Aalborg Universitet

“Ich nehme das Beste von Beidem” – Ethnotheorien türkisch-stämmiger Mütter in Deutschland

Demuth, Carolin; Root, Marina; Gerwing, Sarah

Published in:
Frühe Kindheit in der Migrationsgesellschaft

DOI (link to publication from Publisher):
10.1007/978-3-658-07382-4_2

Publication date:
2015

Document Version
Early version, also known as pre-print

Link to publication from Aalborg University

Citation for published version (APA):
Demuth, C., Root, M., & Gerwing, S. (2015). “Ich nehme das Beste von Beidem” – Ethnotheorien türkisch-stämmiger Mütter in Deutschland. In Ö. Otyakmaz , & Y. Karakasoglu (Eds.), *Frühe Kindheit in der Migrationsgesellschaft: Erziehung, Bildung und Entwicklung in Familie und Kindertagesbetreuung* (pp. 29-47). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07382-4_2

General rights
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from vbn.aau.dk on: August 23, 2025

Author's Proof !

„Ich nehme das beste von beidem" – Ethnotheorien türkisch-stämmiger Mütter in Deutschland

Carolin Demuth, Marina Root und Sarah Gerwing

UNCORRECTED PROOF

1 Frühkindliche Entwicklung von Kindern aus zugewanderten Familien – die zentrale Rolle kultureller Erziehungsvorstellungen

1.1 Parentale Ethnotheorien

FA1 In den letzten Jahren sind frühkindliche Entwicklung und frühpädagogische Förderung zunehmend in den Mittelpunkt der europäischen Bildungspolitik gerückt. Besonderes Augenmerk kommt dabei zugewanderten Familien zu, die aufgrund sprachlicher und kultureller Herausforderungen besondere Unterstützung benötigen. Bei all den Bemühungen einer erfolgreichen Integration von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund wird dabei oft ein wesentlicher Aspekt zu wenig beachtet, auf den ich im Folgenden weiter eingehen möchte: die zentrale Rolle von kulturellen Erziehungsvorstellungen oder *Parentalen Ethnotheorien* (Harkness FA2 und Super 1996) für kindliche Entwicklung.

Parentale Ethnotheorien sind Alltagsvorstellungen von Eltern darüber, was gut für ein Kind ist und welche Erziehungsziele man verfolgen sollte, um eine Kind optimal für das Leben in der jeweiligen Gesellschaft vorzubereiten. Was ein Kind

C. Demuth (✉) · M. Root · S. Gerwing
Department of Communication and Psychology, Aalborg University, Kroghstræde 3, 9220 Aalborg, Dänemark
E-Mail: cdemuth@hum.aau.dk

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2015

B. Ö. Otyakmaz, Y. Karakaşoğlu (Hrsg.), *Frühe Kindheit in der Migrationsgesellschaft,* DOI 10.1007/978-3-658-07382-4_2

Author's Proof !

erlernen sollte, um optimal auf ein erfolgreiches Leben vorbereitet zu sein, hängt dabei maßgeblich von den gesellschaftlichen Gegebenheiten und dem ökosozialen Kontext ab, in denen ein Kind aufwächst. Was in einer bestimmten Gesellschaftsform funktional ist, muss keineswegs in einer anderen Gesellschaftsform ebenfalls funktional sein. Keller und Kollegen (Keller 2007; Greenfield et al. 2003) sprechen etwa davon, dass es zwar universelle Entwicklungsaufgaben gibt, aber je nach ökokulturellem Kontext, unterschiedliche Lösungswege für diese Entwicklungsaufgaben funktional und optimal sind. Beispielsweise lernen alle Kinder, eine soziale Beziehung mit ihren Bezugspersonen einzugehen. Wie diese Beziehungen jedoch aussehen, wer die Bezugspersonen im Einzelnen sind und welchen gesellschaftlichen Regeln diese Beziehungen folgen, ist mitunter sehr unterschiedlich. Die Teilnahme an Alltagspraktiken hängt eng mit anderen kindlichen sozial-kognitiven Entwicklungen zusammen. Unterschiedliche kulturelle Alltagserfahrungen führen demnach zu unterschiedlichen Entwicklungspfaden (Weisner 2002; Greenfield et al. 2003).

Kağıtçıbaşı (2005) schlägt als Heuristik für das Verständnis von tiefliegenden kulturellen Unterschieden drei prototypische Familienmodelle vor, die aus bestimmten sozio-historischen Entwicklungen hervorgegangen sind:

1. Das traditionelle Familienmodell das durch eine enge materielle und emotionale Verbundenheit zwischen den Generationen gekennzeichnet ist. Dieses Modell sieht sie vorrangig in ländlichen, gering verdienenden agrarischen Gesellschaften sowie in der städtischen Unterschicht mit niedrigem sozio-ökonomischen Status vertreten. In diesen Kontexten, ist die Familie von der finanziellen und häuslichen Unterstützung durch die Kinder abhängig. Entsprechend werden eine große Anzahl eigener Kinder geschätzt und Erziehungsstrategien zielen darauf ab, Verpflichtungen gegenüber der Familie zu fördern. Gehorsam und Respekt sind entsprechende Sozialisationsziele, die den Zusammenhalt und die gegenseitige Unterstützung sichern sollen. In diesem Zusammenhang wird auch von einem an Relationalität orientierten Entwicklungspfad gesprochen.
2. Das individualistische Familienmodell, das sie in urbanen Kontexten der westlichen Industrienationen, und hier v. a. in der Mittel- und Oberschicht vertreten sieht. Der finanzielle Wohlstand, die höhere Bildung, die zunehmenden beruflichen Spezialisierungen, sowie die Strukturen eines sozialen Wohlfahrtsstaates erlauben (und erfordern) eine ökonomische Unabhängigkeit der Kinder von den Eltern. In diesen Gesellschaftsformen stellt die Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung der Kinder keine Bedrohung dar, sondern ist eine notwendige Voraussetzung, um erfolgreich sein Leben zu meistern. Entsprechend sind wichtige Sozialisationsziele die psychologische Selbstbestimmung und Unabhängigkeit von Kindern. Dies wird als an Autonomie orientierter Entwicklungspfad bezeichnet.

UNCORRECTED PROOF

Author's Proof !

3. Das dritte Familienmodell sieht Kağıtçıbaşı prototypisch für ehemals traditionell orientierten Gesellschaften, die aufgrund von zunehmenden Urbanisations- und Wirtschafswachstumsprozessen Veränderungen unterliegen, die eine materielle Abhängigkeit zwischen den Generationen nicht mehr notwendig machen. Eine enge emotionale Verbundenheit zwischen den Generationen bleibt jedoch bestehen. Wichtige Sozialisationsziele sind entsprechend die materielle Unabhängigkeit und Eigenständigkeit einerseits, und die enge emotionale Verbundenheit innerhalb der Familie andererseits. Dies bezeichnet sie als „autonom-relationalen" Entwicklungspfad.

1.2 Parentale Ethnotheorien und Migration

Viele Familien, die nach Nordeuropa und Nordamerika migrieren, haben ihre kulturellen Wurzeln in Kontexten, die eher dem traditionellen Familienmodell entsprechen. Im Kontext von Migration treffen unterschiedliche kulturelle Orientierungssysteme aufeinander, die die Eltern oftmals mit stark divergierenden Erziehungsvorstellungen und -praktiken in der Aufnahmegesellschaft konfrontieren. In einer Studie mit somalischen Familien in Finnland, berichten Degni et al. (2006) beispielsweise, dass im kulturellen Kontext, in dem die Eltern aufwuchsen, v. a. unter den Familien aus traditionell agrarischen Gegenden Somalias, Kindern vorrangig Gehorsam und Respekt gegenüber den Eltern sowie soziale Verpflichtungen gegenüber der Familie vermittelt wird, so dass sie später für die alternden Eltern sorgen. In der Aufnahmegesellschaft jedoch, wurde den Kindern in der Schule vermittelt, dass sie das Recht und die Freiheit auf Selbstbestimmung haben und dass der Staat, nicht die Eltern, sie unterstützt. Dies hatte zur Folge, dass die somalischen Eltern ihre Kinder zu Hause als aus ihrer Sicht ungehorsam erlebten und sie befürchteten, ihre Kinder würden dadurch Gefahr laufen, keine moralischen Werte zu verfolgen. Aus der Sicht der finnischen Behörden wurden die somalischen Familien verdächtigt, Ihre Kinder zu misshandeln, da sie Schläge als angemessene Erziehungspraxis sahen. Dieses Beispiel zeigt, wie das Aufeinandertreffen unterschiedlicher parentaler Ethnotheorien zu Konflikten und Missverständnissen innerhalb der Familie als auch im Kontakt mit pädagogischen und anderen gesellschaftlichen Institutionen führen können.

1.3 Türkische Migrationsfamilien in Deutschland

Türkischstämmige Familien stellen die weitaus größte Minoritätengruppe in Deutschland dar (Bundesamt für Statistik 2012). Die meisten türkischen Migra-

UNCORRECTED PROOF

Author's Proof !

tionsfamilien kamen im Zuge der Arbeitsmigration in den 1960er/1970er Jahren nach Deutschland und stammen ursprünglich aus ländlichen Gegenden der Türkei, die eher dem traditionellen Familienmodell entsprechen. Zentrale Erziehungsziele in diesem Herkunftskontext waren Respekt vor Autoritätspersonen und älteren Menschen, die enge Einbindung des Kindes in die Familie sowie der Aufbau und Erhalt langfristiger Familienbindungen und Fürsorge (Kağıtçıbaşı 1970, 1996; Kağıtçıbaşı und Sunar 1992). Durch den Migrationskontext gewinnt der familiäre Zusammenhalt mitunter sogar noch stärker an Bedeutung, der als Schutzfaktor in der neuen Umgebung dient (Leyendecker und De Houwer 2011). Respekt und Fürsorge schließen sich dabei nicht aus, sondern stellen zusammen die Basis für einen engen liebevollen Familienzusammenhalt: „Respektiere die Älteren und liebe (beschütze) die Jüngeren“ sagt ein türkisches Sprichwort. Kleinkindern bis zu einem Alter von 5–7 Jahren wird oft viel Nachgiebigkeit gewährt und dann nach und nach durch einen strengeren Erziehungsstil ersetzt, in dem von den Kindern erwartet wird, ihren jüngeren Geschwistern und älteren Mitmenschen zu helfen (Citlak et al. 2008). Dieser Erziehungsstil wird als wichtig erachtet, um eine enge emotionale Bindung zwischen den Generationen herzustellen (Delgado-Gaitan 1994 zitiert in Citlak et al. 2008).

Die bisher wenigen Studien zu parentalen Ethnotheorien und Erziehungszielen türkischstämmiger Familien in Deutschland, weisen darauf hin, dass die kulturellen Orientierungen eines traditionellen Familienmodells, wie es Kağıtçıbaşı beschreibt, immer noch stark vorherrschend sind: Durgel et al. (2009) befragten Deutsche Mütter der Mittelschicht und türkischstämmige in Deutschland lebende Mütter nach ihren Sozialisationszielen in der Erziehung ihrer Kinder. Die türkischstämmigen Mütter betonten v. a. das Vermeiden unmoralischen Verhaltens, respektvollen Umgang mit anderen sowie Verpflichtungen innerhalb der Familie. Die Deutschen Mütter betonten gute Beziehungen, psychologische Entwicklung und Selbstkontrolle. Ein Vergleich ergab darüber hinaus, dass in beiden Gruppen Mütter mit höherer formaler Schulbildung die Autonomie des Kindes jeweils höher bewerteten als Mütter mit niedriger formaler Schulbildung. In einer weiteren Studie wurden in Deutschland lebende türkischstämmige Mütter der ersten und zweiten Generation zu Erziehungszielen befragt und mit deutschen Müttern der Arbeiterklasse verglichen (Citlak et al 2008). Dabei zeigten sich ähnliche Unterschiede zwischen den Deutschen Müttern und den türkischstämmigen Müttern der ersten Generation. Die türkischstämmigen Mütter der zweiten Generation wiesen „Respekt“ jedoch nicht einen so hohen Stellenwert zu, wie die der ersten Generation und betonten stattdessen psychologische Unabhängigkeit stärker als die Mütter der ersten Generation. Bezüglich „Selbstkontrolle“ unterschieden sich die deutschen Mütter deutlich von beiden türkischstämmigen Mütter-Gruppen und bewerteten dieses Erziehungsziel im Vergleich sehr hoch. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich die Erziehungsziele türkischstämmiger Mütter der zweiten Generation

UNCORRECTED PROOF

Author's Proof !

in manchen Bereichen an die der Aufnahmekultur annähern und stärker auf die psychologische Autonomie ausgerichtet sind, in anderen Bereichen sich die Erziehungsziele zwischen deutschen und türkischstämmigen Müttern jedoch stark unterscheiden, wie hier am Beispiel Selbstkontrolle. Die bildungs- bzw. schichtspezifischen Unterschiede machen darüber hinaus deutlich, dass Kultur nicht mit Nation gleichgesetzt werden kann und von daher eher von soziokulturellen Kontexten gesprochen werden sollte.

Um Erziehungsziele zu verstehen, ist es notwendig, mehr über die dahinterliegenden parentalen Ethnotheorien zu erfahren und über den soziokulturellen Kontext, in den sie jeweils eingebunden sind (Leyendecker und De Houwer 2011). Kulturelle Orientierungen werden im Laufe unserer Sozialisation angeeignet und leiten implizit unser Denken und Handel. Es ist zwar naheliegend, dass im Kontext von Migration kulturelle Orientierungen der Herkunftsgesellschaft zentral für die Erziehung der eigenen Kinder in der neuen Umgebung bleiben, aber durch den Akkulturationsprozess werden mitunter kulturelle Orientierungen hinterfragt, neu überdacht und Werte und Normen der aufnehmenden Gesellschaft übernommen. Junge Eltern, die der zweiten und dritten Generation dieser Familien angehören, sind in Deutschland aufgewachsen und haben andere Sozialisationserfahrungen als ihre Eltern und Großeltern gemacht. Die eigenen Eltern haben sich vielleicht noch stark an einem traditionellem Familienmodell orientiert, selbst, nachdem sie bereits in Deutschland lebten. Vielleicht haben sie jedoch auch kulturelle Orientierungen der Aufnahmegesellschaft übernommen und sich in ihrer Lebensweise verändert. Je nachdem, wie die Mütter der 2. Und 3. Generation ihre eigene Kindheit und Erziehung erlebt haben und diese bewerten, wie ihr Verhältnis zu ihren Eltern war, welche Kontakte sie außerhalb der Familie hatten, welche Bildung sie genossen haben, werden sie auch eigene Vorstellungen von Erziehung entwickeln. Viele Einflussgrößen spielen hier eine Rolle und eine Pauschalisierung kultureller Erziehungsvorstellungen von Migranten ist deshalb nicht möglich. Die Erziehungsvorstellungen einer Generation unterscheiden sich mitunter von denen der nächsten Generation; Gesellschaften wandeln sich und somit auch die kulturellen Vorstellungen über gute Kindererziehung innerhalb einer Gesellschaft.

2 Erziehungsziele türkischstämmiger Mütter der 2. Generation

Welche Vorstellungen von guter Erziehung haben nun türkische Mütter der zweiten und dritten Generation in Deutschland? Was ist ihre persönliche Sichtweise auf die Erziehungspraktiken und Erziehungsziele ihrer Elterngeneration, ihrer Herkunftskultur und von Familien in der Aufnahmegesellschaft? Wo sehen sie Gemeinsamkeiten? Wie werden Erziehungsvorstellungen durch die eigene Erfahrung evtl. neu

UNCORRECTED PROOF

Author's Proof !

Tab. 1 Alter und Bildungsgrad der Teilnehmerinnen und Geburtsort der Lebenspartner

TN	Alter	Hoechster Schulabschluss	Geburtsort des Ehemanns
A	33	Fachabitur	Deutschland
N	29	Mittlere Reife	Deutschland
B	33	Mittlere Reife	Türkei
E	26	Kein Schulabschluss	Türkei
F	26	Hauptschulabschluss	Türkei
L	33	Fachabitur	Türkei

ausgehandelt? Eine Interviewstudie in einer norddeutschen Großstadt wurden insgesamt 6 türkischstämmige Müttern der 2. Migrantengeneration zu ihren Sozialisationszielen befragt (Root 2011). Die Teilnehmerinnen stammen aus Familien, die in den 1970er Jahren aus der Türkei nach Deutschland migrierten und sind selbst in Deutschland geboren. Die Teilnehmerinnen sind alle verheiraten bzw. in einem Fall nach einer Scheidung wieder mit dem Ehemann in einer festen Beziehung lebend und haben zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung mindestens ein Kind unter sechs Jahren. Der folgende Überblick (Tab. 1) zeigt das Alter und den Bildungsgrad der Teilnehmerinnen, sowie den Geburtsort der Lebenspartner:

Die folgenden Sozialisationsziele erwiesen sich dabei als zentral:

2.1 Innige emotionale Verbundenheit innerhalb der Familie

Die Ergebnisse zeigten, dass die Mütter der *emotionalen Familienverbundenheit über die Lebensspanne* einen hohen Stellenwert beimaßen. Die Teilnehmerinnen legen zum einen Wert darauf, physisch für ihre Kinder präsent zu sein, d. h. sowohl zu Hause zu sein, wenn das Kind sie braucht, als auch viele gemeinsame Familienaktivitäten zu unternehmen. Darüber hinaus war es ihnen wichtig, ihre Zuneigung sowohl verbal (durch wiederholte Liebesbekundungen) als auch körperlich (durch Kuscheln und in den Arm nehmen) auszudrücken. Eine Teilnehmerin drückte dies folgendermaßen aus:

> Teilnehmerin B: „Also da fällt mir nur eigentlich Liebe ein, so dass ich ihn ganz doll liebe. Dass er weiß, dass ich ihn liebe. Also bei uns, glaub' ich, sagen wir, ich weiß nicht wie oft am Tag ‚Ich liebe dich! Ich liebe dich Mama. Ich liebe dich auch mein Schatz. Mama ich liebe dich' Und so geht das den ganzen Tag. Also, dass er sich geliebt fühlt. Das ist mir das Wichtigste eigentlich."[1] (Zeilen 93–100)

[1] Zur besseren Lesbarkeit wurden in den hier zitierten Exzerpten gegenüber der Originalarbeit vereinfachte Transkriptionsregeln angewendet.

UNCORRECTED PROOF

Author's Proof !

Diese enge familiäre Verbundenheit wird von den Teilnehmerinnen letztendlich auch als Schutzfunktion vor befürchteten negativen gesellschaftlichen Einflüssen (z. B. Alkoholkonsum) in der Pubertät gesehen. Im körperlichen und emotionalen Ausdruck von inniger Zuneigung sahen die Teilnehmerinnen auch einen starken Kontrast zu deutschen Familien und deren Umgang mit ihren Kindern. Deutsche Familien wirkten auf sie fast gefühlsarm:

> Teilnehmerin B: „Also mir fehlt so ‚n bisschen das Knuddeln, das Küssen, das Ich-liebe-Dich, das/das seh' ich ganz selten. Also auch so, das beobachtet man ganz oft. Am Flughafen, ich komme an, alle kommen angelaufen, was weiß ich, mein Mann oder ne? Und küssen und umarmen mich und es fließen schon fast Tränen und so ne? Ja, und da war dann so ein Junge, der dann halt ankam, oder Jugendlicher oder, keine Ahnung, wie alt er war. Und dann sagt er: ‚Ja, da bin ich Papa.' ‚Ja, seh' ich', sagt er dann so. Ich so, hallo? (lacht) Ich mein, natürlich lieben die ihre Kinder auch ne, aber die zeigen das, glaub' ich, also find' ich, oft nicht so, wie/Bei uns halt immer so ohh mit Küssen und//Weißt du so? Viel kuscheln und Nähe und ach. (Zeilen 161–177)

Die Bedeutung der Familienverbundenheit und lebenslanger Fürsorge zeigt sich auch darin, dass ein räumliches Zusammenleben über die Volljährigkeit ihrer Kinder hinaus ausdrücklich erwünscht ist. Auch hier sahen die Teilnehmerinnen einen deutlichen Unterschied zu den deutschen Familien, die eher auf eine frühe Unabhängigkeit der Kinder und der Eltern Wert legen:

> Interviewerin: „Und wenn du dir jetzt so vorstellst in 15 bis 20 Jahren, wenn du dir jetzt wünschen könntest, wie deine Kinder dann idealer weise wären. Wie wären sie dann, die beiden" Teilnehmerin N.: „Aha, oh Gott. Ich glaub', ich bin zu idealistisch. Also wir hätten dieses Haus gekauft und mein Kind würde schön brav bei uns wohnen und nicht ausziehen (lacht). (Zeilen 778–783) (…) Also bei uns wird's ja nicht geben mit 18 komm ne, jetzt bist du 18, pack mal deine Koffer und sie zu, wie du weiterkommst. So was wird's bei uns ja nicht geben. Egal ob's ein Junge oder Mädchen ist, würd's bei uns nicht geben. Also sie sind unsere Kinder und wir passen auf die auf bis wir selbst nicht mehr da sind." (Zeilen 357–361)

2.2 Bildungsrelevante Förderung und Spracherwerb

Ein weiterer Schwerpunkt in den Erziehungszielen der Teilnehmerinnen war der Erwerb von Sprachkompetenzen, sowohl in der türkischen als auch in der deutschen Sprache, sowie allgemeiner kognitiver Fähigkeiten und schulischer Kompetenzen, die für einen guten Bildungsabschluss und damit einhergehenden beruflichen Erfolg der Kinder zentral angesehen werden.

UNCORRECTED PROOF

Author's Proof !

Im Hinblick auf die Sprachkompetenz der Kinder war in dieser Studie auffällig, dass die Mütter, die die Bedeutung von Zweisprachigkeit für die Entwicklung ihrer Kinder betonten, einhellig die Meinung vertraten, dass es für die sprachliche Entwicklung des Kindes besser sei, erst die Muttersprache, in diesem Fall die türkische Sprache, zu lernen, und erst später die Zweitsprache Deutsch, wie das folgende Zitat zeigt:

> Teilnehmerin A: „Ich möcht' natürlich, dass sie zweisprachig aufwachsen, habe aber von vielen gehört, dass wichtig ist, dass man halt die Muttersprache erst beibringt ne? Weil halt das Deutsche dann ja eh hier im Kindergarten anfängt und dann halt auch in der Straße und Umgebung und so dann halt auch mitgenommen wird. Ja, aber dass das halt dann auch korrekt ist ne? Also dass er halt richtig Türkisch lernt und richtig Deutsch sprechen lernt. Also nicht bei/so gemischt und nicht beides halb." (Zeilen 133–144)

Die Teilnehmerinnen bezogen sich dabei u. a. auf den Rat von Experten, wie z. B. Kinderärzten. Aus dieser Überzeugung heraus sprachen sie auch mit ihrem Kind nur in ihrer türkischen Muttersprache und nahmen in Kauf, dass ihr Kind mitunter beim Kindergarteneintritt gravierende Verständigungsprobleme mit den deutschsprachigen Kindern und Erziehern hatten.

Ein zentrales Anliegen waren auch frühpädagogische Förderungen im kognitiven, musikalischen und sportlichen Bereich. Generell argumentierten die Mütter, dass sie ihren Kindern möglichst viel Abwechslung bieten wollten, damit sie ihre Fähigkeiten und Kompetenzen in unterschiedliche Richtungen entwickeln können. Dies wiederum geht einher mit der Bedeutung von Bildung, denn frühkindliche Förderung wurde als Voraussetzung für eine erfolgreiche Schullaufbahn und eine sich daran anschließende gute berufliche Perspektive gesehen. Alle Teilnehmerinnen betonten die Bedeutung der frühkindlichen Förderung für eine erfolgreiche Bildungskarriere und eine sichere Zukunft. Die Teilnehmerinnen berichteten, dass sie zum einen frühpädagogische Angeboten wie z. B. musikalische Frühförderung in Anspruch nahmen, aber auch selbst aktiv an der Förderung der kognitiven Fähigkeiten ihrer Kinder wie Lesekompetenzen, mathematisches Verständnis, Konzentrationsleistung, Geschicklichkeit und logisches Denken durch gezielte gemeinsame Aktivitäten mit den Kindern zu Hause teilhatten. Interessanterweise wurde frühkindliche Förderung, insbesondere von sportlichen Aktivitäten von einer Teilnehmerin als typisch „deutsches Denken" interpretiert, wie in der folgenden Aussage deutlich wird:

UNCORRECTED PROOF

Author's Proof !

> Interviewerin: „Du sagst jetzt, das ist deutsches Denken, kannst du das beschreiben warum?“ Teilnehmerin A: „Deutsches Denken ja, weil, ja, weil viele Deutsche das halt so machen. In der Türkei ist das nicht üblich, dass man mit den Kindern das so/so macht. Ne, man hat halt die Kinder und irgendwann gehen sie halt dann in’n Kindergarten und so, aber dass man halt schon/dass man früh damit anfängt und das auch so wichtig nimmt, das find’ ich, merkt man bei den deutschen Müttern ganz besonders. Auch dieses Sportliche. Zum Beispiel das ist bei uns Türken auch nicht so ausgeprägt. Das sieht man ja auch an den Olympischen Spielen, dass da nicht so viele türkische Athleten dabei sind wie halt Deutsche und Engländer und Franzosen und so. Dieses Sportdenken. Und da wollen wir eigentlich auch, dass das/dass (Name des Sohnes) auch ‚n bisschen Sport macht und so. Was meinen Eltern, glaub‘ ich damals, überhaupt nicht so WICHTIG war. Der Sport in der Schule hat irgendwie gereicht für die.“ Interviewerin: „Das würdest du dann jetzt anders machen?“ Teilnehmerin A: „Ja.“ (Zeilen 450–474)

Der Vergleich mit der Beteiligung an den Olympischen Spielen lässt hier die Vermutung zu, dass sportliche Förderung evtl. – ähnlich wie pädagogische Frühforderung unter dem Gesichtspunkt von Leistung und Konkurrenzkampf gesehen wird. Interessant ist hierbei, dass die Teilnehmerinnen diese Sozialisationspraktiken (Frühförderung) und darin impliziten Sozialisationsziele (Konkurrenzfähigkeit) als etwas sehen, das sie aus ihrer eigenen Sozialisation und ihrer ursprünglichen kulturellen Herkunft nicht kennen, aber bewusst aus der Aufnahmegesellschaft übernehmen.

2.3 Respekt gegenüber (älteren) Mitmenschen

Respekt gegenüber anderen Menschen, v. a. aber gegenüber Älteren und Autoritätspersonen war ein zentrales Thema in allen Interviews dieser Studie. Respekt bezieht sich dabei v. a. auf die Einhaltung bestimmter sozialer Hierarchien innerhalb der Familie und gegenüber Gästen, der sich in bestimmten Anredeformen oder Verhaltensweisen und Begrüßungsritualen ausdrückt. Die Teilnehmerinnen betonen dabei den hohen Stellenwert von Respekt in ihrer eigenen Kindheit und Jugend, den ihre Eltern ihrer Erziehung beigemessen haben, wie das folgende Beispiel zeigt: *Teilnehmerin N: „Zu der Zeit ist ja Respekt ganz wichtig gewesen ne? Also ich konnte/So bei uns sagt man ja auch zu seiner Schwester darf man ja dann auch nicht den Vornamen sagen ne? Sondern man sagt ja ‚Schwester‘ oder ‚Bruder‘.Es gehört sich ja nicht, den Vornamen zu sagen oder so. Genau so wie man zu seiner Mama ja auch nicht den Vornamen sagt so ne? Und ich musste zum Bei-*

UNCORRECTED PROOF

Author's Proof !

spiel immer zu meiner Schwester ‚Schwester' sagen, so auf/übersetzt halt. Durfte ihren Namen nicht benutzen. Also es war schon/Also wir durften nie ein einziges Spielzeug mit ins Wohnzimmer nehmen. Wenn Besuch da war, mussten wir wirklich mucksmäuschenstill da sitzen und konnten kein' Ton von uns geben. Also es war schon dieses Respektgeschichte, weil wirklich schon echt 'n Tick schon vielleicht zu extrem. Es war nie so, dass sie uns deswegen geschlagen haben oder sonst irgendwas. Aber ich weiß nicht, wie sie es hingekriegt haben. Wir waren dann auch wirklich mucksmäuschenstill" (Zeilen 502–519).

In der Erziehung der eigenen Kinder scheint für die Teilnehmerinnen Respekt immer noch sehr wichtig, jedoch nicht mehr den zentralen Stellenwert zu haben wie er bei den eigenen Eltern hatte. Andererseits sehen sie dieses Erziehungsziel nach wie vor als wichtig und als etwas, was sie in Deutschen Erziehungspraktiken vermissen, wie im folgenden Beispiel deutlich wird:

> Teilnehmerin B: „Ja dieses, was bei uns ja oft ist, dieses gastfreundliche und dass man dann, keine Ahnung, wenn Besuch kommt oder so, dass man dann den Kindern sagt: ‚Geh hin und sag' Hallo! Und gib' Hand' und so weiter. Das ist dann schon wichtiger, finde ich. Also ich seh' das bei meiner Schwägerin. Die ist Deutsche. Dann sagen die Kinder einmal ‚Hallo!' und gehen wieder ne? ‚Geh hin' und so. Oh, das man macht aber nicht.' Ist es dann bei uns eher so: ‚Oh, du bist aber nicht nett!' und so." (Zeilen 192–200)

Ebenfalls deutlich wird die Rolle von Respekt gegenüber Autoritätspersonen in den Äußerungen der Teilnehmerinnen über das Verhalten von Kindern Lehrern gegenüber. Hier wird erwartet, dass die Schüler nicht widersprechen, was teilweise nicht mit dem deutschen Schulsystem in Einklang steht. Eine Teilnehmerin sprach davon, dass an deutschen Schulen Kinder aufgefordert werden ihre eigene Meinung zu sagen, wenn ihnen etwas nicht gefällt, weswegen sie ihr Kind lieber auf eine türkische Privatschule schicke.

Diese Einstellung wurde aber nicht von allen Teilnehmerinnen in dieser Weise geteilt. Die folgende Äußerung macht deutlich, dass die Werte der Elterngeneration nicht einfach übernommen, sondern auch kritisch hinterfragt und reflektiert werden und sich die jungen Mütter von den traditionellen Werten der Elterngeneration und dem was sie als „typisch türkisch" bezeichnen abgrenzen:

> Teilnehmerin N.: „Und ich denke, was auch typisch ist, ist, dass man nicht so den Kindern vertraut. Im Sinne von Lehrern oder so. Also ich hab' das schon oft erlebt, selbst auch, aber auch oft bei anderen erlebt, dass wenn die Lehrer gesagt haben/ Wenn die/Also die Mütter oder die Väter sind NICHT hinterher gegangen, wenn das Kind erzählt hat, ich hab' da und da Probleme, mit der und der Lehrerin. Dann war nicht die Lehrerin schuld, sondern das Kind war daran schuld. Automatisch. Ne? Weil

UNCORRECTED PROOF

Author's Proof !

> die Lehrerin war ja was Gebildetes, war ja ne was Klügeres, was Besseres und wenn, wenn sie das so gesagt hat, hat sie wohl ihren Grund, warum sie das so gesagt hat. Ich denke, dass ist auch typisch türkisch. Da geht keiner hinterher." (Zeilen 366–377)

2.4 Gehorsam

Die Vermittlung von Gehorsam gegenüber den Eltern wird von den Teilnehmerinnen ebenfalls thematisiert. Während sie eine klare Grenzsetzung für die Kinder als wichtig und gut ansehen, sehen sie hier doch auch deutliche Unterschiede zu deutschen Müttern. Diese werden als viel konsequenter in der Grenzziehung gesehen und z. T. als „knallhart" beschrieben, insbesondere, wenn es um die Einhaltung bestimmter Essens- und Zubettgehzeiten geht. Eine Teilnehmerin beschreibt dies folgendermaßen: *Teilnehmerin A: „Und zwar ist das/geht das bei denen [den Deutschen Familien] noch disziplinierter zu als bei mir. Ich bin ja schon sehr diszipliniert was so halt schlafen, essen angeht, wo viele türkische Mütter da jetzt auf/ nicht unbedingt drauf achten jetzt, also ob er jetzt um zwölf schläft oder um eins oder um zwei ist dann auch nicht schlimm. Oder wenn man dann halt abends weg ist, dass/dass Kind dann/mein Gott, dann geht's halt heute halt um zehn ins Bett oder um elf. Da sind ja deutsche Mütter so, dass sie sagen: ‚Nein, Punkt acht Uhr!' ne? Jeden Abend, ne, immer das gleiche Ritual." (Zeilen 158–171)*

Interessant ist hier, dass die Teilnehmerinnen zwar ein stärker hierarchisches Familienmodell vertreten als aus ihrer Sicht deutsche Familien, aber dennoch deutsche Familien als strenger erleben, wenn es um die Einhaltung von Alltagsroutinen und Tagesabläufen geht. Gehorsam wird von den Teilnehmerinnen darüber hinaus nicht als Widerspruch zu einem gewissen Maß an Selbstbestimmung gesehen. Vielmehr war es den Teilnehmerinnen auch wichtig, dass ihre Kinder selbständig und selbstbewusst werden, um später erfolgreich in der Gesellschaft bestehen zu können, all dies jedoch in enger emotionaler Verbundenheit und von Fürsorge und Respekt gekennzeichneten Familienbeziehungen.

2.5 Erhaltung kultureller (religiöser) Traditionen

Ein weiterer Themenschwerpunkt, der von den befragten Müttern genannt wurde, ist die Aufrechterhaltung türkischer Traditionen zur Wahrung ihrer kulturellen Identität. Dies bezieht sich vor allem auf religiöse Feste und Bräuche und damit einhergehend auch die Zugehörigkeit zur islamischen Religion. Interessanterweise wurde von manchen Teilnehmerinnen „muslimisch" mit „türkischer Identität" gleichgesetzt. Es zeigten sich jedoch auch unterschiedliche Meinungen unter den

UNCORRECTED PROOF

Author's Proof !

Teilnehmerinnen, v. a. bezüglich traditioneller Geschlechterrollenerwartungen. Hier distanzierten sich einige der Teilnehmerinnen explizit von traditionellen Sichtweisen, wie im folgenden Beispiel:

> Teilnehmerin B.: „Also, dass man da/Das vielleicht. Jetzt so, ja. Und dass man, vielleicht was ich nicht bei uns so gut finde, dass viele ihre Söhne viel lockerer erziehen als ihre Töchter. Das sie/OK, das sehe ich bei meinen russischen Nachbarn auch, dass er also zum Beispiel wenn die Eltern jetzt verreist sind. Das er dann so sagt, den Geschwistern ne, obwohl er selber auch alt genug ist, ‚Ihr müsst für mich kochen. Und wenn ihr nicht kocht, dann ruf' ich Papa an!' Und dann denk' ich immer, er ist alt genug, er kann auch mal kochen. Ihr könnt euch abwechseln, ne? Also das find' ich ein bisschen doof […] Ich kenn' keinen Türken, der Zuhause putzt oder so. Also/mein Vater OK, der putzt. Aber so die meisten/Das ist, glaub' ich, irgendwie so, das kränkt die in ihrer Männlichkeit, wenn sie ‚nen Wischmob in die Hand nehmen und so. Sind schon so ‚n bisschen Macho, ja, ja. Ich glaub', das hat sich auch bei vielen noch nicht so geändert, in dem Sinne. Ja, das ist eigentlich das Einzigste, was ich vielleicht doof finde." (Zeilen 202–224)

Ein weiterer Bereich, in dem die Teilnehmerinnen eine „Auflockerung" von Traditionen wünschen, ist die sexuelle Erziehung, insbesondere von Mädchen.

> Teilnehmerin B.: „Die Sexualität zum Beispiel. Wenn man in die Pubertät kommt und so weiter. Das war so Tabu-Thema. Und wenn es in irgendeiner Art und Weise angesprochen wurde, dann wurde es so dargestellt, als wenn es etwas Dreckiges oder Schlimmes ist. Ne? Und das würd' ich auf jeden Fall anders machen. Also da brauchten sich nur zwei Leute im Fernsehen küssen oder so, dann wurde schon zack! Anderer Kanal so ne? […] Das die erwarten, dass man bis zur Ehe Jungfrau bleib. Dass man deshalb versucht […] das so darzustellen und viele muslimische Frauen, glaub' ich, haben dann auch wenn sie heiraten oder Sex haben HEMMUNGEN. Genau aus diesem Grund, dass sie dann, ja, eben diese Hemmungen haben, weil sie das Gefühl haben, sie machen was falsch und das sitzt drinne, das sitzt von der Kindheit drinne, ne? Deswegen, so würde ich mein Kind auf keinen Fall erziehen." (Zeilen 358–385)

Auch hier sehen wir, dass die Teilnehmerinnen sich in bestimmten Bereichen explizit von den Erziehungsvorstellungen ihrer Elterngeneration abgrenzen. Interessanterweise wird von den Teilnehmerinnen jedoch die Durchgängigkeit eines vermeintlich „türkischen" Handlungsmusters in Frage gestellt, indem sie Beispiel nennen, die nicht dem Stereotyp einer traditionellen türkisch-muslimischen Geschlechtererwartung entspricht. Im obigen Beispiel ist es der eigene Vater, der im Haushalt mithilft. Bezüglich der traditionellen strengen Vorstellungen bezüglich der „Reinheit" bis zur Hochzeit merken die Teilnehmerinnen an, dass dies generell heute in der türkischen Kultur nicht mehr so streng gesehen wird, und, wie es Teilnehmerin B ausdrückt „Drüben schon gar nicht mehr, in der Türkei" (Zeile 397).

UNCORRECTED PROOF

Author's Proof !

2.6 Was können wir von diesen Interviewbeiträgen lernen?

Aus den Äußerungen der Mütter wird deutlich, dass es „die türkische" Kultur nicht gibt, eben so wenig wie es „die deutsche" Kultur gibt. Vorstellungen darüber, was angemessene Kindererziehung ist und welche Erziehungsziele wünschenswert sind, sind immer in einen sozio-historischen und öko-kulturellen Kontext eingebettet, der nicht statisch ist, sondern stets im Wandel begriffen. Werte verändern sich über Generationen hinweg aufgrund von gesellschaftlichen Veränderungen. Mit Blick auf die von Kağıtçıbaşı (2005) vorgeschlagenen prototypischen Familienmodelle könnte man sagen, dass sich die Mütter dem „autonom-relationalen" Familienmodell zuordnen lassen: sie räumen der emotionalen Verbundenheit und der gegenseitigen Fürsorge einen sehr hohen Stellenwert in ihrer Erziehung ein. Ebenfalls legen sie einen hohen Wert auf die Förderung kognitiver Kompetenzen und schulischem Erfolg, der später zu beruflichem Erfolg und finanzieller Selbständigkeit führen soll. Andere traditionelle Denkweisen, die in der heutigen Gesellschaftsstruktur nicht mehr funktional erscheinen legen sie ab. Vor dem Hintergrund, dass ihre Eltern und Vorfahren in agrarischen Lebensformen in ländlichen Gegenden der Türkei aufwuchsen, in denen das relationale Familienmodell funktional war, wird verständlich, worin bestimmte Denkweisen begründet sind. Die Mütter der hier vorgestellten Interviewstudie übernehmen nicht einfach die Wertvorstellungen ihrer Eltern, noch passen sie sich im Sinne einer „Assimilation" an die Wertvorstellungen der Aufnahmegesellschaft an, in der sie selbst sozialisiert wurden. Vielmehr wägen sie ab, reflektieren und übernehmen bewusst bestimmte Erziehungsvorstellungen sowohl ihrer traditionellen kulturellen Wurzeln als auch ihrer neuen kulturellen Umwelt und grenzen sich ebenfalls bewusst von bestimmten Erziehungsvorstellungen beider Kontexte ab. Inwiefern die Werte der eigenen Eltern übernommen werden, hängt – wie generell in allen Familien, nicht nur in zugewanderten – darüber hinaus auch stark davon ab, wie die eigenen Kindheit erlebt wurde und ob die Erziehungsstrategien der Eltern rückblickend als positiv oder negativ beurteilt werden. Auch gibt es natürlich Unterschiede, inwieweit die eigenen Eltern noch einem „traditionellen Familienmodell" gefolgt sind und inwiefern ihre eigenen Normen und Werte sich im Laufe des Lebens verändert haben (für eine kritische Diskussion siehe auch Otyakmaz 1999).

Auch wenn die Studie nur eine sehr kleine und nicht ganz homogene Stichprobe umfasst, und die Ergebnisse von daher keine Verallgemeinerung zulassen, so wird dennoch deutlich, wie wichtig es ist, parentale Ethnotheorien von zugewanderten Familien zu verstehen. Nur so ist es möglich, Missverständnisse aus dem Weg zu räumen und eine erfolgreiche Integration zu fördern. Dies wird vor allem deutlich, wenn man sich die Alltagserfahrungen von Erzieherinnen und Erziehern in Kitas mit hohem Anteil von Kindern aus zugewanderten Familien ansieht. Der folgende Abschnitt soll dies illustrieren.

UNCORRECTED PROOF

Author's Proof !

3 Erfahrungen von FrühpädagogInnen mit Kindern aus zugewanderten Familien

In einer von Gerwing (2012) durchgeführten Studie wurden Gruppendiskussionen mit Erzieherinnen und Erziehern durchgeführt, die in deutschen Kitas mit hohem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund arbeiten. Eine Herausforderung, denen sich die Erzieherinnen und Erzieher gestellt sahen, war, Kinder aus zugewanderten Familien angemessen zu fördern. Ein zentrales Hindernis sahen sie dabei vorrangig in den Kommunikationsschwierigkeiten aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse der Kinder. Dies überrascht vor der allgemeinen aktuellen Diskussion um den Stellenwert von Sprachförderprogrammen in den Kitas nicht. Den Müttern in der obigen Interviewstudie lag frühkindliche Förderung– wenn auch nicht in dem Maße, wie in deutschen Familien, sehr wohl am Herzen. Was jedoch zu den von den Erzieher/Innen genannten Schwierigkeiten beigetragen haben kann, sind mangelnde Kenntnisse über kulturspezifische Erziehungsvorstellungen. Beispielsweise sahen es die ErzieherInnen als die Aufgabe der Eltern an, ihren Kindern bereits vor Eintritt in die Kita genügend Deutschkenntnisse beizubringen. Ein Teilnehmer der Gruppendiskussion brachte das folgendermaßen zum Ausdruck:„Er kam, wusste überhaupt nicht/noch nicht mal wie ‚Ich möchte mal auf Toilette. Noch nicht mal DAS haben sie ihm beigebracht so zu Hause'" (Gruppe G. Zeile 55–58)

Wenn wir uns die Aussagen der Mütter in der obigen Interviewstudie ansehen, wird jedoch deutlich, dass sie der Überzeugung waren, es wäre das Beste für Ihr Kind, wenn sie zu Hause nur ihre Muttersprache sprechen, denn Deutsch lernten die Kinder dann sowieso mit Eintritt in den Kindergarten. Es ist mitunter also keineswegs einem mangelnden Interesse an der Kindererziehung verschuldet, dass diese Kinder mit Eintritt in die Kita noch kein Deutsch sprechen, sondern kulturell unterschiedlichen Erziehungsvorstellungen.

Eine weitere Schwierigkeit, die von den ErzieherInnen in den Gruppendiskussionen heftig diskutiert wurde, war, dass sich ihrer Ansicht nach Eltern mit Migrationshintergrund wenig in den Kita-Alltag involvierten, sondern die Verantwortung an die Kita abgaben. Dies wird in dem folgenden Ausschnitt einer der Gruppendiskussionen deutlich, in der Erzieherin G. und Erzieher F. zu Wort kommen (Gerwing 2012, S. 74): „G*: Ich bin in einer Nestgruppe. In den allerjüngsten ist es so bei der Eingewöhnung, da ist es eher so, dass die Eltern ihre Kinder relativ schnell abgeben, mach (unverständliches Wort), andersherum aber Forderungen an einen herantragen, wo es Schwierigkeiten gibt, den Eltern klar zu machen, dass es o oder so nicht funktionieren kann.* F.*: Das wird doch gar nicht akzeptiert.* G*: Es wird genau.* F*: Es wird davon ausgegangen, Du bist hier Erzieher und Du machst das jetzt so.* G*: Du machst das eins zu eins wie zu Hause*. F*: Ja" (Gruppe B, Zeilen 106–118).*

UNCORRECTED PROOF

Author's Proof !

Die ErzieherInnen sahen darin einerseits ein mangelndes Engagement seitens der Eltern, andererseits unangemessene Forderungen an die ErzieherInnen. Wenn wir uns jedoch die kulturellen Erziehungsvorstellungen vor Augen halten, die in prototypisch relationalen Kontexten (aus denen die meisten Familien mit Migrationshintergrund stammen) vorherrschen, so wird deutlich, dass diese oft einem Verständnis unterliegen, dass formale Bildung Aufgabe der Erzieher ist, die als Autoritätspersonen angesehen werden und denen die Kinder zu gehorchen haben. Ein weiterer Problembereich, der von den ErzieherInnen angesprochen wurde, war die vermeintlich mangelnde Einhaltung von festen Tagesabläufen in Familien mit Migrationshintergrund. Dies wird in der folgenden Passage deutlich: *„Unser Kindergarten, Einzugsgebiet sind die Eltern die, sag ich vorsichtig, nicht so sehr gebildet sind. Es gibt auch viele, die überhaupt keine Bildung haben. Und da ist Verständnis von Erziehung schon ganz anders als zum Beispiel hier in Deutschland üblich ist. Und das ist auch das, was ähm ((atmet tief durch)) was hin und wieder auch Schwierigkeiten macht […] zum Beispiel fester Tagesablauf, ja? Es gibt dann zu Essen dann gibt's dann vielleicht Geschichte am Abend und dann geht's in's Bett, oder so, ja? Bei vielen ist es überhaupt nicht der Fall! Die sagen dann noch stolz ‚ja mein Kind weiß selbst wenn es dann müde ist und geht dann ins Bett. Die deutschen Eltern, auch wenn sie auch nicht gut gebildet sind, trotzdem versuchen irgendwie oder Schein wenigstens zu bewahren, ich beteilige mich in der Erziehung des Kindes, ja? Und alles, was der Kindergarten sagt, entweder habe ich was dagegen Argument oder nenne da/stimme auch zu. Und wenn dann ein Entwicklungsgespräch anbietet? Dann nimmt man das auch meistens wahr, ja? Das ist jetze der Fall bei mir in der Gruppe, ne: ‚Warum denn, ist doch alles gut, ich hab' doch keine Zeit, ich muss jetzt das und das ne', als nee ((atmet tief durch)) […] Also bei der deutschen Familie […] ist mir so was noch nie vorgekommen" (Gruppe G, Zeilen 105–127).*

Die „mangelnde" Struktur im Tagesablauf wird a) als Defizit in der Erziehungspraktiken der Eltern gesehen, b) vorrangig auf die mangelnde Bildung, aber auch auf kulturelle Unterschiede zurückgeführt. Was den ErzieherInnen mitunter jedoch nicht bewusst ist, ist dass diese Vorstellungen einer guten Erziehung ebenfalls kulturellen Normen und Werten unterliegen. „Ordnungsliebe", die sich auch in einem festen Tagesablauf mit festen Zeiten für Mahlzeiten und zu Bett gehen zeigt, sind Werte, die in deutschen Mittelschichtsfamilien verbreitet sind (Levine und Norman 2001; Demuth 2008). Dadurch lernen Kinder Selbstkontrolle und eine Anpassung an bestehende Zeitpläne – zunächst innerhalb der Familie, und später auch außerhalb der Familie (Levine und Norman 2001, S. 91), was für die hiesige Gesellschaftsform unabdingbar ist. In vielen „relationalen" Kontexten, sind diese Werte nicht so maßgeblich für das Gelingen kindlicher Entwicklung und der Vorberei-

UNCORRECTED PROOF

FA3

Author's Proof !

tung auf das spätere Leben. Was den ErzieherInnen nicht bewusst ist, ist das auch hier wieder kulturell divergierende Vorstellungen von guter Erziehung, und nicht mangelnde Verantwortung und Engagement der Eltern diesem Verhalten unterliegt. Was aus Sicht der Erzieher als „Verweigerung", sich an Entwicklungsgesprächen zu beteiligen, gesehen wird, wird ebenfalls verständlicher, wenn wir uns vor Augen halten, dass in prototypisch relationalen Kontexten, die Verantwortung für formale Bildung beim pädagogischen Fachpersonal gesehen wird wie bereits oben beschrieben.

4 Fazit

Die obigen Beispiele machen deutlich, wie wichtig ein kontextuelles Verständnis von parentalen Ethnotheorien ist, um Kinder aus zugewanderten Familien angemessen fördern zu können und Integration gelingen zu lassen. Es gilt in erster Linie, Missverständnisse zwischen frühpädagogischem Fachpersonal und zugewanderten Familien aufzudecken und Kenntnisse über die jeweiligen Erziehungsvorstellungen zu vermitteln. Unverständnis für die jeweils andere Denkweise entsteht dadurch, dass die eigenen Vorstellungen von guter Erziehung als normativ und universell gültig gesehen werden. Parentale Ethnotheorien sind jedoch tief in unseren kulturellen Werteorientierungen verwurzelt und immer im Zusammenhang und in ihrer Funktionalität in einem gegebenen ökokulturellen Kontext zu verstehen. Normen und Werte einer kulturellen Gruppe können pathologische Varianten einer anderen kulturellen Gruppe darstellen. In dem in Deutschland vorherrschenden pädagogischen Verständnis steht das Kind im Mittelpunkt. Seine Unabhängigkeit, Selbstständigkeit und Durchsetzungsfähigkeit sind wichtige Erziehungsziele, die in Familien wie Institutionen gefördert werden. In vielen anderen Gesellschaften und in vielen Familien mit Migrationshintergrund, hat man ein anderes Bild vom Kind: das Kind soll gehorsam und bescheiden, anpassungsfähig und hilfsbereit sein (Keller 2008). Dies kann zu entsprechenden Konflikten in der pädagogischen Arbeit mit Kindern aus zugewanderten Familien führen. Auf die Frage, was ist gesunde kindliche Entwicklung gibt es entsprechend keine universelle i.S. von normative Antworten, sondern kindliche Entwicklung muss immer auch im jeweiligen kulturellen Kontext verstanden werden (Harkness und Super 1996; Keller 2007; Super und Harkness 1986; Weisner 2002; Whiting und Whiting 1975). Dies impliziert auch, dass die oftmals vorherrschende Erwartung einer einseitigen „Anpassung" an vermeintlich normative (= in der Mehrheitsgesellschaft vorherrschenden) Erziehungsvorstellungen hinterfragt werden muss. Zugewanderte Familien stehen vor der Herausforderung, die eigenen kulturellen Wurzeln zu bewahren und gleichzeitig ihre Kinder für ein erfolgreiches Leben in einer Gesellschaft vorzu-

UNCORRECTED PROOF

Author's Proof !

bereiten, deren Normen und Werten sich mitunter von den eigenen unterscheiden. Frühpädagogisches Fachpersonal steht vor der Herausforderung, Kinder aus zugewanderten Familien angemessen zu fördern und zu einer gelingenden Integration zu verhelfen. In der eigenen Kultur verhaftete Sichtweisen können dabei zu Fehlinterpretationen von bestimmten Verhaltensmerkmalen eines Kindes und seiner Entwicklungsprozesse führen, wie die Beispiele aus der Gruppendiskussions-Studie von Gerwing gezeigt haben. In ähnlicher Weise wurden die Erziehungspraktiken von somalischen Eltern in Finnland in der Studie von Degni et al. (2006) als „Kindesmisshandlungen" angesehen, die Eltern ihrerseits waren verunsichert, weil ihren Kindern in der Schule gelehrt wurde, sie dürften sich „gegen die Eltern auflehnen" und sie um die moralische Entwicklung ihrer Kinder fürchteten. Eine solche defizitorientierte Sichtweise gegenüber kulturell andersartigen Erziehungsvorstellungen birgt die Gefahr, dadurch das Potential zu ignorieren, das in Familien steckt, und für die Förderung und Integration der Kinder und ihrer Familien entscheidend ist (Leyendecker 2008). Entsprechende Schulungen sowohl des pädagogischen Fachpersonals als auch der zugewanderten Eltern sind von daher dringend notwendig, um gegenseitiges Verständnis und entsprechende Lösungen zu schaffen. Förderprogramme können entsprechend so angepasst werden, dass Integration gelingen kann, wie ein Beispiel von US-Amerikanischen Lehrern von Schülern mit lateinamerikanischem Hintergrund (Greenfield et al. 2003) bzw. kultursensitive Sprachförderprogramme in deutschen Kindertagesstätten (Schröder und Keller 2012) zeigen.

Ein tieferes Verständnis von Erziehungsvorstellungen in unterschiedlichen kulturellen Kontexten sowie ein Verständnis dafür, wie diese aus bestimmten gesellschaftlichen und historischen Entwicklungen hervorgegangen sind, ist von daher unabdingbar, um Eltern aus zugewanderten Familien am Bildungsprozess ihrer Kinder teilhaben zu lassen. Bislang gibt es noch wenig Kenntnisse über parentale Ethnotheorien von zugereisten Familien aus unterschiedlicher kultureller Herkunft. Ebenfalls sind Ethnotheorien von frühpädagogischem Fachpersonal noch weitgehend unerforscht. Ethnotheorien zeigen sich auch darin, wie Alltagswelten von Kindern aussehen, was ihnen durch die Teilnahme an Alltagspraktiken an kulturellen Normen und Werten vermittelt wird. Wir wissen nach wie vor sehr wenig über Alltagswelten von Kindern, sowohl in deutschen, als auch in zugewanderten Familien sowie der Erziehungsvorstellungen der Eltern, Erzieher, Lehrer, und anderen Personen, die die Alltagserfahrung der Kinder entscheidend mitbeeinflussen. Mehr Forschung über die Alltagserfahrung von Kindern, sowohl in ihren Familien als auch in Kita-Einrichtungen ist von daher dringend notwendig (Demuth 2011; Mey 2011). Die bildungspolitischen Herausforderungen bestehen darin, die daraus resultierenden Erkenntnisse über kulturell unterschiedliche Erziehungsvorstellungen, entsprechend unterschiedlicher Entwicklungspfade und deren gesellschaftlicher

UNCORRECTED PROOF

Author's Proof !

Eingebettetheit in die Praxis der Institutionen zu transportieren und in Curricula umzusetzen. Wenn (früh-)pädagogisches Fachpersonal dahingehend geschult wird, der eigenen „Kulturellen Brille“ bewusst zu werden, und die Vorstellungen von guter Erziehung in anderen kulturellen Kontexten zu verstehen, kann ein Aufeinander-Zugehen gelingen und der Weg zu einer gelingenden Integration geebnet werden.

Literatur

Citlak, B., Leyendecker, B., Harwood, R. L. & Schölmerich, A. (2008). Long-term socialization goals of first and second generation migrant Turkish mothers and German mothers. *International Journal of Behavioral Development, 32,* 57–66.

Degni, F., Pöntinen, S., & Mulki, M. (2006). Somali parents' experiences of bringing up children in Finland: Exploring Social-Cultural Change within Migrant Households [52 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 7(3), Art. 8. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs060388. Zugegriffen: 25. Nov. 2013.

Demuth, C. (2008). *Talking to infants: How culture is instantiated in early mother-infant interactions. The case of Cameroonian Farming Nso and North German Middle-Class Families*. Dissertation. Universität Osnabrück. http://repositorium.uni-osnabrueck.de/handle/urn:nbn:de:gbv:700-2009030626. Zugegriffen: 8. März 2013.

Demuth, C. (2011). Die Analyse des Alltagsgeschehens aus kulturpsychologischer Sicht. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (4. Aufl., S. 746–765). Göttingen: Huber.

Durgel, E., Leyendecker, B., Yagmurlu, B. & Harwood, R. (2009). Sociocultural influences on German and Turkish immigrant mothers' longterm socialization goals. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 40,* 834 -852.

Gerwing, S. (2012). Ethnotheorien von Erzieherinnen und Erzieher kulturell heterogener Kindergärten in Deutschland. Unveröffentlichte Masterarbeit, Institut für Migrationsforschung und Internationale Studien (IMIS), Universität Osnabrück.

Greenfield, P., Trumbull, E. & Rothsteinfisch, C. (2003). Bridging Cultures. *Cross- Cultural Psychology Bulletin, 37*, 6–16.

Harkness, S., & Super, C. M. (Hrsg.). (1996). *Parents' cultural belief systems. Their origins, expressions, and consequences*. New York: Guilford Press.

Kağıtçıbaşı, C. (1970). Social norms and authoritarianism: A Turkish-American comparison. *Journal of Personality and Social Psychology, 16,* 444–451.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *Family and human development across cultures: A view from the other side*. Mahwah: Erlbaum.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 36,* 403–422.

Kağıtçıbaşı Ç., & Sunar D. (1992). *Family and socialization in Turkey*. In J. P. Roopnarine & D. B. Carter (Hrsg.), *Parent-child relations in diverse cultural settings: Socialization for instrumental competency* (Bd. 5, S. 75–88). Norwood: Ablex (Annual Advances in Applied Developmental Psychology).

Keller, H. (2007). *Cultures of infancy*. Mahwah: Erlbaum.

UNCORRECTED PROOF

Author's Proof !

Keller, H. (2008). Die Bedeutung kultureller Modelle für Entwicklung und Bildung: Sozialisation, Enkulturation, Akkulturation und Integration. In K. Bade, M. Bommes, & J. Oltmer (Hrsg.), *IMIS-Beiträge* (34. Aufl., S. 103–115). Osnabrück: Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS).

LeVine, R. A., & Norman, K. (2001). The Infant's Acquisition of Culture: Early Attachment Re-examined in Anthropological Perspective. In C. C. Moore & H. F. Mathews (Eds.), *The psychology of cultural experience* (S. 83–104). Cambridge: Cambridge University Press.

Leyendecker, B. (2008). Frühkindliche Bildung von Kindern aus zugewanderten Familien – die Bedeutung der Eltern. *IMIS Beiträge, 34,* 91–102.

Leyendecker, B. & De Houwer, A. (2011). Frühe bilinguale und bikulturelle Erfahrungen – Kindheit in zugewanderten Familien. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (4. Aufl., S. 178–219). Bern: Huber.

Mey, Günter (2011): Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie der frühen Kindheit: Ansätze und Verfahren. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (4. Aufl., S. 846–878). Bern: Huber.

Otyakmaz, Berrin Özlem (1999): „Und die denken dann von vornherein, das läuft irgendwie ganz anders ab." Selbst- und Fremdbilder junger Migrantinnen türkischer Herkunft. *Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis, 51,* 79–92.

Root, M. (2011). Parentale Ethnotheorien türkischstämmiger Mütter der zweiten Migrantengeneration. Unveröffentlichte Masterarbeit. Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS), Universität Osnabrück.

Schröder, L. & Keller, H. (2012). Alltagsbasierte Sprachbildung. *Nifbe-Themenheft Nr. 6.* ISBN 978-3-943677-05-8.

Super, C. M. & Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization of the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development, 9,* 546–569.

Weisner, T. S. (2002). Ecocultural understanding of children's developmental pathways. *Human Development, 45*(4), 275–281.

Whiting, B. B. & Whiting, J. W. M. (1975). *Children of six cultures*. Cambridge: Harvard University Press.

UNCORRECTED PROOF