren Berufen arbeiten zu müssen, ist ihr Wunsch erwachsen, dass sie dies für ihre Kinder anders haben wollen. Und zum anderen wird ein Zusammenhang gesehen zwischen ihren Erwartungen an das akademische Lernen und den gesellschaftlichen Diskussionen um die Schulleistungen von Kindern mit Migrationshintergrund, die aufgrund von deutschen Sprachproblemen im Pisa- und IGLU-Test schlechter abschnitten (vgl. Kap. 4.1).

Dass die Kinder in der Kita lesen, schreiben und rechnen lernen sollten, kennen die Eltern zum Teil auch aus ihrer Erfahrung aus Kitas in Afghanistan, in denen dies dort vermittelt wird – was sie gutheißen. Deshalb zogen die Eltern zu diesem Thema auch den Vergleich mit ihrem Herkunftsland (GK5: 233-236, 265).

> Amir: […] Ich hab das letztes Jahr in Afghanistan in meiner Stadt gesehen. Ich war in den Kindergärten, und da habe ich gesehen, dass die Kinder schon komplett das englische und das afghanische ABC konnten. Und hier lernen sie das nicht (GK5:233).

Es kann des Weiteren festgestellt werden, dass je mehr Eltern mit den Erzieher_innen im Austausch und Kontakt sind, dass sie dann auch mehr Informationen über das haben, was in der Kita täglich geschieht. Das wiederum hat einen Einfluss darauf hat, was sie sich wünschen. Das konnte besonders bei einer Kita beobachtet werden, in der die Eltern gar keine Erwartung an akademisches Lernen haben und - im Gegenteil – die konzeptionelle offene Arbeit der Kita begrüßen und das, was die Kinder dadurch auch an sozialen Fähigkeiten lernten, gut finden. Obwohl auch diese Eltern kein Wissen zum Curriculum und dem Ansatz für das Lernen haben bzw. es zumindest nicht benennen, ist deutlich, dass sie

weniger Ängste in Bezug auf den Schulbesuch ihrer Kinder haben und beruhigter wirken (vgl. GK2).

Erzieher_innen-Perspektive

Die Erzieher_innen bestätigen, dass sie die Erwartungen der Eltern an akademisches Lernen in der Kita kennen, und ebenso, wie die Eltern diese begründen. Sie führen aber aus, dass dies neben den Eltern afghanischer Herkunft auch andere Eltern betreffen würde.

> Sabine: Also, die Ansprüche sind schon unterschiedlich, das sehe ich auch so. Aber ich würde das eben nicht unbedingt auf afghanische Familien nur reduzieren, sondern es gibt da auch in anderen Nationalitäten genauso Eltern, die da einen höheren Anspruch haben als andere Eltern wieder, was das Kind eben vor der Schule schon lernen soll. (…) So, und das mit diesen Buchstaben und Lesen lernen und Rechnen und so, das fragen viele Eltern aller Nationalitäten, weil sie einfach möchten, dass ihr Kind, wenn es dann schon in die Schule kommt, schon ganz viel kann, damit es ja nicht irgendwie hinten dranhängt (GK_ER: 70).

Die Erzieher_innen sehen es als ihre Aufgabe an, den Eltern zu erklären, warum sie den Kindern kein Lesen und Schreiben beibringen würden und was sie stattdessen tun.

> Frank: […]Es stimmt schon, dass man viele Eltern manchmal dazu bringen muss, also, dass man ihnen erst mal erklären muss: Was ist eigentlich die Funktion eines Kindergartens? ( ) Das kommt schon sehr häufig vor. […] Das muss man dann halt immer so vermitteln: "Ja, das ist halt so im Alter von drei bis sechs, da gibt es noch ganz viele andere Sachen, die Kinder erst mal lernen müssen, am besten so sicher laufen und so, klettern, alles wunderbar. Und das Lesen, das kommt erst dann“ (GK_ER: 76f).

Dabei gelingt das Verstehen auch dadurch, weil zwei Erzieherinnen jeweils aus ihrer Mutterperspektive berichten, dass ihnen die Erklärungen der zuständigen Erzieher_innen, was Kinder in der Kita lernen und warum kein Lesen und Schreiben gelehrt würde, geholfen hätte (vgl. GK_ER: 69, 58). Sie können sich durch diesen eigenen Perspektivwechsel gut in die Eltern mit Migrationshintergrund hineinversetzen.

Die befragten Erzieher_innen können grundsätzlich die Erwartungen der Eltern nachvollziehen. Sie drücken allerdings auch ihr Unverständnis darüber aus, dass Schule und Vorschule, die teilweise in der Schule auch die Schulvorbereitung übernimmt, ein höheres Ansehen haben bei den Eltern als die Kita (GK_ER: 70ff). Es ist kein Groll festzustellen, dass sich die Erzieher_innen in ihrer Arbeit möglicherweise nicht anerkannt fühlen, wenn Eltern etwas anderes fordern als das, was ihrem pädagogischen Konzept entspricht. Dass dem so sein kann, konnte besonders bei einer Kita der CCB-Studie herausgearbeitet werden, bei der die Erzieher_innen beschreiben, dass sie ihrem Bildungsanspruch, was sie den Kinder gerne vermitteln würden, aufgrund der „Defizite“ der Kinder in sprachlicher und entwicklungsmäßiger Hinsicht nicht mehr gerecht werden könnten. Dazu fehle ihnen auch das Bildungsinteresse und die Unterstützung durch die Eltern. Frustration und Resignation ist bei diesen Erzieher_innen zu spüren (vgl. CCB_DBKH und FBKH).

Weitere Aspekte zu Curriculum und Lernen in der Kita gibt es in den Gesprächen mit den Erzieher_innen nicht. Sie haben andere Themen im Fokus, die sie zu ihren Erfahrungen in der Arbeit mit Familien afghanischer Herkunft beschäftigen. Darauf wird in den jeweiligen Kapiteln eingegangen (u.a. zum Umgang mit ethnisch-kultureller Vielfalt Kap. 4.3.3 und Umgang mit Sprachenvielfalt in der Kita Kap. 4.3.1).

CCB-Perspektive

Für die Erzieher_innen der CCB-Studie steht zum Thema „Lernen“ eher die Beschreibung *wie* die Kinder lernen sollten im Vordergrund. Sie betonen dabei ihren Anspruch, eher Kind-zentrierte Lernstrategien zur Verfügung zu stellen und die Kinder dahingehend bestmöglich zu unterstützen und zu fördern, indem sie Impulse für ihre Bildungsprozesse anregen. Die Autonomie und die Selbständigkeit der Kinder sollten dabei gestärkt und gefördert werden und die Selbstbildungsprozesse der Kinder immer im Vordergrund stehen. Aufgabe der Erzieher_in sei dabei, diese zu begleiten (vgl. CCB_IA_Lernen_ER). Auch diese Erzieher_innen werden mit den Erwartungen der Eltern an die akademische Form des Lernens konfrontiert und einige ziehen damit Rückschlüsse auf einen gesellschaftlichen Trend, den sie eher in Richtung kognitiven Lernens sehen: “Schreiben, Lesen, Rechnen ist gefragt in der Gesellschaft und nicht das Soziale. Und ich denke, das ist der Knackpunkt“ (CCB_EKS.Er.as: 23). Manche Erzieherinnen sehen darin ein gesamtgesellschaftliches Phänomen, das sie im Sinne von ‚schneller lernen, mehr lernen, frühere Abschlüsse machen‘ beschreiben und das vielleicht auch Auswirkungen auf das Curriculum in der Kita haben könnte. Sie spüren den Druck, der über die Anforderung der Schulen, Schulvorbereitung in der Kita leisten zu sollen, auf sie gerichtet ist und finden es schwierig, damit umzugehen (vgl. CCB_IA_Lernen_ER: 2).

Von den Eltern der CCB-Studie ist ebenfalls stark der Wunsch nach formalisierten Lernprozessen mit Schwerpunkt Grunderfahrungen zu „lesen, schreiben und rechnen“ zu hören (vgl. CCB_IA_Lernen_EL). Er wird hier – im Gegensatz zu den Eltern afghanischer Herkunft – häufig in einen Gegensatz zum Spielen gesetzt. Die Eltern – und dabei sind es vor allem die befragten Eltern aus verschiedenen arabischen Ländern und vietnamesische Eltern – wünschen sich ein „Lernprogramm“, das ihre Kinder gezielter fördert, zu „lernen, z.B. Zahlen, und nicht, dass Kinder nur spielen, das geht nicht“ (CCB_DBKH EL). Sie unterstützen auch eher ein Erzieher_innen-zentriertes Lernen. Diese Eltern haben ihre Kindheit im Herkunftsland verbracht und kennen auch überwiegend das dortige frühkindliche Bildungssystem, das einen Fokus auf das akademische Lernen legt, z.B. Ägypten, Libanon, Syrien und Vietnam. In diesen Fokusgruppen wurde u.a. auch der französische Film des Projektes gezeigt, der Einblick in das nach deutschen Maßstäben „verschulte“ Kitasystem gegeben hat.

Auf der anderen Seite gibt es auch Eltern, die das akademische Lernen ablehnen und ein eher „spielerisches Lernen“ fordern. Sie sehen die Kita bis zum 5. Lebensjahr in Abgrenzung von der Vorschule, die auch noch ausreichend sei, die Kinder auf die Schule vorzubereiten. Sie stehen eher auf dem Standpunkt, die Kinder „zu fördern, aber nicht zu überfordern“. Dabei betonen einige Eltern auch, dass es vor allem darum gehe, dass ihre Kinder eine gute Beziehung zu der Erzieherin hätten, was Voraussetzung dafür sei, dass die Kinder sich wohlfühlten und lernen könnten (CCB_DKS_EL: 39).

Die Eltern, die das akademische Lernen eher ablehnen, haben stärker den Wunsch nach der Förderung sozialer Kompetenzen der Kinder geäußert. Dies wurde dann häufig auch mit der Gruppengröße in Zusammenhang gebracht: Je kleiner eine Gruppe sei und je besser der Personalschlüssel sei, desto mehr könnten sich die Erzieher_innen mit den Kindern beschäftigen und sich um sie kümmern (s. Kap. 4.3.4).

Auch bei den Eltern der CCB-Studie – wie bei den Eltern dieser Studie - gab es einen großen Teil, die wenig wussten über das, was in der Kita täglich passiert und was das Curriculum der Kita beinhaltet. Auch hier kann der Zusammenhang festgestellt werden: je besser der Kontakt zu den Erzieher_innen ist, desto mehr Wissen haben die Eltern über Inhalte und Abläufe und desto zufriedener sind sie mit den Erzieher_innen und dem, was sie in der Kita angeboten finden (vgl. CCB_IA_Lernen_EL).

d. Erwartung an Lernen: Was die Kinder noch lernen sollen

In diesem Teil werden weitere Wünsche, was sich Eltern von der Kita für ihre Kinder erwarten, dargestellt. Vielen Eltern ist neben den Bildungsaspekten auch die Erziehung sehr wichtig. Sie wünschen sich, dass die Erzieher_innen die Kinder auch zu bestimmten Verhaltensweisen erziehen.

> Aalisha: Deswegen, Erziehung soll auch im Kindergarten, in den Schulen gefördert werden, weil die sind die meiste Zeit dort und deswegen die Kinder müssen dort viel lernen und auch erzogen werden, meiner Meinung nach (GK1: 75).

Erziehung meint dabei für die Eltern, dass die Kinder den Respekt vor Eltern und Erzieher_innen, ein gutes „Benehmen“ (GK2: 200) und gehorchen lernen sollen (u.a. GK2, INT_EL3, GK1).

> Fahad: Die Kinder hören ja auf die Erzieher, wenn sie sagen: "Du darfst das nicht." Dann machen die Kinder das auch nicht. Zu Hause hören sie nicht so darauf. ((Ramin: Zu Hause hören sie nicht drauf, wenn sie es im Kindergarten nicht lernen.)) Ja genau, das meinte ich (GK2: 204).

Von einigen wenigen Eltern werden auch soziale Kompetenzen angesprochen, die die Kinder in der Kitazeit lernen und worüber die Eltern sehr zufrieden sind (vgl. GK2). Das sind vor allem

Eltern aus einer Kita, die mit einem sehr offenen Konzept[34] arbeitet. Die Eltern betonen, dass ihnen die Selbständigkeit und die Wahlmöglichkeit der Kinder für ihre Tagesaktivitäten sehr gut gefallen und dass dadurch die Kinder auch wichtige Dinge lernen würden.

> Safiya: Die werden immer wieder gefragt, was die machen wollen. Die können nach draußen gehen, sie haben verschiedene Angebote, unten, oben, andere Gruppen und so. […] Die dürfen selber entscheiden. Und wenn das Kind, so klein, schon das Gefühl haben, sie dürfen selber entscheiden, ich finde das kommt viel besser an für die Kinder, als wenn sie gezwungen werden: "Du musst jetzt nach draußen, du musst nach unten, du musst nach oben." Das ist wirklich so, dass jedes Kind weiß, was es gerne machen will, und das macht es dann auch. Und das ist jede Woche Montag bis Freitag so, nur am Freitag, das ist der einzige Tag, wo sie keine Angebote und so haben (GK2: 11, 118).

Ebenso wird auch das Sozialverhalten aufgeführt, dass die Kinder lernen würden, „sich nicht zu beschimpfen, sich nicht zu streiten“ (GK2: 208, 204), ebenso dass sie Pflichten und Aufgaben haben und damit Verantwortungsübernahme lernen können (GK3: 292). Das finden die Eltern wichtig.

Wie schon erwähnt, haben die Eltern die Filmsequenzen über die Pflanzaktion im Garten und das Tomatenpflücken sehr häufig angesprochen und sie als wünschenswertes Lernen gesehen, was auch von ihren Kitas übernommen werden sollte (GK2; GK4; GK5; GK1; GK3; INT_EL1). An diesen Gartenaktionen heben sie zum einen positiv hervor, dass sich die Erzieherinnen sehr intensiv mit den Kindern zu einem Thema beschäftigt haben. Und zum anderen finden sie es gut, da die Kinder dadurch etwas lernen würden über die Natur, ihre Prozesse und auch über die Menschen, die diese Beruf ausübten.

> Fahad: Mir hat gefallen, dass sie [mit den Kindern] raus gegangen sind und ihnen die Tomaten gezeigt haben. Das war sehr gut. Und die Arbeit der Bauern, dass sie den Kindern das gezeigt haben (GK2: 9).

> Aalisha: Ja, das auch Erziehung mit dem Tomatenpflücken, weil das ist wunderschön, die Tomate zu riechen, das ist wunderschön. Und da, wenn ein Tier darauf ist, zu sehen, was macht es (GK1: 77).

Weitere Fertigkeiten, die Kinder erwerben sollten, sind das Lernen der Farben und Formen, das Erlernen von Tier- und Pflanzennamen, die Beschäftigung mit der Natur und sportliche Betätigungen (INT_EL3: 177; GK4: 225, 406; INT_EL1: 180; GK3: 249). Auch Fähigkeiten für den Alltag, die den Kindern beigebracht werden, erwähnt eine Mutter lobend, wie das Zähneputzen, das Schuhe binden und das selbständige Anziehen (INT_EL1: 94). Wohingegen es grundsätzlich über die Selbständigkeitserziehung unterschiedliche Meinungen gibt. So äußern manche Mütter die Sorge, dass ihre Kinder damit überfordert wären und sie selber die Kinder viel mehr unterstützen (GK4: 42).

Auffallend ist des Weiteren, dass die befragten Eltern häufig Ausflüge, besondere Aktivitäten und Feste, die die Kitas mit den Kindern planen, loben und sich für ihre Kinder wünschen.

[34] Die Kita arbeitet nach einem altersgemischten und gruppenübergreifendem Konzept, nach dem die Kinder sich für die Aktivitäten, die sie am Tag machen wollen, selber den jeweiligen angebotenen Gruppen zuteilen.

Dass sie dies so hervorheben und benennen, könnte auch darin begründet sein, dass es etwas Sichtbares ist, was die Eltern beobachten können und worüber sie daher auch Bescheid wissen.

Zusammenfassung zum Thema „Lernen“

Viele Eltern haben neben dem Wunsch des Deutschlernens die Erwartung an ein akademisches Lernen in der Kita. Es wird deutlich, dass diese Erwartung mit der Forderung verbunden ist, dass Kita Schulvorbereitung leisten müsse. Das Lernparadigma der Eltern unterscheidet sich damit von dem der Erzieher_innen, wobei letzteres stärker als bei den Eltern von einer Kind-zentrierten Pädagogik gekennzeichnet ist, wie sie sich auch in den Bildungsprogrammen wiederfindet. Die Erzieher_innen wissen um diese Divergenzen, es bleiben aber noch viele Fragen offen, wie sie damit in ihrem Alltag umgehen. Sie erklären zwar, dass sie über die verschiedenen Erwartungen mit den Eltern ins Gespräch gehen müssten, ein konzeptbasiertes Handeln diesbezüglich wird jedoch nicht sichtbar.

Neben der Bildung erwarten die Eltern von der Kita Erziehungs- und Betreuungsleistungen für die Kinder. Somit ist ihnen nicht nur das „Lernen“ wichtig. Der Bildungsaspekt in Form des vorwiegend gewünschten akademischen Lernens wird ergänzt um die Erziehung zu gutem Benehmen und der Betreuung in Gestalt guter Versorgung, Fürsorge und Zuwendung (nähere Ausführungen zum Betreuungsaspekt in 4.3.4 zu den „Erwartungen der Eltern an die Erzieher_in“). Damit wird deutlich, dass die Eltern mit der Trias – der Verknüpfung des Bildungsauftrags mit der Betreuung und Erziehung der Kinder, die dem pädagogischen Ansatz von Kitas zugrunde liegt - übereinstimmen. Das ist somit eine gute Basis für gemeinsame Gespräche in der Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Erzieher_innen.

Grundsätzlich muss auch festgestellt werden, dass der Eindruck entsteht, dass viele Eltern wenig darüber wissen, was in der Kita passiert bzw. wie und was die Kinder lernen und erfahren. Dadurch, dass die Eltern nicht viel von den Abläufen in ihrer Kita wissen, waren ihre Wünsche an die Kita teilweise auch weniger aus ihren konkreten positiven oder negativen Erfahrungen mit der Kita ihrer Kinder gespeist. Eher bezogen sich die Erwartungen aus dem eigenen erworbenen Wissen der Eltern zu frühkindlicher Bildung, das zum Teil wiederum auch durch gesellschaftliche Diskurse geprägt ist. Dabei mag die persönliche Erfahrung aufgrund der eigenen mangelnden Sprachfähigkeiten im Deutschen keinen Job zu finden, oder zu lesen, dass Kinder mit Migrationshintergrund in Vergleichstests schlechter abschließen als andere Kinder, ihre Erwartungen an das Lernen in der Kita beeinflussen.

Es kann des Weiteren festgestellt werden, dass es einen Zusammenhang zwischen den Erwartungen der Eltern an die Kita und dem Eltern-Erzieher_innen-Kontakt gibt. Die Ergebnisse bekräftigen die Annahme, dass es wichtig ist, dass Eltern Informationen über das

Bildungsprogramm/das Curriculum in der Kita erhalten. Damit bekommen sie Wissen darüber, was Kinder in der Kita lernen. Sie erfahren dadurch auch, dass andere Kompetenzen, wie zum Beispiel soziale und lernmethodische Kompetenzen ebenso wichtige Voraussetzungen für die Entwicklung der Kinder sind, die sie unter anderem auch für das gewünschte akademische Lernen brauchen.

4.3.3 Umgang mit ethnisch-kultureller Vielfalt in der Kita

Ein viel diskutiertes Thema, das in allen Gesprächen und Interviews zur Sprache kommt, ist, wie die Kita mit den Herkunftskulturen der Familien umgeht und umgehen sollte. Wie stellen sich die Kitas auf die ethnisch-kulturelle Vielfalt der Familien in Bezug auf Sprachen, Herkunft, Familientraditionen und Religionen ein? Und welche Wünsche haben Eltern daran?

Ein zentrales Ergebnis ist: Hinter der Art und Weise, *wie* die Eltern das Thema ansprechen, liegt ihre Sorge, dass ihre „Herkunftskultur“ verloren geht. Das folgende Zitat spiegelt diese Sorge:

> Soraya: Es gibt viele Schwierigkeiten. Ich kann nicht sagen, dass es [Sitten, Rituale] gut ist oder schlecht. Aber es gibt Sitten, Rituale, die Eltern unbedingt beibehalten wollen, die haben Angst, dass die irgendwann ihre Wurzeln verlieren zum Beispiel. Es ist schön, dass Kinder hier zur Schule gehen, irgendwas hoffentlich studieren und so weiter, was jeder Elternteil sich so wünscht oder hofft. Aber die Sorge ist umso größer, weil wir verlieren auch unsere Kinder, das ist unsere Angst, […] (GK1: 217).

Die Eltern beschäftigt sehr stark, wie ein Leben mit und zwischen „zwei Kulturen“ gelingen kann: auf der einen Seite, ihre Identität als Familien afghanischer Herkunft - mit der Sprache und den heimischen kulturellen Praktiken - zu bewahren, und gleichzeitig ihre Einsicht, in Deutschland zu leben und Teil der Gesellschaft sein zu wollen.

Angestoßen wurde das Thema durch den englischen Film mit den Szenen der Paschtu-sprechenden Sprachförderkraft und der Frage, ob die Eltern sich eine solche in ihrer Kita vorstellen können. Ebenso wurde in diesem Zusammenhang explizit danach gefragt, welchen Stellenwert Religion für die Eltern hat und ob sie eine Religionsausübung in der Kita für ihre Kinder wünschen. Dieses Thema wird besonders anhand der stattfindenden Feste in der Kita von den Eltern sehr lebendig und emotional diskutiert. Die Feste sind dabei Ausdruck für ihre „Kultur“, die sie nicht verlieren und daher in der Kita berücksichtigt haben wollen.

***Umgang mit den Familienkulturen:* Religionen und Feste**

Einige Eltern bedauern, dass ihre Kinder mehr über christlich-deutsche Feiertage, wie zum Beispiel Weihnachten, das St. Martin/Laternenfest, wissen und sich auch mehr dafür interessieren würden als für und über die muslimischen Feste (GK5; GK4; GK2). Sie haben dabei

die Sorge, dass sich die Kinder von ihrer in der Familie ausgeübten Religion und den Werten der eigenen Kultur entfremden.

> Bilal [Dari]: Ja, weil unsere Kinder verstehen nichts von unserer Kultur, aber von der Weihnacht [alles], Laternen, Vorbereitung und so weiter. Und bei Bayram [fragen] sie, "Was ist das?", selbst wenn wir es ihnen vorgestern gesagt [haben]. Vergessen. Im Kindergarten sind sie sechs oder acht Stunden und lernen dadurch schneller (GK5: 108).

> Najiba [auf Dari]: […] Immer wenn dieses Laternen laufen und Halloween stattfindet, wollen unsere Kinder immer mitmachen und fragen nach Kostümen und Laternen. Wenn aber unsere Feste stattfinden, wie zum Beispiel Bayram, wissen unsere Kinder nichts darüber und das macht uns immer traurig. Und wenn das über zehn Jahre oder über einen längeren Zeitraum so bleibt, werden unsere Kinder uns immer fremder. Dies entfernt sie auch von unserer Religion und Kultur. Und das würd uns noch trauriger machen. Doch wenn von Seiten der Kindergärten und Schulen ein zusätzliches Lernprogramm angeboten würde, dann wäre das sehr gut. […] Wenn unsere Kinder so aufwachsen könnten, dann würden wir in Zukunft viel weniger Probleme haben (INT_EL1: 232).

Das, was Najiba als Wunsch an die Kita formuliert, wird von vielen Eltern so gesehen. Sie wünschen sich, dass ihre „Kultur“, und zwar einschließlich ihrer Familiensprachen und ihrer religiösen und traditionellen Feste und Praktiken, von der Kita wahrgenommen und ihr Beachtung geschenkt wird (GK3; GK4; GK2; INT_EL1). Die aktuelle Situation beurteilen sie kritisch: Oft wüssten die Erzieher_innen nicht, welche Feste eine wichtige Rolle in den Familien spielen und wann diese gefeiert werden. Zudem würden sie auch gesellschaftlich nicht gewürdigt.

> Meral [Dari]: Weil wenn unsere Feste stattfinden, das ist normal, wie als wäre es kein Ereignis und bei denen [den Deutschen] sind die Feste voller Freude. Wenn unserer Eidfest [islamisches Opferfest] ist zum Beispiel, gibt es nicht mal schulfrei (GK2: 187).

Die Eltern erwarten vor diesem Hintergrund, dass die Erzieher_innen mehr Wissen über die Herkunftskultur der Eltern haben (GK1: 303; GK2: 198; GK5: 119-126). Dieses könnten sie in speziellen Fortbildungen erwerben. Sie wünschen sich dabei die Erzieher_innen als Unterstützung, um religiöse und traditionelle Praktiken auch in der Kita leben zu können. Als Beispiele werden das Einhalten von religiösen Essensgeboten und das Vorstellen und Feiern islamischer Feste genannt. Die Erzieher_innen sollen darüber Bescheid wissen und in einem weiteren Schritt sollen sie dieses Wissen auch an die Kinder afghanischer Herkunft und/oder Kinder muslimischen Glaubens vermitteln.

> Fahad: Sie sollten wissen, was unsere Kultur ist, was wir essen, um zu wissen, was unsere Kinder essen dürfen. Welche Religion wir haben. Wenn sie diese Sachen wissen, ist es besser für alle. Sie können den Kindern ja zum Teil dann auch die eigene Kultur beibringen (GK2: 14).

> Bilal: […] Sie sollten die muslimische Kinder in einem Kindergarten zusammen [holen] und ihnen sagen, sie haben heute so einen Tag, einen Feiertag von euch und ihr müsst auch feiern. Und das auch anderen christlichen Kindern, deutschen Kindern [sagen], weil bei so einer Gruppe müssen das beide verstehen, beide Kulturen, meine ich (GK5: 106).

Grundsätzlich sehen die Eltern die Kultur, das Lehren der Familiensprachen und das Bewahren und Ausüben kultureller Praktiken zwar als Aufgabe der Familie an. Weil die

Kinder aber aus Sicht der Eltern sehr viel Zeit in der Kita verbringen, haben die Eltern Sorge, dass die Kinder nicht mehr ihren familieneigenen Werten folgen und nicht gut in die Religion hineinwachsen (GK5, GK3, GK2, INT_EL1; vgl. auch 4.3.1). Deshalb wünschen sie sich, dass die Beschäftigung und die Vermittlung ihrer Kultur auch in der Kita aufgegriffen werden. In zwei Gesprächskreisen bringen Eltern auch die Idee ein, sich selber bereit zu erklären, in die Kita zu gehen und allen muslimischen Kindern etwas über ihre Feste zu erzählen (GK5: 113; GK4: 161f).

Die Eltern haben verschiedene Erfahrungen damit gemacht, was die Erzieher_innen über ihre ethnisch-kulturelle Herkunft wissen. Einige Eltern berichten davon, dass sie beim Aufnahmegespräch nach ihrer Religion und Essensvorschriften für das Kind gefragt wurden. Das finden sie wichtig und äußern sich lobend darüber (GK5: 119f, GK2; GK4). Jedoch berichteten sie auch, dass Erzieher_innen grundsätzlich zu wenig Wissen über ihre Kultur und das, was ihnen wichtig ist, haben.

> Ahmad: Ich denke, die Erzieherin Frau Heimann versteht nichts über unsere Tradition und Religion. Die Erzieher sollten da dann Extraunterricht bekommen (GK5: 121).

> Sami: Zum Beispiel, was weiß ich, jetzt über Ramadan oder vielleicht unsere Tradition ((X: Tradition und Sprache)) [wenn] Nachfragen kämen über islamische Sachen oder über Afghanistan, könnte sie besser erklären. Jetzt die Erzieherinnen im Kindergarten haben keine Ahnung über Afghanistan. Es ist auch nicht Aufgabe der Erzieherinnen, über alle Länder Bescheid zu wissen, aber es wäre von Vorteil ( ), dass über Kultur, Sprache und über Tradition/ Vielleicht könnte sie das erklären für die Kinder aus Afghanistan (GK3: 119).

Schwierigkeiten, dass ihr Wunsch nach Beachtung muslimischer Feiertage nicht berücksichtigt wird, sehen besonders die Eltern einer christlichen Kita. Sie machen die Erfahrung, dass ihre Kinder stark von dem christlichen Konzept der Kita geprägt werden und wenig Freiraum für sie als muslimische Familien bleibt. So wünschen sie sich, dass ihre Kinder vor dem Essen ihrem Glauben entsprechend beten können und den Kindern dies nicht verboten wird (GK4: 126-131). Die besagten Eltern beschreiben das Dilemma, ihr Kind in eine Kita geben zu wollen, aber oft keine wirkliche Wahlmöglichkeit für eine Kita zu haben. In ihrer Umgebung zum Beispiel seien drei christlich arbeitende Kitas und eine in kommunaler Trägerschaft, wobei einige die letztere präferieren würden, die aber zu weit weg sei (GK4: 43, 116). Deshalb müssten sie sich mit der Kita und ihrem Konzept zufrieden geben. Sie haben aber wenig Hoffnung, dass sie mit ihrer Religion und den ihnen wichtigen Werten berücksichtigt werden.

> Solmaz: Aber ich glaube, das interessiert die auch nicht. Ich meine, die sagen: „Wenn es euch nicht passt, dann bringt eure Kinder nicht hier her. Fertig. Wir haben genug andere Kinder, die es auch hierher nötig haben.“ Deswegen denk ich mal, wir <u>müssen</u> uns ein bisschen auch denen anpassen. Aber es wäre schön, wenn die sich auch ein bisschen uns anpassen würden (GK4: 148).

Solmaz beschreibt ein Dilemma und kann eine Lösung für die Eltern nur darin finden, als Eltern nicht zu viel zu erwarten, dass ihre familiären kulturellen Hintergründe berücksichtigt werden. Sie empfiehlt, das vorherrschende Konzept zu akzeptieren. Gleichzeitig hofft sie aber auch, dass die Kita sie mit ihren Bedürfnissen nicht ganz außen vorlässt.

Im Gespräch mit der Leiterin und einer Erzieherin der gleichen Kita wird das, was die Eltern wahrnehmen, bestätigt: sie seien eine christliche Einrichtung mit einem christlich-religiös-ausgerichteten Konzept, die Eltern wüssten das und würden im Aufnahmegespräch auch darüber aufgeklärt. Andere Religionen würden keine Rolle spielen, aber sie würden auch nicht feststellen, dass die Eltern sich da etwas anderes wünschen würden (INT_ER: 36). Es zeigt sich jedoch, dass sich die Eltern genau dieses wünschen, dass ihre Religionen in der Kita eine Berücksichtigung finden. Sie trauen sich das jedoch nicht anzusprechen bzw. nehmen es so hin wie es ist, weil sie das Gefühl haben, nichts ändern zu können. Eine Erzieher_in berichtet davon, dass Eltern an ihren Feiertagen Süßigkeiten u.ä. in die Kita mitbringen (INT_ER: 36). Diese Form des Sichtbarmachens eigener kultureller Feste wird aber von der Kita nicht aufgegriffen bzw. die Erzieher_innen scheinen es nicht als einen Beteiligungsversuch der Eltern zu erkennen.

Einsatz von Erzieher_innen mit Migrationshintergrund bzw. Sprachförderkraft

Bei der Frage, ob die Eltern sich – entsprechend des Filmbeispiels – eine Erzieher_in mit afghanischem oder anderem Migrationshintergrund vorstellen könnten, sind die Eltern unterschiedlicher Meinung.[35] Einige befürworten es mit der Begründung, dass dies eine Bereicherung für die Kinder und für die Kita im Allgemeinen wäre, „dass die können kennenlernen die andere Kulturen von den anderen Ländern“ (GK3: 137). Ebenso wird angeführt, dass diese Erzieher_innen die Familien mit Migrationshintergrund besser verstehen könnten.

> Meral: Das wäre besser, denn es ist hier ja auch so, dass die Kinder multikulturell sind und deswegen wäre es auch gut, dass die Erzieherinnen multikulturell sind. Hier zum Beispiel gibt es ja ab und zu iranische, afghanische Erzieher, das ist gut. […] dass sie von unserer Kultur etwas mehr versteht oder wenn wir Probleme haben, kann sie uns helfen ((LH: Also, dass sie euch Eltern besser versteht?)) Ja, genau. Sie versteht es sicher besser, denn die Kulturen haben ja an sich schon Unterschiede (GK2: 70f).

Andere Eltern argumentieren, dass sie eine solche Erzieher_in für sich und ihre Kinder nicht bräuchten. Dies sind Eltern, die sich weniger Sorgen machten, dass sich ihre Kinder ihrer Familienkultur entfremden (vgl. GK3). Und zum anderen sind es Eltern, die sich vorrangig um die deutsche Sprache ihrer Kinder sorgen und daher eine Erzieher_in mit

[35] Bezüglich der Aufgabe einer Erzieher_in mit Migrationshintergrund, als Sprachförderkraft zu arbeiten, wird im Sprachenkapitel näher eingegangen (vgl. 4.3.1). Hier an dieser Stelle interessiert, was die Eltern sich von einer solchen Person darüber hinaus erwarten.

Migrationshintergrund ablehnten mit dem Argument, dass die Kinder dann vielleicht weniger Deutsch sprechen würden (GK2: 68).

Abschließend kann gesagt werden: obwohl sie von den meisten Eltern befürwortet wird, gibt es keine einheitliche Meinung unter den Eltern, ob eine Erzieher_in mit Migrationshintergrund in der Kita arbeiten sollte. Hinsichtlich der Vermittlung kulturellen Wissens sei sie wichtig, hingegen ihr Einsatz als unterstützende Sprachförderkraft wird kontrovers diskutiert. Aber alle Eltern, die sich dazu äußern, wünschen sich, dass ihre Kultur – in Form der Religion und kultureller Praktiken - in der Kita berücksichtigt wird.

Perspektive der Eltern der CCB-Studie

Für die Eltern der CCB-Studie steht das Thema „kulturelle Vielfalt in der Kita“ nicht so im Vordergrund. Im Vergleich zu den Eltern afghanischer Herkunft begleitet die Eltern der CCB-Studie nicht vorherrschend die Sorge, dass ihre Kinder die Kultur verlieren und daher war es in ihren Erwartungen an die Kita auch nicht so stark formuliert. Wenn das Thema aufkommt, ist es verbunden mit der Frage, ob Religionen eine Rolle spielen sollten, ob Erzieher_innen mit Migrationshintergrund in der Kita arbeiten sollten oder wie die Gruppe aus Kindern mit und ohne Migrationshintergrund zusammengesetzt sein sollte.

Herkunftskulturen in der Kita

Die Eltern vertreten unterschiedliche Positionen dazu, ob und in welcher Intensität ihre Herkunftskulturen von der Kita aufgegriffen werden sollten. Auch sie sehen - wie die Eltern afghanischer Herkunft - die kulturelle und religiöse Erziehung überwiegend in der Verantwortung des Elternhauses. Weitere Gemeinsamkeiten zeigen sich in der Position, dass auch diesen Eltern wichtig ist, dass die Kita um ihre Hintergründe wissen sollte, wann und wie zum Beispiel wichtige Feiertage stattfinden, und diese auch gebührend respektiert.

> Bülent [Türkisch]: Religiöse Feiertage zum Beispiel. Nicht alle davon, ich will nicht sagen, dass sie meine ganze Kultur aufnehmen sollen. Aber einige der bedeutenden Tage sollten sie kennen. […] Da bin ich nicht so genau, wissen Sie, aber zum Beispiel, einige bestimmte Tage sollten bekannt sein. Und es sollte frei dafür gegeben werden. Wenn wir morgen einen Feiertag hätten, sollten die Kids sagen: „Oh, meine Erzieher_in weiß darüber Bescheid, [über] meinen Feiertag“. Aus diesem Grund habe ich Respekt für sie (Berlin.Lutzenstraße.El.türk: 355).

Eine erweiterte Position der Eltern ist, nicht nur davon zu wissen, sondern auch, dass die Kita aktiv die Familienkulturen in ihrem Alltag mitaufnimmt (CCB_Berlin.Lutzenstrasse.El.türk; Stuttgart.Michaelskirche.El; Berlin.Löwenzahn.El.russ; Jena.Zwergenland.El). So sollten zum Beispiel Lieder und Spiele aus den Kulturen der Familien aufgegriffen sowie ein wertschätzendes Umgehen mit den verschiedenen Sprachen gefunden werden. Es ginge dabei darum, die Kinder mit der Vielfältigkeit der Kulturen, die sie in der Kita haben, bekannt zu machen. Die

Kinder sollen auch über verschiedene Religionen informiert werden. Es würde dabei auch ihre vorurteilsbewusste Haltung stärken.

> Anna [Russisch]: Of course, so that they do not point with fingers – aha, you are Vietnamese, you are not like us. / We live in a country of immigration. There are lots of nations [meaning ethnicities] here. No, no, its needed. To show that they have their own culture, but that they are people just like us, only with their own customs, own understandings, own mentality. […] But the things is, one needs to help the children (Berlin.Löwenzahn1.El.russ: 117, 119).

> Katjuscha: Und die Kinder verstehen schon, dass die// Ich finde das/ für mich ist richtig gut. Alle Kinder, alle Menschen sind gleich, egal aus welcher Land kommt. Ja, das spielt keine Rolle, welche Hautfarbe hat jedes Kind - weiß, schwarz oder/ […] Ja. Alle sind gleich. Und die alle Kulturen sind interessant. Gibt es keinen Unterschied zwischen/ ja zwischen Kindern (Jena.Zwergenland.El: 134).

Andere Eltern wiederum vertreten die Position, dass die Kita eher das „Deutsche“ – sprachlich und kulturell gesehen - vermitteln sollte und nicht so sehr den Fokus auf die Familienkulturen legen sollte.

> Monja: [...] Und zweitens, damit sie die andere Seite von die Welt mitkriegen. Wir leben zuhause nur orientalisch, und ich will, dass meine Kinder auch die deutsche Seiten mitbekommen. Dass sie nicht so groß wachsen und sagen ‚was ist das' ((abschätzig)): von Essen, von äh/ja, diediedie//“ ((Aische: Mentalität)) Ja genau. Bei Essen und Sitzen und Spielen und so (..) die Kommunikation überhaupt, ich weiß nicht wie kann ich das sagen, [wie] mit den Leuten umgehen kann. (..) Schon als Kleinkind. Auf eine andere Art und Weise, die deutsche Art und Weise (...) weil wir haben ein anderes (.)// (Berlin.Pinocchio1.El.arab: 265-266).

„Die deutsche Seite“ solle vermittelt werden aus der Einsicht, dass sie als Eltern dies nicht leisten könnten und dies daher von der Kita als Kompensationsleistung erwarten. Denn die Eltern wissen, dass die Kinder diese Sozialisation brauchen, um in Deutschland zurecht zu kommen.

Auch für die Eltern eines vietnamesisch-sprachigen Gesprächskreises ist es weniger wichtig, dass sie ihre Kultur repräsentiert sehen wollen. Sie sind der Meinung, dass sich ihre Kinder an das vorgegebene Konzept in der Kita anpassen sollten, mit der Begründung: „wenn man sich das hier als Lebensmittelpunkt wählt, dann muss man sich damit identifizieren“ (Berlin.Löwenzahn.El.vietn: 297). Ihre Kinder sollten wie deutsche Kinder sein, lernen und aufwachsen. So sollten die Kinder vor der Einschulung auch nur die deutsche Sprache lernen, Vietnamesisch wird häufig erst als erste Fremdsprache gelernt (vgl. CCB_Berlin.Löwenzahn.vietn.Exp.int).

Warum nicht so gesondert auf die verschiedenen Kulturen eingegangen werden solle, ist der Sorge mancher Eltern geschuldet, dass sich aufgrund der Zugehörigkeit zu Nationalkulturen ein „ungesunder“ Stolz (CCB_Stuttgart.Michaelskirche1.El) bei den Kindern entwickeln könnte. Deshalb bevorzugen diese Eltern dann auch eher eine Mischung von Kindern mit Deutsch als Erst- oder als Zweitsprache in den Gruppen, damit die Kinder sich nicht in Sprachgruppen zusammentun könnten und somit auch (eine bisher beobachtete) Spaltung innerhalb der

Kindergruppe verhindert werden könnte (CCB_Berlin.Pinocchio.El.arab; Berlin.Universum2.El; Stuttgart.Michaelskirche1.El).

Religion in der Kita

Wie sich eine Kita mit christlichem Profil auf die verschiedenen Hintergründe ihrer Familien einstellen könnte, wurde auch in der CCB-Studie von den Eltern einer solchen Kita diskutiert. Grundsätzlich war es für die befragten muslimisch-religiösen Eltern wichtig, eine religiöse Kita zu finden, weil sie der Überzeugung waren, dass dort wenigstens religiöse Grundüberzeugungen vermittelt werden. Auch wenn sie sich in den Inhalten unterschieden, sei der Ansatz, den Kindern einen Glauben an einen Gott zu vermitteln, wichtig und richtig. Und sie würden ihre Kinder lieber in eine christliche Einrichtung schicken als in eine staatliche, in der Religion gar keinen Platz hat (vgl. CCB_Stuttgart.Michaelskirche1.EL). Sie und ihre Kinder fühlten sich auch sehr wohl in der Kita und gleichzeitig stellen sie fest, dass ihre Kinder jetzt viel vom christlichen Glauben wüssten und auch sehr beeinflusst wären – was sie nicht so gut finden.

Einige Eltern wünschen sich, dass auch ihre Religion einen größeren Platz in der Kita findet; so solle zum Beispiel auch mal aus dem Koran anstatt immer der Bibel vorgelesen werden. Und einige Eltern finden es auch wichtiger, die Kinder weniger im Glauben zu erziehen, als ihnen Informationen und den Respekt vor allen Religionen zu vermitteln (ebenda).

Noch zu erwähnen ist, dass in der CCB-Studie auch die Positionen der Weißen Eltern erfasst wurden. Kurz zusammengefasst bewegen sie sich zwischen der Überzeugung, dass das Einbeziehen verschiedener Kulturen eine große Bereicherung für alle Kinder darstellt (vgl. u.a. Jena.Zwergenland.El; Berlin.Universum2.El; Stuttgart.Michaelskirche1) und der Angst, dass ihre Kinder dabei zu kurz kommen und benachteiligt würden und ihnen etwas übergestülpt würde, was sie als Eltern ablehnten (vgl. u.a. CCB_Berlin.Löwenzahn.Elv; Stuttgart.Michaelskirche2.El; DKN.El; Jena.Regenbogen.El).

Perspektive der Erzieher_innen

Eingehen auf die kulturellen Hintergründe der Familien

Die Erzieher_innen dieser Studie reflektieren für sich, dass sie mehr Wissen über die kulturellen Hintergründe der Eltern und grundsätzlich zum Umgang mit kultureller Vielfalt in der Kita haben müssten. Dieser Gedanke scheint aber neu und sich auch erst durch den Austausch im Gesprächskreis und die Fragen der Interviewerin entwickelt zu haben.

> Michaela: […]Aber ich finde, eigentlich wäre das einfach so ein Fach für die Ausbildung. Das finde ich nämlich ganz wichtig, weil wir ja immer mehr multikultureller werden und nicht nur in Blankenese arbeiten, sondern wirklich auch in so Ballungszentren wie Neuwald. Und gerade das würde ich wichtig finden, gerade dass man auch so verschiedene Kulturen und auch der Umgang damit/ (?)
>
> Doris: Oder überhaupt auch kennenlernt die Kulturen (GK_ER: 202-204).

Diese Aussage wird durch eine pädagogische Fachkraft sehr unterstützt. Sie berichtet von vielen Situationen aus ihrer Arbeit, in denen ihr bewusst war, wie wichtig Wissen im Kontakt mit Familien afghanischer Herkunft sei (GK_ER: 159-169). Sie zeigt auf, dass man zum Beispiel die Höflichkeitsformen in der Begrüßung zwischen Mann und Frau kennen müsse, die Familienstrukturen, in denen die Familien leben, ebenso das sich in manchen Dingen unterscheidende Rollenverständnis innerhalb der Familie. Es könne sonst im Kontakt zu Missverständnissen führen und deshalb brauche man ein „sehr sehr feines Händchen“ (ebenda: 169). Auch wäre es gut zu wissen, woher die Eltern eingewandert sind, welche Erfahrungen gerade auch Kinder aus Kriegsgebieten gemacht haben, damit die pädagogische Fachkraft das in ihre Arbeit einbeziehen könne. Ihre Ausführungen zeigen, dass sie scheinbar schon häufiger darüber nachgedacht hat. Im Gesprächskreis nimmt sie mit den Reflektionen hingegen eine Einzelstellung ein.

Im Gesprächskreis wird auch deutlich, dass die Erzieher_innen grundsätzlich bisher eher situationsreagierend als konzeptbasiert mit den heterogenen Familienkulturen in ihrer Kita arbeiten. Das heißt, es stellen sich im Alltag Fragen, auf die die Erzieherinnen scheinbar erst in der konkreten Situation nach Antworten suchen und dabei auch als einzelne Kolleg_in die Entscheidungen treffen; ein gemeinsames Überlegen im Team, was zum Beispiel die Arbeit mit muslimischen Familien in ihrer Kita bedeutet, scheint es bisher dazu nicht gegeben zu haben. Dies sind Themen wie das gemeinsame Schwimmen von Jungen und Mädchen, das Nacktbaden im Garten oder das Tanzen, das nicht von allen muslimischen Eltern befürwortet wird. Sie schildern, dass sie dabei das Gespräch mit den Eltern suchen und bemüht sind, eine Lösung zu finden (vgl. GK_ER: 222f). Gleichzeitig sind sie der Meinung, dass sie nicht immer Rücksicht nehmen können (GK_ER).

Es wird deutlich, dass die Erzieher_innen die Unterschiede, die die Kinder durch ihren familiären Hintergrund mitbringen, zwar sehen, von denen sie aber nicht zu wissen scheinen, wie sie sie berücksichtigen können oder aber die sie nicht berücksichtigen wollen, mit der Begründung, alle gleich behandeln zu wollen (vgl. GK_ER: 214). Eine Erzieherin bemerkt dazu, dass es „natürlich wichtig [ist], die Herkunft von den Kindern nicht zu vergessen“, jedoch sei es ihnen im Alltag „teilweise nicht ganz bewusst“, dass „wir so viele verschiedene Länder hier haben“ (INT_ER: 40).

Die Erzieher_innen argumentieren auch hauptsächlich mit organisatorischen Einwänden und der Umsetzbarkeit im Alltag: Materialien, die die Herkunft der Kinder widerspiegeln, könnten nicht angeschafft werden, weil es zu viele wären; wenn Kinder in der Familiensprache miteinander sprechen, würde das unterbunden (berichtet eine Kita, vgl. GK_ER: 136), weil es sonst keine gemeinsame Sprache gäbe und andere Kinder ausschließe.

Berücksichtigung von Essensgeboten

Ein anderes Beispiel, das die befragten Erzieher_innen in diesem Zusammenhang benennen, ist das Essen. Sie hätten Schwierigkeiten mit den Kindern mit Migrationshintergrund, die das Essen nicht kennen und daher manchmal nichts essen würden. Es würde zwar schon Rücksicht darauf genommen, dass aus religiösen Gründen kein Schweinefleisch in der Kita angeboten werden solle. Beim Aufnahmegespräch werde abgefragt „über Allergien oder über Besonderheiten, was das Essen anbelangt“ (GK_ER: 100). Die Erzieher_innen versuchen, sich in die Eltern hinein zu versetzen, was es für sie bedeute, wenn sie hörten, dass ihre Kinder nichts gegessen haben. Jedoch schien in dem Gespräch auch durch, dass zwar das Thema Schweinefleisch, aber nicht das Thema Essen grundsätzlich in allen Kitas geklärt ist. Es wird auch die Meinung vertreten, dass die Kinder sich daran gewöhnen müssten, weil es nicht möglich sei, auf alle Besonderheiten einzugehen (GK_ER: 100, 105).

Einige dieser Ergebnisse decken sich mit denen der CCB-Studie, in denen ebenfalls Erzieher_innen zu diesem Sachverhalt befragt wurden. Auch sie berichten, dass zu Fragen des Umgangs mit kultureller Vielfalt und Religionen in der Kita der kultursensible Umgang mit Essen, vorrangig die Frage ob Schweinefleisch angeboten wird, von den Eltern häufig angesprochen wird (vgl. CCB_Berlin.Pinocchio.Er; Berlin.Universum.Er; Jena.Er). Die Kitas haben einen unterschiedlichen Umgang damit gefunden: die meisten boten gar kein Schweinefleisch mehr an, andere versuchten, individuell für die Kinder, die es betraf, eine Lösung zu finden (vgl. u.a. CCB_Berlin.Löwenzahn.Er).

Einsatz von Erzieher_innen mit Migrationshintergrund bzw. einer Sprachförderkraft

Ein weiteres Thema, das im Zusammenhang mit der Berücksichtigung kultureller Vielfalt diskutiert wurde, ist die Frage nach dem Einsatz einer Sprachförderkraft. Diese wird von den Erzieher_innen dieser Studie eher abgelehnt. Auffällig ist, dass das Thema etwas widersprüchlich diskutiert wird: zum einen zeigen die befragten Erzieher_innen die Situationen auf, in denen sie eine Übersetzung sehr hilfreich fänden, sowohl im Kontakt mit den Eltern als auch bei den Kindern in der Eingewöhnungszeit. Gleichzeitig lehnen sie eine solche Sprachförderkraft ab und berichten von den Situationen, in denen sie sich dann Kinder oder Eltern zu Hilfe holen würden (GK_ER: 40).

Selbst als eine Erzieherin afghanischer Herkunft interveniert, die eine Teilnehmerin in dem Erzieher_innengesprächskreis ist, und von der Notwendigkeit einer solchen Erzieher_in überzeugen will und ihre Kollegin auch bestätigen kann, dass es sich durchaus hilfreich in ihrer Kita bewährt hätte, geht die Gruppe nicht darauf ein. Im späteren Verlauf im Gesprächskreis wird sichtbar, dass auch eine Angst dahinter steht, selber ausgeschlossen zu werden – als Erzieher_in, die die Gespräche dann nicht verstehen könne (GK_ER: 132-137).

In der CCB-Studie haben die Erzieher_innen hingegen grundsätzlich eine bejahende Position dazu: Eine Erzieher_in mit Migrationshintergründen der Kinder wird als Ansprechpartner_in für kulturelle Hintergründe der Familien und als Übersetzungs- und Verständigungshilfe gewünscht. Dies wird vorrangig für den Kontakt zu den Eltern und nachrangiger für die Kinder z.B. bei Eingewöhnungssituationen der Kinder gesehen (vgl. CCB_Löwenzahn.ER; Berlin.Pinocchio.Er; Jena.Er). Ein Erzieher_innen-Team einer Kita schränkt hier ein, dass die Person nur auf Deutsch mit den Kindern sprechen solle, da sonst die Gefahr bestünde, dass die Kinder nicht gut genug die deutsche Sprache lernen würden (vgl. CCB_Jena.Er).

Zusammenfassend wird bei den Erzieher_innen der CCB-Studie deutlich, dass auch sie größtenteils wenig Wissen und pädagogische Konzepte für den Umgang mit ethnisch-kultureller Vielfalt in der Kita haben. Überwiegend wird der kulturelle Hintergrund der Kinder nicht aufgegriffen und teilweise wird auch die Überforderung der Erzieher_innen sichtbar (u.a. Berlin.Löwenzahn.Er und Berlin.Pinocchio.Er). Jedoch ist ein Unterschied festzustellen bei den Kitas, die sich schon mehr mit dem Thema auseinandergesetzt haben. Zwei der Kitas wurden von der Fachstelle KINDERWELTEN für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehungbegleitet. Die Erzieher_innen berichteten, dass sich der Kontakt zu den Eltern positiv verändert hätte, seitdem in der Qualifizierung an der Sensibilisierung für die Bedeutung der Berücksichtigung kultureller Vielfalt gearbeitet wurde. Eltern würden jetzt mehr miteinbezogen, würden ihre Feste mit einbringen, erklärten sich für Lesenachmittage in ihren Familiensprachen bereit. Das Einbinden der Eltern wirke sich für beide Seiten positiv aus. Und dadurch, dass die Erzieher_innen jetzt mehr über die kulturellen Hintergründe der Eltern wüssten, könnten sie viele Sachen viel besser verstehen, was ein Schlüssel für eine gute Elternarbeit wäre:

> Sonja: Ich finds auch wichtig, dass man auch vieles besser verstehen kann. Also je mehr man weiß über die andere Kultur und ja, die Art zu leben dort und die Werte, umso besser kann man's einfach auch verstehen, wenn sich Eltern jetzt irgendwie anders verhalten, als wir es tun würden. Und das ist halt denk ich der Schlüssel dazu, dass man überhaupt auch gute Elternarbeit machen kann und damit eben auch beim Kind was bewirken kann, dass es eben auch weiterkommt. Also ich denke, das ist ganz wichtig, dass die Eltern also die Familie und das Kind sich hier angenommen fühlen und dass wir einfach auch viel mehr erfahren über ihr Leben und die Kulturen (CCB_Stuttgart.Michaelskirche.Er 214).

Zusammenfassung

Abschließend kann für den Gesprächskreis mit den Erzieher_innen dieser Studie gesagt werden, dass das Thema „Berücksichtigung kultureller Vielfalt in der Kita“ einen sehr großen Raum in der Gruppendiskussion eingenommen hat. Die Erzieher_innen scheinen Gesprächsbedarf zu diesem Thema zu haben und es wird deutlich, dass es sie sehr beschäftigt.

Es wird auch deutlich, dass die Erzieher_innen kein Konzept haben, wie sie mit Situationen umgehen, in denen Diversitätsbewusstsein wichtig wäre. Sie sprechen davon, dass sie es „irgendwie hinkriegen“, dass es „hingehauen“ hätte und dass sie es kennen würden, sich „mit vielen Menschen arrangieren zu müssen“ (GK_ER: 142, 152, 203). Bezüge zum gesellschaftlichen Diskurs sind erkennbar, wenn manche Erzieher_innen argumentieren, dass von den Familien mit Migrationshintergrund eher eine Anpassungsleistung erwartet wird als dass sich die Kita darauf einstellen müsste, Kinder mit verschiedenen kulturellen Hintergründen in ihren Einrichtungen zu betreuen.

Es entsteht der Eindruck, dass die Erzieher_innen aber versuchen, das in ihrem Sinne Bestmögliche in den Situationen zu tun. Dazu führen sie auch die Kontakte der Eltern zu ihnen an, die sie von Seiten der Eltern als vertrauensvoll und offen bewerten. Jedoch – und das zeigt, in welcher Intensität sie sich im gesamten Gesprächskreis damit auseinandersetzen – fehlt einigen Erzieher_innen eine intensive Auseinandersetzung und ein fundiertes Wissen darüber, wie sie mit der Herausforderung kultureller Heterogenität in der Kita umgehen können. Das bestätigen die Erzieher_innen auch in der Form selber, wenn sie nach dem Gesprächskreis die Rückmeldung geben, wie wichtig Projekte wären, die sie darin auch unterstützen würden, sich das Wissen anzueignen (vgl. GK_ER).

Für die Eltern dieser Studie kann zusammenfassend gesagt werden, dass sie sich wünschen, dass ihre Kultur - ihre kulturellen Praktiken und ihre Religionen – in der Kita repräsentiert und von den Erzieher_innen wahrgenommen und wertgeschätzt wird. Dazu gehören auch ihre Familiensprachen. Diese werden immer in engem Bezug zur kulturellen Identität diskutiert (dazu vgl. ausführlicher: Kap. 4.3.1). Darüber hinaus wünschen sich die Eltern, dass die Erzieher_innnen mehr über ihre kulturellen Hintergründe wissen – damit sie zum einen die Familien besser verstehen und zum anderen das Wissen auch in ihrer Arbeit mit den Kindern einsetzen können, indem sie den Kindern dieses Wissen auch vermitteln.

Andere Eltern – und das sind vorrangig ein Teil der Eltern der CCB-Studie – wollen hingegen nicht, dass ihre Kultur verstärkt in der Kita aufgenommen wird. Sie begründen diesen Wunsch, dass ihre Kinder mehr über das „deutsche“ System lernen und sich dem vorgegebenen Konzept anpassen sollen. Es wird deutlich, dass die Eltern ein Wissen darüber

haben – wie die Stimmen der Eltern vietnamesisch-sprachiger oder arabisch-sprachiger Eltern zeigen - wie sie sich in der Gesellschaft bewegen müssen, um erfolgreich - in Bezug auf die Schulvorbereitung, den Schulerfolg und damit auf eine gesellschaftliche Anerkennung - zu sein. Wenn die Familiensprache, die als erste Fremdsprache gelernt wird wie bei den Familien vietnamesischer Herkunft - für das Deutsche zurückgestellt wird, zeigt es an, wie viel Familien mit Migrationshintergrund bereit sind, als sogenannte Integrationsleistung mit der Anpassung an die vorherrschende Mehrheitskultur zu geben. Es spiegelt damit den Druck, sich als Minderheit in der Gesellschaft anpassen zu sollen, wider.

4.3.4 Erwartungen der Eltern an die Erzieher_innen und die Rolle der Eltern im Bildungs- und Erziehungsprozess

Was erwarten Eltern von Erzieher_innen, denen sie ihr Kind in der Kita vertrauensvoll überlassen? Diese Frage wurde in den Gesprächskreisen und den Einzelinterviews zum Teil direkt gestellt, andere Aussagen hierzu machten Eltern, wenn sie Situationen beschrieben, mit denen sie zufrieden oder unzufrieden waren. Dabei geht es nicht um Dinge, die die pädagogische Fachkraft den Kindern - im Sinne von Lehren - vermitteln soll (dazu s. Kap. 4.3.2), sondern darum, wie sie als Mensch sein sollte.

Am häufigsten benennen die Eltern den Wunsch nach einer guten Versorgung ihrer Kinder und dass sich die Erzieher_in darum gut kümmern sollen (GK2; INT_EL3; INT_EL2; GK1). Dies ist ihnen das Wichtigste, wenn sie nach ihren Wünschen an die Kita gefragt wurden oder worüber sie auch mit den Erzieher_innen oft sprechen. Eltern ist es wichtig zu wissen, ob ihr Kind gut versorgt ist. Das heißt für sie oftmals, was und ob ihr Kind ausreichend gegessen hat, denn sie sorgen sich um ihr Kind, wenn dies nicht der Fall ist. Eltern üben demzufolge auch Kritik an Erzieher_innen, wenn sie die Kinder nicht mehrmals zum Essen auffordern (GK2: 121,139).

> Banu: Zum Beispiel, wenn man Sohn essen soll, fragen sie ihn hier einmal und er sagt nein! Genauso macht er es zu Hause auch, und ich rede ihm das Essen schön, trickse ihn quasi aus und er isst dann. Hier machen sie es nicht so. Sie fragen ihn nur einmal, wenn er isst, isst er, wenn nicht, dann ist das auch egal. ((LH: Sie fragen ihn also nicht nochmal?)) Nein (GK1: 121).

Dass das Essen einen hohen Wert und eine große Bedeutung für die Eltern im Umsorgen ihrer Kinder hat, wird mit der folgenden Situation, die eine Mutter schildert, noch einmal deutlicher. Sie erzählt, dass ihr Kind kein Mittagessen in der Kita bekommen hat, weil ihr Kind eine kürzere Betreuungszeit hatte und nicht zum Essen angemeldet war. Die Mutter hatte sich jedoch verspätet und konnte das Kind nicht rechtzeitig vor dem Mittagessen abholen.

> Aalisha: Aber ich hatte auch so ein Erlebnis, dass immer, wenn ich nur daran denke, tut mir mein Herz weh. Meine Tochter war damals, sie hatte vier Stunden gehabt, an dem Tag ich bin bisschen später gekommen. […] Was passiert war, Lea hatte einen Stift bekommen, sie saß da und die anderen Kinder saßen alle an dem Tisch und haben gegessen. Und ich bin gekommen und die Lehrerin, sie isst auch selber. Und meine Tochter sagt: „Mama ich will auch davon essen, was die essen." […] Wenn ich wäre, ich hätte von meinem Essen dem Kind gegeben, „iss du, das ist doch nicht wichtig, ob das/" Das ist etwas, was man wirklich von einem Menschen, ich erwarte so etwas nicht von einem Menschen so etwas zu tun. Ich gebe von meinem Essen, ich esse selber gar nicht, aber gebe den Kindern. Und das sind so Erlebnisse, dass man diese Menschlichkeit nicht sieht. Man sagt: Wo bleibt hier die Menschlichkeit? Und das ist nicht sehr schön, das finde ich gar nicht (GK1: 28).

Aalisha erwartet, dass die Erzieher_in die gesetzten Vorgaben in solch einer Situation außer Acht lässt und „menschlich" reagiert, in dem sie dem Kind etwas zu essen gibt. Für Aalisha, wie sie nach dem Gespräch sagt, ist das Verhalten der Erzieher_in gerade auch vor dem Hintergrund ihrer afghanischen Herkunftskultur - in der die Gastfreundschaft eine wichtige Stellung hat – nicht nachvollziehbar und für sie, wie sie es als Mutter empfindet, verletzend.

Ein weiteres und ihnen ebenso wichtiges Anliegen war den Eltern, dass die Erzieher_innen mehr auf die Sicherheit der Kinder achten (GK2; GK5; INT_EL1; GK4). Manchmal sind Eltern verunsichert, weil sie Situationen beobachtet oder mit ihrem Kind erlebt hatten, dass etwas passiert war. In solchen Fällen wünschen sich die Eltern, dass die Erzieher_innen ehrlich zu ihnen sind und ihnen schildern, wie es dazu gekommen ist – und sich nicht rausreden, wie es Najiba erlebt hatte.

> Najiba: Und das ist, das ist gut und auch das wenn wir schicken unsere Kinder in Kindergarten, dann die Erzieherin und Erzieher sind verantwortlich, also wegen, also die müssen aufpassen, dass die Kinder, also mit Messer nicht spielen oder mit Schere nicht spielen. Das darf nicht verletzen oder runterfallen, […] Also wenn auf [die Kinder] den Tisch [stehen und dann] runterfallen [und] sich verletzen, also die Sachen sind sehr wichtig, dass Erzieher mehr aufpassen und immer gucken. […] Und wenn irgendetwas mit Kinder passiert, wenn wir fragen, dann sie sollen [uns] sagen: „wegen das deine Tochter, dein Sohn so gemacht und runtergefallen und das." Und die müssen reden mit uns, dass sie uns sagen: "Wir versprochen dass wieder nichts, nochmal das passiert nicht. (INT_EL1: 176)

Ganz grundsätzlich wird bei allen Eltern deutlich, dass sie sich eine gute Beziehung zwischen ihrem Kind und der Erzieher_in wünschen. Die Erzieher_innen sollen sich liebevoll und mit großer Zuwendung um ihre Kinder kümmern. Sie sollen das Kind z.B. trösten, wenn es weint (GK2: 102; GK4: 42, 102, 111). Eltern hatten Situationen beobachtet, in denen das Kind länger geweint hat und die Erzieher_in nicht zu dem Kind gegangen ist, sondern gesagt hätte, dass das Kind nicht immer gleich auf den Arm genommen werden und das lernen müsse (GK4: 102).

Was sich Eltern weiterhin wünschen ist: „Freundlichkeit. Und sie sollten geduldig sein wie eine Mutter" (Hassina: INT_EL3: 255) (ebenso: GK1: 28; GK2: 232).

> Fahad: Sie sollen respektvoll und freundlich mit den Kindern umgehen und reden, ((Ramin: Ja, richtig.)) Schimpfwörter unterbinden. (GK2: 204)

> Fahad: Als wir sie das erste Mal hierher gebracht haben, waren wir glücklich, sie hier in ein ordentliches Umfeld gebracht zu haben und dass unsere Kinder hier in der Kita was lernen. Als ich die Erzieher gesehen habe, wurde ich glücklich. Ich verstehe zwar die Sprache nicht, doch anhand des Umganges konnte ich sehen, dass sie hilfsbereit waren. Sehr freundlicher Umgang und außerdem haben sie uns sehr geholfen, wenn wir was nicht verstanden haben. (GK2: 231)

Erzieher_innen sollten weiterhin den Kindern viel Aufmerksamkeit geben, sich gut um sie kümmern, die Kinder gut verstehen und verständnisvoll sein (GK2: 125; INT_EL2: 68).

> Emal: Natürlich, wenn wir unsere Kinder in den Kindergarten bringen, dann deswegen, weil wir hier zuhause ihnen nicht gerecht werden können und im Kindergarten geht das. Ein Kind, das genug Aufmerksamkeit bekommt, das hat Auswirkung auf die Redensart, die Essensart, den gesamten Umgang. Wenn man einem Kind, egal welchem Lebewesen dieser Erde, nicht genug Aufmerksamkeit gibt, lernt es in der Folge nicht richtig, und genauso ist es bei Kindern. Wenn man den Kindern einen klaren Kopf lässt [lit.: ihnen die Nerven nicht frisst], können sie in Zukunft auch was erreichen (INT_EL2: 95).

Und zuletzt soll Soraya zu Wort kommen, die viele Eigenschaften beschreibt, die eine Erzieher_in haben sollte, die ihr „besonders am Herzen liegt".

> Soraya: Also ich bin glücklich, wirklich, also nicht nur negative Seiten, sondern das muss man auch sagen, dass es auch manchmal sehr schön ist im Kindergarten und eine Erzieherin, die mir besonders am Herzen liegt ist es, erst mal ist sie sehr aktiv, die denkt nicht so, dass so die Kinder hier und abends geht sie nachmittags so nach Hause und die Arbeit ist erledigt, sondern ich sehe, ich merke das, dass sie interessiert sich wirklich für diese Kinder. Denkt immer etwas Neues, ist auch spontan, fördert die Kinder, aber fordert die Kinder, sie gibt was und sie lernen zum Beispiel. Erziehung ist für mich, also ich bin ja die Mama oder Papa, das mache ich mit meinen Kindern, aber mit einem ruhigen Gewissen lasse ich meine Kinder dort, dass diese Erzieherin, wenn sie da ist, dann kann es nicht schief laufen. Indem sie nicht nur das Erzieherische was zu den Kindergartenaufgaben sowieso gehört, sondern das Menschliche so, wie soll ich das sagen// (GK2: 88).

Aus all den Worten der Eltern spricht ihr Wunsch, dass die pädagogische Fachkraft ein liebevoller Mensch ist, mit viel Herz und den Kindern und auch ihnen als Eltern nah ist.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass den Eltern eine gute Betreuung ihrer Kinder in der Kita durch die Erzieher_innen sehr wichtig ist (vgl. auch Kap. 4.3.2).

Wie sehen die Eltern ihre Rolle im Bildungs- und Erziehungsprozess ihrer Kinder?

Als wichtigste eigene Aufgabe sehen die Eltern, dass sie ihren Kindern die eigene Kultur nahe bringen und ihnen weitervermitteln. Aus der beschriebenen Sorge der Eltern und teilweise auch aus der Erfahrung, dass die Kinder die Familiensprache nicht (gut) beherrschen sowie sich in kulturellen religiösen Praktiken nicht auskennen, ist diese Priorisierung an ihre elterliche Aufgabenpflicht nachvollziehbar.

> Emal: Ja, auch. Wir müssen versuchen, dass sie ihre Kultur nicht verlieren, und dass wir uns Mühe geben, dass sie dem Islam folgen. Wir müssen uns ihnen vorstellen, unser Land, unsere Mentalität ihnen vorstellen. Darüber reden wir auch mit Familie und Bekannten, wenn wir sie sehen. […] Bei der Erziehung unserer Kinder ist wichtig, dass unsere Kinder als erstes wissen, wer sie selbst sind. Danach kommt Respekt, der Umgang mit anderen Menschen und drittens, dass sie Information über ihre Religion haben. Ich bringe meine Kinder zweimal die Woche in die Moschee, damit sie das dort lernen. […] (INT_EL2: 32, 38)

Dabei geht es den Eltern darum, die Kinder in ihrer Identität und der Zugehörigkeit zum afghanischen Familienhintergrund zu stärken.

> Nilab [Dari]: Das sind zwei unterschiedliche Sachen. Wenn ich nicht hinter meinen Kindern stehe, wenn sie hierher kommen und zuhause auch, klipp und klar, dann lernen sie nur das, was sie aufsaugen. Aber ich als Elternteil bin für die Erziehung zuständig, was es lernen soll, was mir fürs Leben wichtig ist. Drei Sachen. Die Erziehung und sein Anstand, das was ich selbst gelernt habe, das Beten und der Koran und die Sprache. […] Ich bin stolz darauf, dass sie das lernen, was auch meine Eltern mit mir geredet haben. Man muss versuchen, zuhause anders mit ihnen umzugehen, weil sie hier sich anders benehmen. Es gibt keinen anderen Weg. Meine Kinder gehen einmal die Woche in die Moschee, wo sie das Beten und den Koran erlernen. Und zwei Mal die Woche zum Fußball. Wenn sie nach Hause kommen, gibt es viel, was sie hier nicht lernen, das richtige Grüßen, wie wir das machen. Älteren sollte man die Hand küssen, sie respektieren, das lernen sie hier ja nicht. Das ist meine Aufgabe (GK4: 190).

Auch wenn viele Eltern beschreiben, dass sie das Vermitteln kultureller Inhalte und Praktiken zuhause allein nicht schaffen würden und sich deshalb Unterstützung von der Kita wünschen, bleibt die Überzeugung bestehen, dass sie als Eltern dafür an erster Stelle zuständig sind (GK1, GK2, GK3, GK4, INT_EL1, INT_EL3, GK5) .

> Marian: […] Aber wir müssen zwei Kulturen für die Kinder beibringen. Eine [von] uns, eine von hier, wo wir leben. […] Die müssen von der ganzen Gesellschaft lernen (GK4: 191).

> Amir: Also mir ist es auch wichtig, dass die Kinder von beiden Kulturen etwas lernen, von der deutschen und von der eigenen. Und dann halt das Fokussieren auf das Lernen und der Rest kommt von selbst (GK5: 364).

Die Eltern sehen es als weitere Aufgabe an, die Kinder darin zu unterstützen, gut in Deutschland zurechtzukommen und das heißt für sie zuallererst, ihnen Bildung zu ermöglichen. Beiden Ansprüchen gerecht zu werden, dass die Kinder mit beiden Kulturen leben können, ohne dass etwas aufgegeben wird, ist die große Erwartung, die die Eltern an sich selber stellen.

An das frühkindliche Bildungssystem haben sie die Erwartung, wie in den anderen Kapiteln aufgeführt, dass die Kinder das lernen, was ihnen für eine gute Schullaufbahn und einen guten Bildungsweg hilft. Dabei sehen sie es als ihre Aufgabe an, die pädagogischen Fachkräfte zu unterstützen.

> Maryam [Dari]: Und zweitens, beim Lernen. Wenn der Erzieher sagt, er hat das und das nicht gelernt, dann versuche ich, meinem Kind zuhause zu helfen, soweit ich kann. […] Ich versuche, soweit ich kann, ihm zuhause dann zu helfen, mit dem Lernen voranzukommen. Es ist ja die Aufgabe der Eltern, den Erzieher da zu unterstützen (GK5: 339).

> Mina [Dari]: Die Aufgabe der Eltern ist es, den Kindergarten zu unterstützen. Die Sachen, die sie im Kindergarten machen, müssen sie zuhause mit ihnen wiederholen, mit ihnen darüber reden (GK5: 362).

Die Eltern wollen die Erzieher_innen im Lern- und Entwicklungsprozess ihrer Kinder unterstützen. Wenn sie dies selbst manchmal aufgrund von Sprachschwierigkeiten nicht können, kümmern sie sich auch um Nachhilfe für die Kinder zu (vgl. INT_EL1; GK2; GK1). Damit

Eltern die Erzieher_innen unterstützen können, brauchen sie auch die Informationen, was in der Kita stattgefunden hat. Dafür ist wiederum eine gute Kooperation und Kommunikation mit den Erzieher_innen wichtig. Wie Eltern und Erzieher_innen diese erleben, soll im folgenden Kapitel dargestellt werden.

4.3.5 Erwartungen an den Eltern-Erzieher_innen-Kontakt

Elternperspektive

Die Frage nach dem Kontakt der Eltern afghanischer Herkunft zu den Erzieher_innen stellt eines der zentralen Themen in der Studie dar. Daher nahm der Austausch mit den Eltern während der Gesprächskreise über ihre Erfahrungen zum Kontakt mit den Erzieher_innen und zur Kita einen großen Umfang ein. Die Fragen, die dabei beschäftigten, waren:

Wie sehen Eltern die Beziehung/die Kontakte zu den Erzieher_innen? Wie ist ihre Zufriedenheit mit dem Kontakt zu den Erzieher_innen und wo liegen Schwierigkeiten? Und welche Wünsche und Erwartungen haben afghanische Eltern an eine gute Eltern-Erzieher_innen-Kooperation?

Wann finden Kontakte statt?

Auf die Frage, wann Kontakte zu den Erzieher_innen stattfinden, beschreiben die meisten Eltern, dass dies beim Bringen und Abholen der Kinder geschieht; die „Tür- und Angel-Gespräche“ sind somit eine wichtige Form, wie Austausch zwischen Eltern und Erzieher_innen stattfindet. Ähnlich oft werden die Elternabende als Möglichkeit, mit den Erzieher_innen in Kontakt zu treten, erwähnt. Unterschiedlich ist bei beiden Formen jedoch die Bewertung, ob dies als ausreichend gesehen wird:

> Mina: Also wenn ich die Kinder zum Beispiel abhole, dann sagt sie mir, wenn sie was Schönes oder Schlimmes gemacht haben. AJ: Wie ist es bei den anderen? Wann sprechen Sie mit den Erzieherinnen und worüber? Ahmad: Elternabende und jeden Tag, wenn wir die Kinder vom Kindergarten abholen. Wenn wir ein bisschen Zeit haben, sprechen wir und erzählen. ((AJ: Reicht Ihnen das?)) Ja, das reicht. Wenn wir ein Problem haben, dann können wir das immer lösen im Kindergarten. […] (GK5: 136-138).

> Solmaz: Die sagt mir vielleicht mal auf die Schnelle, wenn ich mal die Kinder anziehe oder so, sagt sie mal: „Ja, heute war alles in Ordnung oder so, heute ist sehr gut gelaufen“ oder „der hat gut gegessen, gut geschlafen.“ Das war es. Aber nicht// (GK4: 268).

Für manche Eltern, wie für Mina, ist diese Kontaktform, kurze Gespräche beim Bringen und Holen zu haben, ausreichend. Andere wünschen sich wiederum mehr Zeit, vertieftere Inhalte oder auch andere Gelegenheiten, an denen sie mehr mit den Erzieher_innen besprechen können. So wie z.B. Solmaz, die beschreibt, dass sie Informationen über ihr Kind oftmals nur „auf die Schnelle“ erhält und das nicht befriedigend findet.

Des Weiteren werden die Eingewöhnungszeit und die Aufnahme- und Entwicklungsgespräche als Möglichkeit genannt, Austausch mit den Erzieher_innen zu haben und dabei auch Fragen und Probleme, die sie haben, ansprechen zu können. Auch hierbei sind die Erfahrungen unterschiedlich, ob die Art und Weise, wie die Erzieher_innen die Gespräche führen, den Bedürfnissen der Eltern entsprechen: manche Eltern wünschen sich mehr Zeit und mehr Informationen von den Erzieher_innen und andere wiederum können von guten Gesprächen berichten, in denen sich die Erzieher_innen Zeit genommen haben und die Eltern ihre Anliegen besprechen können (vgl. IA_EL-ER-Kontakt: S. 1).

> Sami: Nein, ich glaube, das ist/ Bei uns im Kindergarten wird einem jederzeit angeboten, wenn man zu denen hingeht und sagt: Ich will mich jetzt über mein Kind informieren oder sprechen. Was läuft gut? Vielleicht hat sie oder er Probleme in Kindergarten. Wie weit ist es? Wie fühlt sie sich da im Kindergarten, hat sie Freunde oder was ist ihre Stärke, was ist ihre Schwäche, solche Sachen. Kann man in der Schule nicht, im Kindergarten jederzeit. In der Schule zweimal oder dreimal im Jahr.// ((AS: Ganz anders)) Ja, ganz anders, ja, kann man mit den Erzieherinnen sprechen. Die sehen alles, das ist sehr gut, zum Beispiel am liebsten malt sie oder spielt im Wald (GK3: 291)

Sami berichtet, dass er zu jeder Zeit, wenn er etwas über sein Kind wissen möchte, mit den Erzieher_innen sprechen kann – im Gegensatz zur Schule, wo dies viel seltener möglich sei. Er ist mit den Erzieher_innen zufrieden, die sein Kind gut im Blick hätten und über es Bescheid wüssten.

Themen bei den Kontakten zwischen Eltern und Erzieher_innen

Themen in den kurzen Kontaktgesprächen mit den Erzieher_innen sind hauptsächlich Nachfragen zum Essen (ob und was das Kind gegessen hat und ob die religiösen Essensgebote eingehalten werden), zum Schlafen (ob und wie lange das Kind geschlafen hat) und zum Verhalten des Kindes in der Kita. Beim letzteren interessiert, wie das Kind in der Kita ist und wie es sich in der Gruppe verhält, auch „ob er artig oder unartig war“ (INT_EL3: 260), ob das Kind ein Problem hat und wie es sich anderen Kindern gegenüber verhält. Es wird deutlich, dass es den Eltern mit diesen Nachfragen darum geht zu wissen, dass es ihrem Kind gut geht und ob sie es mit ruhigem Gewissen in der Kita lassen können. Und es gibt Eltern, die diese Beruhigung und die Gewissheit nicht haben und die sich daher um ihr Kind sorgen.

> Najiba: Ja, also wenn ich neu komme, also ich weiß nicht, was geht in Kindergarten [vor sich] und sie sollen oder wenn erklären für mich: "Dein Kind macht so und Nachmittag macht so und schlafen, malen." Wenn sie erklärt, dass dein Kind ist hier ganz ruhig und ganz schützen, wir schützen“ und dann ich fühle mich wohl das und glücklich, ok, ich muss nicht Sorgen machen, wenn ich gehe zuhause auch dann ok, mein Kind ist ganz Ordnung, ich muss nicht Sorgen machen. Dass sie mehr erklären, was machen Kinder in den Kindergarten. […], wenn ich sehe, dann ich fühle mich wohl. (INT_EL1:180)

Um als Mutter beruhigt und entlastet zu sein, braucht Najiba mehr Informationen, wie es ihrem Kind geht und dass es gut aufgehoben ist und - mit ihren Worten - „beschützt wird“. Sie wünscht sich daher – wie viele andere Eltern – dass die Erzieher_innen mehr mit ihnen

darüber sprechen, wie der Tagesablauf in der Kita ist, was das Kind dort macht und wie es ihm dabei geht.

Zusammenhang zwischen dem Wissen der Eltern über die Kita und dem Eltern-Erzieher_innen-Kontakt

Wie viel die Eltern über den Ablauf in der Kita wissen, kann auch als Kriterium dafür gesehen werden, wie sie die Qualität des Eltern-Erzieher_innen-Kontakt empfinden und wie sie ihre Zufriedenheit mit den Erzieher_innen/der Kita ausdrücken. Es ist in allen Gesprächskreisen offensichtlich, dass die Eltern kein oder nur wenig Wissen darüber haben, was in der Kita tagsüber geschieht, was ihre Kinder in der Kita tun und wie das pädagogische Konzept und das Curriculum aussieht. Informationen zum Curriculum und zum pädagogischen Ansatz der Kita haben keine Eltern. Nur über einzelne Aktivitäten, was die Kinder in der Kita machen, haben einige Eltern Kenntnis, jedoch auch dahinter ist kein konzeptionelles Wissen erkennbar (vgl. IA_El-ER-Kontakt_AJ: S. 8ff). Bei der Frage, wann und worüber sie mit den Erzieher_innen in Kontakt kommen, wurde deutlich, dass es keine Themen waren, die das Curriculum betreffen.

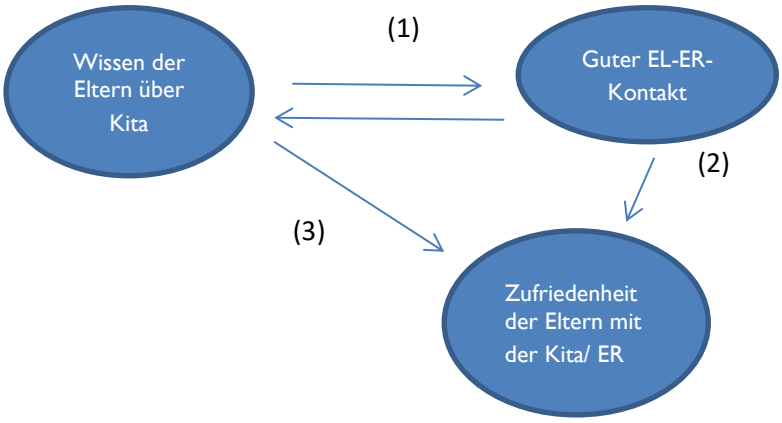
Das heißt, wenn die Eltern wenig Wissen haben, was in der Kita täglich geschieht und was ihre Kinder dort tun, kommen sie mit den Erzieher_innen auch weniger ins Gespräch. Vielleicht auch deshalb, weil sie nicht genau wissen, wie und worüber sie ins Gespräch kommen können. Dies wurde zwar von den Eltern nicht so verbalisiert, war aber ihren Reaktionen auf die Fragen zu entnehmen: nämlich mit Unsicherheit und fragenden Blicken, was sie antworten sollen auf die Frage, wann und wo sie mit den Erzieher_innen in Kontakt treten, mit Zurückhaltung, auch mit fragendem Blick, Fragen an die ER stellen zu dürfen (vgl. Protokolle PTK_GK3, PTK_GK5, PTK_GK1).

Hinzukommt, dass es scheint, als würden die Eltern sich nicht in der Position sehen, mit den Erzieher_innen über pädagogische Fragen und ihre Wünsche und Erwartungen an die Bildung und Erziehung ihrer Kinder ins Gespräch zu gehen. Nur ein Vater berichtet auf die Frage, worüber er mit den Erzieher_innen bei Kontakten auch spricht, dass er sie nach der Art und Weise frage, wie die Erzieher_innen die Kinder erziehen würden (INT_EL2: 59).

Auf der anderen Seite konnte jedoch herausgearbeitet werden: obwohl die Eltern oft nur wenig wissen, was in der Kita alltäglich abläuft und mit ihrem Kind passiert, sind sie zufrieden mit der Erzieher_innen/der Kita, und zwar dann, wenn sie das Gefühl haben, dass es ihrem Kind gut geht. Dieses Gutgehen meint dabei: das Schlafen, das Essen, das Verhalten des Kindes. Dazu reichen ihnen auch oft die kleinen Tür-und-Angel-Gespräche aus. Wenn sie jedoch unsicher sind, hat dies Auswirkungen auf ihre Zufriedenheit mit den Erzieher_innen/ der Kita und damit auch auf den Eltern-Erzieher_innen-Kontakt. Ursachen für ihre

Unsicherheit, die ihr Gefühl beeinträchtigen können, ihr Kind guten Gewissens in der Kita lassen zu können, können dabei unterschiedlich sein: negative Erfahrungen mit den Erzieher_innen kein Wissen über den Kitaalltag oder das Gefühl, als Eltern keine Rolle zu spielen und/oder von den Erzieher_innen nicht wirklich beachtet und miteinbezogen zu werden.

Deutlich wurde auch, dass es unterschiedlich ist, was Eltern überhaupt wissen wollen: grundsätzlich wünschen sich viele Eltern, dass sie mehr Informationen darüber haben, was in der Kita geschieht. So finden sie es z.B. wichtig, den genauen Tagesablauf zu kennen: „wann er gefrühstückt hat, wann er eingeschlafen ist, wann er auf Toilette Stuhlgang hatte“ (GK4: 325) und dieses genügt ihnen oft.



Es kann aus der Zusammenfassung der Gesprächskreise und Interviews gesagt werden: je mehr die Eltern (EL) über den Kitaalltag Bescheid wissen, desto besser ist – in der Wahrnehmung der Eltern – ihr Kontakt und die Kommunikation zu den Erzieher_innen (ER) (1). Und auch entgegengesetzt heißt es: je besser der Eltern-Erzieher_innen-Kontakt ist, desto mehr wissen die Eltern auch über Kitaabläufe. Und die Eltern sind dann wiederum auch zufriedener mit den Erzieher_innen, wenn es mehr Kontakte zu den Erzieher_innen gibt bzw. die Eltern das Gefühl haben, die Erzieher_innen immer ansprechen zu können, wenn sie das Bedürfnis danach haben (2). Und die Eltern sind zufriedener, wenn sie mehr Wissen über den Kitaalltag haben und damit die Beruhigung, dass es ihrem Kind gutgeht (3).

Woran macht sich die Zufriedenheit der Eltern in Bezug auf den Eltern-Erzieher_innen-Kontakt fest? Was ist Eltern im Kontakt zu den Erzieher_innen wichtig und was ist hilfreich für sie?

Eltern, die sich zufrieden über den Eltern-Erzieher_innen-Kontakt äußern (und das ist besonders im Gesprächskreis 2 der Fall[36]) und ihn als „gut und sehr gut" darstellen, heben dabei folgende Beschreibungen hervor:

- Die Erzieher_innen sind freundlich, begegnen den Kindern und Eltern freundlich.
- Die Eltern können die ihnen wichtigen Dinge mit den Erzieher_innen besprechen, die ihnen auch gut zuhören.
    - Meral: Man kann alles mit ihnen bereden, sie hören gut zu (GK2: 91).

- Die Eltern fühlen sich von den Erzieher_innen verstanden und respektvoll von ihnen behandelt. Betont wird dabei, dass dies auch trotz der Sprachschwierigkeiten der Eltern so sei.
    - Fahad: […] Die Erzieher reden sehr respektvoll mit uns, auch wenn wir kein Deutsch verstehen. Sie versuchen auch sehr, uns Deutsch näher zu bringen (GK2: 156).

- Die Eltern haben das Gefühl, zu den Erzieher_innen gehen zu können, wenn sie Probleme haben.
    - AJ: Aber Sie haben das Gefühl, wenn Sie was hätten, Sie könnten hingehen und was sagen? Safiya: Ja, immer wieder ja! Kein Problem. Die erwarten das auch, wenn man irgendwas hat, sollte man sofort hingehen, mit ihnen darüber reden (GK2: 116).

- Die Erzieher_innen unterstützen die Eltern, wenn sie Hilfe brauchen (z.B. beim Ausfüllen der Kitaanträge, bei Übersetzungen von Formularen) (INT_EL2: 81, GK2: 162)

- Die EL können über Dinge, die ihnen nicht gefallen, mit den Erzieher_innen sprechen und auch Kritik an den Erzieher_innen anbringen.
    - Als die Mutter in die Kita kam, weinte das Kind und die Erzieherin hatte ein anderes Kind auf dem Schoß.
      Safiya: […] Und ich bin sofort zum Büro und hab mit denen gesprochen und das war dann wirklich das erste und letzte Mal, hab ich bis jetzt nicht mehr erlebt. Immer wieder, wenn man irgendwelche Probleme hat, man braucht nur kurz etwas sagen, auch nicht unbedingt immer im Büro, aber dass man halt sagt: da und da bin ich unzufrieden, und die achten dann auch sehr drauf. Deswegen sag ich, dass ich zufrieden bin (GK2: 102).

[36] Es konnte festgestellt werden, dass besonders im Gesprächskreis GK2 die Zufriedenheit der Eltern hoch ist. Das könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Kita, auf die sich die Eltern beziehen, ein besonderes Augenmerk auf die Erziehungspartnerschaft mit den Eltern hat und viel mit den Eltern in Kontakt ist. Ein anderer Grund für die Häufigkeit positiver Aussagen könnte darin liegen, dass es viele der gut-Deutsch-sprechenden Eltern sind, die sich zu Wort gemeldet haben und bei denen klar wird, dass sie sich äußern können und wollen. Und ein dritter wesentlicher Punkt, der auch in dem Gesprächskreis GK2 deutlich wird, ist die ausgedrückte Dankbarkeit einiger Eltern afghanischer Herkunft, die erst vor ein paar Jahren migriert sind, dass ihre Kinder in Deutschland eine Kita besuchen dürfen und daher viel Lob und Dankbarkeit äußern.

- Die Erzieher_innen fragen zu wenig nach bei erkrankten oder der Kita-fernbleibenden Kindern:
  Meral: […] Sie hat sich dann beschwert und seitdem ruft die Kita schon bei ihr an, wenn sie auch nur mal zwei Tage fehlt. Wenn man sich beschwert, dann achten sie extrem gut drauf, falls nicht, beachten sie einen nicht so extrem (GK2: 107).

Unzufriedenheit und Schwierigkeiten im Eltern-Erzieher_innen-Kontakt

Neben dem, worüber Eltern im Kontakt zu den Erzieher_innen zufrieden sind, berichten sie jedoch auch von Schwierigkeiten und Unzufriedenheit. Das war auch in allen Gesprächskreisen Thema. Dabei wurde zum einen Kritik am Verhalten der Erzieher_innen aufgeführt und zum anderen Kritik, die die direkte Eltern-Erzieher_innen-Kommunikation betrifft. Dazu sollen exemplarisch einige Beispiele der Eltern aufgeführt werden.

Worin lagen ihre Unzufriedenheit bzw. woran äußerten die Eltern Kritik?

- Kritik äußern einige Eltern über die Elternversammlungen, die oft nicht ihre Themen aufgreifen würden und für manche auch zu selten stattfänden (GK4, GK3). Oft würden nur Termine besprochen oder andere Themen, die jedoch die EL nicht interessieren, so wie Marian sagt: „Aber nicht über unsere Themen reden die. Die reden nur über ihre Themen“ (GK4: 218). Die Eltern hätten Interesse daran, mehr über pädagogische Inhalte zu erfahren und sich mit den Erzieher_innen darüber auszutauschen. Als Beispiel wird ein neu eingestellter Erzieher angeführt, der den Eltern mehr über das berichtet, was sie in der Kita mit den Kindern tun, der mit den Eltern am Elternabend über ihre Wünsche für die Kinder gesprochen hätte und ihnen ein Lerntagebuch für die Kinder vorgestellt hat.
  - Fariba: Also vorher wurde immer das gleiche Thema besprochen, also letztes Jahr, vor drei Jahren, also ((?)) die Termine und das machen wir an diesem Datum. Aber dieses Mal er hat viel erzählt: Was machen wir? Was wünscht ihr euch? Was hat bis jetzt euren Kindern geholfen? Was merkt ihr? Also, das war ein bisschen schöner. Bijan: Für jedes Kind eine Mappe geschafft, dass jeden Tag notiert wird, was das Kind macht und dass wir immer in eine Mappe schauen können, wie das Kind in drei Jahren sich entwickelt hat. (GK3: 278-288)

- Unzufriedenheit, dass sich die Erzieher_innen sich nicht genügend/keine Zeit für ein Gespräch mit den Eltern nehmen, wenn es Schwierigkeiten mit dem Kind gibt (GK5: 155-159)
- Unzufriedenheit mit der Aufsichtspflicht der Erzieher_innen. Berichte, nach denen Kindern in der Kita was passiert war (am Kopf verletzt durch ein anderes Kind; vom Stuhl gefallen und verletzt) und die Erzieher_innen abgestritten hätten, wie es jeweils zum Unfall kam. Das hat das Vertrauen der Eltern beeinträchtigt. Sie wünschen sich Ehrlichkeit von den Erzieher_innen (GK5).
- Kritik an der Art und Weise, wie sich die Eltern von den Erzieher_innen behandelt fühlen: es gibt eine Regel, nach der die Eltern beim Zuspätkommen beim Abholen pro

halber Stunde 5€ bezahlen müssen. Sie sehen es als Strafe und fühlen sich gemaßregelt und schlecht damit (GK1: 38-51).

- Kritik am Auftreten der Erzieher_innen den Eltern gegenüber: die Erzieher_innen beschuldigen die Eltern unrechtmäßig für ein Verhalten. Die Eltern konnten in diesen Fällen ihren Unmut ansprechen und sich wehren, woraufhin die Erzieher_innen sich auch entschuldigt haben.

Die Kritiken und Unzufriedenheit der Eltern sind in den dargestellten Beispielen sehr unterschiedlich und dennoch zeigen sie, in welchen Situationen es zu Schwierigkeiten kommt und was die Eltern belastet. Aus der Art und Weise, wie manche Eltern diese Erlebnisse schildern, ist ein Gefälle – ein hierarchisches Oben und Unten - im Kontakt zu den ER zu spüren. Dies war auch in der Analyse der CCB-Daten ein Ergebnis (vgl. CCB-Perspektive in diesem Kapitel).

Schwierigkeiten im Kontakt mit den Erzieher_innen aufgrund der Sprachbarrieren

Aufgrund von Sprachschwierigkeiten der Eltern in der deutschen Sprache berichten viele Eltern, dass es den Kontakt und die Kommunikation mit den Erzieher_innen beeinträchtigt. Dabei hängt es davon ab, wie viel die Eltern verstehen. Manche berichten, dass sie den Gesprächen mit Erzieher_innen nicht folgen könnten, andere besuchen die Elternabende nicht, weil sie sie nicht gut verstehen können. Viele Eltern verstehen die Aushänge, die fast immer ausschließlich auf Deutsch verfasst sind, nicht und verpassen somit auch wichtige Ankündigungen, Informationen und auch Einladungen. Wenn schriftliche Mitteilungen die einzige Form der Informationsweitergabe sind, verpassen Eltern auch Treffen. So berichtet eine Mutter, dass sie eine Einladung zu einem thematischen Eltern-Treffen nicht verstanden habe und nicht hingegangen sei, obwohl es sie sehr interessiert hätte. Sie gibt auch zu, dass dadurch aber auch ihr Interesse nachlasse. Es klingt nach Resignation und ein Rückzug ist nicht ausgeschlossen:

> Najiba: […]((AJ: Die Zettel waren alle auf Deutsch?)) Genau auf Deutsch und dann ich hab nicht verstanden, was soll ich mit den [Zettel] machen, wenn man nicht versteht, dann interessiert man auch nichts, wissen Sie? [Ich dachte mir:] "Dann lasse ich, ich verstehe sowieso nicht" (INT_EL1: 190).

In einem anderen Gesprächskreis wird berichtet, dass Eltern das Angebot zu Entwicklungsgesprächen nicht wahrnehmen können, weil sie sich zum einen wegen der Sprache solche Gespräche nicht zutrauen und zum anderen schon gar nicht die Liste, in die sie sich für eine Terminvereinbarung eintragen sollten, verstanden haben.

> Fariba: Es ist mir etwas in der letzten Zeit aufgefallen: Es hängt immer ein Zettel, also in unserer Kita, bestimmt auch in anderen, dass Erzieherinnen-Eltern-Gespräche stattfinden. Und die Eltern sollen sich da eintragen. Und da tragen sich dann meistens die Eltern ein, die das sprachlich schon gut kennen. Und die Eltern, die sich nicht sicher sind und Probleme haben, die tragen sich nicht ein. Und da wurden diese Eltern auch nicht nachgefragt, warum sind sie nicht eingetragen. Und es gab Eltern, die seit zwei Jahren gar keine Eltern-Erzieherinnen-Gespräch gehabt […] (GK3: 294).

Was bedeutet das? Eltern, die des Deutschen nicht in ausreichendem Maße mächtig sind, können sich somit nicht in eine gelingende Erziehungspartnerschaft in dem Sinne, wie es ihnen wichtig wäre, einbringen. Sie werden von bestimmten Angeboten ausgeschlossen und erhalten unter Umständen auch weniger Informationen, die ihre Kinder betreffen. Von den Eltern ist dabei kein Vorwurf zu hören, jedoch ist ihr Bedauern sehr stark zu spüren. Manche Eltern haben auch unangenehme Erfahrungen im Kontakt mit den Erzieher_innen aufgrund der Sprachschwierigkeiten erlebt, in denen sie sich ausgeschlossen vorkamen, nicht auf gleicher Augenhöhe anerkannt und nicht ernst genommen (GK1: 22,27; INT1: 182).

> Rana: Ja, wenn man nicht versteht, dann hat man dieses Gefühl, dass sie respektiert mich nicht, nimmt mich nicht so ernst (GK3: 416).

Aus den Aussagen der Eltern wird deutlich: je weniger Eltern die deutsche Sprache beherrschen, desto seltener und weniger tief sind sie im Kontakt mit den Erzieher_innen. Die Eltern reflektieren das sehr wohl und sie sind unzufrieden mit diesem Umstand; sie wünschen sich den Kontakt, da es „ja um unsere Kinder geht“ (INT_EL1: 190).

In einem Gesprächskreis wird von den Eltern überlegt, wie mit solchen Situationen anders umgegangen werden kann. Dabei richten sie ihren Wunsch und ihre Erwartung in Richtung Kita/ Erzieher_innen. Die Erzieher_innen sollten sich dafür verantwortlich fühlen und zu den Eltern, die die deutsche Sprache nicht ausreichend können und sich deshalb zurücknehmen und ihrerseits nicht auf die Erzieher_innen zugehen, Kontakt aufnehmen:

> Bijan: Ja, aber es geht um die Familien, die nicht die Sprache können und die nicht zum Kindergarten gehen, es geht um die Leute. Und dann in den Fällen müssen die Kindergärten verantwortlich sich fühlen, mit den Eltern Kontakt aufzunehmen. Und fragen, nachfragen, nachhaken: Warum? Weshalb?

Der Vater begründet seine Forderung damit, dass Eltern, die in Afghanistan aufgewachsen und das Bildungssystem dort selber noch durchlaufen bzw. vielleicht auch schon dort Kinder großgezogen haben, nicht wüssten, dass es in deutschen Kitas regelmäßige Gespräche mit Erzieher_innen gibt. So etwas gäbe es in Afghanistan nicht und gleichzeitig wissen sie aber, dass es auch wichtig sei für ihre Kinder.

> Bijan: […] Ich glaube, das ist wichtig, denn es ist so, dass in Afghanistan leben anders. Weil das ist/ Die Lebensbedingung ist anders, nicht wie in Deutschland. Kann sein, die Eltern kennen das nicht, dass man Elterngespräche führt oder so. Die sind nicht gewohnt. […] Die kennen das auch nicht, dass die mit den Erzieherinnen Kontakt aufsuchen. Die kennen das leider nicht. Und in den Fällen muss die Kita sich verantwortlich fühlen, Brief schicken, telefonieren oder zur Not einen Dolmetscher auch einstellen oder besorgen (GK3: 305).

Wenn Eltern das Bildungs- und Erziehungssystem nicht kennen – so Bijan - würden sie von sich aus weniger Kontakt zu den Erzieher_innen aufnehmen. Deshalb sei es notwendig, dass die Kita/die Erzieher_innen aus ihrer Rolle heraus den Schritt auf die Eltern zumachen müsste. Dabei spricht er verschiedene Methoden der Kontaktaufnahme an. Mit seiner Aufzählung könnte er ausdrücken wollen, dass mit den verschiedensten Mitteln versucht werden sollte, die Eltern zu erreichen: durch Briefe - wenn das nicht gelingt –> mit einem telefonischen Kontakt – und wenn dies aufgrund der Sprache schwierig ist –> einen Dolmetscher hinzuzunehmen. Demgegenüber sagen Eltern, die als Kinder oder Jugendliche nach Deutschland gekommen sind und das deutsche Bildungssystem kennen, dass sie dadurch mehr vom System verstanden haben und z.B. wüssten, dass ein Kontakt zu den Erzieher_innen wichtig ist (vgl. GK3).

Wenn Unzufriedenheit und Kritik bestehen - können diese angesprochen werden?

In den Gesprächen mit den Eltern wird deutlich, dass neben der benannten Unzufriedenheit und Kritik eine weitere große Schwierigkeit darin besteht, dass Eltern ihre Kritik gegenüber den Erzieher_innen nicht ansprechen können. Das gilt für viele Eltern. So wie einige Eltern positiv formulieren, dass sie zufrieden sind, weil sie bei Problemen mit den ER darüber sprechen können, so wurde auf der anderen Seite deutlich, dass es viele Eltern gibt, die sich nicht trauen, etwas anzusprechen. In jedem Gesprächskreis gab es Eltern, die diese Erfahrung gemacht haben.

> Soraya: […] Aber was sehr wichtig ist diese Kommunikation, wenn das nicht da ist, dann gibt es immer Probleme, also mehr als nötig. […] und da merke ich, wenn ich selber/ manchmal möchte ich etwas sagen, aber ich traue mich das nicht zu sagen. Und dann denke ich, woran liegt das, ich will etwas sagen, ich kann es sagen, wieso sage ich es nicht? […] (GK1: 98)

Soraya weiß um die Wichtigkeit der Kommunikation der Eltern mit den Erzieher_innen (da sie auch selber Erzieher_innen Erzieher_innen ist) und beschreibt dennoch ihre Schwierigkeit, dass sie sich oft nicht traut, bei den Erzieher_innen etwas anzusprechen. Und hinzuzufügen ist auch, dass Soraya in Deutschland aufgewachsen ist, sie das deutsche Bildungssystem kennt, die deutsche Sprache fließend beherrscht (was bedeutet, dass die Sprache als Kommunikationserschwernis nicht infrage kommt) und als eine sehr selbstbewusste Frau auftrat. Wie viel schwerer muss die Kommunikation für Eltern sein, die noch nicht lange in Deutschland sind, das Bildungssystem nicht kennen und auch der deutschen Sprache nicht so mächtig sind? Besonders in einem Gesprächskreis wird die Frage diskutiert, warum sich die Eltern – und dabei sind es vorrangig Mütter – nicht trauen, Probleme anzusprechen (vgl. GK1). Eine Erklärung ist, dass es einen kulturellen Hintergrund durch die Erziehung gibt: ein gutes „braves“ afghanisches Mädchen zu sein, bedeute, sich

zurückzuhalten, sich nicht zu beschweren, „ruhig“ zu sein und nur dann etwas direkt zu sagen, wenn es sein muss.

> Soraya: […] Oder was denke ich, es hängt ein bisschen mit dem, als man Kinder war, man ist ja anders erzogen worden. So lieber für sich behalten und nicht direkt etwas sagen, sondern warten, warten und nur sagen, wenn es sein muss. Vielleicht das ist, ich weiß es nicht (GK1: 105)

> Zohra: Ja, bei afghanische Frau allgemein ist so, allgemein ist so. Wir sind in Afghanistan so erzogen. Mit Erwachsenen sollen Respekt haben, sie sollen sich nicht mehr Beschwerde machen. Sie sind Mädchen, sie sollen überall ruhig sein, das ist unsere Erziehung (GK1: 112)

> Soraya: Ja dieses, bei uns ist diese Höflichkeit sehr groß geschrieben. […] Und brav sein ist bei uns sehr groß geschrieben. Was ist brav sein, also: nicht laut Lachen, zum Beispiel, oder auch, wenn du was nicht willst, trotzdem akzeptieren, weil die Eltern das möchten, weil das die Gesellschaft so erwartet. Und nur so ist man gut, so ist man beliebt, so ist man brav. Das lernten wir von Kindheit an, meistens ist es leider so (GK1: 117)

Dieses Bild der afghanischen Frau bestätigen die Frauen unabhängig davon, ob sie in Afghanistan oder in Deutschland aufgewachsen sind und unabhängig vom Bildungsstand und -hintergrund (vgl. GK1). Nur in einem Gesprächskreis gibt es die Stimme eines Vaters, dass diese Ansicht veraltet sei (vgl. GK5).

Die andere Erklärung, warum sich Eltern afghanischer Herkunft oft nicht trauen, etwas anzusprechen, ist Zurückhaltung aufgrund der Unkenntnis des deutschen Kitasystems und wie es funktioniert. Das beinhaltet, dass Eltern, die nicht in Deutschland aufgewachsen sind, zu wenig über die Art und Weise der Erziehung und „Erziehungsmethoden“ (GK3: 299) in deutschen Kitas wüssten. Für diese Eltern sei die Kita oft grundsätzlich neu, weil sie wenig Erfahrung mit Kitas bisher gemacht haben, da es wenige Kindergärten in Afghanistan gab.

> Sami: Ja, aber das ist eigentlich/ Die Eltern müssen Interess/ Alle Eltern lieben ihre Kinder, aber dass die lernen erst mal, wie wichtig es ist nachzufragen, zu fragen: Wie geht es meinem Kind überhaupt hier im Kindergarten? Das erst müssen sie begreifen, weil sie das von zu Hause nicht kennen. Wenn die Eltern/ Wenn ich nicht in den Kindergarten gegangen bin [wäre] oder meine Frau, dann wissen [wüssten] wir auch nicht, wie überhaupt im Kindergarten läuft. Für die ist Kindergarten neu (GK3: 301).

Weil so Vieles neu für sie ist, würden sie sich eher zurückhalten und sich weniger trauen, in den Kontakt mit den Erzieher_innen zu gehen und keine weiteren Gespräche, wie Entwicklungsgespräche, suchen. Der Vater fordert, dass die Eltern mit dem System vertrauter werden und das Fragen dabei erst einmal neu lernen müssen (GK3: 299ff).

Die Frage, was es in der Beziehung zu den Erzieher_innen bedeuten könnte, wenn die Eltern selber feststellen, dass und warum sie sich oft nicht trauen und wie es anders gehen könnte im Kontakt mit den Erzieher_innen, können sie nicht richtig beantworten. Sie bewegen sich zwischen verschiedenen Ansichten. Die eine ist: ‚wir können nichts sagen‘, so wie Zohra, die aus ihrer Erfahrung klar formuliert: „Wir schlucken immer. Das schlucken wir.“ (Vgl. GK1). Eine andere ist: ‚wir müssen was sagen‘ und auch die Aussage, dies schon getan zu haben. Eine

wieder andere ist der Wunsch, dass Erzieher_innen ihnen irgendwie dabei helfen könnten, wenn sie sich selber doch nicht trauen würden (vgl. GK1: 133).

Des Weiteren wird von Eltern in anderen Gesprächskreisen die Frage aufgeworfen, ob sie überhaupt das Recht hätten, den Erzieher_innen/der Kita und den Inhalten gegenüber etwas kritisch anzumerken? Sich zu trauen, etwas anzusprechen, ist die eine Seite – aber darf man als Eltern dies überhaupt? Diese Frage zu betrachten, ist insofern wichtig, als sie die Beziehung zu den Erzieher_innen näher charakterisiert. Den Erzieher_innen etwas zu ihrem Verhalten sagen zu dürfen, wird unterschiedlich gesehen. Stellvertretend für Eltern, die dies bejahen, sagt Aalisha:

> „Wenn ich was nicht in Ordnung fand, das habe ich gesagt. Weiß ich nicht. Ich hab das immer gesagt. Das ist auch diese Beziehung, die man diese Beziehung zu diesen Erzieherinnen hat“ (GK1: 139)

Sie findet es wichtig, etwas zu sagen und stützt sich dabei auch auf die Beziehung zu den Erzieher_innen, die dies aushalten sollten und können. Dagegen gibt es auch Stimmen, wie Rachid, die sich nicht sicher sind, ob das Ansprechen die Erzieher_innen nicht verärgern würde und sich daraus dann Nachteile für die Kinder ergeben könnten. In diesem Fall ging es darum, dass die Leiterin/Erzieher_innen die Eltern öfter nicht grüßen würden - in der Wahrnehmung der Eltern waren es meistens Eltern mit Migrationshintergrund.

> LH: Haben Sie darüber mit ihr gesprochen? Rachid: Also, nein, weil jeder denkt, wenn wir darüber reden, dann wird sie noch sauer, und dann haben wir Angst, dass sie mit unserem Kind schlecht umgehen (GK4: 62).

Die Angst, die der Vater bei Kritikäußerung hat, weist auf eine Beziehung zwischen Eltern und Erzieher_innen, in der Unbehagen, Unzufriedenheit und Kritik scheinbar nicht offen angesprochen werden können. Es stellt sich die Frage, ob es einen Zusammenhang zwischen der Position, als Migrant_innen in der Gesellschaft zu leben, und dem beschriebenen Verhältnis zwischen Eltern und Erzieher_innen gibt. Darauf wird im Resümee nochmal eingegangen.

Was bedeutet dies für Veränderungen im Eltern-Erzieher_innen-Kontakt? Was sind dahingehend die Wünsche der Eltern? Und was wird deutlich, was Eltern brauchen?

In den meisten Gesprächskreisen wird ein stark geäußerter Wunsch nach mehr Informationen zum einen und zum anderen nach Unterstützung durch die Erzieher_innen/Kita vorgebracht (vgl. GK1, GK3, GK5, GK4, INT_EL3). Da schon herausgearbeitet wurde, dass der EL-ER-Kontakt besser erlebt wurde, wenn die EL auch mehr Informationen und Kontakte zu den ER hatten, ist dieser Wunsch Zeichen dafür, wie sich Beziehungen zwischen Eltern und Erzieher_innen vertiefen könnten. Eltern wünschen sich von den Erzieher_innen, dass sie mehr Unterstützung bekommen, wenn sie Fragen zur Erziehung, bei Problemen mit den Kindern, zum Kitasystem und zu deren Ansatz zur Bildung und Erziehung

haben. Betont wird, dass dies besonders wichtig sei beim ersten Kind und damit mit der neuen Erfahrung, die Kita als Bildungseinrichtung für ihre Kinder kennen zu lernen. Ebenso wünschen sich Eltern Informationen, wo sie weitergehende Unterstützung bekommen können, wie z.B. eine Sprachförderung für das Kind, eine Familienhilfe oder Projekte, die mit den Eltern zu Bildung/Erziehung arbeiten (GK3). Ein anderer Wunsch ist, grundsätzlich mehr Zeit mit den Erzieher_innen für den Austausch über die Kinder und über das, was in der Kita stattfindet, zu haben. Und manche Eltern wünschen sich - aus der bisher nicht so positiven Erfahrung – dass Erzieher_innen ehrlich mit ihnen reden und umgehen und ihnen sagen, wenn z.B. etwas mit ihrem Kind passiert ist. Und wenn es Probleme mit ihrem Kind oder mit ihnen als Eltern gibt, ist ebenso die Erwartung, dass die Erzieher_innen auf sie zukommen und mit ihnen sprechen und nicht sogleich externe Stellen, wie das Jugendamt, einschalten (vgl. GK5). Ebenso wünschen sich die Eltern, dass sie sich mehr einbringen können und von den Erzieher_innen mehr einbezogen werden. Durch die Beiträge wurde sichtbar, dass sich die Eltern unsicher sind, ob ihr Engagement gewünscht ist. Genannt werden beispielhaft die Unterstützung beim Ausrichten von Festen (GK1: 19) oder das Angebot einer muslimischen Mutter, muslimische Kinder der Kita zum Islam spielerisch zu unterrichten (GK4: 161).

Eine sehr wichtige Diskussion gibt es in den Gesprächskreisen auch zu der Frage, welches Verständnis und welche Informationen die Erzieher_innen bezüglich der kulturellen/nationalen Herkunft der Eltern haben. Dabei wird sehr häufig der Wunsch geäußert, dass die Erzieher_innen mehr über die Hintergründe der Eltern wissen sollten. Manche Eltern haben positive Erfahrungen dazu gemacht, dass die Erzieher_innen sie in Gesprächen zu ihrer Herkunft und Migrationsgeschichte gefragt haben (GK2, INT_EL2, GK4). Andere haben erlebt, dass sie zwar kurz danach Erzieher_innen gefragt wurden, es ihnen aber nicht ausreichend war und manche berichten, dass die Erzieher_innen nichts über ihre Hintergründe wissen würden. Auf die Frage, was ihnen besonders wichtig erscheint, wird als erstes die Flucht aus Afghanistan und deren Auswirkungen auf das Leben der Eltern genannt.

> Frage: LH: Was ist Ihnen denn wichtig, was die Erzieher wissen über Ihr persönliches Leben, über Ihre Familie? Fahad [Dari]: Unsere Herkunft, Afghanistan. Der Fakt, dass wir als gebrochene Menschen kommen. Dass wir viel Hilfe brauchen, dass unsere Kinder viel Hilfe brauchen (GK2: 139).

> Die ER sollen wissen, „was für Schmerz wir durchgemacht haben, was wir durchgemacht haben. Wie wir überhaupt hierhergekommen sind, aus welchem Grund wir hierhergekommen sind“ (Rachid, GK4: 308).

Dabei stehen bei den Eltern, die noch selber migriert sind, die Kriegs- und Fluchterfahrungen im Vordergrund. Als Gründe dafür, warum Erzieher_innen davon wissen sollten, geben die Eltern Wissen und damit ein besseres Verständnis für die Situation der Eltern an.

> Nilab [Dari]: Die Erzieher hat verstanden was uns [Afghanen] widerfahren ist, nachdem sie den Film geguckt und das Buch gelesen hat, was mir in dem letzten dreißig Jahren widerfahren ist, die Kriege in Afghanistan. Sie sagte, sie wusste es am Anfang nicht, aber als sie das Buch gelesen hat, da hat sie ein wenig verstanden und Interesse gezeigt. Das war gut. Sie hat verstanden, was für Hürden wir im Leben hatten. ((LH [Dari]: Und das ist Ihnen wichtig, dass sie das versteht?)) Ja, wenn sie das wissen, ist das gut (GK4: 306).

Ebenso führt Rachid an: „Wenn sie uns verstehen, dann behandeln sie unsere Kinder besser“ (GK4: 307). Seine Erfahrung ist überdies hinaus, dass - wenn Erzieher_innen das Wissen über die Hintergründe der Eltern nicht haben - ihnen das Verständnis für die jetzige Lebenssituation der Eltern fehle. Wenn manche Eltern, besonders Frauen, noch nicht so schnell Deutsch lernen könnten – was die Erzieher_innen aber kritisieren – dann hätte dies auch Ursachen aufgrund der Migration.

> Rachid: Ja, deswegen. Die Eltern, die aus Afghanistan kommen, in Deutschland, die haben mit einem großem Leiden und 30 Jahre Krieg und so vielen Problem, die gehen [kommen aus] von verschiedenen Ländern, die verkaufen alle Sachen und geben viel Geld, dass die hier nach Deutschland kommen. Und wenn die hier her kommen, die Eltern haben bestimmt kleine Kinder. Und, zum Beispiel, die Frauen, die können nicht gleich deutsche Kurse besuchen, die Sprache lernen. Und wenn die die Kinder in die Kita bringen, und dann die Erzieher sind ganz gegen die Eltern frech, weil die nicht Deutsch verstehen. Die denken nicht: „Aha, die kommt aus Afghanistan.“ Weil die nicht kennen, die Erzieher und Leiter. Die kennen nicht, was die Eltern, was dem Mensch passiert ist, wie viel sie geleidet ist [wie sehr sie gelitten haben.] Und die sagt: „Ja, Sie leben hier seit fünf, sechs Jahren, Sie können nicht Deutsch sprechen.“ So, das ist eine Beleidigung. Vielleicht kann sie nicht, weil sie ist so viel unter dem Krieg, unter dem Ganzen geleidet hat (GK4: 315).

Die Enttäuschung, von den Erzieher_innen nicht mit ihrer Geschichte, ihrem Leben, ihren Erfahrungen gesehen und nur auf fehlende Deutschkenntnisse reduziert zu werden, tritt hier deutlich zutage. Denn gleichzeitig könnte das Wissen hilfreich für eine vertiefte Beziehung und Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erzieher_innen sein, denn „man kennt einander einfach besser, man kennt, ok: was ist für die wichtig, welche Sitten haben die, welche bestimmten, was ist für die so wichtig, was für uns eigentlich gar nicht in Frage kommt […]“, so beschreibt Soraya den Gewinn (GK1: 226).

Einen anderen Grund, warum die Erzieher_innen das Wissen haben sollten, sehen die Eltern, darin, dass die Erzieher_innen den Kindern korrektes Wissen über deren eigene afghanische Kultur vermitteln könnten. Eltern führen dafür an: die religiösen Essensvorschriften (was gegessen werden darf, an welchen Tagen und wie/z.B. mit welcher Hand etc.), das Wissen um kulturelle und religiöse Feiertage und welche Sitten und Gebräuche damit verbunden sind.

> Fahad: Sie sollten wissen, was unsere Kultur ist, was wir essen, um zu wissen, was unsere Kinder essen dürfen. Welche Religion wir haben. Wenn sie diese Sachen wissen, ist es besser für alle (GK2: 148)

Eltern wünschen sich damit, dass ihre Kultur gesehen und wertgeschätzt wird und wären sehr froh, wenn die Kita es in ihrem täglichen Ablauf aufgreifen könnte (vgl. GK5, GK2, GK1, GK4).

Was Eltern sich darüber hinaus von einer Erzieher_in wünschen, wurde bereits im Kapitel 4.3.4 betrachtet.

Was erwarten Eltern von sich selbst für einen guten Eltern-Erzieher_innen-Kontakt?

Im Besprechen, was sich die Eltern von den Erzieher_innen wünschen, kommt in den Gesprächskreisen auch die Frage auf, was sie als Eltern von sich selber erwarten, was sie tun oder wissen sollten, damit der Kontakt zu den Erzieher_innen verändert werden kann.

So sehen manche Eltern, dass es Aufgabe der Eltern sei, den Kontakt zu den Erzieher_innen zu suchen und bei den Erzieher_innen nachzufragen, wenn man etwas wissen oder den Austausch möchte oder wenn es Schwierigkeiten gibt (GK3: 306, GK5: 211). Dies fordern sie auch bei Elterm, die schlecht Deutsch sprechen. Uneinigkeit besteht bei den Eltern jedoch darüber, wer sich um eine Übersetzung für Eltern-Erzieher_innen-Gespräche und Kontakte kümmern solle, wenn das Deutsch der Eltern nicht ausreicht: in der einen Position sehen sich die Eltern selber als die Verantwortlichen, die einen Dolmetscher mitbringen sollten (GK3: 322); die andere Position der Eltern ist, dass die Kita/die Erzieher_innen dafür sorgen sollten, dass ein Gespräch mit allen Eltern stattfinden kann (GK3: 305-310).

Als eine weitere ihrer Aufgabe sehen es Eltern an, mit den Erzieher_innen zusammenzuarbeiten, wenn es darum geht, das Kind zu fördern. Eltern sollen die Erzieher_innen in ihrem Bildungsauftrag unterstützen.

> Maryam [Dari]: […] Wenn der Erzieher sagt, er hat das und das nicht gelernt, dann versuche ich, meinem Kind zuhause zu helfen, soweit ich kann. Denn wir schicken es ja in den Kindergarten, um was zu lernen. Und der Erzieher kann sich auch nicht um jeden einzelnen so intensiv kümmern, wenn er 22 Kinder hat. Ich versuche, soweit ich kann, ihm zuhause dann zu helfen, mit dem Lernen voranzukommen. Es ist ja die Aufgabe der Eltern, den Erzieher da zu unterstützen (GK5: 341)

> Mina [Dari]: Die Aufgabe der Eltern ist es, den Kindergarten zu unterstützen. Die Sachen, die sie im Kindergarten machen, müssen sie zuhause mit ihnen wiederholen, mit ihnen darüber reden (GK5: 362).

Des Weiteren berichtet eine Mutter, dass sie eine Elternschule besucht hat, um mehr Informationen zum Bildungssystem zu bekommen und nach Unterstützung zu fragen (GK3: 431-458). Das fand sie sehr hilfreich für sich. Sie hat sich diese Stelle selbständig – nach Nachfragen beim Kinderarzt – gesucht, weil sie das Gefühl hatte, mehr Informationen zu brauchen. Zu der Zeit hat ihr Kind noch keine Kita besucht.

Auf der anderen Seite gibt es Eltern, die die Meinung vertreten, dass Erzieher_innen die Verantwortung dazu trügen, den Kontakt zu den Eltern aufzubauen (GK3: 305-310). Erzieher_innen sollten nachfragen und besonders bei Eltern, die des Deutschen nicht so mächtig sind, nicht ablassen, einen Kontakt herzustellen.

> Bijan: „Die sind nicht so gebildet“, sagen, „ist [sind] nicht interessiert, ist nicht interessant“, aber man muss nicht nachgeben als Verantwortlicher, sagen, ja okay, wie/ Zum Beispiel: Wenn Du zweimal hier zu unserem Treffen nicht kommst, ich frage: „Wo bist du? Wie geht‘s dir?“ Und wenn Du dreimal nicht kommst, komm ich zu dir, weißt du, so (GK3: 307).

Bijan beschreibt darin den Konflikt, den es zwischen Erzieher_innen und Eltern häufiger gibt: dass Erzieher_innen von Eltern sagen, dass sie weniger interessiert seien, wenn sie nicht in den Kontakt zu ihnen treten. Und Eltern – wie beschrieben – sich nicht trauen, etwas zu sagen oder sich nicht eingeladen fühlen, etwas beizutragen. Jedoch sollte es Aufgabe der Erzieher_innen sein – so wie es auch in den Bildungsplänen der Länder festgeschrieben ist – dass die Erziehungspartnerschaft von Erzieher_innen aufgebaut werden sollte. Bijan bringt als Beispiel an, wie die Eltern miteinander in ihrer Gemeinschaft, in der sie sich regelmäßig treffen, miteinander umgehen, wenn jemand nicht kommt. Dieses überträgt er auf die Beziehung zwischen Eltern und Erzieher_innen, mit dem Wunsch an die Erzieher_innen, mit dieser inneren Haltung den Kontakt zu den Eltern herzustellen und sie - wenn sie nicht da sind - zu fragen: „‘Wo bist du? Wie geht‘s dir?‘ Und wenn Du dreimal nicht kommst, komm ich zu dir‘“ (Bijan, GK3: 307).

Erzieher_innenperspektive

Wann und worüber finden Kontakte zwischen Eltern und Erzieher_innen statt?

Die Erzieher_innen beschreiben aus ihrer Perspektive den Kontakt zu den Eltern grundsätzlich als positiv. Von Kontaktmöglichkeiten berichten sie – ähnlich wie die Eltern – in den Bring- und Abholsituationen, in denen kleine Gespräche, zum Beispiel wie der Tag für die Kinder war, stattfänden (GK_ER: 106-111). Unterschiedliche Positionen gibt es dazu, wie kurz/lang und intensiv oder nur kurz berichtend die Tür- und Angelgespräche sind: von der beschriebenen zeitlichen Begrenztheit, die es unmöglich mache, sich ständig mit allen Eltern auszutauschen (INT_ER: 54) und der Erfahrung bei Abholsituationen, „immer“ mit den Eltern ins Gespräch zu kommen (GK_ER: 108), ist dabei der unterschiedliche Erfahrungshorizont. Ausführlichere Gespräche würden mit den Eltern bei den Erst/Aufnahmegesprächen, bei Entwicklungsgesprächen, in der Eingewöhnungszeit oder auch bei Hausbesuchen geführt (GK_ER: 245, 124, INT_ER: 22). Dabei betonen die Erzieher_innen, dass für den Kontakt ein Vertrauen wichtig sei, das sie über die Zeit zu den Eltern aufgebaut und sich erarbeitet hätten (GK_ER: 108-114).

> Sabine: Ich denke, das geht dann, wenn man da irgendwie eine Vertrauensbasis aufgebaut hat oder so, kann das auch noch weitergehen. […] Also man erfährt schon viel Privates, wenn dieses Vertrauensverhältnis da ist, und wenn die Eltern mitkriegen, dass die Kinder also wirklich bei uns in der Kita auch gut aufgehoben sind und dass da auch was passiert irgendwie, dann sind die Gespräche schon anders (GK_ER: 114).

Hier beschreibt Sabine den Zusammenhang, der bei den Eltern herausgearbeitet werden konnte: zwischen einer guten Erzieher_innen-Elternbeziehung, die wesentlich für das Wohlfühlen der Kinder ist und dann wiederum Auswirkung auf das Vertrauen der Eltern in die Kita/die Erzieher_innen hat. Dass die Eltern Vertrauen zu ihnen hätten, zeige auch, dass sie Hilfestellung bei ihnen suchten, wie beim Anträge ausfüllen oder Übersetzen von amtlichen Briefen. Das berichten vor allem die Erzieher_innen der Kita, in der das auch von den Eltern so bestätigt wird, dass sie sich damit immer an die Erzieher_innen wenden könnten (GK_ER: 115).

Herausforderungen in der Eltern-Erzieher_innen-Kommunikation: Sprachbarrieren, kulturelle Unterschiede, Wissen über ethnisch-kulturelle Hintergründe

Wie die Eltern bestätigen auch die Erzieher_innen, dass Sprachbarrieren oft erschwerend für die Kommunikation mit den Eltern seien.

> Sabine: Jetzt gibt es Eltern, die Deutschkenntnisse, ich sage mal, von zehn Prozent haben. Da muss ich also versuchen, mit Händen, mit Füßen, mit Schreiben und 25 Mal, nochmal, ich vereinfache das nochmal, damit wir das irgendwie hinkriegen, dass wir da auf einen Nenner kommen, und wahrscheinlich geht es ja da der anderen Seite genauso (GK_ER: 142).

Andere Möglichkeiten, sich miteinander zu verständigen, seien das Arbeiten mit Abbildungen, das Zeigen in Büchern oder das Aufmalen von den zu übergebenden Informationen. Manche Erzieher_innen berichten auch, dass ältere Geschwister übersetzen (GK_ER: 300, 302), dass andere Eltern hinzugeholt werden oder dass Dolmetscher hinzugezogen werden konnten, wobei letzteres die Ausnahme ist (ebenda: 149). Daneben wird auch die Erwartung geäußert, dass die Eltern Deutsch lernen sollen (GK_ER: 148). Dass aufgrund der Sprachbarrieren die Eltern auch häufiger nicht zu den Elternversammlungen kommen, berichten die Erzieher_innen ebenfalls. Wie viele sie mit den Inhalten erreichen, wüssten sie oft nicht und es zeige sich erst dann, wenn zum Beispiel Termine nicht eingehalten würden (GK_ER: 296-302). Manchmal würden auch die älteren Geschwister zu den Versammlungen geschickt.

Von der positiven Erfahrung, Erzieher_innen, die die Familiensprachen der Kinder sprechen, im Team zu haben und sie für Übersetzungen hinzuholen zu können, berichten zwei andere Erzieher_innen.

> Michaela: Das gute ist ja / Also bei uns in der Kita ist es so, dass wir aus verschiedenen Nationalitäten auch Erzieher haben und nicht nur Deutschsprechende und dass wir wirklich, wenn´s dann/ es müssen ja nicht immer Probleme sein, es kann ja sein, dass die Eltern Fragen haben oder dass die Eltern irgendwas haben. Wo man sagt: "Wissen Sie was, wir kommen da jetzt nicht auf einen und dann holt man diejenige". Und das klappt bei uns eigentlich ganz gut. Ob das jetzt Russisch ist, Türkisch oder ne/ (GK_ER: 154).

Von anderen Erzieher_innen im Gesprächskreis wird das zwar positiv gesehen, aber nicht weiter aufgegriffen, u.a. wird weil die Umsetzbarkeit infrage gestellt wird (GK_ER: 155-157; vgl. dazu auch Kap. 4.3.3). Dass es neben den sprachlichen Schwierigkeiten auch aufgrund kultureller Unterschiede, wie zum Beispiel den unterschiedlichen Rollenverständnissen von Männern und Frauen, besondere Herausforderungen geben kann, berichten ebenfalls zwei Erzieher_innen. In einem Fall hätte es Probleme gegeben, weil ein Vater eine weibliche pädagogische Fachkraft nicht akzeptieren und alles mit dem männlichen Leiter der Einrichtung besprechen wollte (GK_ER: 179-186). In einem anderen Fall gab ein Vater afghanischer Herkunft den weiblichen Kolleginnen nie die Hand, den männlichen Erziehern jedoch. Das bereitete Unmut im Kollegium, konnte aber aufgrund von Gesprächen geklärt werden. Das Wissen über verschiedene ethnisch-kulturelle Hintergründe könnte hilfreich und unterstützend sein und könne Missverständnissen vorbeugen (159-163, 191-193), so erzählt ein Erzieher_in:

> „Also, im Großen und Ganzen kann man das vielleicht so zusammenfassen: Wenn man eine bestimmte kulturelle Zusammenfassung hat, bei uns waren es zum Beispiel sehr viele Afrikaner, dann ist es insofern relativ schlau, sich mit Afrika auseinanderzusetzen. An meiner Kita zum Beispiel sind viele Afghanen, dann ist es schlau, sich auch mit Afghanistan auseinanderzusetzen“ (GK_ER: 285).

Ob Erzieher_innen mehr Wissen über die kulturellen Hintergründe der Eltern haben sollten, scheint für einige Erzieher_innen eine neue Frage zu sein. Es gäbe die Aufnahmegespräche mit den Eltern und die Fragebögen, in die sie die wichtigsten familiären Dinge eintragen sollten. Darüber hinaus, was die Herkunft, eine mögliche Flucht und Kriegserfahrungen beträfe, wissen die meisten Erzieher_innen nichts.

> Julika: Wieso auch immer, nee, weiß ich nicht. Nee, also dass sie irgendwelche Begründungen, warum sie hier sind/ Wenn sie ein Bedürfnis haben zu erzählen, dann vielleicht sagen sie das, aber jetzt direkt gehen wir auch nicht darauf ein, aus welchen Gründen sie auch immer hier sind. Das weiß ich jetzt auch nicht so ganz genau. Gut, ich kenne ein bisschen jetzt die Weltgeschichte, also ich kann eins und eins zusammenzählen, warum die so/ Aber so direkt würde ich nicht sagen, dass ich jetzt von einzelnen Eltern/ "Ja, aber wir sind hier in Deutschland, weil/ Das weiß ich jetzt nicht, also das würde ich jetzt nicht sagen. Also wie gesagt, dann guckt man Nachrichten ((?)) was alles in der Welt/ (INT_ER: 46)

Deutlich wird durch die Diskussion, dass es unterschiedliche Einstellungen dazu gibt, ob man als Erzieher_in davon Kenntnis haben sollte und will. Es wird deutlich, dass nicht alle Erzieher_innen wissen, warum es für eine gute Eltern-Erzieher_innen-Zusammenarbeit wichtig sein könnte, Wissen über die Hintergründe der Eltern zu haben.

Diejenigen, die mit den Eltern auch schon darüber im Gespräch waren, betonen das Vertrauen, das es für diese Art Gespräche geben müsse und dass es manchmal eine Zeit dauere, bis die Eltern sich öffnen würden (245-255). Es sei aber wichtig, den Eltern das Gefühl zu geben „dass sie angenommen sind und dass sie gerne gesehen sind und dass man auch gerne im Kontakt mit ihnen ist“. Und Michaela fügt hinzu: „Es werden die Kinder

eingewöhnt, es werden auch die Eltern eingewöhnt. Wenn, ich sage mal, die Eltern sich hier nicht wohlfühlen, kann sich das Kind erst recht nicht wohlfühlen“ (GK_ER: 261).

Ein weiteres und sehr wichtiges Thema, von dem die Erzieher_Innen aus den Gesprächen mit den Eltern berichten, sei das Essen. So wie die Eltern erzählen, dass ihnen wichtig sei, ob die Kinder gegessen haben, berichten die Erzieher_innen, dass es für sie eine überflüssige Frage sei, „eigentlich unnötig, weil es ist in Deutschland noch niemand verhungert und in vielen anderen Ländern auch nicht. Aber das ist für die Eltern wahnsinnig wichtig“ (GK_ER: 97). Sie verstehen, dass Eltern das wissen wollen und gleichzeitig sind sie zum Teil genervt davon, weil es für die Eltern der Fokus sei und sie es erst danach interessieren würde, wie ansonsten der Tag gelaufen sei.

> Michaela: Aber nicht nur bei den afghanischen. ((Doris: Nein.)) Essen ist generell für jede ((Doris: Ja.)) Nationalität ein besonderes Thema. Weil, es ist doch klar, man möchte ja als Elternteil auch, dass sein Kind was isst und nicht den ganzen Tag nur hungert. Also, das möchte ja ein jeder. Und das Ding ist einfach, dass das für viele überhaupt der Fokus ist. Sie gucken als erstes: Was gab es heute? Und dann wird abgefragt: "Hast du das auch gegessen?" ((Sabine: Ja, das ist wichtig. Essen ist wichtig.)) ((X)): Sehr wichtig.)) Und dann wird erst mal gefragt: "Mensch, wie war es denn? Wie geht es dir denn?“ (GK_ER: 91)

Die Frage nach dem Grund für den Stellenwert, den die Eltern afghanischer Herkunft der Frage nach der Versorgung der Kinder beimessen, wird von den Erzieher_innen dabei jedoch nicht gestellt.

Ein Widerspruch in den Perspektiven von Eltern und Erzieher_innen - und der somit auch Aussage trifft zum Eltern-Erzieher_innen-Kontakt – konnte im Folgenden gesehen werden: Eine Erzieher_in betont, dass Eltern – wenn die Gespräche im Alltag nicht ausreichen würden – immer auf sie zukommen könnten und dann ein Gespräch vereinbart werden würde.

> Julika: […] und dann sagen wir natürlich auch, wenn irgendwelche Fragen sind oder wenn das Kind was erzählt oder so. Und wenn sie damit nichts anfangen können, einfach bitte zu uns kommen, und dann reden wir darüber. So viel Zeit finden wir immer. Aber bis jetzt ist keine Auffälligkeit. Niemand hat gesagt, dass das und das nicht stimmt. Nein, also so nicht. Es wird einfach akzeptiert. Wie gesagt, die Eltern sehen, dass die Kinder glücklich sind, und ich glaube, dann ist der Punkt, das einfach so stehen zu lassen (INT_ER: 52).

So wie Julika dies schildert, zeigt es eine große Offenheit und ein Angebot an die Eltern, dass sie sich an die Erzieher_innen wenden können, wenn sie Fragen haben. Im Abgleich mit den Erzählungen der Eltern wird jedoch deutlich, dass diese es so nicht annehmen können bzw. sich nicht trauen, auf die Erzieher_innen bei Problemen zuzugehen (vgl. Elternperspektive in diesem Kapitel). An solch einem Punkt, an dem die unterschiedlichen Perspektiven deutlich werden, liegt die Chance, dahinter zu schauen und die Frage nach dem Warum zu stellen – mit dem Ziel einer größeren Offenheit und einem besseren gegenseitigen Vertrauen in der Erziehungspartnerschaft.

Zusammenfassend kann gesagt werden: Wie die Kontakte zu den Eltern gestaltet werden, unterscheidet sich je nach Kita und Erzieher_in. Darüber, wie die Erzieher_innen die Kontakte zu den Eltern beschreiben, wird erst einmal nicht deutlich, ob die Erzieher_innen die Erziehungspartnerschaft als Teil ihrer professionellen Aufgabe sehen und sie bewusst gestalten. Obwohl die Erzieher_innen im Gesprächskreis oft einig scheinen, ergibt sich – aus den einzelnen Antworten der Erzieher_innen - ein sehr heterogenes Bild, wie die Kontakte zu den Eltern aussehen.

CCB-Studie: Eltern- und Erzieher_innen-Perspektiven

Kontakthäufigkeit und Themen

Die Eltern und Erzieher_innen der CCB-Studie beschreiben ebenfalls wie die Teilnehmenden dieser Studie, dass die Kontakte meist bei den Bring- und Abholsituationen und auf Elternabenden stattfinden, ebenso bei Feierlichkeiten und Festen in der Kita. In der Hälfte der Gesprächskreise wird erwähnt, dass mit den Erzieher_innen auch bei Einzel- und Entwicklungsgesprächen vereinbart werden können. Dabei sind die Aussagen der Eltern zur Kontakthäufigkeit sehr unterschiedlich: sie reichen von „viel und zufriedenstellendem Kontakt“ bis zu „kaum oder nur vereinzeltem Kontakt, bei dem nur über die notwendigsten Dinge gesprochen wird“ (vgl. CCB_IA_EL-ER-Kontakt: 1f). In den meisten Fällen decken sich die Einschätzungen der Eltern mit denen der Erzieher_innen[37].
Die Eltern wünschen sich grundsätzlich mehr Austausch mit den Erzieher_innen und - wie die Eltern dieser Studie - wünschen sie sich mehr Informationen über den Tagesablauf und darüber, was ihre Kinder in der Kita lernen und wie sie sich entwickeln.

Themen der Gespräche sind der Tagesablauf (das Schlafen, Essen), die Entwicklung der Kinder und organisatorische Dinge, v.a. beim Elternabend. Auffällig ist bei den CCB-Gesprächskreisen, dass sehr häufig das Thema Essen und dabei vor allem, ob Schweinefleisch in der Kita angeboten wird, angesprochen wird – einerseits von den Eltern, die es sehr beschäftigt, weil sie unsicher sind, ob das Schweinefleischverbot eingehalten. Und andererseits von den Erzieher_innen, die von dem Fragen der Eltern – wie die Erzieher_innen dieser Studie – genervt sind und beklagen, dass die Eltern nicht am Tagesablauf und am Kitaalltag interessiert seien. Obwohl das Schweinefleisch-Thema auch in den Gesprächskreisen dieser Studie angesprochen wurde, ist festzustellen, dass es geringer aufgetreten ist als zu der Zeit der CCB-Forschung. Das könnte daran liegen, dass das Thema

[37] Dazu muss forschungsmethodisch angeführt werden, dass in der CCB-Forschung in jeder Kita sowohl Gesprächskreise mit Erzieher_innen als auch mit Eltern durchgeführt wurden. Somit war bei der Auswertung der Daten eine Vergleichbarkeit beider Perspektiven gegeben. Dies ist in der vorliegenden Studie nicht der Fall.

in den letzten Jahren umfassender von den Kitas aufgenommen worden ist und Lösungen gefunden wurden.

Themen der Erzieher_innen im Kontakt mit den Eltern sind die Entwicklungen der Kinder, Ratschläge an die Eltern zur Unterstützung der Kinder, z.B. in der Freizeitgestaltung, und Diskussionen zur Sprachenpraxis (wie die Eltern mit den Kindern sprechen sollen und wie das Konzept der Kita bezüglich der Mehrsprachigkeit ist). Auch Probleme und Änderungswünsche der Eltern würden besprochen.

Wie sehen Eltern und Erzieher_innen den Kontakt zueinander? Können auftretende Probleme angesprochen werden?

In der Hälfte der Gesprächskreise mit den Eltern können die Probleme, die die Eltern beschäftigen, bei den Erzieher_innen angesprochen werden (CCB_IA_EL-ER-Kontakt: 2). Die Erzieher_innen seien offen, es fände viel Austausch und Unterstützung statt: „ da findet man immer eine Lösung, egal ob das Problem zuhause ist oder hier, da wird immer ausgetauscht“ (CCB_Stuttgart_Michaelskirche1.El: 316). Ein guter Kontakt mit den Erzieher_innen wird als wichtig vor allem für die Kinder gesehen, ein gegenseitiger Respekt – auch in Bezug auf unterschiedliche Meinungen - sei die Grundlage für eine gute Kommunikation (CCB_Berlin-Lutzenstraße.El.türk: 381-383). Dabei sehen die Eltern - um der Verantwortung für ihre Kinder Willen - auch ihre Verantwortung, von sich aus den Kontakt zu den Erzieher_innen zu suchen.

Auf der anderen Seite gibt es unzufriedene Eltern, die sich von den Erzieher_innen nicht gut informiert und nicht verstanden fühlen und die keine Schwierigkeiten ansprechen können bzw. wo diese nicht zu den gewünschten Veränderungen führen. So sei beispielsweise das Schlafen für einige Eltern ein Thema, wo sie sich wünschen, dass das Kind schlafen soll oder nicht und die Erzieher_in aber die jeweils entgegengesetzte Position hat, der Wunsch der Eltern nicht berücksichtigt wird und es keine Einigung gibt (vgl. CCB_Berlin_Pinocchio). Der Kontakt dieser Eltern zu den Erzieher_innen ist gekennzeichnet durch Unsicherheiten und Resignation. Kritik wird oft nur vorsichtig oder gar nicht geäußert.

Auch von den Erzieher_innen wird der Kontakt zu den Eltern unterschiedlich bewertet. In drei von fünf Kitas sehen die Erzieher_innen ein gutes Verhältnis zwischen Eltern und Erzieher_innen. Es gäbe viel Kommunikation und die Eltern werden viel in die Kitaarbeit einbezogen, zum Beispiel bei gemeinsamen Ausflügen, bei Festen, beim Vorlesen von Büchern in den Sprachen der Familien und bei Übersetzungen von Ankündigungen (vgl. CCB_IA_EL-ER-Kontakt: 3). In zwei Kitas hingegen gibt es seitens der Erzieher_innen viel Kritik an den Eltern, die sie nicht erreichen könnten, die sich zu wenig einbringen würden, nicht an Elternversammlungen teilnähmen und wenig Interesse an ihrer Arbeit mit den Kindern

hätten. „Der Ton“, so reflektieren die Erzieher_innen, „ist schon ein bisschen rauher geworden. Wir lassen uns auch nicht mehr alles gefallen“ (CCB_Berlin.Pinocchio.Er: 287). Die Frustration führe teilweise schon zu einer Resignation, so resümieren die Erzieher_innen einer anderen Kita, weil „da nützt dann nicht viel mit den Eltern drüber zu reden, weil entweder sie können‘s nicht oder sie wollen‘s nicht verstehen, ne also“ (CCB_Berlin.Löwenzahn.Er: 294). Die Erzieher_innen haben für die Problematiken keine Lösungsstrategien; Fortbildungen würden ihnen nicht weiterhelfen, da die Veränderungen – die Bereitschaft und mehr Kommunikation – auf Seiten der Eltern stattfinden müsse, so ihre Meinung: „wenn die eben halt nicht wollen, ja dann wollen die nicht. Dann müssen wir halt versuchen, das Beste fürs Kind draus zu machen“ (ebenda: 378).

Schwierigkeiten im Eltern-Erzieher_innen-Kontakt: Sprachbarrieren und Machtgefälle

Wie können die aufgezeigten Schwierigkeiten im Eltern-Erzieher_innen-Kontakt bewertet werden und welche Gründe werden dafür gesehen?

Sowohl Eltern als auch Erzieher_innen der CCB-Studie sehen Sprachbarrieren als Ursache, die die Kommunikation erschweren. Im Gegensatz zu der Studie mit den Eltern afghanischer Herkunft fällt die Kritik an der deutschen Sprachfähigkeit der Eltern mit Migrationshintergrund von einigen Erzieher_innen härter aus. Die Eltern hätten wegen der Schwierigkeiten im Deutschen mangelndes Interesse am Kitaalltag und dem, was ihre Kinder dort tun. Ebenso erheben die Erzieher_innen den Vorwurf, dass sich die Eltern nicht bemühten, Deutsch zu lernen („sie sind nicht gewillt zu kommunizieren“ CCB_Berlin.Löwenzahn.Er). Gleichzeitig erheben sie die Forderung, dass die Eltern Deutsch lernen. Erzieher_innen anderer Kitas versuchen mit den Sprachbarrieren in der Weise umzugehen, dass sie Familienangehörige bitten zu übersetzen oder Erzieher_innen im Team, die die Familiensprachen sprechen, für solche Situationen mehr einzubinden (vgl. Jena.Diverse; Berlin.Universum).

Die Eltern sehen ebenfalls, dass der Kontakt zu den Erzieher_innen aufgrund der Sprachbarrieren eingeschränkter ist. Die Eltern fänden es hilfreich – so wie die Eltern afghanischer Herkunft - wenn es Erzieher_innen mit ihren Familiensprachen in der Kita gäbe und wünschen sich ebenso, dass es für bestimmte Situationen, wie bei Entwicklungsgesprächen oder bei Elternversammlungen, Übersetzungen gibt.

Damit, dass die Kommunikation aufgrund ihrer deutschen Sprachkenntnisse schlechter läuft, finden die Eltern teilweise einen resignierten Umgang (nichts verändern zu können, wenn sie nichts verstehen bzw. sich nicht beteiligen zu können) und auf der anderen Seite einen schambesetzten Umgang. Erfahrungen, von Erzieher_innen im Kontakt schlechter behandelt zu werden, tragen dazu bei.

> Meral: Weil ich nicht Deutsch sprechen kann, gibt es keinen großen Dialog (CCB_Berlin.Universum.EL.türk: 77).

> Monja: Sie haben mich fertig gemacht mit den Nerven. Weil sie sind immer so hochnäsig […] wegen Sprache am Anfang. Bei mir haben sie Probleme gemacht, weil ich nicht so gut Deutsch gesprochen habe, sie haben nicht so gut mit mir geredet (CCB_Berlin.Pinocchio.El.arab: 370)

Mit dem letzten Zitat beschreibt Monja eine nicht gleichberechtigte Beziehung zwischen Eltern und Erzieher_innen. In einem Drittel der CCB-Gesprächskreise wird dieses Machtgefälle deutlich, das Eltern mit Migrationshintergrund in eine Position versetzt, in einem hierarchischen Gefälle sich den Erzieher_innen unterzuordnen, deren Meinungen akzeptieren zu sollen und mit den eigenen Vorstellungen nicht respektiert zu werden.

> Monja: […] Aber mache Erzieher_innen wirklich, akzeptieren nicht, was die Eltern sagen und sie sprechen mit uns so ((zeigt Hände oben und unten, Gefälle andeutend)) bisschen, als ob wir überhaupt nicht verstehen, was die Kinder und was müssen die lernen. Ja, sie kennen nur die pädagogische Seite. […] Sie will/sie will ihre Meinung für mich sagen und ich muss das akzeptieren, ob das ich verstehe oder nicht. Das ist, was die gelernt in der Ausbildung, und das muss gemacht werden“ (CCB_Berlin.Pinocchio.EL.arab: 325)

Das kann auch Auswirkungen darauf haben, ob die Eltern dann den Kontakt zu den Erzieher_innen eher meiden und sich nicht trauen, sich zu äußern. Das kann auch in einer Kita festgestellt werden, in der die russisch-sprachigen Eltern beschreiben, dass sie sich auf Elternabenden unwohl fühlen und unsicher sind, ob sie ihre Wünsche oder Kritik äußern dürfen.

> Anna: Wir genieren uns und es ist uns peinlich. Natürlich könnten wir was sagen// Aber dann wird dir halt bewusst, dass neben dir Deutsche sitzen und dann bleibst du einfach so sitzen und sagst nichts (CCB_Berlin.Löwenzahn.El.russ: 11,13).

Die Eltern sind unsicher und wissen nicht, ob sie – als Migrant_in - in der Position sind, sich einbringen und beteiligen zu dürfen und zu können und etwas nach ihren Vorstellungen einzufordern.

In einer gelingenden Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Erzieher_innen muss es genau darum gehen, Beteiligungsbarrieren der Eltern zu erkennen und zu analysieren, wo es zu Machtgefällen im Kontakt kommt. Eltern sollen darin bestärkt werden, dass sie eingeladen sind, sich mit ihren Perspektiven einzubringen. Ein Kontakt auf Augenhöhe, der mit einem respektvollen und wertschätzenden Umgang einhergeht, ist das Ziel dieser Erziehungspartnerschaft.

5 Resümee und Empfehlungen

In dieser Studie wurden Eltern afghanischer Herkunft nach ihren Wünschen und Erwartungen in Bezug auf die frühe Bildung und Erziehung ihrer Kinder in der Kita befragt. Angeregt durch den gezeigten Film haben die Eltern[38] folgende Themenbereiche angesprochen und ihre Vorstellungen dazu formuliert: Umgang mit Sprachenvielfalt in der Kita, ihr Verständnis von Lernen, Umgang mit ethnisch-kultureller Vielfalt und der Kontakt zu den Erzieher_innen.

Dabei ist es grundsätzlich interessant, dass durch nur einige wenige Filmszenen aus einer Kita sofort eine Diskussion bei den Eltern über Schule, den Bildungserfolg im deutschen Bildungssystem und ihre Erfahrungen, als Familien afghanischer Herkunft in Deutschland zu leben, angestoßen wurde. Das zeigt, wie sich gesellschaftlich verhandelte Diskurse auch in diesen Gesprächskreisen widergespiegelt haben (vgl. Kap. 4.1).

Bei dem Thema „Sprachen“ beschäftigt die Eltern, dass die Kinder sowohl Deutsch als auch ihre Familiensprache lernen sollen. Die deutsche Sprache ist verbunden mit dem erwarteten Schulerfolg der Kinder und steht für ihr Zugehörigkeitsgefühl zur deutschen Gesellschaft. Dabei ist auffällig, dass der Diskurs der Eltern – und das besonders bei den Eltern der CCB-Studie - zum Sprachenlernen große Schnittmengen mit dem öffentlichen Diskurs aufweist. Dieser sieht Defizite in der deutschen Sprache als Hauptargument für einen mangelnden Schulerfolg. Den Diskurs haben die Eltern in ihre Argumentationen aufgenommen und in ihre Strategie - mit den Erwartungen an die Kita - integriert, um ihren Kindern ein erfolgreiches Leben zu ermöglichen. Die Eltern afghanischer Herkunft argumentieren zwar ähnlich und auch sie kennen den Diskurs, jedoch ist ihre Sorge darüber, dass die Kinder die deutsche Sprache nicht erlernen, nicht so groß wie bei den anderen Eltern. Das könnte damit zusammen hängen, dass die Eltern mit Migrationshintergrund der CCB-Studie schon länger in Deutschland leben und dadurch auch vielleicht schon (benachteiligende) Erfahrungen mit dem Bildungssystem gemacht haben.

Größer ist die Sorge für die Eltern afghanischer Herkunft, dass die Familiensprache nicht gelernt wird und verloren geht. Der Verlust der Familiensprache ist verbunden mit befürchteten Identitäts- und Zugehörigkeitsproblemen der Kinder und ihrer Entfremdung innerhalb der Familie und damit auch von der Herkunftskultur. Die Sprache zu verlieren, bedeutet, die Wurzeln zu verlieren. Vor diesem Hintergrund verwundert es, dass die Eltern sich das angebotene Sprachmodell des Films nicht sofort für ihre Kita wünschen. Sie bleiben

[38] In dieser Zusammenfassung wird vorwiegend auf die Stimmen der Eltern afghanischer Herkunft, die für diese Studie befragt wurden, Bezug genommen. Die Daten der CCB-Studie zu den Eltern mit anderem Migrationshintergrund werden nur ergänzend hinzugezogen.

da überwiegend eher zögerlich, zum einen auch deswegen, weil sie sich selber in der Verantwortung sehen, ihren Kindern die Familiensprache beizubringen. Und zum anderen stellen sie die Machbarkeit infrage. Somit bleiben sie beim Thema Erlernen der Familiensprache eher widersprüchlich - und es scheint, als würden sie sich mit dem *monolingualen Habitus* (Gogolin) der Kita arrangieren. Hinter den Aussagen der Eltern – hier auch besonders bei den Eltern der CCB-Studie – können auch die Unsicherheit, qua ihrer gesellschaftlichen Position als Migrant_in, nichts einfordern zu dürfen und sich eher anpassen zu müssen, gesehen werden (vgl. Kap. 4.3.5). Bleiben auch die Erzieher_innen auf ihrer bisherigen Position, dass nur Deutsch in der Kita gesprochen wird, wird es keine Veränderung geben. Daher braucht es ein Sprachenkonzept, wie mit der Multilingualität der Kinder umgegangen werden und wie ihnen damit eine Förderung in beiden Sprachen ermöglicht werden kann. Und die Eltern brauchen Unterstützung, mehr über die generelle Sprachentwicklung bei Kindern zu erfahren, denn hier war ihre Unsicherheit sehr stark zu sehen. Eine Sprache schien für sie die andere zu verdrängen – daher ihre Sorgen um den Verlust der Familiensprache oder um das Erlernen der deutschen Sprache.

Die Auffassungen von „Lernen“ divergieren bei Eltern und Erzieher_innen. Das ist auch vor dem Hintergrund zu betrachten, dass sich das deutsche System der Kita stark von dem in den Herkunftsländern der Eltern unterscheidet, das nach den Berichten der Eltern ausschließlich auf akademisches Lernen ausgerichtet ist. Dieses erwarten sie auch für ihre Kita mit der Begründung der Schulvorbereitung. Und dennoch gibt es auch Übereinstimmungen zwischen Eltern und Erzieher_innen, die durch eine gute Kooperation erreicht werden kann. Eltern wollen, dass es ihrem Kind gut geht und dass es in der Kita ausreichend lernt. Wenn Erzieher_innen wissen, dass die Voraussetzung für Lernen das Gefühl von Angenommen sein, Zugehörigkeit und Wohlfühlen ist, dann wissen sie, dass sie dafür sorgen müssen, dass es dem Kind gut geht, damit es gut lernen kann. Und an diesem Punkt trifft sich die Erwartung der Eltern mit dem fachlich professionellen Handeln der Erzieher_in. Das ist verbindend und kann für den Eintritt in einen weiteren Dialog genutzt werden.
Eine weitere wichtige Feststellung ist, dass die meisten Eltern zu wenig Wissen über den Alltag und das Bildungsprogramm in der Kita haben. Je besser der Kontakt zu den Erzieher_innen ist, desto mehr wissen die Eltern auch über den Ablauf.

Wie die Kita mit den Herkunftskulturen der Familien umgeht und umgehen sollte, war das emotionalste Thema, das von den Eltern diskutiert wurde. Es ist bestimmt von ihrer Angst, dass die Kinder die Herkunftskultur der Familie – die Sprache, die Religion, kulturelle Praktiken – nicht mehr lernen und sich von ihnen als Eltern entfremden. An diesem Punkt

sind sie auch sehr klar, was ihre Erwartung an die Kita ist: sie wünschen sich, dass die Erzieher_innen mehr Wissen über ihre kulturellen Hintergründe haben, um sie zum einen besser zu verstehen und zum anderen, um den Kindern dieses Wissen weiterzugeben. Gleichzeitig zeigt sich bei diesem Thema die größte Spannung und es wird deutlich, dass das gesellschaftlich verhandelte Thema um Integration und Anpassung dahintersteht. Denn auch bei den Erzieher_innen nimmt die Diskussion, wie sich die Kitas auf die ethnisch-kulturelle Vielfalt der Familien einstellen, einen großen Raum ein. Es scheint sie sehr zu beschäftigen und gleichzeitig gibt es keine Konzepte, auf die sie im Alltag zurückgreifen können. Es wird auch eher die Betrachtung aus der Perspektive der *Dominanzkultur* (Rommelspacher) sichtbar: es soll Deutsch gesprochen werden in der Kita, Feste anderer Religionen als der christlichen-traditionell-deutschen werden nicht berücksichtigt und es gibt wenig Wissen über die Herkunftskulturen, die Geschichte der Migration und welche Auswirkungen es auf das jetzige Leben hat. An diesem Thema wird auch deutlich, wie selten gemeinsame Gespräche und eine Aushandlung stattfinden.

Was bedeutet das für die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erzieher_innen?

Aus der Zusammenfassung der thematischen Inhalte der Gesprächskreise wird deutlich, dass sie alle mit dem Verhältnis und der Kommunikation zwischen Eltern und Erzieher_innen in Zusammenhang stehen. Fehlendes Wissen über Abläufe, fehlendes Wissen über Bildungserwartungen, fehlendes Wissen über die Perspektive der jeweils anderen Seite im Allgemeinen deuten auf eine Kommunikation hin, die ausbaufähig und intensivierbar ist. Für eine gelingende Zusammenarbeit zwischen den Eltern und Erzieher_innen sind regelmäßige Gespräche unabdingbar. Sie sollten dabei in erster Linie von den Erzieher_innen initiiert werden, die die Aufgabe haben, die Eltern in den Austausch und zur Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses über Inhalte und Ziele der pädagogischen Arbeit einzubeziehen. In den Gesprächen können Wünsche und Erwartungen der Eltern an die Bildung und Erziehung zum Thema gemacht werden. Und ebenso dienen die Gespräche zum Austausch der verschiedenen Perspektiven, z.B. zum Verständnis von Lernen. In den Fokusgruppen zeigte sich, dass es größtenteils an diesen Gesprächen fehlt, die auch auf umgekehrte Weise Wissen an die Eltern vermitteln kann. Die meisten Eltern wünschen sich mehr Kontakt und Austausch zu den Erzieher_innen. Die Daten zeigen, dass die Eltern eine hohe Bereitschaft haben, sich gemeinsam mit den Erzieher_innen an den Bildungsaufgaben zu beteiligen. Jedoch ist offensichtlich, dass sie nicht wissen, wie sie sich einbringen können. Der Wunsch, sich mehr einbringen zu wollen und von den Erzieher_innen einbezogen zu werden, wurde mehrmals geäußert. Auf der anderen Seite wird deutlich, dass sich viele Eltern – und dabei sind es vor allem die Mütter, die dies äußern – sich nicht trauen, bei den Erzieher_innen mehr nachzufragen, mit ihnen mehr ins Gespräch zu gehen oder auch

kritische Fragen zu stellen. Fehlende Deutschkenntnisse werden neben dem erlernten Verhalten in einem bestimmten kulturellen Kontext, nicht kritisch anmerkend auftreten zu können, als Begründung angebracht. Kritisch soll darüber hinaus die Frage aufgeworfen werden, in wieweit Machtungleichgewichte und hierarchische Strukturen im System Kita zwischen Eltern und Erzieher_innen eine Rolle spielen. Haben Erzieher_innen als Angehörige der Mehrheitsgesellschaft die Deutungshoheit und Eltern – und da auch besonders Migranteneltern – werden in die Position der passiv-Zuhörenden, das Wissen-Annehmenden und nicht Hinterfragenden gedrängt? Ist wirklich gewollt, dass Eltern sich mit ihren Perspektiven einbringen und mehr über die Inhalte im frühkindlichen Bildungssystem wissen? Oder verunsichert es die eigene Arbeit, bedeutet Mehraufwand und ist durch problematische Erfahrungen resigniert aufgegeben worden?

Warum ist eine gute Erziehungspartnerschaft wichtig?

„Ohne Eltern geht es nicht“ – das erfahren Pädagog_innen täglich in ihrer Arbeit und gleichzeitigt liegt darin ein zu erfüllender Anspruch an die Zusammenarbeit von Kitas und Eltern. Eine Zusammenarbeit zum Wohle der Kinder ist auch in den gesetzlichen Grundlagen für alle Kitas gefordert.[39] Neben den Eltern als den wichtigsten Bezugspersonen der Kinder treten nun auch die Erzieher_innen als Verantwortliche in den Bildungsprozess der Kinder mit ein. Eine gute Beziehung ist für das gemeinsame Ziel, dem Kind eine bestmögliche Erziehung und Bildung zu teil werden zu lassen, unerlässlich. „Entsprechend dem Konzept der wechselseitigen Anerkennung ist eine gegenseitige Wertschätzung zwischen den wichtigen Bindungspersonen des Kindes unverzichtbar, um dem Kind die Entwicklung eines positiven Selbstbildes zu ermöglichen“ (SenBJS: 110). Wenn die Eltern willkommen und eingeladen sind, sich als Bildungspartner zu beteiligen, hat das auch eine positive Auswirkung auf die Kinder. Eine gute Erziehungspartnerschaft, in der den Familien wertschätzend und respektvoll begegnet wird, befördert das Wohlbefinden der Kinder in der Kita. Und wenn Kinder sich wohlfühlen, so können sie sich gut an Bildungs- und Lernprozessen beteiligen. Damit das Recht auf Bildung eines jeden Kindes eingelöst werden kann, so wie es die UN-Kinderrechtskonvention (§ 28) einfordert, müssen die Bildungseinrichtungen dafür sorgen, dass diese Bildungsprozesse für jedes Kind stattfinden

[39] SGB VIII, §22a „ (2) Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen sicherstellen, dass die Fachkräfte in ihren Einrichtungen zusammenarbeiten
1. mit den Erziehungsberechtigten und Tagespflegepersonen zum Wohl der Kinder und zur Sicherung der Kontinuität des Erziehungsprozesses,
2.mit anderen kinder- und familienbezogenen Institutionen und Initiativen im Gemeinwesen, insbesondere solchen der Familienbildung und -Beratung,
3. mit den Schulen, um den Kindern einen guten Übergang in die Schule zu sichern und um die Arbeit mit Schulkindern in Horten und altersgemischten Gruppen zu unterstützen.
Die Erziehungsberechtigten sind an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Erziehung, Bildung und Betreuung zu beteiligen.“
SGB VIII, §22 Abs. 3: Das Angebot soll sich pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien orientieren.

können. Dabei sind Kinder mit Migrationshintergrund noch einmal genauer in den Blick zu nehmen, da sie aufgrund von Risikolagen im Bildungssystem strukturell benachteiligt sind/werden (vgl. Sulzer 2013: 14). Ein Anteil von 42% der Kinder mit Migrationshintergrund wächst in mindestens einer Risikolage auf. Risikolagen können dabei folgende sein: geringe ökonomische Ressourcen, sozio-ökonomischer Status der Familie und eine geringe Bildungsqualifikation der Eltern. Hinzukommen für Kinder mit Migrationshintergrund rechtliche Aufenthaltsschwierigkeiten und Diskriminierungserfahrungen der Eltern, die eine nachteilige Auswirkung auf die Entwicklung der Kinder haben können und damit Risikofaktoren darstellen. Dieses Wissen müssen Kindertagesstätten berücksichtigen, um ihre Aufgabe, allen Kindern eine gleichberechtigte Teilhabe an den Bildungsprozessen zu ermöglichen, zu erfüllen. Und unterstützend dafür braucht es die gute Zusammenarbeit zwischen den Kitas und Eltern, die Grundlage ist – wie herausgestellt – dass sich Kinder angenommen und wohlfühlen und damit gut lernen können.

Was bedeuten die Lebenslagen der Eltern und welche Auswirkungen hat dies auf die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Kitas?

Aus den Aussagen der Eltern über ihre Lebenssituation und ihr Gefühl, in Deutschland zu leben und ihre Kinder aufzuziehen wird deutlich, dass sie sich im „Dazwischen“ fühlen, mit und zwischen zwei Kulturen. Das konnte auch in der Literatur von vielen danach befragten Afghanen so bestätigt werden.

Dieses Leben - das vor allem für die zweite Generation so gelte - wird beschrieben mit einer „Doppelidentität“, die bedingt sei „durch das Leben in verschiedenen Welten“ (Breshna: 91). Es bringe sie in eine Zwickmühle, dem zu entsprechen, was an Afghanisch-Sein von ihnen verlangt würde und gleichzeitig am Leben der Deutschen teilzunehmen (ebenda: 96). Einhergehende Gefühle seien Zerrissenheit und sich nicht verstanden zu fühlen. Eine mögliche Folge könne sein, dass sie „immer auf der Suche nach ihrer Identität“ seien (Malekyar: 82).

Diese zwei Welten bestehen aus dem Bewahren des Eigenen - dabei werden die Sprache, die kulturelle Herkunft und die Religion als die stärksten identitätssichernden Kriterien betrachtet - und einem gleichzeitigen Sich Einbringen und Einlassen auf das neue Land. Dieses für die Eltern gefühlte Dilemma - das auch mit Unsicherheit einhergeht - spiegelt sich auch in ihren Erwartungen an das frühkindliche Bildungssystem wider: auf der einen Seite in ihrem Wunsch, dass die deutsche Sprache gelehrt werden solle und die Kinder bestmöglich auf die Schule vorbereitet werden sollen (Anpassung) und auf der anderen Seite in ihrem Wunsch, dass die Kita auch dabei unterstützen solle, ihre Herkunftskultur an die Kinder zu vermitteln (Bewahren). Der Begriff des Dilemmas soll dabei keine negativ zugeschriebene

unveränderliche Position kennzeichnen, sondern einen Zustand beschreiben, der ihr „dazwischen“ und die damit verbundenen Herausforderungen meint.

Für die Zusammenarbeit mit Eltern afghanischer Herkunft – wie mit anderen Familien mit Migrationshintergrund, auf die dieses Lebensgefühl zutrifft – ist es wichtig, dass die die pädagogischen Fachkräfte um dieses Dazwischen der Eltern wissen. Es geht auch hier um den Perspektivenwechsel, so dass die Erzieher_innen die Erwartungen und Positionierungen zu Bildung und Erziehung besser nachvollziehen können.

Es wird in den Gesprächen mit den Eltern deutlich, dass sie ihre Flüchtlingsgeschichte sehr bewusst reflektieren. Auf der einen Seite gibt es eine große Dankbarkeit, hier in Deutschland nach der Flucht aus Afghanistan leben zu können. Sie sind glücklich und zufrieden, hier zu sein, auch weil sie bessere Chancen für ihre Kinder sehen als im Herkunftsland. Und gleichzeitig sind sie sehr klar und kritisch, was die Integrationspolitik in Deutschland betrifft. Das ist bemerkenswert. Die Reflektion zum Wort „Ausländer“ ist neben ihren reflektierten Erfahrungen zu struktureller und individueller Diskriminierung dabei nur ein Beispiel. Es ist aber keine Resignation zu erkennen, sondern im Gegenteil, die Eltern afghanischer Herkunft zeigen eine hohe Bereitschaft, sich in die deutsche Gesellschaft zu integrieren/einzufügen und Teil dieser Gesellschaft sein zu wollen. Andere Studien sprechen von einem „Anpassungserfolg“, was von Afghanen selber als „moralische und spezielle afghanische Qualität“ gesehen werde (Centlivres: 45). Ihre Fluchtgeschichte aus einem Kriegsgebiet hat damit auch Einfluss darauf, wie sie ihr Leben im neuen Land gestalten wollen. Sie haben ein hohes Bildungsinteresse und zeigen auch deutliches Engagement, sich für die Bildung und Erziehung ihrer Kinder einzusetzen. Sie wollen, dass ihre Kinder etwas „erreichen“ – so wie sie es selber formulieren – und damit bessere Positionen in der Gesellschaft haben als sie selbst. Denn wie aufgezeigt, mussten Afghanen in Deutschland einen enormen sozialen und beruflichen Abstieg hinnehmen, da ihre Abschlüsse in Deutschland nicht anerkannt werden. Dieser Zusammenhang wird auch in anderen Studien geschildert, in denen der Fokus auf die Bildung der Kinder als „langfristige Investition“ gesehen wird, „die die Risiken des Exils übersteigen muss“ (Centlivres: 45; ebenso vgl. Zulfacar 2000).

Des Weiteren zeigt sich bei den Eltern afghanischer Herkunft ein großes Zutrauen in ihre Kinder. So sind sie zum Beispiel überzeugt davon, dass die Kinder die deutsche Sprache schon lernen würden – obgleich der Schulerfolgsdruck da ist. Es zeigt sich auch, dass sie grundsätzlich ein Selbstvertrauen haben, etwas dazu beitragen zu können, dass ihre Kinder gute Bildung genießen können. Trotz – oder vielleicht auch gerade aufgrund der schwierigen Lebenserfahrungen - wirken sie aktiv und positiv, ihre Zukunft gestalten zu wollen. Die Art und Weise, wie die Eltern in den Gesprächskreisen teilgenommen, formuliert und reflektiert

haben, deutet auf höhere Bildungshintergründe hin. Ein Beispiel wäre hierbei, dass die Eltern selbst kritisieren, dass ihre beruflichen Abschlüsse in Deutschland nicht anerkannt werden.

Was bedeuten die Ergebnisse aus den Fokusgruppen für die Zusammenarbeit zwischen Familien mit Migrationshintergrund und Kitas für die jeweiligen Beteiligten? Empfehlungen

a. ***Welche Unterstützung brauchen Eltern?***
b. ***Welche Unterstützung brauchen Erzieher_innen?***
c. ***Welche Anforderungen sind an die Kitas und Träger gestellt?***
d. ***Was ist auf der politischen Ebene gefordert?***
e. ***Was könnte auf der kommunalen- und Gemeinwesen-Ebene unterstützend sein?***

a. ***Welche Unterstützung brauchen Eltern?***

Es wurde deutlich, dass Eltern wenig darüber wissen, was in der Kita täglich geschieht. Ebenso haben sie wenig Wissen über die pädagogischen Konzepte der Kitas und die Bildungsprogramme. Das, was sie von der Kita in Bezug auf die Bildung ihrer Kinder erwarten, deckt sich in großem Maße nicht mit dem, was die Erzieher_innen als ihren Bildungsauftrag sehen. Die Bildungsvorstellungen zwischen Eltern und Erzieher_innen differieren. Um eine Zusammenarbeit zum Wohle der Kinder zu entwickeln, braucht es eine dichte Kommunikation und kultursensible Aushandlungsprozesse.

Voraussetzung hierfür ist, dass die Eltern Wissen haben über:

- **Den konzeptionellen Ansatz der Kita:** Wenn Eltern wissen, nach welchen grundlegenden Prinzipien die Kita arbeitet, nach welchem Bild vom Kind die Erzieher_innen handeln und welche theoretischen und entwicklungspsychologischen Annahmen dahinter liegen, dann können sie die tägliche Arbeit der Erzieher_innen besser einschätzen. Wenn Eltern zum Beispiel wissen, dass es ein Ziel ist, Kinder in Selbstbestimmung zu fördern, können sie verstehen, warum es nicht für alle Kinder ein festes Programm gibt, sondern warum es zum Konzept der Kita gehört, dass die Kinder sich täglichen Angeboten frei zuordnen können.
- **Das Bildungsprogramm, nach dem die Kita arbeitet.** Wenn Eltern die Bildungsbereiche und deren Ziele kennen, nach denen die Kitas mit den Kindern arbeiten, dann haben sie eine klare Vorstellung davon, was ihren Kindern vermittelt wird. Wenn die Erzieher_innen ihnen erklären, welche Kompetenzen Kinder durch diese pädagogischen Anregungen erwerben, dann können sie beruhigter sein und müssen sich nicht ständig um eine gute Schulvorbereitung sorgen.

- **Entwicklungspsychologische Kenntnisse:** Wenn Eltern wissen, wie wichtig das Wohlbefinden der Kinder, ihre aktive Beteiligung am Alltag, ausreichende Bewegung, Naturerfahrungen und vor allem das Spiel für ihre sozial-emotionale, physische und kognitive Entwicklung ist, dann werden sie besser verstehen, weshalb Erzieher_innen hierauf so großen Wert legen.
- **Lerntheoretische Kenntnisse:** Wenn Eltern wissen, wie Kinder in welchem Alter und was sie bei welchen Aktivitäten lernen, können sie die Entwicklungen ihrer Kinder besser einschätzen und auch selber zuhause unterstützen. Wenn Eltern wissen, dass Kinder problemlos mehrere Sprachen parallel erlernen können, können sich ihre Sorgen um den Spracherwerb ihrer Kinder verringern.

Eltern brauchen dieses Wissen, damit ihnen die Unsicherheit, die bei vielen Eltern festgestellt werden konnte, genommen werden kann. Denn diese hat auch Auswirkungen auf die Eltern-Kind-Beziehung. Wenn Eltern verstehen, was ihr Kind beim „nur Spielen“ lernt, können sie dem Bildungssystem mehr vertrauen und damit auch ihren Kindern entspannter – ohne die ständige Sorge, dass sie zu wenig lernen – gegenübertreten. Damit trauen sie auch den Kindern mehr zu und stärken sie in ihrer Entwicklung.

Das Wissen bedeutet auch Empowerment für die Eltern. Die befragten Eltern wurden zum Teil als verunsichert erlebt, wenn sie nur wenige Informationen über die Kita hatten und, sich nicht trauen nachzufragen bzw. gar nicht wissen, wie sie nachfragen können. Wenn Eltern jedoch mehr Wissen über die Konzepte, Abläufe und die Bildungsinhalte haben, können sie kompetenter in den Austausch mit den Erzieher_innen gehen, expliziter nachfragen und müssen auch nicht alles so hinnehmen und es so gewähren lassen, wie es einige Eltern im Kontakt mit ihrer Kita auch erleben. Sie werden damit zu gleichberechtigen Erziehungspartnern, die sich auch mit ihren Perspektiven miteinbringen. Unterstützend für gemeinsame Gespräche mit den Erzieher_innen kann auch der *Bildungswegbegleiter*[40] eingesetzt werden. Darin sind Informationen für Eltern zusammengetragen: zu den Entwicklungsprozessen von Kindern, zum Bild vom Kind, zum Bildungsverständnis der Bildungseinrichtungen. Gleichzeitig geben sie angeleiteten Raum zur Dokumentation der Bildungsprozesse der Kinder und sind somit Voraussetzung, mit den Erzieher_innen ein gemeinsames Verständnis von Bildung entwickeln zu können (vgl. Bildungswegbegleiter 2013).

Eltern brauchen Stärkung für die Kommunikation und Kooperation mit den Erzieher_innen. Die meisten Eltern schienen ungeübt im Kontakt zu den Erzieher_innen. Es gab nur bei wenigen die Einstellung, die Erzieher_innen bei Fragen oder Problemen, direkt

[40] Der Bildungswegbegleiter entstand im Rahmen des Projektes „Bildungsnetzwerk Südliche Friedrichstadt“ in Berlin Kreuzberg-Friedrichshain. Er ist bisher in deutscher und türkischer Sprache verfügbar.

anzusprechen. Das Gespräch mit den Erzieher_innen haben die wenigsten Eltern von sich aus gesucht. Das Gefühl, sich nicht zu trauen, nicht zu wissen, ob man fragen darf oder dass man überhaupt etwas zur Arbeitsweise der Erzieher_in und zu pädagogischen Inhalten sagen darf, ist bei vielen Eltern deutlich da. Etwas anzusprechen, was den Eltern nicht gefallen hatte oder direkt eine Kritik anzubringen, fällt vielen Eltern schwer. Deshalb brauchen Eltern die Zusage, dass es angemessen und sogar erwünscht ist, dass sie sich äußern. Zum einen brauchen sie Unterstützung darin, ihre Meinungen zu äußern – gerade auch dann, wenn sie es aus ihrem kulturellen Kontext her nicht gewöhnt sind und andere Vorstellungen davon haben, wie eine Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erzieher_innen aussieht. Dafür könnten separate Elterntreffen eine Möglichkeit zum Austausch und der gegenseitigen Stärkung sein. Zum anderen brauchen Eltern die Einladung und Zusicherung von den Erzieher_innen, dass sie als Partner erwünscht sind und sich beteiligen sollen. Je besser die Beziehung zwischen Eltern und Erzieher_innen ist, desto leichter ist es auch für Eltern, in den Kontakt mit den Erzieher_innen zu treten. Dieser Zusammenhang konnte besonders bei Eltern eines Gesprächskreises festgestellt werden (vgl. GK2).

Eltern brauchen Wertschätzung, Respekt und Anerkennung. Sie brauchen das Gefühl, dass sie mit dem, was sie durch ihre Herkunft und Familienkultur mitbringen, wahrgenommen und respektiert werden. Die Eltern afghanischer Herkunft hatten dieses Gefühl nicht. Es ist jedoch zutiefst notwendig, damit sich die Eltern und damit auch die Kinder willkommen fühlen. Denn wenn das Kind erfährt, dass seine Eltern und die Kultur seiner Familie wertgeschätzt werden, wird es in seiner Identität gestärkt und kann an den Lernprozessen in der Kita gut teilnehmen. Ebenso können sich dadurch die Eltern mehr öffnen und fühlen sich eingeladen, sich zu beteiligen. Zur Wertschätzung gehört auch, dass die Erzieher_innen um die ethnisch-kulturellen Hintergründe der Eltern wissen.

b. Wie können Erzieher_innen unterstützt werden? Welche Anforderungen sind an die Kitas und die pädagogischen Fachkräfte gestellt?

Was sagen Erzieher_innen selber, welche Unterstützung sie für ihre Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund brauchen? Und was resultiert aus der Analyse der Gespräche mit den Erzieher_innen und Eltern hinsichtlich des Unterstützungsbedarfs?

Erzieher_innen brauchen Unterstützung im Perspektivenwechsel: Sowohl mit den Erzieher_innen dieser Studie als auch bei den Erzieher_innen der CCB-Studie wurde deutlich, dass sie häufig keinen Perspektivenwechsel einnehmen. Sie brauchen Unterstützung darin, noch mehr in der Kommunikation mit den Eltern immer wieder die Perspektive zu wechseln und sich in die Lebenslagen, Erwartungen und Befürchtungen der Eltern hineinzuversetzen. Was bedeuten Kriegs- und Fluchterfahrungen für eine Familie und welche Auswirkungen

könnte dies auf ihr jetziges Leben haben? Warum ist es einer Mutter nicht das Wichtigste, zuerst nach ihrer Ankunft in Deutschland die deutsche Sprache zu lernen – welche Gründe kann es dafür geben? Was bedeutet es für eine Familie, dass ihre eigenen wichtigen Feiertage, die sich aus ihrer Religion ergeben, in der Kita nicht bekannt sind, aber stattdessen erwartet wird, dass die Familien an allen christlichen Feiertagen dabei sind? Diese und viele andere Fragen zu stellen, kann den Perspektivenwechsel befördern. Für diesen Prozess ist die eigene Biographiearbeit der Erzieher_innen unerlässlich, die die eigenen Erfahrungen und Gefühle beleuchtet und damit das Sich-Hineinversetzen-Können in die Lage einer anderen Person unterstützt. So kann sich schrittweise ein von Empathie getragenes Verständnis entwickeln.

Erzieher_innen brauchen Wissen über die familiären ethnisch-kulturellen Hintergründe. Alle Eltern äußern den starken Wunsch, dass Erzieher_innen mehr über ihre kulturellen Hintergründe wissen. Aus den Gesprächen mit den Erzieher_innen wird deutlich, dass ihnen dieses Wissen häufig fehlt: Welche Werte prägen die Erziehungsvorstellungen der Eltern? Welche Familiensprachen spricht die Familie? Welcher Religion gehört die Familie an? Woher ist die Familie eingewandert und was waren die Gründe, das Land zu verlassen? Welche Feiertage spielen eine Rolle in der Familie? Welche Gebote ergeben sich aus religiösen Vorschriften, die auch die Kinder in der Kita berücksichtigen sollen? Dabei geht es im Grundsätzlichen darum, dass Erzieher_innen erkennen sollen, warum es wichtig ist, dieses Wissen zu haben.

Erzieher_innen brauchen Kompetenzen in Gesprächsführung: Erzieher_innen brauchen Unterstützung darin, in einfühlsamer und wertschätzender Art Gespräche mit den Eltern führen zu können.

Erzieher_innen brauchen Unterstützung, ihr tägliches professionelles Handeln zu reflektieren und den Eltern erklären zu können. Erzieher_innen müssen in der Lage sein, ihr pädagogisches Handeln den Eltern erklären zu können. In den Gesprächen mit den Eltern wurde ihre Unsicherheit deutlich, ob ihre Kinder genügend lernen würden. Sie äußerten den Wunsch, mehr wissen zu wollen, was die Kinder in der Kita getan haben. Die Erzieher_innen sollten den Eltern erklären können, welche pädagogischen Ziele sie verfolgen und welche Didaktik sie dafür einsetzen. Was lernen Kinder beim Pflanzen, welche Fähigkeiten erwerben sie beim Rollenspiel, welche Fertigkeiten schulen Kinder beim freien Spiel? Wenn Erzieher_innen sich ihres Handeln bewusst sind, bedeutet es auch eine Stärkung in ihrer Rolle und sie können den Eltern kompetent gegenübertreten – ohne Angst und Abwehr, wenn Eltern etwas erwarten oder kritisieren.

Erzieher_innen brauchen Unterstützung, kultursensibel zu handeln. Das beinhaltet das Wissen, dass die eigenen pädagogischen Annahmen und Konzepte bestimmten theoretischen und ideologischen Ansätzen zugrunde liegen, die nicht für alle Menschen gleichermaßen gelten müssen. So konnte zum Beispiel in Forschungen festgestellt werden, dass die Bindungstheorie, die das Herstellen von Bindung zwischen Bezugspersonen und Kleinkind als lebensnotwendiges Grundbedürfnis ansieht, nicht weltweit gleich anwendbar ist (vgl. Keller/Otto 2012; Keller 2011). Aufbau, Regulation und Funktion von Bindung unterscheide sich in unterschiedlichen kulturellen Bevölkerungsgruppen (Keller/Otto 2012: 3) und damit auch, wer und wie viele Menschen Bezugsperson/en für das Kind sind und auch, wann und wie sie sich auf Fremde einlassen. So gäbe es die „Fremdelphase“ in manchen Kulturen nicht, weil die Kinder dort von Anfang an von sehr vielen Menschen betreut werden. Eine Mutter aus einem solchen Kontext wird über eine erwünschte Eingewöhnung ihres Kindes in die Kita überrascht sein oder sie vielleicht sogar ablehnen, da ihr Kind doch bereits gelernt hätte, mit vielen verschiedenen Bezugspersonen in Kontakt zu sein. Die Erzieherin könnte als inkompetent von der Mutter eingeschätzt werden, die es nicht schaffe, mit ihrem Kind alleine - ohne sie als Mutter - klarzukommen (Keller/Otto 2012: 11). Und die Erzieher_in wiederum empfindet das Verhalten der Mutter, ihr Kind einfach ohne eine begleitete Übergangsphase so abgeben zu wollen, als unverantwortlich und sieht das Kind als „abgeschoben“ an.

Als ein weiteres Beispiel kann die Diskussion über das Essen und die Versorgung der Kinder genannt werden, die sowohl in den Gesprächskreisen dieser Studie als auch in der CCB-Studie eine große Rolle spielte. Eltern ist es wichtig zu wissen, ob ihr Kind in der Kita gut versorgt ist. Das heißt für sie oftmals die Frage, ob ihr Kind ausreichend gegessen hat. Die Erzieher_innen sind häufig genervt, dass dieses Thema so zentral für die Eltern ist, denn „natürlich haben die Kinder gegessen“ (GK_ER). Und sie würden sich wünschen, dass die Eltern sich mehr für die Bildungsinhalte interessierten. An dieser Stelle wird deutlich, dass ein „Übersetzen“ der jeweiligen Positionen vonnöten ist. Wenn Eltern fragen, ob ihr Kind gut gegessen hat, impliziert es die Frage, wie es ihrem Kind geht. Denn das Versorgungsthema/Essensthema meint auch die Versorgung auf anderen Ebenen. Es ist die Basis, auf der dann das andere, wie das Lernen, auch geschehen kann. Zudem hat das Essen einen großen Stellenwert in manchen kulturellen Kontexten der Eltern, jedem Gast wird das Beste angeboten, was man am Hause hat und niemals darf ein Gast hungrig gehen. Deshalb bedeutet sein Kind reichlich zu versorgen, ihm das Beste zu geben, was man hat und ihm damit Liebe und Zuwendung zu zeigen. Wenn Erzieher_innen wissen, was hinter der Frage der Eltern steht, müssten sie sich nicht mehr über uninteressierte Eltern beschweren,

sondern könnten die Frage als Gesprächsanlass nehmen, über den Tag und wie es dem Kind ergangen ist, mit den Eltern in den Austausch zu treten.

Erzieher_innen brauchen Wissen, was es heißt, *diversitätsbewusst und diskriminierungskritisch* (Wagner 2012) zu handeln[41]. Mit einer Kultur des Respekts sollen Unterschiede – unterschiedliche Identitätsmerkmale und Bezugsgruppenzugehörigkeiten - bewusst wahrgenommen werden und gleichzeitig Barrieren, die den Zugang zu Bildung aufgrund eines Identitätsmerkmals verhindern, identifiziert und abgebaut werden. So brauchen pädagogischen Fachkräfte das Wissen, welche Gruppen/Menschen von Benachteiligung und Diskriminierung in der Gesellschaft eher bedroht sind. Es wird in der Inklusionsdebatte mit dem Begriff der *vulnerable group* bezeichnet. Das sind Kinder mit Migrationshintergrund, arme Kinder, Kinder mit Behinderung u.a. Dabei geht es dann weder um ein farbenblindes[42] Handeln, auch differnzblind genannt („ist schon nicht so schlimm, ich behandle alle gleich"), der bei einigen Erzieher_innen deutlich wurde (vgl. GK_ER). Dabei werden Unterschiede aber auch verneint und Kinder nicht in ihren verschiedenen Ausgangslagen, in denen sie sich befinden, gesehen. Ebenfalls soll ein differenz-zentrierter Blick vermieden werden, der victimisiert, d.h. das Kind aufgrund eines Identitätsmerkmals, wie z.B. eines Migrationshintergrund, in einer Opferrolle sieht und es dementsprechend besondert. Ebenso differenz-zentriert sind touristische Ansätze in der Pädagogik, wie Projekttage zum Kennenlernen „anderer Kulturen", ein „afrikanischer" Trommelnachmittag, das Kochen von „typischen" Nationalgerichten etc. Dabei „ [ist] der Ausflug in die „Kultur der Andersheit" auf spektakuläre Andersheit aus, die zur Bereicherung der Mehrheit instrumentalisiert wird" (Wagner 2008: 25, 2013). Dabei wird auf das Exotische reduziert und es verstärkt Stereotype und Vorurteile (ebenda).

Ein inklusiver pädagogischer Ansatz, der diversitätsbewusstes und diskriminierungskritisches Handeln befördern will, ist die *Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung* der Fachstelle KINDERWELTEN in der INA gGmbH. Er wurde vom Anti-Bias-Ansatz, der in den USA entwickelt wurde (vgl. Derman-Sparks 1989), für die frühkindliche Bildung und Erziehung für den bundesdeutschen Kontext adaptiert. Sein Motto „Vielfalt respektieren – Ausgrenzung widerstehen" zeigt dabei den Anspruch auf: „einen kompetenten Umgang mit Unterschieden systematisch zu verbinden mit einem aktiven und entschiedenen Eintreten gegen Ausschluss, Abwertung und Diskriminierung" (Wagner 2010: 94). Der Ansatz beruht auf vier Zielen für die pädagogische Praxis: 1. Kinder in ihrer Identität und Bezugsgruppenidentität stärken. 2. Kindern den Umgang mit Vielfalt zu ermöglichen. 3.

[41] Sulzer schlägt das Begriffspaar „kultursensibles und Rassismus-kritisches Handeln" zur Fokussierung eines diversitätsbewussten und diskriminierungskritischen Handelns vor (Sulzer 2013: 28).

[42] Begriff aus der Anti-Bias-Arbeit (engl. Colourblindness), der die Unterschiede, die Kinder durch ihren familiären Hintergrund mitbringen, verneint und mit der Annahme einhergeht, alle gleich zu behandeln (Derman-Sparks 1989).

Kritisches Denken gegenüber Einseitigkeiten und Diskriminierung bei Kindern anregen. 4. Kinder ermutigen, gegen Vorurteile und Ausgrenzung aktiv zu werden (vgl. Wagner 2008, 2011). Dieser Ansatz ist ein erprobtes Praxiskonzept, das eine bundesweite Verbreitung gefunden hat.[43]

Was als Unterstützungsbedarf für pädagogische Fachkräfte dargelegt wurde, sind Ergebnisse aus den Gesprächen mit den Erzieher_innen und Eltern der beiden Studien. Dabei ist zunächst auf die sich aus dem Datenmaterial heraus ergebenen sichtbarsten Bedarfe eingegangen worden. Sie beschreiben damit interkulturelle Kompetenzen, die pädagogische Fachkräfte in der Arbeit mit der kulturellen Heterogenität in Kitas besitzen sollten. Diese sind natürlich nicht vollständig und nur ein Teil der Qualifikationsanforderungen, die an frühpädagogische Fachkräfte gestellt werden. Auf weitere ist in zwei einschlägigen Expertisen verwiesen.[44]

c. Welche Anforderungen sind an die Kitas und Träger gestellt?

Die beschriebenen Kompetenzen der Erzieher_innen, die für die Arbeit in Kitas mit kultureller Heterogenität notwendig sind, reichen alleine nicht für eine erfolgreiche Verankerung von Qualitätsstandards aus. So tragen in erster Linie die Träger der Kitas die Verantwortung, dass die länderspezifischen Bildungspläne umgesetzt werden. Darin seien zwar keine einheitlichen Qualitätsmaßstäbe für den Umgang mit kultureller Diversität definiert und auch die Ausführungen seien unterschiedlich differenziert, aber mehrheitlich wird von Heterogenität als Normalität ausgegangen, so Sulzer (vgl. Sulzer 2013: 22). In einigen Bundesländern „[spiegelt] die Differenzsensibilität der Bildungspläne dabei nicht immer die Diversität des föderalen Kontexts“ (ebenda) und es bleibt zu hoffen, dass eine differenzsensible Perspektive für alle Bildungsbereiche – sozusagen als Querschnittsaufgabe – in den Bildungsprogrammen eingeführt wird, wie dies im Berliner Bildungsprogramm der Fall ist (vgl. Sulzer 2013: 18; Berliner Bildungsprogramm Preissing/Prott (2006).

Ebenso sind religiös gebundene Kitas und Träger daran gehalten, die interkulturelle und interreligiöse Bildung der Kinder in ihren Einrichtungen zu gewährleisten. Interreligiöse Bildung gehört als Standard in Kindertagesstätten in einer Einwanderungsgesellschaft und muss daher ein selbstverständlicher Teil der Bildung sein. Der Bundesverband für katholische

[43] Für weitere Informationen zum Ansatz siehe: www.kinderwelten.net

[44] Sulzer/Wagner (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. WiFF Expertise, DJI München. Ebenso sei die in diesem Jahr erschienene Expertise genannt, die den Fokus auf die vorhandene kulturelle Diversität in Kitas legt und die Kompetenzen beschreibt, die die pädagogischen Fachkräfte dafür und in der Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund brauchen: Sulzer (2013): Kulturelle Heterogenität in Kitas. Anforderungen an Fachkräfte. WiFF Expertise, DJI München

Tageseinrichtungen bestätigt die Bedeutung dieser Bildungsaufgabe und führt in seinem Kölner Memorandum dazu aus:

> „Unter den Bedingungen einer weltanschaulichen und religiösen Pluralität wird das Zusammenleben im Alltag katholischer Kindertageseinrichtungen so konzipiert, dass die religiöse und kulturelle Vielfalt wahrgenommen und berücksichtigt wird. Dabei wird darauf geachtet, dass alle Kinder Respekt, Toleranz und Wertschätzung erfahren – eine wesentliche Voraussetzung für ein gelingendes Leben in einer pluralen Gesellschaft“ (KTK 2012).

Für die religiös ausgerichteten Kitas wäre es wichtig, dass sie sich deutlich an solchen Empfehlungen orientieren.

d. Was ist auf der politischen Ebene gefordert?

Erzieher_innen brauchen eine gute Ausbildung, um den Anforderungen an die kulturelle Heterogenität in Kitas gerecht zu werden. Ebenso muss eine regelmäßige Weiterbildung in Form von Team- und Einzelfortbildungen gewährleistet werden, die die Qualität des Bildungsauftrags in den Kitas sichert.

So fordert auch die Nubbek-Studie 2012 in ihren Empfehlungen, dass Kitas mit einem hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund besonders gefördert werden müssten, „durch hoch qualifiziertes Personal und günstige Rahmenbedingungen, wie z.B. einen verbesserten Erzieher-Kind-Schlüssel (Nubbek-Studie 2012).

Des Weiteren sollten Gelder für Sprach- und Kulturmittler bereitgestellt werden. Dies könnte durch Einstellungen von Erzieher_innen mit der kulturellen Herkunft der Familien sichergestellt oder von Vertretern der Migrantenorganisationen geleistet werden (vgl. „Anforderungen an die kommunale Ebene“ in diesem Kapitel).Wie aus den Fokusgruppen deutlich wurde, würde es die Kooperationen zwischen Eltern und Erzieher_innen verbessern, wenn für Kontaktsituationen, Elternversammlungen und Entwicklungsgespräche Übersetzerinnen/Sprachförderkräfte oder Kulturmittler unterstützend zur Verfügung stünden.

e. Was könnte auf der kommunalen- und Gemeinwesen-Ebene für die Zusammenarbeit von Familien mit Migrationshintergrund und Kitas hilfreich und unterstützend sein?

Das Thema der Sprachförderung in den Familiensprachen beschäftigt die Eltern afghanischer Herkunft sehr. Sie diskutieren, wer dafür zuständig sei und wo dies geleistet werden könne. Sie wünschen sich – angeregt durch das Filmbeispiel mit der Paschtu-sprechenden Sprachförderkraft – dass die Kita sie dabei unterstützt, dass ihre Kinder ihre Familiensprache nicht verlernen bzw. dass sie sie erlernen. In einer Zusammenarbeit der Kitas mit

Migrantenorganisiationen könnte ein entsprechendes Angebot gemacht werden. Gelder, die den Kitas für Sprachförderung bereitgestellt würden, könnten dazu eingesetzt werden, regelmäßige Sprachförderungen anzubieten, die von den Migrantencommunities, die Ressourcen für Sprachförderung haben, durchgeführt werden könnten.

Ebenso wäre eine Zusammenarbeit der Kitas mit Familienzentren mit einer einhergehenden Vernetzung in den Stadtteil unterstützend. Die Eltern könnten somit an einem Ort verschiedene Beratungs- und Unterstützungsangebote wahrnehmen. So könnten beispielsweise für die Eltern afghanischer Herkunft Deutschkurse durchgeführt und für die Kinder auch Dari/Paschtu-Sprachkurse angeboten werden.

6 Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

Baraulina et al (2007): Egyptian, Afghan and Serbian Diaspora communities in Germany: How do they contribute to their country of origin? Evangelische Akademie Iserlohn (2000): Tagungsprotokolle der Tagung der Evangelischen Akademie Iserlohn. Afghanen im Exil. Identität und politische Verantwortung, Iserlohn

Baraulina, Tatjana / Bommes, Michael / El-Cherkeh, Tanja / Daume, Heike / Vadean, Florin (2007): Egyptian, Afghan, and Serbian diaspora communities in Germany: How do they contribute to their country of origin? Hamburg Institute of International Economy (HWWI), January

Bohnsack, Ralf (2005): Gruppendiskussion. In: Flick et al (Hrsg.) (2005): a.a.O.: S. 369-383

Borke, Jörn / Bruns, Hanna et al (2013): Kultursensitive Krippenpädagogik. Anregungen für den Umgang mit kultureller Vielfalt, Betrifft Kinder extra, Weimar und Berlin: verlag das netz

Börühan, Christiane / Hunold, Jana / Wiehe, Kerstin / Richter, Sandra / Wagner, Petra (2012): Bildungswegbegleiter. Ein Buch für Eltern, Berlin

Bos, Wilfried / Tarelli, Irmela / Bremerich-Vos, Albert / Schwippert, Knut (Hrsg.) (2011): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster/Berlin: Waxmann Verlag

Breshna, Zahra (2000): Ort – Sprache – Identität. Leben mit zwei Kulturen, in: Evangelische Akademie Westfalen/ Iserlohn im IKG (Hrsg.): Afghanen im Exil. Identität und politische Verantwortung, Institut für Kirche und Gesellschaft (IKG), Iserlohn, S. 91-95

Centlivres-Demont, Micheline (2000): Die afghanische Diaspora in Europa, in: Tagungsprotokolle der Tagung der Evangelischen Akademie Iserlohn (2000): Afghanen im Exil. Identität und politische Verantwortung, Iserlohn, S. 37-50

Derman-Sparks, Louise and the A.B.C. Task Force (1989): Anti Bias Curriculum. Tools for Empowering Young Children, Washington.

Derman-Sparks, Louise / Edwards, Julie Olsen (2012): Anti Bias Education for Young Children and Ourselves, Washington.

European forum for migration studies (efms) (2009): Social Inclusion Study Among Selected Groups of Migrant Background in Germany, Universität Bamberg

Evangelische Akademie Westfalen/ Iserlohn im IKG (Hrsg.) (2000): Afghanen im Exil. Identität und politische Verantwortung, Institut für Kirche und Gesellschaft (IKG), Iserlohn

Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Eva (Hrsg) (2005): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 4. Aufl.

Foucault, Michel (1973): Archäologie des Wissens, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag

Foucault, Michel (1974): Die Ordnung des Diskurses, München: Carl Hanser Verlag

Foucault, Michel (2001): Schriften in vier Bänden. Dits es Ecrits, Band 1, 1954-1969, Hrsg. von Daniel Defert und Francois Ewald, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag

Friebertshäuser, Barbara (1997): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser/Prengel (Hrsg.) (1997): a.a.O.: S. 371-396

Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/München: Juventa Verlag

Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der monoligualen Schule, Münster: Waxmann

Hall, Stuart (1994): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2, Hamburg: Argument Verlag

Hammes-Di Bernardo, Eva /Schreiner, Sonja Adelheid (Hrsg.) (2012): Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit, Weimar/Berlin: verlag das netz

Hopf, Christel (2005): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick et al (Hrsg.) (2005): a.a.O.: S. 349-359

Jäger, Siegfried (1993): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung, Duisburg: DISS

Jungen, Anja (2009): Zugehörigkeit und Differenz. Kindertagesstätten als Orte gesellschaftlicher Diskurse und Praktiken der Integration, Berlin, unveröffentl. Magisterarbeit, Institut für Ethnologie an der Freien Universität Berlin

Keller, Heidi (2011): Kinderalltag. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung, Berlin/Heidelberg: Springer Verlag

Köhler, Claudia (2009): Results of a Survey on Early Childhood Education of Afghans in Hamburg, Anlage zur efms- Studie, Universität Bamberg

Krueger, Richard (1988): Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research, Newbury Park, CA: Sage Publications

Lamnek (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. Band 2: Methoden und Techniken, Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union

Lamnek, Siegfried (1998): Qualitative Sozialforschung, Bd. 2, Methoden und Techniken, München/Weinheim: Psychologie-Verlags-Union

Malekyar, Shogufa (2000): Afghanin und Deutsche. Zur Situation von Frauen, in: Evangelische Akademie Westfalen/ Iserlohn im IKG (Hrsg.): Afghanen im Exil. Identität und politische Verantwortung, Institut für Kirche und Gesellschaft (IKG), Iserlohn, S. 73-84

Mayring, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 8. Auflage, Beltz Verlag: Weinheim und Basel

Mayring, Philipp (2005): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick et al (Hrsg.) (2005): a.a.O.: S. 468-474

Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim: Beltz

Nubbek-Studie – Tietze, Wolfgang et al (Hrsg.) (2012): Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick, Berlin

Otto, Hiltrud / Keller, Heidi (2012): Bindung und Kultur, nifbe Themenheft 1, Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung

Rommelspacher, Birgit (1998): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht, Berlin: Orlanda Frauenverlag, 1. Aufl. 1995

Roos, J., Polotzek, S. & Schöler, H. (2010): EVAS Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm „Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder". Unmittelbare und längerfristige Wirkungen von Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg.

Rustemeyer, Ruth (1992): Praktisch-methodische Schritte der Inhaltsanalyse. Eine Einführung am Beispiel der Analyse von Interviewtexten, Münster: Aschendorff

Sabzi, Reza (2001): Orient und Okzident im Spannungsfeld der Kulturen. Die Situation von

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2006): Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt, erarbeitet von INA gGmbH unter Leitung von Christa Preissing 2. Aufl. Berlin: verlag das netz

Stanat, Petra / Pant, Hans Anand / Böhme, Katrin / Richter, Dirk (Hrsg.) (2011): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011. Zusammenfassung, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2012): Kindertagesbetreuung regional 2012, Wiesbaden

Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (2012): Sonderauswertung, „Bevölkerung mit afghanischem Migrationshintergrund nach Alter, Geschlecht und Staatsangehörigkeit in Hamburg am 28.01.2012" (E-Mail vom 10. April 2013)

Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (Hrsg.): Statistisches Jahrbuch Hamburg 2012/2013

Statistisches Bundesamt (2011a): Bevölkerung 2011 nach detailliertem Migrationsstatus, ausführlichen Staatsangehörigkeiten, Bundesländern und Geschlecht, Wiesbaden

Statistisches Bundesamt (2011b): Anhang 1: Personen mit Migrationshintergrund - Auf dem Weg zu einer definitorischen Abgrenzung. Fachserie 1, Reihe 2.2, Wiesbaden

Sulzer, Annika (2013): Kulturelle Heterogenität in Kitas. Anforderungen an Fachkräfte, Expertise für die WIFF im DJI, München. www.weiterbildungsinitiative.de

Sulzer, Annika/ Wagner, Petra (2011): Inklusion in der Frühpädagogik: Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Expertise für die WIFF im DJI, München. www.weiterbildungsinitiative.de

Tobin, Joseph J./Wu, David Y.H./Davidson, Dana H. (1989): Preschool in Three Cultures: Japan, China, United States, New Haven: CT-Yale University Press

Tobin, Joseph J./Mantovani, Susanna/Bove, Chiara (2008): Methodological Issues in Video-Based Research on Immigrant Children and Parents in Early Childhood Settings

Tobin, Joseph / Hsueh, Yeh / Karasawa, Mayumi (2009): Preschool in Three Cultures Revisited, Chicago: University Of Chicago Press

Voigt, G. (2001): Selbstbilder im ‚Dazwischen'. Wie afghanische Migranten ihre Identität konstruieren, Frankfurt/Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Wagner, Petra (Hrsg.) (2008): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance - Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung, Freiburg im Breisgau, Herder Verlag

Wagner, Petra (2012a): Diversitätsbewusstsein – Qualitätsanforderung für pädagogische Fachkräfte, in: Hammes-Di Bernardo, Eva /Schreiner, Sonja Adelheid (Hrsg.): Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit, Weimar/Berlin: verlag das netz, S. 94-103

Wagner, Petra (2012b): Inklusion und Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte, in: kinderleicht 5/2012, S. 22-25

Wagner, Petra (Hrsg.) (2013): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung, Freiburg im Breisgau, Herder Verlag

Zulfacar, Mahalia (2000): Afghan Youth in Diaspora. The Intricacy of the German Educational System and Ethnic Minority Students, in: Evangelische Akademie - Tagungsprotokolle der Tagung der Evangelischen Akademie Iserlohn: Afghanen im Exil. Identität und politische Verantwortung, Iserlohn, S. 51-68

Zulfacar, Mahalia (2001): Afghan Youth in the Diaspora. The Intricacy of the German Educational system and Ethnic Minority Students, in: Evangelische Akademie Westfalen/ Iserlohn im IKG (Hrsg.): Afghanen im Exil. Identität und politische Verantwortung, Institut für Kirche und Gesellschaft (IKG), Iserlohn, S. 51-68

Zulfacar, Maliha (1998): Afghan Immigrants in the USA and Germany: A Comparative Analysis of the Use of Ethnic Social Capital. Germany. Münster/Berlin/Wien/Zürich/London: Lit Verlag

Internetquellen

www.bmbf.de

www.svr-migration.de

http://www.unicef.de/fileadmin/content_media/Aktionen/Kinderrechte18/UN-Kinderrechtskonvention.pdf

http://www.bmbf.de/de/6626.php

http://pisa.dipf.de/de/pisa-2009/ergebnisberichte