



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

“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](https://doi.org/10.1007/978-3-658-07382-4_2)

Publication date:
2015

Document Version
Tidlig version også kaldet 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 VS. 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.

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

Carolin Demuth, Marina Root und Sarah Gerwing

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 und Super 1996) für kindliche Entwicklung.

FA2 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

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.

3. Das dritte Familienmodell sieht Kağıtçıbaşı prototypisch für ehemals traditionell orientierten Gesellschaften, die aufgrund von zunehmenden Urbanisations- und Wirtschaftswachstumsprozessen 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-

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

131 in manchen Bereichen an die der Aufnahmekultur annähern und stärker auf die
132 psychologische Autonomie ausgerichtet sind, in anderen Bereichen sich die Erzie-
133 hungsziele zwischen deutschen und türkischstämmigen Müttern jedoch stark un-
134 terscheiden, wie hier am Beispiel Selbstkontrolle. Die bildungs- bzw. schichtspezi-
135 fischen Unterschiede machen darüber hinaus deutlich, dass Kultur nicht mit Nation
136 gleichgesetzt werden kann und von daher eher von soziokulturellen Kontexten ge-
137 sprochen werden sollte.

138 Um Erziehungsziele zu verstehen, ist es notwendig, mehr über die dahinterlie-
139 genden parentalen Ethnotheorien zu erfahren und über den soziokulturellen Kontext,
140 in den sie jeweils eingebunden sind (Leyendecker und De Houwer 2011).
141 Kulturelle Orientierungen werden im Laufe unserer Sozialisation angeeignet und
142 leiten implizit unser Denken und Handeln. Es ist zwar naheliegend, dass im Kontext
143 von Migration kulturelle Orientierungen der Herkunftsgesellschaft zentral für die
144 Erziehung der eigenen Kinder in der neuen Umgebung bleiben, aber durch den
145 Akkulturationsprozess werden mitunter kulturelle Orientierungen hinterfragt, neu
146 überdacht und Werte und Normen der aufnehmenden Gesellschaft übernommen.
147 Junge Eltern, die der zweiten und dritten Generation dieser Familien angehören,
148 sind in Deutschland aufgewachsen und haben andere Sozialisationserfahrungen
149 als ihre Eltern und Großeltern gemacht. Die eigenen Eltern haben sich vielleicht
150 noch stark an einem traditionellem Familienmodell orientiert, selbst, nachdem sie
151 bereits in Deutschland lebten. Vielleicht haben sie jedoch auch kulturelle Ori-
152 entierungen der Aufnahmegesellschaft übernommen und sich in ihrer Lebensweise
153 verändert. Je nachdem, wie die Mütter der 2. und 3. Generation ihre eigene Kind-
154 heit und Erziehung erlebt haben und diese bewerten, wie ihr Verhältnis zu ihren
155 Eltern war, welche Kontakte sie außerhalb der Familie hatten, welche Bildung sie
156 genossen haben, werden sie auch eigene Vorstellungen von Erziehung entwickeln.
157 Viele Einflussgrößen spielen hier eine Rolle und eine Pauschalisierung kulturel-
158 ler Erziehungsvorstellungen von Migranten ist deshalb nicht möglich. Die Erzie-
159 hungsvorstellungen einer Generation unterscheiden sich mitunter von denen der
160 nächsten Generation; Gesellschaften wandeln sich und somit auch die kulturellen
161 Vorstellungen über gute Kindererziehung innerhalb einer Gesellschaft.

162 **2 Erziehungsziele türkischstämmiger Mütter der 2.** 163 **Generation**

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

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

TN	Alter	Höchster 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

169 ausgehandelt? Eine Interviewstudie in einer norddeutschen Großstadt wurden ins-
 170 gesamt 6 türkischstämmige Müttern der 2. Migrantengeneration zu ihren Soziali-
 171 sationszielen befragt (Root 2011). Die Teilnehmerinnen stammen aus Familien, die
 172 in den 1970er Jahren aus der Türkei nach Deutschland migrierten und sind selbst
 173 in Deutschland geboren. Die Teilnehmerinnen sind alle verheiratet bzw. in einem
 174 Fall nach einer Scheidung wieder mit dem Ehemann in einer festen Beziehung
 175 lebend und haben zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung mindestens ein Kind
 176 unter sechs Jahren. Der folgende Überblick (Tab. 1) zeigt das Alter und den Bil-
 177 dungsgrad der Teilnehmerinnen, sowie den Geburtsort der Lebenspartner:

178 Die folgenden Sozialisationsziele erwiesen sich dabei als zentral:

179 **2.1 Innige emotionale Verbundenheit innerhalb der Familie**

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

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

¹ Zur besseren Lesbarkeit wurden in den hier zitierten Exzerpten gegenüber der Originalar-
 beit vereinfachte Transkriptionsregeln angewendet.

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

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

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

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

222 **2.2 Bildungsrelevante Förderung und Spracherwerb**

223 Ein weiterer Schwerpunkt in den Erziehungszielen der Teilnehmerinnen war der
 224 Erwerb von Sprachkompetenzen, sowohl in der türkischen als auch in der deut-
 225 schen Sprache, sowie allgemeiner kognitiver Fähigkeiten und schulischer Kom-
 226 petenzen, die für einen guten Bildungsabschluss und damit einhergehenden beruf-
 227 lichen Erfolg der Kinder zentral angesehen werden.

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

234 Teilnehmerin A: „Ich möcht’ natürlich, dass sie zweisprachig aufwachsen, habe aber
235 von vielen gehört, dass wichtig ist, dass man halt die Muttersprache erst beibringt ne?
236 Weil halt das Deutsche dann ja eh hier im Kindergarten anfängt und dann halt auch
237 in der Straße und Umgebung und so dann halt auch mitgenommen wird. Ja, aber dass
238 das halt dann auch korrekt ist ne? Also dass er halt richtig Türkisch lernt und richtig
239 Deutsch sprechen lernt. Also nicht bei/so gemischt und nicht beides halb.“ (Zeilen
240 133–144)

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

246 Ein zentrales Anliegen waren auch frühpädagogische Förderungen im kogniti-
247 ven, musikalischen und sportlichen Bereich. Generell argumentierten die Mütter,
248 dass sie ihren Kindern möglichst viel Abwechslung bieten wollten, damit sie ihre
249 Fähigkeiten und Kompetenzen in unterschiedliche Richtungen entwickeln können.
250 Dies wiederum geht einher mit der Bedeutung von Bildung, denn frühkindliche
251 Förderung wurde als Voraussetzung für eine erfolgreiche Schullaufbahn und eine
252 sich daran anschließende gute berufliche Perspektive gesehen. Alle Teilnehmerin-
253 nen betonten die Bedeutung der frühkindlichen Förderung für eine erfolgreiche
254 Bildungskarriere und eine sichere Zukunft. Die Teilnehmerinnen berichteten, dass
255 sie zum einen frühpädagogische Angeboten wie z. B. musikalische Frühförde-
256 rung in Anspruch nahmen, aber auch selbst aktiv an der Förderung der kogniti-
257 ven Fähigkeiten ihrer Kinder wie Lesekompetenzen, mathematisches Verständnis,
258 Konzentrationsleistung, Geschicklichkeit und logisches Denken durch gezielte
259 gemeinsame Aktivitäten mit den Kindern zu Hause teilhatten. Interessanterweise
260 wurde frühkindliche Förderung, insbesondere von sportlichen Aktivitäten von einer
261 Teilnehmerin als typisch „deutsches Denken“ interpretiert, wie in der folgen-
262 den Aussage deutlich wird:

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

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

285 **2.3 Respekt gegenüber (älteren) Mitmenschen**

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

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

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

311 Teilnehmerin B: „Ja dieses, was bei uns ja oft ist, dieses gastfreundliche und dass man
312 dann, keine Ahnung, wenn Besuch kommt oder so, dass man dann den Kindern sagt:
313 ‚Geh hin und sag ‚Hallo! Und gib ‚Hand‘ und so weiter. Das ist dann schon wichtiger,
314 finde ich. Also ich seh ‚das bei meiner Schwägerin. Die ist Deutsche. Dann sagen die
315 Kinder einmal ‚Hallo!‘ und gehen wieder ne? ‚Geh hin‘ und so. Oh, das man macht
316 aber nicht.‘ Ist es dann bei uns eher so? ‚Oh, du bist aber nicht nett!‘ und so.“ (Zeilen
317 192–200)

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

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

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

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

339 2.4 Gehorsam

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

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

363 2.5 Erhaltung kultureller (religiöser) Traditionen

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

370 Teilnehmerinnen, v. a. bezüglich traditioneller Geschlechterrollenerwartungen.
 371 Hier distanzierten sich einige der Teilnehmerinnen explizit von traditionellen Sicht-
 372 weisen, wie im folgenden Beispiel:

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

386 Ein weiterer Bereich, in dem die Teilnehmerinnen eine „Auflockerung“ von Tradi-
 387 tionen wünschen, ist die sexuelle Erziehung, insbesondere von Mädchen.

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

399 Auch hier sehen wir, dass die Teilnehmerinnen sich in bestimmten Bereichen ex-
 400 plizit von den Erziehungsvorstellungen ihrer Elterngeneration abgrenzen. Inter-
 401 essanterweise wird von den Teilnehmerinnen jedoch die Durchgängigkeit eines
 402 vermeintlich „türkischen“ Handlungsmusters in Frage gestellt, indem sie Beispiel
 403 nennen, die nicht dem Stereotyp einer traditionellen türkisch-muslimischen Ges-
 404 chlechtererwartung entspricht. Im obigen Beispiel ist es der eigene Vater, der im
 405 Haushalt mithilft. Bezüglich der traditionellen strengen Vorstellungen bezüglich
 406 der „Reinheit“ bis zur Hochzeit merken die Teilnehmerinnen an, dass dies generell
 407 heute in der türkischen Kultur nicht mehr so streng gesehen wird, und, wie es Teil-
 408 nehmerin B ausdrückt „Drüben schon gar nicht mehr, in der Türkei“ (Zeile 397).

409 2.6 Was können wir von diesen Interviewbeiträgen lernen?

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

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

3 Erfahrungen von FröhpädagogInnen mit Kindern aus zugewanderten Familien

449
450

451 In einer von Gerwing (2012) durchgeführten Studie wurden Gruppendiskussio-
452 nen mit Erzieherinnen und Erziehern durchgeführt, die in deutschen Kitas mit
453 hohem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund arbeiten. Eine Herausfor-
454 derung, denen sich die Erzieherinnen und Erzieher gestellt sahen, war, Kinder aus
455 zugewanderten Familien angemessen zu fördern. Ein zentrales Hindernis sahen
456 sie dabei vorrangig in den Kommunikationsschwierigkeiten aufgrund mangelnder
457 Sprachkenntnisse der Kinder. Dies überrascht vor der allgemeinen aktuellen
458 Diskussion um den Stellenwert von Sprachförderprogrammen in den Kitas nicht.
459 Den Müttern in der obigen Interviewstudie lag frühkindliche Förderung– wenn
460 auch nicht in dem Maße, wie in deutschen Familien, sehr wohl am Herzen. Was
461 jedoch zu den von den Erzieher/Innen genannten Schwierigkeiten beigetragen ha-
462 ben kann, sind mangelnde Kenntnisse über kulturspezifische Erziehungsvorstel-
463 lungen. Beispielsweise sahen es die ErzieherInnen als die Aufgabe der Eltern an,
464 ihren Kindern bereits vor Eintritt in die Kita genügend Deutschkenntnisse beizu-
465 bringen. Ein Teilnehmer der Gruppendiskussion brachte das folgendermaßen zum
466 Ausdruck: „Er kam, wusste überhaupt nicht/noch nicht mal wie ‚Ich möchte mal
467 auf Toilette. Noch nicht mal DAS haben sie ihm beigebracht so zu Hause“ (Grup-
468 pe G. Zeile 55–58)

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

476 Eine weitere Schwierigkeit, die von den ErzieherInnen in den Gruppendiskus-
477 sionen heftig diskutiert wurde, war, dass sich ihrer Ansicht nach Eltern mit Migra-
478 tionshintergrund wenig in den Kita-Alltag involvierten, sondern die Verantwortung
479 an die Kita abgaben. Dies wird in dem folgenden Ausschnitt einer der Gruppendis-
480 kussionen deutlich, in der Erzieherin G. und Erzieher F. zu Wort kommen (Gerwing
481 2012, S. 74): „G: *Ich bin in einer Nestgruppe. In den allerjüngsten ist es so bei der*
482 *Eingewöhnung, da ist es eher so, dass die Eltern ihre Kinder relativ schnell abge-*
483 *ben, mach (unverständliches Wort), andersherum aber Forderungen an einen her-*
484 *antragen, wo es Schwierigkeiten gibt, den Eltern klar zu machen, dass es o oder so*
485 *nicht funktionieren kann. F.: Das wird doch gar nicht akzeptiert. G: Es wird genau.*
486 *F: Es wird davon ausgegangen, Du bist hier Erzieher und Du machst das jetzt so.*
487 *G: Du machst das eins zu eins wie zu Hause. F: Ja“ (Gruppe B, Zeilen 106–118).*

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

515 Die „mangelnde“ Struktur im Tagesablauf wird a) als Defizit in der Erziehungs-
 516 praktiken der Eltern gesehen, b) vorrangig auf die mangelnde Bildung, aber auch
 517 auf kulturelle Unterschiede zurückgeführt. Was den ErzieherInnen mitunter jedoch
 518 nicht bewusst ist, ist dass diese Vorstellungen einer guten Erziehung ebenfalls kul-
 519 turellen Normen und Werten unterliegen. „Ordnungsliebe“, die sich auch in einem
 520 festen Tagesablauf mit festen Zeiten für Mahlzeiten und zu Bett gehen zeigt, sind
 521 Werte, die in deutschen Mittelschichtsfamilien verbreitet sind (Levine und Norman
 522 2001; Demuth 2008). Dadurch lernen Kinder Selbstkontrolle und eine Anpassung
 523 an bestehende Zeitpläne – zunächst innerhalb der Familie, und später auch außer-
 524 halb der Familie (Levine und Norman 2001, S. 91), was für die hiesige Gesell-
 525 schchaftsform unabdingbar ist. In vielen „relationalen“ Kontexten, sind diese Werte
 526 nicht so maßgeblich für das Gelingen kindlicher Entwicklung und der Vorberei-

527 tung auf das spätere Leben. Was den ErzieherInnen nicht bewusst ist, ist das auch
528 hier wieder kulturell divergierende Vorstellungen von guter Erziehung, und nicht
529 mangelnde Verantwortung und Engagement der Eltern diesem Verhalten unter-
530 liegt. Was aus Sicht der Erzieher als „Verweigerung“, sich an Entwicklungsgesprä-
531 chen zu beteiligen, gesehen wird, wird ebenfalls verständlicher, wenn wir uns vor
532 Augen halten, dass in prototypisch relationalen Kontexten, die Verantwortung für
533 formale Bildung beim pädagogischen Fachpersonal gesehen wird wie bereits oben
534 beschrieben.

535 4 Fazit

536 Die obigen Beispiele machen deutlich, wie wichtig ein kontextuelles Verständnis
537 von parentalen Ethnotheorien ist, um Kinder aus zugewanderten Familien ange-
538 messen fördern zu können und Integration gelingen zu lassen. Es gilt in erster Li-
539 nie, Missverständnisse zwischen frühpädagogischem Fachpersonal und zugewan-
540 derten Familien aufzudecken und Kenntnisse über die jeweiligen Erziehungsvor-
541 stellungen zu vermitteln. Unverständnis für die jeweils andere Denkweise entsteht
542 dadurch, dass die eigenen Vorstellungen von guter Erziehung als normativ und
543 universell gültig gesehen werden. Parentale Ethnotheorien sind jedoch tief in unse-
544 ren kulturellen Werteorientierungen verwurzelt und immer im Zusammenhang und
545 in ihrer Funktionalität in einem gegebenen ökokulturellen Kontext zu verstehen.
546 Normen und Werte einer kulturellen Gruppe können pathologische Varianten einer
547 anderen kulturellen Gruppe darstellen. In dem in Deutschland vorherrschenden
548 pädagogischen Verständnis steht das Kind im Mittelpunkt. Seine Unabhängigkeit,
549 Selbstständigkeit und Durchsetzungsfähigkeit sind wichtige Erziehungsziele, die
550 in Familien wie Institutionen gefördert werden. In vielen anderen Gesellschaften
551 und in vielen Familien mit Migrationshintergrund, hat man ein anderes Bild vom
552 Kind: das Kind soll gehorsam und bescheiden, anpassungsfähig und hilfsbereit
553 sein (Keller 2008). Dies kann zu entsprechenden Konflikten in der pädagogischen
554 Arbeit mit Kindern aus zugewanderten Familien führen. Auf die Frage, was ist
555 gesunde kindliche Entwicklung gibt es entsprechend keine universelle i.S. von
556 normative Antworten, sondern kindliche Entwicklung muss immer auch im jewei-
557 ligen kulturellen Kontext verstanden werden (Harkness und Super 1996; Keller
558 2007; Super und Harkness 1986; Weisner 2002; Whiting und Whiting 1975). Dies
559 impliziert auch, dass die oftmals vorherrschende Erwartung einer einseitigen „An-
560 passung“ an vermeintlich normative (= in der Mehrheitsgesellschaft vorherrschen-
561 den) Erziehungsvorstellungen hinterfragt werden muss. Zugewanderte Familien
562 stehen vor der Herausforderung, die eigenen kulturellen Wurzeln zu bewahren und
563 gleichzeitig ihre Kinder für ein erfolgreiches Leben in einer Gesellschaft vorzu-

564 bereiten, deren Normen und Werten sich mitunter von den eigenen unterscheiden.
565 Frühpädagogisches Fachpersonal steht vor der Herausforderung, Kinder aus zu-
566 gewanderten Familien angemessen zu fördern und zu einer gelingenden Integra-
567 tion zu verhelfen. In der eigenen Kultur verhaftete Sichtweisen können dabei zu
568 Fehlinterpretationen von bestimmten Verhaltensmerkmalen eines Kindes und sei-
569 ner Entwicklungsprozesse führen, wie die Beispiele aus der Gruppendiskussions-
570 Studie von Gerwing gezeigt haben. In ähnlicher Weise wurden die Erziehungs-
571 praktiken von somalischen Eltern in Finnland in der Studie von Degni et al. (2006)
572 als „Kindesmisshandlungen“ angesehen, die Eltern ihrerseits waren verunsichert,
573 weil ihren Kindern in der Schule gelehrt wurde, sie dürften sich „gegen die El-
574 tern auflehnen“ und sie um die moralische Entwicklung ihrer Kinder fürchteten.
575 Eine solche defizitorientierte Sichtweise gegenüber kulturell andersartigen Erzie-
576 hungsvorstellungen birgt die Gefahr, dadurch das Potential zu ignorieren, das in
577 Familien steckt, und für die Förderung und Integration der Kinder und ihrer Fami-
578 lien entscheidend ist (Leyendecker 2008). Entsprechende Schulungen sowohl des
579 pädagogischen Fachpersonals als auch der zugewanderten Eltern sind von daher
580 dringend notwendig, um gegenseitiges Verständnis und entsprechende Lösungen
581 zu schaffen. Förderprogramme können entsprechend so angepasst werden, dass
582 Integration gelingen kann, wie ein Beispiel von US-Amerikanischen Lehrern von
583 Schülern mit lateinamerikanischem Hintergrund (Greenfield et al. 2003) bzw. kul-
584 tursensitive Sprachförderprogramme in deutschen Kindertagesstätten (Schröder
585 und Keller 2012) zeigen.

586 Ein tieferes Verständnis von Erziehungsvorstellungen in unterschiedlichen kulturellen
587 Kontexten sowie ein Verständnis dafür, wie diese aus bestimmten gesellschaftlichen
588 und historischen Entwicklungen hervorgegangen sind, ist von daher
589 unabdingbar, um Eltern aus zugewanderten Familien am Bildungsprozess ihrer
590 Kinder teilhaben zu lassen. Bislang gibt es noch wenig Kenntnisse über parentale
591 Ethnotheorien von zugereisten Familien aus unterschiedlicher kultureller Herkunft.
592 Ebenfalls sind Ethnotheorien von frühpädagogischem Fachpersonal noch weit-
593 gehend unerforscht. Ethnotheorien zeigen sich auch darin, wie Alltagswelten von
594 Kindern aussehen, was ihnen durch die Teilnahme an Alltagspraktiken an kulturellen
595 Normen und Werten vermittelt wird. Wir wissen nach wie vor sehr wenig über
596 Alltagswelten von Kindern, sowohl in deutschen, als auch in zugewanderten Fami-
597 lien sowie der Erziehungsvorstellungen der Eltern, Erzieher, Lehrer, und anderen
598 Personen, die die Alltagserfahrung der Kinder entscheidend mitbeeinflussen. Mehr
599 Forschung über die Alltagserfahrung von Kindern, sowohl in ihren Familien als
600 auch in Kita-Einrichtungen ist von daher dringend notwendig (Demuth 2011; Mey
601 2011). Die bildungspolitischen Herausforderungen bestehen darin, die daraus re-
602 sultierenden Erkenntnisse über kulturell unterschiedliche Erziehungsvorstellungen,
603 entsprechend unterschiedlicher Entwicklungspfade und deren gesellschaftlicher

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

609 Literatur

- 610 Citlak, B., Leyendecker, B., Harwood, R. L. & Schölmerich, A. (2008). Long-term socializa-
611 tion goals of first and second generation migrant Turkish mothers and German mothers.
612 *International Journal of Behavioral Development*, 32, 57–66.
- 613 Degni, F., Pöntinen, S., & Mulki, M. (2006). Somali parents' experiences of bringing up
614 children in Finland: Exploring Social-Cultural Change within Migrant Households [52
615 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*,
616 7(3), Art. 8. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs060388>. Zugegriffen: 25. Nov.
617 2013.
- 618 Demuth, C. (2008). *Talking to infants: How culture is instantiated in early mother-infant*
619 *interactions. The case of Cameroonian Farming Nso and North German Middle-Class*
620 *Families*. Dissertation. Universität Osnabrück. <http://repositorium.uni-osnabrueck.de/handle/urn:nbn:de:gbv:700-2009030626>. Zugegriffen: 8. März 2013.
- 622 Demuth, C. (2011). Die Analyse des Alltagsgeschehens aus kulturpsychologischer Sicht. In
623 H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (4. Aufl., S. 746–765). Göttingen:
624 Huber.
- 625 Durgel, E., Leyendecker, B., Yagmurlu, B. & Harwood, R. (2009). Sociocultural influen-
626 ces on German and Turkish immigrant mothers' longterm socialization goals. *Journal of*
627 *Cross-Cultural Psychology*, 40, 834–852.
- 628 Gerwing, S. (2012). Ethnotheorien von Erzieherinnen und Erzieher kulturell heterogener
629 Kindergärten in Deutschland. Unveröffentlichte Masterarbeit, Institut für Migrationsfor-
630 schung und Internationale Studien (IMIS), Universität Osnabrück.
- 631 Greenfield, P., Trumbull, E. & Rothsteinfisch, C. (2003). Bridging Cultures. *Cross-Cultural*
632 *Psychology Bulletin*, 37, 6–16.
- 633 Harkness, S., & Super, C. M. (Hrsg.). (1996). *Parents' cultural belief systems. Their origins,*
634 *expressions, and consequences*. New York: Guilford Press.
- 635 Kağıtçıbaşı, C. (1970). Social norms and authoritarianism: A Turkish-American comparison.
636 *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 444–451.
- 637 Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *Family and human development across cultures: A view from the*
638 *other side*. Mahwah: Erlbaum.
- 639 Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self
640 and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36, 403–422.
- 641 Kağıtçıbaşı Ç., & Sunar D. (1992). *Family and socialization in Turkey*. In J. P. Roopnarine
642 & D. B. Carter (Hrsg.), *Parent-child relations in diverse cultural settings: Socialization*
643 *for instrumental competency* (Bd. 5, S. 75–88). Norwood: Ablex (Annual Advances in
644 Applied Developmental Psychology).
- 645 Keller, H. (2007). *Cultures of infancy*. Mahwah: Erlbaum.

- 646 Keller, H. (2008). Die Bedeutung kultureller Modelle für Entwicklung und Bildung: So-
647 zialisation, Enkulturation, Akkulturation und Integration. In K. Bade, M. Bommers, & J.
648 Oltmer (Hrsg.), *IMIS-Beiträge* (34. Aufl., S. 103–115). Osnabrück: Institut für Migra-
649 tionsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS).
- 650 LeVine, R. A., & Norman, K. (2001). The Infant's Acquisition of Culture: Early Attachment
651 Re-examined in Anthropological Perspective. In C. C. Moore & H. F. Mathews (Eds.),
652 *The psychology of cultural experience* (S. 83–104). Cambridge: Cambridge University
653 Press.
- 654 Leyendecker, B. (2008). Frühkindliche Bildung von Kindern aus zugewanderten Familien –
655 die Bedeutung der Eltern. *IMIS Beiträge*, 34, 91–102.
- 656 Leyendecker, B. & De Houwer, A. (2011). Frühe bilinguale und bikulturelle Erfahrungen
657 – Kindheit in zugewanderten Familien. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindfor-*
658 *schung* (4. Aufl., S. 178–219). Bern: Huber.
- 659 Mey, Günter (2011): Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie der frühen
660 Kindheit: Ansätze und Verfahren. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindfor-*
661 *schung* (4. Aufl., S. 846–878). Bern: Huber.
- 662 Otyakmaz, Berrin Özlem (1999): „Und die denken dann von vornherein, das läuft irgendwie
663 ganz anders ab.“ Selbst- und Fremdbilder junger Migrantinnen türkischer Herkunft. *Bei-*
664 *träge zur feministischen Theorie und Praxis*, 51, 79–92.
- 665 Root, M. (2011). Parentale Ethnotheorien türkischstämmiger Mütter der zweiten Migranten-
666 generation. Unveröffentlichte Masterarbeit. Institut für Migrationsforschung und Inter-
667 kulturelle Studien (IMIS), Universität Osnabrück.
- 668 Schröder, L. & Keller, H. (2012). Alltagsbasierte Sprachbildung. *Nifbe-Themenheft Nr. 6*.
669 ISBN 978-3-943677-05-8.
- 670 Super, C. M. & Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization of the
671 interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 546–
672 569.
- 673 Weisner, T. S. (2002). Ecocultural understanding of children's developmental pathways. *Hu-*
674 *man Development*, 45(4), 275–281.
- 675 Whiting, B. B. & Whiting, J. W. M. (1975). *Children of six cultures*. Cambridge: Harvard
676 University Press.