

Kulturell divergierende Vorstellungen von Erziehung,
frühkindlicher Bildung und Betreuung in deutschen
Kindertageseinrichtungen

Die Perspektiven von pädagogischen Fachkräften und von
Müttern aus unterschiedlichen ökosozialen Kontexten

Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
des Fachbereichs Humanwissenschaften
der Universität Osnabrück

vorgelegt
von
Dipl.-Psych. Laura Bossong

aus
Landau in der Pfalz

Osnabrück, 2016

Cultural diversity in concepts of childcare:
Perspectives of childcare professionals and mothers from
different ecosocial backgrounds.

Danksagung

Sehr herzlich bedanke ich mich bei Prof. Dr. Heidi Keller für ihre hervorragende Betreuung dieser Arbeit. Vielen Dank, Heidi, für das Zutrauen, das Du mir entgegen gebracht hast, für die verlässliche Begleitung und für die konstruktive Kritik, die mich jedes Mal ein Stück weiter vorangebracht hat. Zudem möchte ich mich außerordentlich bei Dr. Bettina Lamm für ihre stets offene Tür, ihr offenes Ohr und ihre nahezu grenzenlose Bereitschaft, meine Fragen mit mir zu diskutieren, bedanken. Meinen Kollegen der Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung sowie der Abteilung Entwicklung und Kultur der Universität Osnabrück möchte ich besonders für die kollegiale, freundschaftliche Atmosphäre, den fachlichen Austausch und für ihre vielen hilfreichen Anregungen danken. Für ihre große Unterstützung bei der Datenerhebung sowie bei der Kodierung des qualitativen Datenmaterials bedanke ich mich sehr herzlich bei den studentischen Mitarbeiterinnen des Projekts. Ohne euer engagiertes und kreatives Zutun wäre es nicht möglich gewesen, diese Stichprobe zu gewinnen und die Interviewdaten auszuwerten. Bei den Müttern und pädagogischen Fachkräften, die an der Studie teilgenommen haben, möchte ich mich sehr für ihre Bereitschaft bedanken, uns einen Einblick in ihre Sicht der Dinge gewährt zu haben. Meiner Familie möchte ich für ihre emotionale Unterstützung in vielfältiger Form herzlich danken. Danke, Dana und Lars für das schöne Zuhause in Osnabrück. Danke, Erik.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	I
Abbildungsverzeichnis.....	IV
Tabellenverzeichnis.....	VI
Abstract.....	1
1 Einleitung.....	2
2 Theoretischer Hintergrund.....	5
2.1 Zum Zusammenhang von Kultur und Erziehung.....	5
2.1.1 Das ökokulturelle Modell der Entwicklung (Keller, 2007).....	5
2.2 Akkulturation und Erziehung in zugewanderten Familien.....	14
2.2.1 Akkulturation auf Gruppen- und Individualebene.....	14
2.2.2 Erziehung im Akkulturationskontext.....	17
2.3 Migration nach Deutschland.....	20
2.3.1 Migration aus der Türkei nach Deutschland.....	22
2.3.2 Migration aus der ehemaligen Sowjetunion nach Deutschland.....	25
2.3.3 Kulturelle Werte und Erziehung in Migrantenfamilien aus der Türkei.....	30
2.3.4 Kulturelle Werte und Erziehung in Migrantenfamilien aus der ehemaligen Sowjetunion.....	32
2.4 Frühkindliche Bildung und Betreuung in Deutschland, der Türkei und in der ehemaligen Sowjetunion.....	35
2.4.1 Das frühkindliche Bildungs- und Betreuungssystem in Deutschland.....	35
2.4.2 Frühpädagogische Ansätze in Deutschland.....	37
2.4.3 Das frühkindliche Bildungs- und Betreuungssystem in der ehemaligen Sowjetunion.....	39
2.4.4 Frühpädagogische Ansätze in der ehemaligen Sowjetunion.....	41
2.4.5 Das frühkindliche Bildungs- und Betreuungssystem in der Türkei.....	42
2.4.6 Frühpädagogische Ansätze in der Türkei.....	44
2.5 Interkulturelle Begegnungen von pädagogischen Fachkräften und Familien in frühpädagogischen Einrichtungen.....	46
3 Fragestellung der Untersuchung.....	52
4 Methode.....	54

4.1	Stichprobenbeschreibung Mütter.....	54
4.2	Stichprobenbeschreibung pädagogische Fachkräfte	61
4.3	Rekrutierung der Teilnehmerinnen	65
4.4	Untersuchungsablauf Mütter.....	65
4.5	Untersuchungsablauf pädagogische Fachkräfte	66
4.6	Interviewleitfadenerstellung.....	69
4.7	Erhebungsinstrumente Mütter.....	69
4.7.1	Teilnarratives Interview: Vorstellungen frühkindlicher Bildung und Betreuung.....	69
4.7.2	Sortieraufgabe Sozialisationsziele.....	70
4.7.3	Skalen zur Akkulturationsorientierung	70
4.7.4	Fragebogen zu soziodemographischen Informationen.....	71
4.8	Erhebungsinstrumente pädagogische Fachkräfte	72
4.8.1	Teilnarratives Interview: Interkulturelle Zusammenarbeit mit Eltern	72
4.8.2	Sortier-Aufgabe: Sozialisationsziele Selbst- und Fremdeinschätzung	72
4.8.3	Fragebogen und teilnarratives Interview: Übereinstimmungsgrad mit den Vorstellungen zugewanderter Eltern.....	73
4.8.4	Skalen zur Akkulturationsorientierung	74
4.8.5	Fragebogen zu soziodemographischen Informationen.....	74
4.9	Auswertung qualitativer Daten: Qualitative Inhaltsanalyse	74
4.9.1	Kategoriensystem: Frühpädagogische Vorstellungen der Mütter	75
4.9.2	Kategoriensystem: Frühpädagogische Vorstellungen pädagogischer Fachkräfte	77
4.9.3	Kategoriensystem: Interkulturelle Zusammenarbeit mit Eltern	77
5	Ergebnisse.....	79
5.1	Autonomie - und verbundenheitsorientierte Sozialisationsziele	79
5.2	Vorstellungen von frühkindlicher Bildung und Betreuung.....	87
5.2.1	Vorstellungen der Mütter über frühkindliche Bildung und Betreuung	88
5.2.2	Vorstellungen der pädagogischen Fachkräfte über frühkindliche Bildung und Betreuung.....	99
5.3	Herausforderungen und Lösungen in der interkulturellen Zusammenarbeit mit Eltern	107
6	Diskussion.....	114
6.1	Muster mütterlicher Vorstellungen zu frühkindlicher Bildung und Betreuung	115

6.2	Das Zusammenspiel von ökosozialem Kontext, Sozialisationszielen und Vorstellungen frühkindlicher Bildung und Betreuung in den Müttergruppen.....	118
6.3	Sozialisationsziele und Vorstellungen frühkindlicher Bildung und Betreuung von pädagogischen Fachkräften	126
6.4	Der Übereinstimmungsgrad frühpädagogischer Vorstellungen von Müttern und pädagogischen Fachkräften	129
6.5	Kenntnisse pädagogischer Fachkräfte über die Vorstellungen von Müttern	133
6.6	Implikationen für die Praxis	136
6.7	Limitationen der Studie	141
6.8	Ausblick.....	143
7	Literaturverzeichnis.....	145
8	Anhang	164
	A Kategoriensysteme.....	164
	B Erhebungsinstrumente Mütter	175
	C Erhebungsinstrumente pädagogische Fachkräfte	202
	D Ergänzende Ergebnisse.....	213

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Das ökokulturelle Modell der Entwicklung (Keller, 2007)	6
Abbildung 2. Darstellung des parallelisierten Untersuchungsdesigns sowie der Erhebungsinstrumente.	68
Abbildung 3. Schematische Darstellung der Analysen zu Sozialisationszielen.	80
Abbildung 4. Schematische Darstellung der Analyse zur realen Distanz von Sozialisationszielen.....	81
Abbildung 5. Skalenmittelwerte autonomie- und verbundenhitsorientierter Sozialisationsziele von Müttern und pädagogischen Fachkräften.	82
Abbildung 6. Schematische Darstellung der Analyse zur Güte von Fremdeinschätzungen päd. Fachkräfte.	83
Abbildung 7. Schematische Darstellung der Analyse zur kulturellen Distanz von Sozialisationszielen.....	85
Abbildung 8. Sozialisationsziele von pädagogischen Fachkräften und ihre Einschätzungen über elterliche Sozialisationsziele.....	86
Abbildung 9. Schematische Darstellung der Perspektivenvergleiche zu frühpädagogischen Vorstellungen.	87
Abbildung 10. Die frühpädagogischen Vorstellungen der Mütter im Fokus der Analysen....	88
Abbildung 11. Vergleich der mütterlichen Kategoriennennungen zum Thema Didaktik.	90
Abbildung 12. Vergleich der mütterlichen Kategoriennennungen zum Thema Lernziele und Lerninhalte.	92
Abbildung 13. Vergleich der mütterlichen Kategoriennennungen zum Thema Aufgaben einer päd. Fachkraft und ihr Umgang mit dem Kind.	94
Abbildung 14. Vergleich der mütterlichen Kategoriennennungen zum Thema Umgang mit religiöser und kultureller Vielfalt.	95
Abbildung 15. Vergleich der mütterlichen Kategoriennennungen zum Thema Zusammenarbeit	96
Abbildung 16. Überblick über signifikant häufig oder selten genannte Kategorien der Mütter sowie über Kategorien ohne Gruppeunterschiede.....	98
Abbildung 17. Die Fremdeinschätzungen päd. Fachkräfte über die Vorstellungen der Mütter im Fokus der Analysen.	99
Abbildung 18. Ergebnis der Korrespondenzanalyse: Anordnung inhaltlich naher Kategorien um drei Perspektivenpunkte.....	104

Abbildung 19. Herausforderungen und Lösungsansätze in der interkulturellen Zusammenarbeit mit Eltern aus Sicht pädagogischer Fachkräfte.....	107
Abbildung 20. Einordnung der Kategorienmuster mütterlicher Bildungsvorstellungen in das Konzept des konstruktivistischen und didaktischen Bildungsansatzes (Bredekamp & Copple, 1997; Stipek & Byler, 1997).....	116
Abbildung 21. Einordnung der Kategorienmuster mütterlicher Schwerpunktsetzung auf das physische Wohl in der außerhäuslichen Betreuung in das Konzept des pädiatrischen Modells (LeVine et al., 1994).....	117
Abbildung 22. Profile, bestehend aus Sozialisationszielen, Bildungskonzepten und der Bedeutung des pädiatrischen Modells von pädagogischen Fachkräften und Müttern.	128

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Alter, Generationenstatus, Muttersprache und Sprachgebrauch der Mütter.....	56
Tabelle 2 Schuljahre, Schulabschluss und Berufsabschluss der Mütter.	57
Tabelle 3 Familienstand, Haushaltsgröße, Kinderzahl und Erstgeburtsalter der Mütter.	59
Tabelle 4 Religionszugehörigkeit der Mütter.	60
Tabelle 5 Vergleich der Bedeutung von Herkunfts- und Aufnahmekultur zwischen den Müttergruppen mit Migrationshintergrund.....	61
Tabelle 6 Alter, Generationenstatus und Muttersprache der pädagogischen Fachkräfte.....	62
Tabelle 7 Bildungsniveau und beruflicher Hintergrund der pädagogischen Fachkräfte.....	63
Tabelle 8 Informationen zum Arbeitsplatz der pädagogischen Fachkräfte.....	64
Tabelle 9 Einschätzungen päd. Fachkräfte über die Ähnlichkeit oder Unähnlichkeit elterlicher Vorstellungen in Relation zu den eigenen Vorstellungen.	101
Tabelle 10 Kategoriensystem: Frühpädagogische Vorstellungen der Mütter.....	164
Tabelle 11 Kategoriensystem: Frühpädagogische Vorstellungen pädagogischer Fachkräfte	169
Tabelle 12 Kategoriensystem: Interkulturelle Zusammenarbeit mit Eltern.....	172
Tabelle 13 Sozialisationsziele von Müttern und pädagogischen Fachkräften.....	213
Tabelle 14 Sozialisationsziele pädagogischer Fachkräfte und ihre Einschätzungen über mütterliche Sozialisationsziele.....	214
Tabelle 15 Ergebnisse der MANOVA zum Themenbereich Didaktik.....	215
Tabelle 16 Ergebnisse der MANOVA zum Themenbereich gewünschte Lernziele- und Inhalte in der Frühpädagogik.....	216
Tabelle 17 Ergebnisse der MANOVA zum Themenbereich Umgang der pädagogischen Fachkraft mit dem Kind, Aufgaben der pädagogischen Fachkraft.....	217
Tabelle 18 Ergebnisse der MANOVA zum Themenbereich Umgang mit religiöser und kultureller Vielfalt.....	218
Tabelle 19 Ergebnisse der MANOVA zum Themenbereich Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften.	219

Abstract

In Folge von Migration treffen in deutschen frühpädagogischen Einrichtungen Familien und pädagogische Fachkräfte aus vielfältigen ökokulturellen Kontexten aufeinander. Ihre Vorstellungen über Erziehung, die optimale Förderung der kindlichen Entwicklung und die Gestaltung von Bildungsprozessen können sich jedoch je nach ihrem kulturellen Modell stark voneinander unterscheiden. Ziel der explorativen Studie ist es, diese kulturell geprägten Vorstellungen über frühkindliche Erziehung, Bildung und Betreuung zu erfassen und einander gegenüber zu stellen. Dazu wurden N = 151 Mütter mit Kindern im Alter von null bis sechs Jahren, divergierendem formalen Bildungsniveau und ethnischem Hintergrund (türkisch, russisch, deutsch) befragt. Außerdem wurden Daten von N = 36 pädagogischen Fachkräften, ebenfalls mit unterschiedlichem ethnischem Hintergrund (türkisch, russisch, deutsch) erhoben. Mit den Müttern sowie mit den pädagogischen Fachkräften wurden teilstrukturierte Interviews durchgeführt. Weiterhin wurden in beiden Gruppen Skalen zur Erfassung ihrer Sozialisationsziele und der Akkulturationsorientierung eingesetzt. Die Auswertung der Daten erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse und quantitativer Methoden. Die Ergebnisse zeigten, dass pädagogische Fachkräfte, unabhängig von ihrem eigenen ethnischen Hintergrund, stark autonomieorientierte Sozialisationsziele sowie einen konstruktivistischen Bildungsansatz verfolgten. Die Erziehungs- und Bildungsideale von deutschen Müttern der Mittelschicht stimmten weitgehend mit denen der pädagogischen Fachkräfte überein. Mütter mit Migrationshintergrund und niedrig gebildete deutsche Mütter wichen hingegen deutlich von den Erziehungs- und Bildungsvorstellungen der pädagogischen Fachkräfte ab. Diese Gruppen befürworteten stärker verbundensorientierte Sozialisationsziele und einen didaktischen Bildungsansatz. Zudem betonten sie stärker die Notwendigkeit, sich um das physische Wohlergehen und die körperliche Unversehrtheit des Kindes in der außerhäuslichen Betreuung zu kümmern. Besonders ausgeprägt waren diese Diskrepanzen zwischen pädagogischen Fachkräften und niedrig gebildeten Müttern mit türkischem sowie mit russischem Migrationshintergrund. Praktische Implikationen für einen kultursensitiven Umgang mit divergierenden frühkindlichen Erziehungs- Bildungs- und Betreuungsvorstellungen werden diskutiert.

Immigrant parents experience pedagogical and educational approaches in the host country that differ from what they know and expect from institutional childcare. Especially the way of promoting child development and early education is viewed differently in various cultural contexts. This explorative study aims to assess culturally determined ideas and expectations about institutional childcare as well as early education of childcare teachers and immigrant parents in order to confront them with each other. Data from N = 151 mothers, with children from 0 to 6 years, differing in level of education and cultural background (German, Turkish, Russian) and from N = 36 childcare teachers also of different ethnic origins (German, Turkish, Russian) was collected. Qualitative, semi-structured interviews and corresponding quantitative scales (acculturation, socialization goals) were administered and analyzed by qualitative content analysis and inference statistics. Results indicate that all childcare teachers prefer autonomy oriented socialization goals and a constructivist approach to education – regardless of their own ethnic background. German mothers with higher levels of education agree widely with the teachers on pedagogical approaches, socialization and educational goals. In contrast, mothers with an immigration background and poorly educated German mothers differ significantly from the teachers concerning socialization goals and educational approaches. These mothers prefer socialization goals with an orientation towards relatedness and a didactic approach to education. They are also more focused on the physical well-being and the corporal integrity of their children in institutional childcare. These discrepancies were most striking with childcare teachers and rather poorly educated mothers with a Turkish or Russian background. Implications for culture sensitive childcare practices are discussed.

1 Einleitung

Eine Zunahme weltweiter Krisenherde führte im Jahr 2015 zu der höchsten Zuwanderungsquote in Deutschland seit Beginn der Registrierung im Jahr 1950. Eine besondere Dynamik entstand hierbei aufgrund der stark gestiegenen Zuwanderung Asyl suchender Menschen (Bamf, 2015). Doch bereits seit dem Anwerbeabkommen in den sechziger Jahren in Folge dessen Millionen von sogenannten Gastarbeitern aus Südeuropa angeworben wurden, gilt Deutschland als Einwanderungsland (Bade & Oltmer, 2007; Thelen, 2013). Die zunehmende kulturelle Vielfalt in Deutschland zeigt sich auch bei den Jüngsten: Bereits ein Drittel der Kinder unter 10 Jahren haben einen Migrationshintergrund (Bamf, 2015). Zugewanderten Familien die gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen ist eine entscheidende Bedingung für die erfolgreiche Integration unterschiedlichster Kulturen in unserem Land. Bildung gilt dabei als zentraler Schlüssel und erleichtert die Orientierung sowie den Zugang in die Aufnahmegesellschaft (Leyendecker & De Houwer, 2011; Nauck, 1994). Der Bildungserfolg eines Kindes wird in Deutschland jedoch immer noch stark von der Ethnizität und dem Bildungsniveau der Eltern bestimmt. Kinder mit Migrationshintergrund unterliegen einem deutlich größeren Risiko, in ihren Bildungsbemühungen zu versagen als Kinder ohne Migrationshintergrund (OECD, 2013; Sinus-Institut, 2008; Woellert, Kröhnert, Sippel, & Klingholz, 2009). Institutionelle frühe Bildung kann hier entscheidende Weichen stellen: die Teilhabe an frühkindlicher außerhäuslicher Betreuung verbessert die Bildungschancen eines Kindes nachweislich (Lokhande, 2013; Sammons et al., 2004; Schmidt, Roßbach & Sechtig, 2010). Besonders profitieren dabei Kinder mit Migrationshintergrund oder Kinder aus sozial schwachen Familien. In einem entwicklungsanregenden außerhäuslichen Umfeld können herkunftsbedingte Benachteiligungen kompensiert werden (Alt, 2012; Sammons, 2004; Schmidt, Roßbach & Sechtig, 2010). Neben der Betreuungsdauer ist die Betreuungsqualität ein entscheidender Faktor für eine positive kindliche Entwicklung und den späteren Bildungserfolg (Becker, 2010; Dearing, McCartney & Taylor 2009; Lokhande, 2013; Tietze et al., 2012; Vandell, Belsky & Burchinal et al., 2010). Es wird angenommen, dass Kinder besonders dann von qualitativ hochwertigen Bildungsangeboten profitieren, wenn diese in eine positive emotionale Beziehung zur pädagogischen Fachkraft eingebettete sind (Ahnert & Harwardt, 2008; Chung et al., 2005). Jedoch wird die Fachkraft-Kind-Beziehung maßgeblich von der Beziehung zwischen Eltern und Fachkraft beeinflusst. Eine bessere Eltern- bzw. Familien-Fachkraft-Beziehung geht mit einer höheren Förderqualität (Chung et al., 2005) und positiveren Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind einher (Owen et al., 2000). Erst

in einer gut funktionierenden Eltern-Fachkraft-Allianz ist ein Austausch über Ziele und Erwartungen frühkindlicher Bildung möglich. Durch eine gelungene Kooperation und ein gemeinsames Ziel kann einem Kind optimale Förderung zuteilwerden (Thijs & Eilbracht, 2012). Allerdings schätzen pädagogische Fachkräfte ihre Beziehung zu Eltern mit Migrationshintergrund als bedeutend schlechter ein als zu Eltern ohne Migrationshintergrund. Gerade der Dialog und die gemeinsame Problemlösung werden als schwierig erlebt (Otyakmaz & Döge, 2015). Aber auch Eltern mit Migrationshintergrund selbst nehmen eine unzureichende kulturelle Öffnung als Hemmschwelle für die Teilhabe am frühkindlichen Bildungssystem wahr (Lokhande, 2013). In frühpädagogischen Einrichtungen treffen pädagogische Fachkräfte und Eltern aufeinander, die sich hinsichtlich ihres soziokulturellen Hintergrundes und damit in ihrer Werteorientierung, ihren Vorstellungen oder Erwartungen über Erziehung, Bildung und Betreuung stark unterscheiden (Borke & Keller, 2014; Keller, 2011; Gonzalez-Mena, 2008). Diese Diskrepanzen sind Eltern oder pädagogischen Fachkräften oft nicht bewusst oder sie sind sich nicht ausreichen über die Vorstellung des anderen im Klaren (Chung et al., 2005). Das kann zu Missverständnissen, Fehlinterpretationen oder Konflikten führen, die nachteilig die Eltern-Fachkraft-Beziehung beeinflussen (Roer-Strier, 2001) und ungünstig auf die kindliche Förderung zurückwirken (Chung et al., 2005). Um allen Kindern unabhängig von ihrem soziokulturellen Hintergrund die gleichen Bildungschancen zu ermöglichen, brauchen pädagogische Fachkräfte ein besseres Verständnis für die Bedürfnisse und Erwartungen der Eltern (Lokhande, 2013). Die vorliegende Untersuchung soll dazu einen Beitrag leisten und somit zu einer kultursensitiven Elternarbeit in der Frühpädagogik beitragen.

Dabei verfolgt die Studie drei zentrale Ziele: Erstens sollen Vorstellungen und Erwartungen zu früher institutioneller Bildung, Betreuung und Erziehung von Müttern mit verschiedenen soziokulturellen Hintergründen sowie von pädagogischen Fachkräften ermittelt werden. Zweitens soll erfasst werden inwieweit die Perspektiven von Eltern und pädagogischen Fachkräften in Einklang stehen bzw. an welchen Stellen es zu Diskrepanzen kommt. Drittens soll untersucht werden, wie gut pädagogische Fachkräfte die Vorstellungen von Müttern aus unterschiedlichen ökokulturellen Kontexten einschätzen können und wie bewusst sie sich über mögliche Unstimmigkeiten zu ihren eigenen frühpädagogischen Konzepten sind. Aus der Zusammenschau der Ergebnisse sollen Implikationen für die frühpädagogische Praxis abgeleitet werden.

Im Folgenden wird zunächst die theoretische Grundlage der Untersuchung erläutert. Dabei wird dargestellt, wie der ökokulturelle Kontext, Einflüsse von Migration sowie eigene Erfah-

rungen mit Erziehungs- und Bildungsinstitutionen das Bild guter frühpädagogischer Förderung und außerhäuslicher Betreuung prägen können. Das darauf folgende Kapitel beschäftigt sich mit der methodischen Umsetzung der Untersuchung. Die Stichprobe, der Ablauf der Untersuchung und die verwendeten Messinstrumente werden beschrieben. Im Anschluss werden die statistischen Analysen und Ergebnisse vorgestellt. Abschließend werden die Befunde sowie die methodische Vorgehensweise diskutiert und Implikationen abgeleitet.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Zum Zusammenhang von Kultur und Erziehung

Kultur kann als menschliche Anpassungsleistungen an die jeweiligen kontextuellen Bedingungen betrachtet werden. Menschen sind mit den biologischen Voraussetzungen ausgestattet, Kultur zu schaffen, zu erwerben und weiterzugeben (Laland, Odling-Smee, & Feldman, 2000; Tomasello, 1999). Kultur entsteht in sozialen Interaktionen und in der Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umgebung (Keller & Kärtner, 2013). In diesen sozialinteraktiven Prozessen entwickeln sich Systeme gemeinsamer kultureller Praktiken und kultureller Bedeutungszuschreibungen (Greenfield & Keller, 2004; Keller, 2007). Das bedeutet, dass sich Kultur in alltäglichen Situationen und Verhaltensweisen widerspiegelt (Greenfield & Keller, 2004; Keller, 2007). Das Verhalten einer Person folgt einem Skript, das angemessenes, normativ richtiges Verhalten in einem bestimmten Kontext vorgibt (Weisner, 2005). Unterschiedliche Kulturen haben unterschiedliche Vorstellungen darüber, wie ein wertvolles Mitglied der Gesellschaft sein sollte (Keller et al., 2006). In der Erziehung werden für eine Kultur charakteristische und sozial adäquate Verhaltensweisen, Werte und Normen vermittelt, die ein erfolgreiches Leben in der Gesellschaft ermöglichen (LeVine, 1977). Durch Erziehung können kulturell geteilte Bedeutungen und Praktiken über Generationen weiter gegeben werden (Harkness & Super, 1995). Erziehung ist somit ein konstituierendes Merkmal von Kultur. Vorstellungen über Kindererziehung, Sozialisationsziele, Ethnotheorien und Erziehungspraktiken können sich je nach kulturellem Kontext stark unterscheiden (Keller, 2007).

2.1.1 Das ökokulturelle Modell der Entwicklung (Keller, 2007)

Das ökokulturelle Modell der Entwicklung (Keller, 2007) stellt den Zusammenhang von ökosozialem Kontext, dem korrespondierenden kulturellen Modell mit Dimensionen von Erziehung sowie den Auswirkungen auf kindliche Entwicklung her. Das Modell verdeutlicht, warum Erziehung und kindliche Entwicklung in unterschiedlichen ökosozialen Kontexten verschieden verlaufen können (siehe Abbildung 1). Die Herausforderungen und Möglichkeiten der Umwelt determinieren die sozioökonomische Struktur einer Population (Keller & Kärtner, 2013). Diese ökosozialen Kontexte wirken sich auf die Ausgestaltung von kulturellen

Modellen aus (Keller & Kärtner, 2013). Kulturelle Modelle sind Cluster von Ideen, die eine Kultur charakterisieren (Harkness, Super & van Tijen, 2000). Kulturelle Modelle definieren Sozialisationsziele, die als ideale Zielzustände der Entwicklung einer kulturellen Gruppe verstanden werden (Keller, 2007). Die spezifischen Sozialisationsziele werden in elterliche Ethnotheorien übertragen. Ethnotheorien sind Systeme elterlicher Überzeugungen und beinhalten Glaubenssätze darüber, wie die Sozialisationsziele in der Kindererziehung umgesetzt werden sollten. Elterliche Ethnotheorien spiegeln sich in konkretem Elternverhalten wider und schaffen so einen spezifischen Entwicklungskontext. Die so entstandenen Entwicklungs- und Lernumgebungen beeinflussen die kindliche Entwicklung (Keller & Kärtner, 2013).

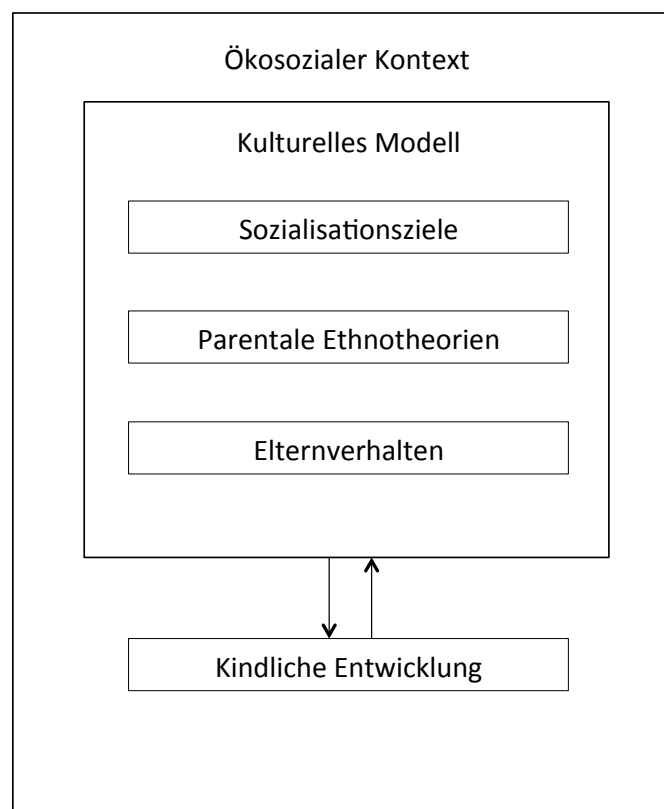


Abbildung 1. Das ökokulturelle Modell der Entwicklung (Keller, 2007)

Der ökosoziale Kontext

Bestimmte soziodemographische Eigenschaften führen zu systematischen Ähnlichkeiten von kulturellen Praktiken und Bedeutungssystemen zwischen kulturellen Gruppen (Keller & Kärtner, 2013). Diese Ähnlichkeiten entstehen durch Muster soziodemographischer Fakto-

ren, die spezifische ökosoziale Kontexte bilden. Das ökonomische System, die vorherrschende Bestreitung des Lebensunterhaltes (z.B. Erwerbs- oder Subsistenzwirtschaft), die Familienstruktur (z.B. Anzahl der Kinder, Alter der Mutter bei der ersten Geburt) sowie der Haushaltstyp (z.B. Großfamilie oder Kernfamilie) stellen konstituierende Dimensionen der ökosozialen Struktur dar (Keller & Kärtner, 2013). Der Grad der formalen Bildung nimmt unter den soziodemographischen Variablen einen besonderen Stellenwert ein, da Bildung mit weiteren zentralen Schlüsselvariablen dynamisch assoziiert ist. Höhere Bildung geht unabhängig von Land oder Gesellschaft mit späterer Elternschaft und niedrigerer Kinderzahl einher (Martin & Juarez, 1995; Keller & Kärtner, 2013). Weiterhin wirkt sich der formale Bildungsgrad auf elterliche Verhaltensweisen und Vorstellungen in der Erziehung aus. Ähnlichkeiten in der formalen Bildung, der Größe, Art und Zusammensetzung von Familie formen spezifische ökosoziale Kontexte, die sich auf psychologischer Ebene im kulturellen Modell widerspiegeln. Bei vergleichbarem ökosozialen Kontext ergeben sich ähnliche kulturelle Modelle über Ländergrenzen hinweg (Greenfield, 2011; Keller, 2012; Keller, Borke, Lamm, Lohaus, & Yovsi, 2011)

Kulturelle Modelle

Kulturelle Modelle sind spezifische adaptive Mindsets, die kulturelle Glaubenssätze, Einstellungen, Normen und Werte umfassen. Kulturelle Modelle regulieren die Passung zwischen den Anforderungen, die der ökosoziale Kontext stellt und der Art und Weise wie menschliche Grundbedürfnisse befriedigt werden können. Sie können also als Anpassungsleistung an einen ökosozialen Kontext verstanden werden (Keller & Kärtner, 2013). Die Bedürfnisse nach Autonomie und Verbundenheit nehmen in kulturellen Modellen eine bedeutsame Rolle ein (Keller, 2012). Unter Autonomie versteht man die psychologische Fähigkeit das eigene Leben selbstbestimmt zu führen (Bandura, 1989), eigene Handlungen und Entscheidungen zu kontrollieren und die Rolle anderer in diesen Prozessen zu bestimmen (Keller & Otto, 2011). Individuell und eigenständig generierte Absichten und Wünsche einer Person sind wichtig (Keller, 2012). Verbundenheit umfasst das Bedürfnis nach Nähe zu anderen. Handlungen und Absichten des Individuums sind auf die Gestaltung sozialer Beziehungen ausgerichtet (Keller, 2012). Das Bedürfnis nach Autonomie und das nach Verbundenheit sind universell (Keller & Kärtner, 2013), koexistieren und interagieren innerhalb einer Person (Kağıtçıbaşı, 1996). In der ontogenetischen Entwicklung betonen und fördern Eltern bestimmte Facetten von Autonomie und Verbundenheit in einer kulturspezifischen Art und Weise (Keller & Kärtner, 2013). In der Folge manifestieren sich die zwei Bedürfnisse auf

unterschiedliche Art in kulturell adaptiven Ausprägungsformen (Keller, 2012). Diese drücken sich in motivationalen Tendenzen, Verhalten, Emotionen und im Selbstbild von Individuen aus (Keller & Kärtner, 2013). Es können zwei prototypische Kontexte differenziert werden, die sich sehr stark voneinander unterscheiden. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass hier die Ausprägungsformen von Autonomie und Verbundenheit deutlich erkennbar sind und in vielen Bereichen des Lebens zum Ausdruck kommen (Keller & Kärtner, 2013). Über die prototypischen Muster hinaus sind viele weitere Konfigurationen des ökosozialen Kontextes möglich (Keller & Kärtner, 2013), die Merkmale beider Prototypen zu neuen Mustern kombinieren (Keller, 2007; Keller, 2012). Die kulturellen Modelle in verschiedenen ökosozialen Kontexten lassen sich anhand divergierender Schwerpunktsetzungen von Autonomie und Verbundenheit definieren (Keller, 2012). Ein prototypischer Kontext umfasst die westliche städtische Mittel- bis obere Mittelschicht in industriellen und postindustriellen Informationsgesellschaften. (Kağitçibaşı, 1996; Keller, 2003; Keller & Kärtner 2013; Markus & Kitayama, 1991). Ein hoher Grad formaler Bildung, späte Familiengründung, niedrigere Kinderzahl und kleine Kernfamilienhaushalte stellen charakteristische Merkmale dar (Keller, 2012). In diesem ökosozialen Kontext wird die psychologische Autonomie der Individuen betont (Keller, 2012). Personen werden als eigenständig denkend, handelnd und fühlend sowie von anderen der sozialen Bezugsgruppe als unabhängig und abgegrenzt wahrgenommen (Kağitçibaşı, 1996; Keller, 2003; Markus & Kitayama, 1991; Shweder, 1995). Das Verfolgen individueller Wünsche und Absichten ist zentral (Keller & Otto, 2011). Beziehungen sind verhandelbar und basieren auf freien Entscheidungen zwischen unabhängigen Individuen (Keller, 2012; Keller & Otto, 2011). Ein weiterer prototypischer Kontext schließt ländliche, nicht-westliche Gesellschaften, die subsistenzwirtschaftlich leben, ein. In diesem Kontext besteht eine niedrige formale Bildung, er ist durch frühe Familiengründung, große Kinderzahl sowie Mehrgenerationenhaushalte gekennzeichnet (Keller, 2012; Keller & Kärtner, 2013). Das gesellschaftliche Zusammenleben in diesem ökosozialen Kontext erfordert die Übernahme sozialer Verantwortung und Pflichten. Verbundenheitsorientierung ist vorherrschend, Individuen sind in stark hierarchische Gefüge eingebunden (Keller, 2012). Das Selbstkonzept eines Individuums ist eng mit denen anderer Individuen der Bezugsgruppe verwoben (Markus & Kitayama, 1991). Soziale Beziehungen in relationalen Gesellschaften beruhen auf nicht hinterfragbaren sozialen Aufgaben und Pflichten. Das hohe Maß an Verbundenheitsorientierung fordert die selbstregulierte, eigenverantwortliche Unterstützung der Gruppe ein. Handlungsautonomie ist daher die vorherrschende Form von Autonomie (Keller, 2012).

Es gibt eine Vielzahl möglicher Hybridkontexte, die aus Kombinationen von Merkmalen der beiden Prototypen bestehen (Keller, 2012). Eine häufige Merkmalskombination lässt sich in der nicht-westlichen, urbanen Mittelschicht beobachten. Dieser Kontext ist durch hohe formale Bildung gekennzeichnet. Im Vergleich zum westlichen Mittelschichtskontext sind die Familienverbände größer und kinderreicher, im Vergleich zum nicht-westlichen ländlichen Kontext hingegen kleiner und kinderärmer (Keller, 2007; Keller, 2012). Dieser Hybridkontext kann in Gesellschaften mit relationalen Wurzeln entstehen, die durch zunehmende Industrialisierung, starke Binnenmigration von ländlichen Gebieten in die Städte, zunehmende Urbanisierung und eine Steigerung formaler Bildung schnelle Veränderungen des ökosozialen Kontextes erleben. Eine Orientierung am westlichen Bildungs- und Wirtschaftssystem geht mit einer Hinwendung zu psychologischer Autonomie einher (Gernhard et al., 2014; LeVine, Miller, Richman & LeVine, 1996). Durch eine verbesserte wirtschaftliche Lage wird zudem ökonomische Unabhängigkeit von der Bezugsgruppe erlangt. Die finanzielle Freiheit ermöglicht einen Trend hin zu mehr psychologischer Autonomie des Einzelnen bei gleichbleibend engen traditionell verbundeneitsorientierten Mustern in der Familie (Kağitçibaşı & Ataca, 2005; Kağitçibaşı, 1996, 2005; Keller et al, 2004). Keller (2012) geht davon aus, dass in solchen autonom- verbundeneitsorientierten Gesellschaften die sogenannte kommunale psychologische Autonomie das Denken und Handeln strukturiert: Individuen treffen selbstreflektierte eigenständige Entscheidungen, die der sozialen Gruppe zugute kommen (Keller & Otto, 2011). Auf psychologischer Ebene übernimmt der Einzelne soziale Verantwortung für die Gruppe (Keller, 2011).

Kulturelle Kontexte können nicht mit Nationalstaaten oder ethnischen Gruppen gleichgesetzt werden. Innerhalb eines Landes können, abhängig von der Breite sozioökonomischer Bedingungen, unterschiedliche kulturelle Modelle nebeneinander existieren. Kulturelle Modelle sind anpassungsfähige Mindsets, die auf historische oder gesellschaftliche Veränderungen sensibel und flexibel reagieren. Innerhalb kurzer Zeit können sich neue kulturelle Modelle bilden (Keller, Borke, Yovsi, Lohaus & Jensen, 2005; Keller & Lamm, 2005). Der Wechsel von kulturellen Kontexten, wie es in Folge von Migration oft der Fall ist, kann einen Wandel des kulturellen Modells anstoßen und neue kulturelle Milieus entstehen lassen (Gernhardt et al., 2014).

Sozialisationsziele, Ethnotheorien, Elternverhalten

Kulturelle Modelle sind also Sets von Ideen, die eine Kultur kennzeichnen. Sie wirken sich darauf aus, wie soziale Beziehungen gestaltet werden und welchen Entwicklungskontext Eltern für ihre Kinder schaffen (Harkness et al, 2000). Kulturelle Modelle geben somit auch einen Rahmen für Sozialisationsziele- und Erziehungspraktiken vor (Keller, 2007). Über Sozialisationsziele definieren Eltern einer kulturellen Gruppe Eigenschaften, Fähigkeiten oder Verhaltensweisen ihrer Kinder, die sie sich als ideale Zielzustände der kindlichen Entwicklung wünschen (Döge, 2014; Rosenthal & Roer-Strier, 2001). Zwischen verschiedenen kulturellen Kontexten können die Idealbilder eines guten Gesellschaftsmitglieds und somit auch die Sozialisationsziele erheblich variieren (Keller, 2007). Die in einer Kultur relevanten Sozialisationsziele spiegeln sich in elterlichen Ethnotheorien wieder (Keller, 2007; Keller & Kärtner, 2013). Elterliche Ethnotheorien sind Systeme von Annahmen darüber, welche Erziehungsmaßnahmen geeignet sind, um bestimmte Sozialisationsziele zu realisieren (Greenfield, Keller, Fuligni, & Maynard, 2003; Keller & Kärtner, 2013). Diese Systeme enthalten explizite aber auch implizite Ideen darüber, welche Erziehungsstrategien als richtig oder falsch zu bewerten sind und wie Eltern sich verhalten sollten, um ihre Sozialisationsziele zu realisieren (Papoušek & Papoušek, 1991; Super & Harkness, 1981). Ethnotheorien umfassen neben konkreten Verhaltensvorstellungen auch moralische Ideale (Harwood, Miller, & Irizarry, 1995; LeVine & Norman, 2001). Ethnotheorien finden in konkretem Elternverhalten Ausdruck. Die Anforderungen der jeweiligen ökosozialen Bedingungen äußern sich in kontextspezifischen Manifestationen von Elternverhalten (Keller, 2000; Keller & Kärtner, 2013). Auf diese Weise werden kulturell geprägte Elternstile geformt. Die Regulation der elterlichen Verhaltensweisen erfolgt intuitiv und unintentional (Keller & Kärtner, 2013).

Sozialisationsziele, Ethnotheorien und konkretes Elternverhalten können als Anpassungsleistung an den ökosozialen Kontext betrachtet werden (Keller, 2007). Verändert sich der ökosoziale Kontext, geht dies oft mit einem dynamischen Adaptationsprozess der Dimensionen von Erziehung einher (Keller et al., 2005; Keller & Lamm, 2005). Sozialisationsziele, Ethnotheorien und Elternverhalten bilden kulturelle Werte ab (Keller, 2007). Über elterliche Erziehung wird ein spezifischer Entwicklungskontext geschaffen, in dem im Alltag wichtige kulturelle Werte vermittelt und gelernt werden (Keller, 2007). Die so erlernten kulturellen Werte werden im Erwachsenenalter bei eigener Elternschaft wieder an die nächste Generation weitergegeben (Keller, 2003). Erziehung ermöglicht damit auf ökonomische Weise das Lernen und die Weitergabe von kulturell relevantem Wissen (Keller, 2007). Ent-

wicklung ist jedoch auch immer ein aktiver Prozess, sodass Veränderungen zwischen den Generationen zwangsläufig sind. Im Folgenden wird der Zusammenhang von Kultur und Erziehung in drei ökosozialen Kontexten aufgezeigt.

Sozialisation im Kontext der westlichen Mittelschicht

In der Sozialisation im Kontext der westlichen Mittelschicht sind mentale Zustände des Individuums wie eigene Gedanken, Gefühle, Wünsche und Intentionen zentral. Die Entwicklung persönlicher Eigenschaften in Abgrenzung von anderen, Selbstmaximierung, Selbstverbesserung und Selbsta Ausdruck sind wichtige Erziehungsziele in psychologisch autonomieorientierten Gesellschaften (Kağitçibaşı, 1996; Keller, 2003; Keller & Otto, 2011; Markus & Kitayama, 1991; Shweder, 1995). Um diese Sozialisationsziele zu erreichen, hat sich in der westlichen Mittelschicht eine typische Strategie entwickelt: Neben der Mutter als primärer Bezugsperson gibt es im Säuglingsalter zunächst wenig andere wichtige soziale Partner (Keller & Eckensberger, 1998; Keller et al., 2006). Das Kind bekommt die exklusive Aufmerksamkeit der Bezugsperson (Keller & Eckensberger, 1998; Keller et al., 2006). In Face-to-Face-Interaktionen, bei denen die Bezugsperson sehr schnell (200-800 ms) auf die Signale des Kindes reagiert, fördern das Erleben von Kontingenz und Selbstwirksamkeit. In diesen distalen, dyadischen Interaktionen verbalisiert die Bezugsperson die antizipierten inneren Zustände des Kindes. In einer Quasi-Dialogstruktur erkundet die Bezugsperson dabei Gefühle, Wünsche oder Absichten der Säuglinge und nimmt dabei intentionales Handeln des Kindes an. (Keller & Kärtner, 2013). So entsteht eine gleichberechtigte Interaktion bei der die kindlichen Bedürfnisse und der Wille ernst genommen werden. Der Fokus der Bezugspersonen liegt dabei auf positiven Emotionen (Keller, 2007). Die rasche Beantwortung von positiven Signalen des Kindes fördern das Gefühl der Kontrollierbarkeit der Umwelt und somit die interne Affektregulation des Kindes (Keller & Eckensberger, 1998; Keller et al., 2006). Objektspiel stimuliert das Interesse an der äußeren Welt. Auch verbringen Kinder ab dem Säuglingsalter viel Zeit allein (Keller & Eckensberger, 1998; Keller, 2006). Dieser Elternstil führt dazu, dass Kinder lernen, sich als autonome Individuen mit eigenem Charakter, Wünschen, Gefühlen und Handlungsintentionen wahrzunehmen (Keller & Kärtner, 2013).

Sozialisation im Kontext der nicht westlichen ländlichen Bauernfamilien

In verbundenhitsorientierten Gesellschaften ist ein harmonisches, gut funktionierendes Zusammenspiel der sozialen Einheit zur Bewältigung des täglichen Lebens relevant. Von

Kindern wird früh Unterstützung bei alltäglichen Aufgaben und eigenverantwortliches, an den Bedürfnissen der Gruppe ausgerichtetes Handeln erwartet. (Keller & Otto, 2011). Gehorsam, Respekt und die uneingeschränkte Akzeptanz von sozialen Normen sowie die Einordnung des Einzelnen in starken Hierarchien sind daher wichtige Sozialisationsziele. (Greenfield et al., 2003; Kağıtçıbaşı, 1996; Keller, 2003). Zur Umsetzung dieser Erziehungsziele trägt in nichtwestlichen Bauernfamilien ein typisches Elternverhalten bei: Mehrere Bezugspersonen teilen sich die Erziehungsaufgaben für ein Kind (Weisner, 2005). Säuglinge verbringen von Geburt an viel Zeit mit verschiedenen Bezugspersonen, die in die Mutter-Kind-Dyade mit einbezogen werden können (Keller & Eckensberger, 1998). Erziehung findet nebenbei statt. Das Kind erhält daher geteilte Aufmerksamkeit. Das erleichtert die Bewerkstelligung anderer alltäglicher Pflichten der Bezugspersonen. Die Beziehung zwischen Kind und Bezugspersonen ist stark hierarchisch organisiert. Die Bezugspersonen treffen Entscheidungen für das Wohl der Kinder. Kinder nehmen hingegen die Rolle von Lehrlingen ein (Keller & Kärtner, 2013). In den ersten Lebensmonaten besteht ein enger Körperkontakt zur Mutter und/oder zu anderen möglichen Bezugspersonen was zu einer Synchronisierung von Verhalten und Erleben führt (Kuhl & Keller, 2008). Dieser proximale Stil unterstützt die Übernahme familiärer Werte und Normen (Keller et al., 2004). Körperstimulation fördert zudem die motorische Entwicklung was frühe Handlungsautonomie ermöglicht (Keller, 2007). Die Bezugsperson reagiert besonders sensibel auf negative Signale des Kindes, da diese Ausdruck von Unwohlsein, Krankheit oder Gefahr darstellen können. Sie antizipiert negativen Affekt und steuert diesem z.B. durch unmittelbares Stillen entgegen (Demuth, 2008; Keller & Eckensberger, 1998). Emotionale Neutralität ist der bevorzugte emotionale Zustand eines Kleinkindes. Primärer Pflege wird daher besondere Bedeutung beigemessen, da so das Überleben gesichert ist und Gesundheit und Wachstum gefördert wird (Keller & Eckensberger, 1998).

Sozialisation im nicht-westlichen, städtischen Kontext

Das autonom-relationale Modell nimmt eine Zwischenposition zwischen dem psychologisch autonomieorientierten und dem hierarchisch verbundensorientierten Modell ein. Es ergeben sich neue Muster parentaler Ethnotheorien und elterlicher Verhaltensweisen, die Merkmale der Prototypen neu kombinieren (Keller, 2007). Veränderungen des ökosozialen Kontextes hin zu einem urbanen Lebensstil und die Zunahme formaler Bildung gehen mit einem Wertewandel in der Erziehung zu mehr psychologischer Autonomie einher (Keller, 2007). Das drückt sich unter anderem in der Berücksichtigung der individuellen Bedürfnis-

se, Wünsche und des Willens des Kindes aus. Auch Face-to-Face-Interaktionen werden als bedeutsam bewertet. Gleichzeitig wird Körperstimulation ähnliche Bedeutung beigemessen wie in verbundenheitsorientierten Kontexten (Keller, 2007).

Zusammenfassung

Kultur und Erziehung stehen also in engen Zusammenhang. Durch Erziehung werden für eine Kultur charakteristische Werte, geteilte Bedeutungen oder Praktiken von einer Generation in die nächste weiter gegeben (Harkness & Super, 1995; LeVine, 1977). Erziehung ist somit gleichzeitig Ausdruck von Kultur und Motor, der die Kultur einer Gruppe aufrecht erhält. Vorstellungen über Erziehung können sich in verschiedenen kulturellen Kontexten stark unterscheiden (Keller, 2007). In Auseinandersetzung mit den Anforderungen, die der ökosoziale Kontext vorgibt, entwickelt sich ein kulturelles Modell in einer Gruppe. Innerhalb eines Landes, in dem heterogene soziökonomische Kontexte existieren, ist es also möglich, dass unterschiedliche Kulturen nebeneinander bestehen (Keller & Kärtner, 2013). Diese für eine Kultur spezifische Mindsets sind hoch anpassungsfähig und reagieren sensibel auf Veränderungen des ökosozialen Kontextes (Keller et al., 2005; Keller & Lamm, 2005). Kulturelle Modelle lassen sich dadurch voneinander abgrenzen, in welcher Form die Bedürfnisse nach Autonomie und Verbundenheit zum Ausdruck kommen und wie diese sich in den psychischen Grundfunktionen und in der Beziehungsgestaltung einer kulturellen Gruppe manifestieren (Keller, 2012; Keller & Kärtner, 2013). Damit wirkt sich die kulturelle Orientierung einer Gruppe darauf aus, welche Entwicklungskontexte Eltern für ihre Kinder schaffen (Harkness et al., 2000), welche Sozialisationsziele sie verfolgen und welche Erziehungspraktiken sie für geeignet halten (Keller, 2007). Die so entstandenen kulturellen Lernumgebungen beeinflussen schließlich auch die kindlichen Entwicklungspfade (Keller & Kärtner, 2013).

2.2 Akkulturation und Erziehung in zugewanderten Familien

Migration bedeutet oftmals eine Veränderung des ökosozialen Kontexts. Je nachdem wie sehr sich die neue Umgebung kulturell von der alten unterscheidet erfordert diese Veränderung eine intensive Auseinandersetzung mit den neuen Lebensbedingungen. Für immigrierte Eltern stellt die Erziehung ihrer Kinder in dem veränderten kulturellen Umfeld eine besondere Herausforderung dar. Sie müssen sich damit auseinandersetzen welche Haltung sie gegenüber der Herkunfts- und Aufnahmekultur einnehmen und welche Werte und Verhaltensnormen sie mit ihrer Erziehung unterstützen wollen. In Deutschland bilden türkische Migranten und Zuwanderer aus der ehemaligen Sowjetunion die zwei größten Migrantengruppen. Ihr Herkunftskontext und ihre Migrationsgeschichte unterscheiden sich jedoch deutlich. Diese Faktoren beeinflussen ihre Lebensumstände und ihre gesellschaftliche Teilhabe in Deutschland, gehen aber auch mit spezifischen Vorstellungen guter Erziehung einher.

2.2.1 Akkulturation auf Gruppen- und Individualebene

Als Folge von Migration treffen Menschen verschiedener Herkunftskulturen aufeinander, leben in unmittelbarer Nachbarschaft und teilen sich einen öffentlichen Raum. Diese Situation stellt hohe Anforderungen an die Anpassungsleistung aller beteiligten Individuen, besonders an die Mitglieder der immigrierten Gruppe, aber auch an die Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft (Arends-Tóth & van de Vijver, 2006). Der Begriff Mehrheitsgesellschaft meint hier den Anteil einer Gesellschaft, der aufgrund seiner Größe an der Gesamtbevölkerung die kulturellen Normen und Werte der Individuen und Institutionen eines Gemeinwesens vorgibt (De Anda, 1984). Auf beiden Seiten werden Veränderungsprozesse angestoßen, die langfristig zu einer gelungenen oder weniger gelungenen Anpassung an die neuen Lebensumstände führen. Solche Veränderungsprozesse infolge von interkultureller Begegnung werden unter dem Begriff Akkulturation zusammengefasst (Sam, 2006). Redfield, Linton und Herskovits (1936) definieren Akkulturation als diejenigen Phänomene, die aus kontinuierlichem, direktem Kontakt von Gruppen unterschiedlicher Kulturen resultieren und die Veränderungen in dem ursprünglichen kulturellen Muster einer oder beider Gruppen zur Folge haben. Die Einflussnahme der dominanten auf die nicht-dominante Gruppe ist hier durch ihre ökonomische und zahlenmäßige Überlegenheit üblicherweise stärker als umgekehrt (Sam, 2006). Die Folgen von Akkulturation auf Gruppenebene umfassen vor allem Veränderungen im sozialen, politischen und ökonomischen Bereich (Sam, 2006). Neben der

Akkulturation auf Gruppenebene spielen sich auch Veränderungsprozesse auf Individual-ebene ab. Graves (1967) versteht unter der sogenannten psychologischen Akkulturation das individuelle Erlebnis von Veränderungen infolge interkulturellen Kontaktes oder durch die Teilhabe am Akkulturationsprozess der eigenen ethnischen Gruppe. Beim einzelnen Individuum hat Akkulturation vor allem Auswirkungen auf der Verhaltensebene, auf der Ebene der Einstellungen und Werte sowie auf die eigene Identität. Individuelle Akkulturationsprozesse unterscheiden sich sehr stark voneinander, auch wenn die äußeren Bedingungen der Akkulturationssituation gleich sind (Berry, 1990).

Theorien zur Akkulturationsorientierung

Migranten stehen in Auseinandersetzung mit der dominanten Gesellschaft vor der zentralen Entscheidung, welche kulturellen Glaubenssätze und Verhaltensweisen sie von der dominanten Kultur annehmen und welche sie aus ihrer Herkunftskultur aufrecht erhalten (Bornstein & Cote, 2006). Theorien zur Akkulturationsorientierung können nach Dimensionalität und Domänenspezifität unterschieden werden (Arends-Tóth & van de Vijver, 2006). *Theorien zur Domänenspezifität* gehen davon aus, dass die individuelle Präferenz für die Aufrechterhaltung der Herkunftskultur oder die Adaptation an die dominante Kultur situations- oder domänenabhängig ist (Arends-Tóth & van de Vijver, 2006). Arends-Tóth und van de Vijver (2003) beschreiben Akkulturationsorientierung als hierarchisches Konzept. Auf oberster Ebene steht eine grundlegende Präferenz für die Aufrechterhaltung der Herkunftskultur oder die Anpassung an die dominante Kultur. Auf den folgenden Ebenen werden breitgefasstere Domänen wie die private und öffentliche Domäne, spezifischere Domänen und schließlich spezifischere Situationen unterschieden, in denen der Umgang mit Herkunfts- und dominanter Kultur variieren kann. Die private Domäne umfasst zum Beispiel persönliche sozioemotionale und wertebezogene Lebensbereiche wie Kindererziehung und Familie. Die öffentliche Domäne schließt alle funktionalen Aktivitäten ein, die auf gesellschaftliche Teilhabe wie Bildung oder Arbeit abzielen (Arends-Tóth & van de Vijver, 2006). In einer Studie konnten Arends-Tóth und van de Vijver (2003) zeigen, dass türkische Migranten in den Niederlanden in öffentlichen Domänen sowohl die niederländische als auch die türkische Lebensweise vereinen möchten. Im öffentlichen Raum übernehmen sie somit in Teilen die niederländische Lebensweise. In privaten Domänen präferieren sie hingegen die Aufrechterhaltung der Herkunftskultur. *Dimensionale Akkulturationstheorien* lassen sich nach ein- und zweidimensionalen Ansätzen unterscheiden. Vertreter des eindimensionalen Ansatzes, auch Assimilationsmodell genannt, nehmen an, dass es nicht möglich ist, zwei Kul-

turen in einer Person zu vereinen. Aufrechterhaltung der Herkunftskultur und Anpassung an die neue Kultur werden als Pole einer Dimension verstanden (Gordon, 1964). Akkultrierende Individuen verlieren demnach ihre ursprüngliche kulturelle Identität, je mehr Anteile sie von der neuen Kultur annehmen (LaFromboise, Coleman, & Gerton, 1993). Der zweidimensionale Ansatz geht davon aus, dass ein Individuum sowohl die Herkunfts- als auch die neue Kultur in sich integrieren kann. Der Umgang mit der Herkunftskultur und der Umgang mit der neuen Kultur sind als zwei voneinander losgelöste Dimensionen zu betrachten. Demnach ist es möglich, Teil der neuen Kultur zu werden, ohne die alte zu verlieren (Berry, 1980, 2006). Das Modell von Berry stellt das verbreitetste zweidimensionale Akkulturationsmodell dar (Arends-Tóth & van de Vijver, 2006). Die individuelle Orientierung gegenüber der Herkunfts- und der dominanten Kultur wird auf zwei Dimensionen abgebildet (Berry, 1997). Eine Dimension umfasst das Bestreben beziehungsweise die Ablehnung, die Herkunftskultur im neuen Land aufrechtzuerhalten. Die andere Dimension beinhaltet die Bereitschaft oder die Weigerung, sich der neuen Kultur anzunähern. Aus der jeweiligen Ausprägung auf den zwei Dimensionen ergeben sich vier mögliche Akkulturationsstrategien: Integration, Marginalisierung, Separation und Assimilation (Berry, 2006). *Integration*: Legt ein Individuum sowohl großen Wert darauf, die eigene Herkunftskultur im neuen Kontext beizubehalten als auch Teil der dominanten Kultur zu werden, spricht man von Integration. Die Person hat hohe Werte auf beiden Dimensionen. *Marginalisierung* geht mit niedrigen Werten auf beiden Dimensionen einher. Ein Individuum lehnt die Zugehörigkeit zu beiden Kulturen ab. Marginalisierung wird durch mangelnde Möglichkeiten oder fehlendes Interesse, die Herkunftskultur im neuen Kontext aufrecht zu erhalten sowie durch Faktoren wie Diskriminierung und Exklusion durch die dominante Gruppe begünstigt. *Separation*: Besteht bei gleichzeitigem Bestreben, die Herkunftskultur aufrecht zu erhalten, Ablehnung gegenüber der dominanten Kultur, so spricht man von Separation. *Assimilation*: Im umgekehrten Fall der Assimilation wird die kulturelle Identität des Herkunftslandes abgelegt und intensiver Kontakt sowie die Identifizierung mit der neuen Kultur angestrebt. Die vier Akkulturationsstrategien sind nicht als feste, unveränderliche Kategorien zu verstehen, sondern können vielmehr als zu bestimmten Phasen und Zeitpunkten vorherrschende Verhaltens- und Einstellungsmuster betrachtet werden (Sam, 2006). Welche Akkulturationsstrategie gelebt wird, entscheidet bis zu einem gewissen Grade das akkultrierende Individuum selbst. Letztendlich schränkt jedoch die vorherrschende Meinung der Mehrheitsgesellschaft, über das Zusammenleben mehrerer kultureller Gruppen die Entscheidungsfreiheit des Einzelnen ein und erzwingt bestimmte Formen der Interaktion. Integration ist beispielsweise nur in einer Gesellschaft möglich, die sich durch Offenheit und Akzeptanz gegenüber kultu-

reller Diversität auszeichnet. Multikulturelle Gesellschaften fördern die Annäherung und den Kontakt von Mitgliedern kultureller Minderheiten und der dominanten Gruppe und schaffen so die Grundlage für Integration (Berry, 2006).

Ethnische Identität

Die ethnische Identität stellt einen Teilaspekt von Akkulturation dar (Sam, 2006). Man versteht darunter eine Komponente des Selbstkonzeptes, die sich aus dem Wissen über die eigene ethnische Gruppenzugehörigkeit, den damit verbundenen Werten und der emotionalen Bedeutung der Gruppenanbindung entwickelt (Tajfel, 1981). Elementare Bestandteile der ethnischen Identität stellen die Ausübung von Bräuchen oder spezifische Verhaltensweisen wie der Sprachgebrauch oder Essgewohnheiten dar, die emotionale Verbundenheit und das Gefühl der Zugehörigkeit zur Gruppe herstellen (Phinney, 1992). Ethnische Identität gewinnt oft erst dann an Bedeutung wenn zwei Individuen oder Gruppen unterschiedlicher kultureller Herkunft miteinander in Kontakt treten (Sam, 2006). Das Zugehörigkeitsgefühl zur Herkunftskultur kann als Schutzfaktor betrachtet werden, den Eltern an ihre Kinder weiter geben können (Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 2001). Über die intergenerationale Transmission kann die ethnische Identität auch ohne eigene Migrationserfahrung lebendig und erhalten bleiben (Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006; Boos-Nünning & Karakaşoğlu, 2005; Mchitarjan & Reisenzein, 2014).

2.2.2 Erziehung im Akkulturationskontext

Welche Erziehungspraktiken und Sozialisationsziele Eltern für entscheidend erachten, hängt zum einen von individuellen Erfahrungen, kulturellen Einflüssen, dem Bildungsstand und zum anderen von den spezifischen Lebensumständen ab, wie sie auch die Erfahrung der Migration mit sich bringt (Leyendecker, Yagmurlu, Citlak, Dost & Harwood, 2009). Die Werte des Herkunftslandes und des Gastlandes treffen aufeinander, was Veränderungen in den Sozialisationszielen und Erziehungsvorstellungen mit sich bringen kann.

Bei der Erziehung ihrer Kinder orientieren sich Eltern an Erziehungsstrategien und -zielen, die sie selbst während ihrer eigenen Sozialisation erlebt haben (Super & Harkness, 1994). Auch nach der Migration bleiben, selbst wenn sich die Lebensumstände verändert haben, die Werteorientierungen der Herkunftskultur sowie Aspekte des Bildes eines gut angepassten Erwachsenen erhalten (Leyendecker & De Houwer, 2011; Rosenthal & Roer-Strier,

2001). Für Familien im Akkulturationsprozess stellt die Erziehung ihrer Kinder eine besondere Herausforderung dar. Eltern müssen sich damit auseinandersetzen welche Haltung sie gegenüber ihrer Herkunfts- und der Aufnahmekultur einnehmen, welche Werte und Verhaltensnormen sie mit ihrer Erziehung unterstützen und wie sie mit Widersprüchen in der kulturellen Orientierung umgehen (Greenfield & Suzuki, 1998; Leyendecker & De Houwer, 2011). Je größer dabei die kulturelle Distanz zwischen Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft ist, desto mehr Ansprüche an Verhaltensänderungen stellt die Mehrheitsgesellschaft in der Regel an Migrantenfamilien (Ward, 1996). Eine erfolgreiche vertikale Transmission der eigenen kulturellen Werte an die nächste Generation erhält im Akkulturationskontext oft eine größere Bedeutung, ist aber gleichzeitig auch schwieriger als im Herkunftskontext (Phalet & Schönflug, 2001). Als kulturelle Minderheit werden immigrierte Eltern mit konkurrierende Erziehungsbotschaften oder Modellen der Aufnahmegesellschaft konfrontiert, die mit eigenen, möglicherweise gegenläufigen Erziehungsabsichten interferieren können. Zudem erfahren immigrierte Eltern im Gegensatz zu einheimischen Eltern keine Unterstützung von kulturvermittelnden Institutionen wie Bildungseinrichtungen oder Medien, die zur Etablierung ihrer eigenen Wertevorstellungen in der Folgegeneration beitragen könnten (Mchitarjan & Reizenzein, 2014; Nauck, 2007). Die Vermittlung von Werten in der Erziehung, die nicht von der Mehrheit der Gesellschaftsmitglieder geteilt werden erfordert einen höheren elterlichen Erziehungsaufwand (Schwartz, 1992). Die subjektiv empfundene Bedrohung der eigenen kulturellen Werte macht deren Schutz bedeutsamer und verstärkt die Motivation, sich in der Erziehung für den Fortbestand persönlich relevanter Aspekte der Herkunftskultur einzusetzen (Phalet & Schönflug, 2001). Im Ergebnis ist daher die intergenerationale Wertetransmission in Migrantenfamilien oft genauso gut oder sogar besser als in nicht immigrierten Familien (Knafo & Schwarz, 2001; Kwast-Welfel, Boski, & Rovers, 2008; Mchitarjan & Reizenzein, 2014; Nauck, 1997, 2001; Sam & Virta, 2003; Vedder, Berry, Sabatier, & Sam, 2009). So zeigten in einer Studie eingewanderte türkische Eltern-Kind-Dyaden in Deutschland eine höhere Übereinstimmung normativer Orientierungen als nicht-immigrierte Eltern-Kind-Dyaden in der Türkei (Nauck, 1997). Insbesondere Verbundenheitsorientierung wird auch in Akkulturationskontexten erfolgreich in die nächsten Generationen weitergegeben. Verbundenheitsorientierte Werte zeigten sich zudem robuster gegenüber Veränderungen als autonomieorientierte Werte. Befürwortung von Konformität bei verbundenheitsorientierten Migrantenfamilien stärkt diesen Effekt zusätzlich (Phalet & Schönflug, 2001). Im Kontext der Migration gewinnt der familiäre Zusammenhalt zusätzlich an Bedeutung. In einer fremden Umgebung und einer herausfordernden Akkulturationsituation stellt die Familie einen schützenden Rückzugsort dar (Leyendecker & De Hou-

wer, 2011). Leyendecker et al. (2009) zeigen, dass immigrierte türkische Mütter von ihren Kindern in einem höheren Maße die Aufrechterhaltung enger Familienbande und die Erfüllung familiärer Verpflichtungen erwarten als nicht immigrierte in der Türkei lebende Mütter. Befürchtungen das Kind an die Mehrheitsgesellschaft zu verlieren verringert die Bereitschaft, Zugeständnisse an die Autonomie des Kindes zu machen und stärkt den Wunsch nach familiären Zusammenhalt (Leyendecker et al., 2009). Kognitionen über Sozialisationsziele, elterliche Ethnotheorien oder angemessenes Elternverhalten sind widerstandsfähig gegenüber Veränderungen und äußere Einflüsse (Bornstein & Cote, 2006; LeVine, 1982; Ngo & Malz, 1998). Im Gegensatz dazu durchlaufen elterliche Verhaltensweisen einen rascheren Akkulturationsprozess (Bornstein & Cote, 2006). Bornstein und Cote (2006) nehmen an, dass sich Elternverhalten schneller verändert, da es bewusster steuerbar ist. Weiterhin denkbar wäre, dass Verhaltensweisen einem höheren Assimilationsdruck unterliegen als Kognitionen, die nicht sichtbar und somit schwerer bewertbar sind. Obwohl sich elterliche Vorstellungen von guter Erziehung langsamer verändern als Verhaltensweisen, können im Akkulturationsprozess Umstrukturierungen von mentalen Modellen angestoßen werden. Das belegt eine Studie von Bornstein und Cote (2006) in der sich die Elternkognitionen von immigrierten Müttern aus Japan und Süd-Amerika deutlich von Müttern mit vergleichbarem sozioökonomischen Status in ihrem Herkunftsland unterscheiden. Wie veränderbar bestimmte erziehungsrelevante Kognitionen oder Verhaltensweisen sind ist auch davon abhängig, wie tiefgreifend und fundamental diese im kulturellen Modell verankert sind. So kann zum Beispiel ein neugewonnener Zugang zu Wegwerfwindeln eher pragmatisch begründete Einstellungen darüber, wann Kinder die Sauberkeitserziehung abgeschlossen haben sollten, relativ rasch beeinflussen. Grundlegendere Vorstellungen wie innerfamiliäre Rollen und Beziehungen werden von äußeren Bedingungen jedoch weniger schnell beeinflusst (Leyendecker & De Houwer, 2011). Citlak, Leyendecker, Schoelmerich, Driessen und Harwood (2008) zeigen den Einfluss des Generationenstatus auf Veränderungen von Erziehungsvorstellungen auf. Sie weisen einen Wertewandel zwischen immigrierten türkischen Müttern der ersten und zweiten Generation nach. Türkische Mütter der zweiten Generation entwickelten ein neues Muster von Sozialisationszielen und Erziehungspraktiken, das zwischen dem der deutschen und türkischen Mütter erster Generation lag. Neben dem Generationenstatus, der Aufenthaltsdauer oder der individuellen Migrationsgeschichte (Durgel, van de Vijver, & Yagmurlu, 2013) ist die Akkulturationsorientierung, und somit die Kontakthäufigkeit zur Mehrheitsgesellschaft, ein weiterer Faktor dafür ob sich neue Erziehungsmuster stärker an der Herkunfts- oder an der Aufnahmekultur orientieren (Yagmurlu & Sanson, 2009 ; Yaman, Mesman, van IJzendoorn, Bakermans-Kranenburg, & Linting, 2010). Wie El-

tern mit den Herausforderungen der Akkulturationsituation umgehen und welche Erziehungsgrundsätze sie verfolgen, ist zudem stark mit dem Bildungsniveau und dem sozioökonomischen Status assoziiert (Leyendecker & De Houwer, 2011; Durgel et al., 2013). Bildung stellt eine bedeutsame Ressource zur Orientierung im Aufnahmeland dar. Höher gebildete Personen gliedern sich leichter und schneller in eine neue Gesellschaft ein (Nauck, 1994) indem sie die Chancen und Strukturen im Aufnahmeland für sich nutzen und davon profitieren (Leyendecker & De Houwer, 2011). Das Beherrschen der Mehrheitsprache ist zudem ein wichtiger Faktor für die Teilnahme am sozialen Geschehen (Jäkel & Leyendecker, 2009). Bildung und Sprachfähigkeit erleichtern es also, eine Balance zwischen Aufnahme- und Herkunftskultur zu finden (Leyendecker & De Houwer, 2011).

Zusammenfassung

Die Besonderheit der Migrationssituation wirkt sich auf unterschiedliche Weise auf Erziehungsvorstellungen aus und kann zu neuen Mustern von Sozialisationszielen, Ethnotheorien und Elternverhalten führen. Durch Institutionen der Mehrheitsgesellschaft findet eine oblique Wertetransmission statt (Georgas, Berry, van de Vijver, Kağitçibaşı & Poortinga, 2009), die auch auf Kinder von Migrantenfamilien einwirkt. Institutionelle Erziehung in Kindertagesstätten und Schulen kann mit der Erziehung im Elternhaus in Konkurrenz treten. Eltern mit Migrationshintergrund werden also besonders herausgefordert, die Werte der Herkunfts- und Aufnahmekultur zu reflektieren und eine für sie angemessene Umgangsweise mit unterschiedlichen Wertehaltungen sowie möglichen Widersprüchen zu finden (Leyendecker & De Houwer, 2011). Welche Herausforderungen immigrierte Familien in Deutschland erleben und welche Erziehungsvorstellungen sie vertreten ist neben individuellen Faktoren auch von ihrem Herkunftskontext, ihrer Migrationsgeschichte und ihren Lebensumständen in der deutschen Gesellschaft abhängig.

2.3 Migration nach Deutschland

In Deutschland leben 80,5 Millionen Menschen. Laut Statistischem Bundesamt (2014) haben 19,7 Prozent davon einen Migrationshintergrund. Zu den Menschen mit Migrationshintergrund zählen „alle Ausländer und eingebürgerte ehemalige Ausländer, alle nach 1949 als Deutsche auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderte sowie alle in Deutschland als Deutsche Geborene mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil.“ Nach den heutigen ausländerrechtlichen Vor-

schriften umfasst diese Definition üblicherweise Angehörige der 1. bis 3. Migrantengeneration (Statistisches Bundesamt, 2014, Seite 6). Dabei stellen Einwanderer aus der ehemaligen Sowjetunion und der Türkei die beiden größten Gruppen dar. Genauer aufgespalten stammen die größten Migrantengruppen in Deutschland zu 17,6 Prozent aus der Türkei, zu 9,6 Prozent aus Polen, zu 7,5 Prozent aus der Russischen Föderation, zu 5,7 Prozent aus Kasachstan und zu 4,9 Prozent aus Italien (Statistisches Bundesamt, 2014). In den vergangenen zwei Jahren hat die Zuwanderung asylsuchender Menschen drastisch zugenommen. Im Jahr 2015 war die höchste Zuwanderung nach Deutschland seit Beginn der Registrierung im Jahr 1950 zu verzeichnen. Insgesamt wurden seit 2014 etwa 855 000 Erstanträge auf Asyl gestellt. Hauptherkunftsländer waren dabei Syrien, der Irak und Afghanistan (BAMF/BMI, 2016; BAMF, 2016). Bei Kindern unter fünf Jahren weisen bereits über ein Drittel (34,5 Prozent) der Bevölkerung einen Migrationshintergrund auf (Statistisches Bundesamt, 2014). In der Migrantenpopulation ist der Kinderanteil der Unterfünfjährigen mit 7,3 Prozent mehr als doppelt so hoch als in der einheimischen Bevölkerung. Hier liegt er bei 3,4 Prozent (BAMF/BMI, 2015). Der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund in der Bevölkerung wächst demnach stetig. Im Jahr 2050 hat voraussichtlich ein Drittel der Bevölkerung in Deutschland einen Migrationshintergrund (Woellert, Kröhnert, Sippel, & Klingholz, 2009). Die Sinus-Studie (Sinus-Institut, 2008) über Migrantenmilieus in Deutschland betont die soziokulturelle Heterogenität der Migrantenpopulation, die sich durch unterschiedlichste Lebensweisen, Wertorientierungen und Lebensauffassungen auszeichnet. Es konnten acht unterschiedliche Milieus identifiziert werden, die von stark traditionsverwurzelten bis hin zu intellektuell-kosmopolitischen Orientierungen reichen. Personen eines Herkunftslandes können sich in ihrer Lebenswirklichkeit stark unterscheiden, wenn sie unterschiedlichen Milieus angehören. Im Umkehrschluss haben Personen eines Milieus, die aber aus unterschiedlichen Herkunftsländern stammen, mehr gemeinsam als zwei Landsleute, die unterschiedlichen Milieus angehören (Sinus-Institut, 2008).

Solche Ähnlichkeiten zwischen Personen aus unterschiedlichen Ländern sind auf vergleichbare ökosoziale Herkunftskontexte, die z.B. durch den sozioökonomische Status oder das Bildungsniveau konstituiert werden, zurückzuführen (Keller & Kärtner, 2013; Rosenthal & Roer-Strier, 2001). Unterscheiden sich aber Personen mit vergleichbarem sozioökonomischen Status, die jedoch aus unterschiedlichen Herkunftsländern stammen, kann dies mit den einzigartigen Merkmalen der jeweiligen Gesellschaft oder des Staates assoziiert sein (Rosenthal & Roer-Strier, 2001). Das können spezifische Faktoren auf der Makroebene, wie z.B. das politische System, das Wirtschaftssystem, die Geschichte eines Landes, Sprache oder

Religion sein (Bronfenbrenner, 1988; Rosenthal & Roer-Strier, 2001). Auch wenn innerhalb der Gesellschaft eines Landes viele ökokulturelle Kontexte gleichzeitig nebeneinander bestehen, die aufgrund unterschiedlicher Lebensbedingungen variieren (Rosenthal & Roer-Strier, 2001), wirken diese Makrofaktoren auf den Großteil der Menschen eines Landes und erzeugen auch zwischen Personen unterschiedlicher Milieus Gemeinsamkeit. Immigrierte Personen, die aus demselben Land stammen, können also aufgrund unterschiedlicher öko-sozialer Herkunftskontexte innerhalb dieses Landes sehr heterogen sein. Trotzdem kann man beispielsweise bei immigrierten türkischen Eltern von gemeinsamen Erziehungsvorstellungen ausgehen, in denen sie sich von Eltern aus Deutschland unterscheiden (Jäkel & Leyendecker, 2009). Ähnlichkeiten innerhalb dieser Populationen können durch prägende gemeinsame Erfahrungen im Herkunftsland, eine ähnliche Migrationsgeschichte oder vergleichbare Bedingungen im Aufnahmeland entstehen. Faktoren wie diese beeinflussen, wie Zugewanderte aus der ehemaligen Sowjetunion oder der Türkei ihr gesellschaftliches und familiäres Leben in Deutschland gestalten.

2.3.1 Migration aus der Türkei nach Deutschland

Geschichtliche Hintergründe

Mitte der 1950er Jahre erlebte der deutsche Arbeitsmarkt in Folge schnellen Wirtschaftswachstums eine enorme Expansion (Bade & Oltmer, 2007). Um den daraus resultierenden Arbeitskräftemangel auszugleichen wurden Millionen von sogenannten Gastarbeitern aus Südeuropa angeworben (Bade & Oltmer, 2007). Das Anwerbeabkommen mit der Türkei im Jahr 1961 markiert den Beginn der türkischen Zuwanderung (Thelen, 2013). Zunächst wurden vorwiegend junge männliche Gastarbeiter aus der Türkei angeworben, die sich hauptsächlich aus ökonomischen Motiven für den Arbeitsaufenthalt in Deutschland entschieden (Karakasoğlu, 2007). Die Hälfte der Arbeiter wanderten aus dem am stärksten entwickelten Westen und Norden der Türkei ein, in denen auch die größten Ballungsräume Ankara, Izmir und Istanbul liegen. Durch Binnenmigration aufgrund von zunehmender Mechanisierung der Landwirtschaft waren jedoch viele zuvor aus den ländlichen Regionen Zentral- und Südostanatoliens auf der Suche nach Arbeit in die Großstädte gezogen (Karakasoğlu, 2007; Thelen, 2013; Woellert et al, 2009). Von den Angeworbenen aus der Türkei zählten 30 Prozent zu qualifizierten Arbeitskräften mit Schul- und Berufsausbildung. In Deutschland wurden sie jedoch in der Regel in Positionen un- oder angelernter Beschäftigter angestellt (Karakasoğlu, 2007). Die Wirtschaftsrezession 1966/67 und der Ölpreisschock 1973 führten

zum Anwerbestopp weiterer Gastarbeiter im Jahr 1973 in der Bundesrepublik (Bade & Oltmer, 2007). Der Anwerbestopp senkte die Zahl ausländischer Beschäftigter, schränkte aber auch die transnationale Fluktuation ein. Arbeiter, die ihr Beschäftigungsverhältnis beendeten, um für einige Zeit in die Heimat zurückzukehren, wurden bei erneuter Bewerbung nicht wieder als Gastarbeiter zugelassen. Somit standen die Beschäftigten vor der Entscheidung in ihre Heimat zurückzukehren oder sich auf einen längeren Aufenthalt in Deutschland einzustellen (Bade & Oltmer, 2007; Seifert, 2012). In der Folge entschieden sich viele zu bleiben und ihre Familien nachzuholen. Der Familiennachzug konnte die Rückwanderung nach dem Anwerbestopp zahlenmäßig nahezu ausgleichen (Seifert, 2012) und führte zu einer hetero-generen soziodemographischen Struktur (Karakasoğlu, 2007) der in Deutschland lebenden Türken. Ihr Status im Aufenthaltsrecht stabilisierte sich und Gastarbeiter mit Daueraufenthalt wurden zu Einwanderern (Bade & Oltmer, 2007).

Das gesellschaftliche Leben von Migranten aus der Türkei in Deutschland

Heute stellen Personen mit türkischem Migrationshintergrund mit 2,5 bis 2,8 Millionen Menschen die größte Gruppe mit Zuwanderungsgeschichte in Deutschland dar (BAMF, 2015; Thelen, 2013). Insgesamt haben 3,4 Prozent der Bevölkerung in Deutschland (Woellert et al., 2009) und ca. 18 Prozent der Personen mit Zuwanderungsgeschichte einen türkischen Migrationshintergrund (BAMF, 2015). Ungefähr die Hälfte dieser Gruppe gehört der ersten Migrantengeneration an. Ihre Nachkommen wurden bereits in Deutschland geboren und haben somit keine eigene Migrationserfahrung (BAMF, 2015; Thelen 2013; Woellert et al., 2009). Im Jahr 2011 hatte jede dritte Person mit türkischem Migrationshintergrund die deutsche Staatsbürgerschaft inne. Zwei Drittel, auch der in Deutschland Geborenen, besitzen hingegen die türkische Staatsangehörigkeit (Woellert et al., 2009). Das Bildungsniveau der türkischen Zuwanderer und ihrer Nachkommen liegt deutlich unter dem Durchschnitt der einheimischen Bevölkerung. So haben 30 Prozent der türkischen Migranten keinen Bildungsabschluss. Nur ein Prozent der einheimischen Bevölkerung beendet hingegen die Schule ohne Abschluss. Auch im Vergleich mit anderen Migrantengruppen weisen türkische Migranten die höchste Quote ohne Schulabschluss auf. Nur 14 Prozent der türkischen Zuwanderer erreichen eine Hochschulzugangsberechtigung. Die einheimische Bevölkerung schließt mit durchschnittlich 38 Prozent mehr als doppelt so häufig die Schule mit Abitur ab. Diese Bildungsdefizite lassen sich auf dem Arbeitsmarkt kaum ausgleichen. Das wird zum Beispiel in der Jugenderwerbslosigkeit sichtbar. Hier weisen türkische Migranten mit 28 Prozent eine doppelt so hohe Quote wie einheimische Jugendliche auf. Die zweite Migran-

tengeneration verbessert sich im Vergleich zur ersten Generation leicht. Vergleicht man ihren Fortschritt aber mit der zweiten Generation anderer Migrantengruppen, schneiden sie schlechter ab (Woellert, 2009). Familien mit türkischem Migrationshintergrund zeichnen sich durch eine verhältnismäßig hohe Kinderzahl aus. So haben sieben Prozent der Unterfünfzehnjährigen in Deutschland einen türkischen Migrationshintergrund. Diese Quote ist sogar doppelt so hoch wie die der türkischstämmigen Bevölkerung in Deutschland. 60 Prozent der Familien haben zwei oder drei Kinder und auch der Anteil von Großfamilien mit mehr als vier Kindern ist mit neun Prozent deutlich höher als bei gebürtig deutschen Familien (zwei Prozent). Türkische Haushalte sind mit durchschnittlich 3,2 Personen die größten in Deutschland. Nur sehr wenige Personen (16 Prozent) leben in Single-Haushalten. Im Vergleich dazu leben 38,9 Prozent der autochthon Deutschen als Singles. Türkische Zuwanderer weisen hingegen die höchste Zahl (zwei Prozent) Mehr-Generationen Haushalte in Deutschland auf. Nur zwei Prozent der Paare mit Kindern sind unverheiratet (versus neun Prozent bei Einheimischen) und der Anteil Alleinerziehender ist mit 11 Prozent sehr niedrig (versus 20,3 Prozent bei Einheimischen) (Statistisches Bundesamt, 2014; Woellert et al, 2009). In dem Bevölkerungsanteil mit türkischem Migrationshintergrund gibt es mit 48 Prozent mehr als doppelt so viele Hausfrauen wie in der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund. Die traditionellen Formen des familiären Zusammenlebens überwiegen somit deutlich (Woellert et al, 2009; Statistisches Bundesamt, 2014). Durch die Größe der kulturellen Gruppe konnte sich eine lebendige türkische Subkultur in Deutschland entwickeln (Woellert, 2009). Türkische Unternehmen, Geschäfte, Restaurants, Reiseagenturen oder kulturelle Vereine (Citlak et al., 2008) ermöglichen ein gesellschaftliches Leben jenseits der deutschen Mehrheitsgesellschaft. Besonders erwerbslose Frauen leben häufig isoliert von der deutschen Gesellschaft in einer türkischen Parallelgesellschaft (Woellert, 2009). Zwischen den türkischen Communities in Deutschland und dem Herkunftsland werden enge Verbindungen aufrechterhalten (Citlak et al., 2008; Faist, 1998). Durch die Möglichkeit, relativ günstig zwischen der Türkei und Deutschland hin und her zu reisen sowie durch die Migration junger Heiratspartner aus der Türkei wird die türkische Kultur in Deutschland am Leben gehalten und ständig erneuert (Citlak et al., 2008; Faist, 1998). Schätzungen aus Bayern und Berlin zufolge heiraten 50 bis 70 Prozent junger türkischstämmiger Männer in Deutschland Frauen, die in der Türkei aufgewachsen sind. Auch eine große Zahl junger Frauen mit türkischem Migrationshintergrund heiraten Männer, die für die Ehe aus der Türkei nach Deutschland immigrieren (Bericht der Sachverständigenkommission, 2000; Citlak et al., 2008). Die allermeisten Ehen (93 Prozent) werden innerhalb der türkischen Community zwischen Personen mit türkischem Migrationshintergrund geschlossen. Eine Durchmischung mit der Mehrheitsge-

sellschaft durch Eheschließungen findet kaum statt (Woellert, 2009). Der Großteil (95 Prozent) der türkeistämmigen Menschen in Deutschland sind muslimischen Glaubens. Der verbleibende Anteil entfällt auf Konfessionslose oder andere Religionsgemeinschaften. (Hanrath, 2011). Der überwiegende Teil (90 Prozent) bezeichnet sich als religiös bzw. stark religiös. Vor allem islamische Feste haben innerhalb dieser Gruppe einen hohen Stellenwert (Haug, Müssig, & Stichs, 2009). Kurden, die auch in der Türkei die größte ethnische Minderheit darstellen, sind in Deutschland ebenfalls die größte Gruppe nichttürkischer Einwanderer aus der Türkei. Ihre Zahl wird auf beinahe ein Drittel aller aus der Türkei zugewanderten Menschen in Deutschland geschätzt (Hanrath, 2011).

2.3.2 Migration aus der ehemaligen Sowjetunion nach Deutschland

Geschichtliche Hintergründe

Aktuell leben nach Angaben des statistischen Bundesamtes (2011) ca. 2,5 Millionen Menschen in Deutschland, die aus der ehemaligen Sowjetunion und den Nachfolgestaaten eingewandert sind (Westphal & Grünheid, 2013). Diese Gruppe ist sehr heterogen und die nationale sowie die soziokulturelle Herkunft der Personen können sehr unterschiedlich sein (Westphal & Grünheid, 2013). Zunächst gibt es die Gruppe der russlanddeutschen Aussiedler und Spätaussiedler, die mit gegenwärtig 1,4 Millionen einen Anteil von 63 Prozent der Gesamtgruppe der Zugewanderten aus der ehemaligen Sowjetunion ausmachen (Statistisches Bundesamt, 2011; Westphal & Grünheid, 2013). Personen dieser Gruppe, die bis Ende 1992 eingewandert sind werden Aussiedler genannt. Eingewanderte, die nach 1992 immigrierten werden als Spätaussiedler bezeichnet (Worbs, Bund, Kohls, & Babka von Gostomski, 2013). Eine weitere große Gruppe sind jüdische Kontingentflüchtlinge, von denen nach Angaben des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF, 2012) bis 2010 insgesamt 204.230 mit ihren Familien einwanderten. Die Einwanderung von (Spät-)Aussiedlern und jüdischen Kontingentflüchtlingen ist inzwischen deutlich zurückgegangen. Aktuell immigrieren hauptsächlich Personen im Zuge von Familienzusammenführung, Heiratsmigration oder ausländische Studierende, Arbeitskräfte sowie Asylsuchende aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion nach Deutschland (Westphal & Grünheid, 2013). Seit dem Mikrozensus 2009 werden diese verschiedenen Migrantengruppen als Zugewanderte aus dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion als eine Gruppe zusammengefasst (Westphal & Grünheid, 2013).

Migrationsgeschichte Aussiedler und Spätaussiedler

Zwischen 1950 und 2006 kamen insgesamt 4,5 Millionen Aussiedler und Spätaussiedler in die Bundesrepublik Deutschland (Bade & Oltmer, 2007). Der Begriff Aussiedler entstand in den frühen 1950er Jahren und bezeichnet Zugehörige deutscher Minderheiten aus Ostmitteleuropa, Südosteuropa und der ehemaligen Sowjetunion (Dietz, 2007). Ihre Vorfahren wanderten vom Mittelalter bis in das 19. Jahrhundert aufgrund schwieriger wirtschaftlicher und politischer Situationen aus deutschsprachigen Gebieten aus. Im heutigen Polen, Rumänien, Ungarn, im ehemaligen Jugoslawien, der Tschechoslowakei und in der Sowjetunion gründeten sie Siedlungen, in denen die deutsche Sprache, Kultur und Religion aufrechterhalten wurde (Tröster, 2013). Im 20. Jahrhundert zerstörten die beiden Weltkriege und damit verbundene politische Umwälzungen die Lebensbedingungen der deutschen Minderheiten (Dietz, 2007). Die Angriffs- und Besatzungspolitik des nationalsozialistischen Deutschlands führten zum Entzug der Minderheitenrechte und zu ethnischer Diskriminierung, Flucht und Vertreibung während und nach dem Zweiten Weltkrieg (Dietz, 2007). Das Grundgesetz der BRD (Artikel 116, Absatz 1) garantierte die Aufnahme dieser Personen und ihrer Familien als deutsche Staatsangehörige. Die Voraussetzung für die Aufnahme als Aussiedler war die deutsche Volkszugehörigkeit und die Vertreibungssituation im Herkunftsland (Dietz, 2007). Aufgrund von Ausreisebarrieren durch hohe bürokratische Hürden im Herkunftsland blieb die Zahl der reimmigrierten Aussiedler bis zur Öffnung des Eisernen Vorhangs jedoch eher niedrig. Von 1950 bis 1987 wanderten insgesamt nur 1,36 Millionen Aussiedler nach Deutschland ein (Dietz, 2007). Mit dem Zusammenbruch der politischen Systeme in Ostmittel- und Südosteuropa und dem Zerfall der Sowjetunion kam es zu schrittweisen Aufhebungen der Ausreisebeschränkungen. Das führte zu drastisch ansteigenden Einwanderungen von Aussiedlern. Von 1988 bis 2004 immigrierten insgesamt drei Millionen Personen nach Deutschland. Alleine 2,2 Millionen Aussiedler stammten dabei aus der ehemaligen Sowjetunion (Dietz, 2007). Wirtschaftliche Gründe sowie der Wunsch nach einem politisch freieren Leben in Deutschland waren durch politische Instabilität, ethnische Diskriminierung und Wirtschaftskrisen im Herkunftsland wichtige Ausreisemotive (Dietz, 2007). Mit dem Aussiedleraufnahmegesetz und dem Kriegsfolgenbereinigungsgesetz (KfbG) wurde 1993 versucht, die Einwanderungswelle zu steuern und einzudämmen. (Dietz, 2007). Das hatte zur Folge, dass sich die Einwanderungsraten verstetigten und der Anteil an Aussiedlern aus der ehemaligen Sowjetunion (Russland und Kasachstan) bis zu 95 Prozent anstieg. Seit 1990 sind Personen aus der ehemaligen Sowjetunion die zahlenmäßig stärkste Gruppe unter den Aussiedlern (Migrationsbericht). Ende der 1990er Jahre veränderte sich die Gruppe der

Spätaussiedler. Die Zahl der Russlanddeutschen sank aber der Anteil nicht-deutscher Familienangehöriger, die in russischer Sprache und Kultur postsowjetisch aufgewachsen sind, stieg an (Westphal & Grünheid, 2013).

Migrationsgeschichte Jüdischer Kontingentflüchtlinge

Neben der Gruppe der Aussiedler und Spätaussiedler wurden auch für Juden und ihre nicht-jüdischen Angehörigen aus der ehemaligen Sowjetunion vereinfachte Bedingungen geschaffen, nach Deutschland umzusiedeln (BAMF/BMI, 2015). Das Gesetz über Maßnahmen für im Rahmen humanitärer Hilfsaktionen aufgenommene Flüchtlinge (HumHAG) bildete ab 1991 die Grundlage für die Einwanderung sogenannter jüdischer Kontingentflüchtlinge (Tröster, 2013). Die Bundesregierung beabsichtigte damit, die jüdische Bevölkerung vor starkem Antisemitismus in ihrem Herkunftsland zu schützen und die jüdischen Gemeinden in Deutschland als Wiedergutmachungsgeste für den Holocaust wiederaufzubauen (Tröster, 2013). Aufgrund verbesserter Lebensbedingungen in den Ländern der ehemaligen Sowjetunion hat inzwischen die Zahl jüdischer Zuwanderer deutlich nachgelassen (BAMF/BMI, 2015). Da Aussiedler und Spätaussiedler die stärkste Zuwanderergruppe aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion darstellt, fokussiert sich im Folgenden die Darstellung ihres gesellschaftlichen Lebens und der Erziehungsvorstellungen im Wesentlichen auf diese Subgruppen.

Das gesellschaftliche Leben von Migranten aus der ehemaligen Sowjetunion in Deutschland

Ein Großteil der (Spät)-Aussiedler kommt aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion. Diese insgesamt 1,45 Millionen Zuwanderer stammen vor allem aus Russland (612000) und Kasachstan (575000) (Seifert, 2012). Nach dem Mikrozensus 2005 machen (Spät)-Aussiedler 4,7 Prozent an der Gesamtbevölkerung und 25 Prozent der Personen mit Migrationshintergrund aus (Woellert et al., 2009). Ein Großteil dieser Gruppe (78,1 Prozent) hat selbst Migrationserfahrung (Woellert et al., 2009). Im Vergleich zu anderen Migrantengruppen haben Personen die mit dem (Spät)-Aussiedlerstatus immigrierten den Vorteil, dass sie häufig bereits vor der Einreise die deutsche Staatsbürgerschaft erhalten haben, Deutsch sprechen oder Sprachkurse bekommen (Woellert et al., 2009). Hinsichtlich des Bildungsniveaus weist die Gruppe der (Spät)-Aussiedler einen vergleichsweise hohen Standard auf. Nur 3,3 Prozent der (Spät)-Aussiedler beenden die Schullaufbahn ohne Bildungsabschluss.

Eine relativ große Gruppe (28 Prozent) und doppelt so viele wie türkische Migranten erreichen die Hochschulreife (vs. 38 Prozent bei Einheimischen). Der Anteil der Abiturienten steigt von der ersten zur zweiten Generation stark an (Woellert et al., 2009). Eine Studie des Berlin-Instituts führt das auf den vergleichsweise hohen Bildungsstand zurück, mit dem (Spät)-Aussiedler nach Deutschland gekommen sind. (Spät)-Aussiedler sind in hohem Maße auf dem Arbeitsmarkt aktiv (Worbs et al., 2013). Die Quote der Erwerbspersonen liegt wie bei einheimischen Deutschen bei 75 Prozent. Auch die Jugendarbeitslosigkeit hat sich von der ersten zur zweiten Generation beinahe halbiert. Diese Zahlen legen eine gute Orientierung auf dem deutschen Arbeitsmarkt nahe. Das familiäre Zusammenleben der (Spät)-Aussiedler wird vom klassischen Familienbild geprägt. Der Anteil an Familien unter (Spät)-Aussiedlern ist mit 43 Prozent doppelt so hoch wie bei einheimischen Deutschen und in vergleichsweise vielen Haushalten (1,2 Prozent vs. 0,7 Prozent Einheimische) leben mehr als zwei Generationen zusammen. Nur wenige Paare bekommen unverheiratet Kinder (3,6 Prozent vs. 8,9 Prozent Einheimische). (Spät)-Aussiedler neigen stärker zu Mehrkindfamilien als die einheimische Bevölkerung. Bei Familien mit Kindern weisen (Spät-)Aussiedler eine durchschnittliche Kinderzahl von 1,9 auf. Bei Personen ohne Migrationshintergrund liegt der Wert bei 1,7. Etwas über 60 Prozent der Spätaussiedlerfamilien haben zwei oder mehr Kinder im Vergleich zu nur 56 Prozent der einheimischen Familien (Worbs et al., 2013). Die Hausfrauenquote liegt bei nur 20 Prozent. Somit entspricht sie dem Anteil einheimischer Hausfrauen und ist die niedrigste Quote unter den Migrantengruppen. Die hohe Erwerbstätigkeit der Frauen kann darauf zurück geführt werden, dass in sowjetischen und postsowjetischen Gesellschaften Frauen ebenfalls stark ins Erwerbsleben einbezogen wurden (Woellert et al., 2009). Der Anteil der Eheschließungen zwischen Aussiedlern und einheimischen Deutschen liegt bei 18 Prozent. Die niedrige Zahl ist dadurch erklärbar, dass viele Zugewanderte schon mit Ehepartner nach Deutschland gekommen sind (Woellert et al., 2009). Zudem werden Ehepartner überwiegend innerhalb persönlicher Netzwerke von (Spät)-Aussiedlern ausgewählt (Worbs et al., 2013). Der Großteil der (Spät-)Aussiedler gehört christlichen Glaubensgemeinschaften an. Die nach der Einwanderung erfahrenen Unterschiede zu deutschen Kirchengemeinden veranlassten viele dazu sich in eigenständig gebildeten oder freikirchlichen Gemeinden zu organisieren (Worbs et al., 2013). Die Gruppe der (Spät-)Aussiedler war im Vergleich zu anderen Migrantengruppen, zum Beispiel durch den Erhalt der deutschen Staatsbürgerschaft bei Einreise oder einer Vielzahl von Eingliederungs- und beruflicher Qualifizierungsmaßnahmen zur Integration in den Arbeitsmarkt, lange Zeit privilegiert. (Herwartz-Emden, Waburg, Westphal, 2014; Westphal, 1997). Trotzdem erleben (Spät)-Aussiedler ähnliche Schwierigkeiten wie andere Migrantengruppen, z.B.

Sprachprobleme, Arbeitslosigkeit und Entwertung der Bildungs- und Berufsabschlüsse (Westphal, 1997). Hinzu kommen aussiedlerspezifische Identitätsschwierigkeiten, die sich aus dem Kontrast des subjektiven Gefühls der deutschen Volkszugehörigkeit und dem eigenen Erleben kultureller Unterschiede sowie der Stigmatisierung durch die Mehrheitsgesellschaft begründen (Kotzian, 2010).

Zusammenfassung

Das Anwerbeabkommen 1961 markierte den Beginn der Zuwanderung türkischer Gastarbeiter, die hauptsächlich aus ökonomischen Gründen nach Deutschland kamen. Nach dem Anwerbestop entschlossen sich viele zu bleiben. Erst durch den Familiennachzug entstand eine heterogene soziodemographische Gesellschaftsstruktur in der türkischen Community. Heute ist bereits über die Hälfte der Personen mit türkischem Migrationshintergrund in Deutschland geboren. Im Vergleich zu anderen Einwanderergruppen und der autochthonen Bevölkerung weist diese Gruppe durchschnittlich ein deutlich niedrigeres Bildungsniveau auf. Ebenfalls häufiger findet sich hier ein traditionelles Familienbild mit klassischer Rollenverteilung, vielen Kindern und Mehrgenerationenhaushalten. Einen Großteil der Zuwanderer aus der ehemaligen Sowjetunion stellen Aussiedler oder Spätaussiedler dar, denen das Grundgesetz als deutsche Volkszugehörige die Aufnahme in Deutschland und die deutsche Staatsbürgerschaft garantiert. Ein Großteil wanderte im Zeitraum von 1988 bis 2004 ein. Durch Familiennachzug immigrierten auch viele sowjetisch geprägte, nichtdeutsche Familienangehörige nach Deutschland. Der überwiegende Teil der Zuwanderer aus der ehemaligen Sowjetunion gehört der ersten Migrantengeneration an. Die Gruppe verfügt im Durchschnitt über ein hohes Bildungsniveau und ist auf dem Arbeitsmarkt gut integriert. Im Vergleich zur autochthonen Bevölkerung ist der Anteil an Familien insgesamt höher. Diese sind häufiger Mehrkindfamilien und leben öfter in Mehrgenerationenhaushalten. Im Gegensatz zur türkischen Community sind sehr viel mehr Frauen erwerbstätig. Der Herkunftskontext, die Migrationsgeschichte, aber auch das gesellschaftliche Leben in Deutschland von Zuwanderern aus der Türkei und der ehemaligen Sowjetunion weisen spezifische Merkmale auf. Diese geben einen Rahmen für die Sozialisationsziele und Erziehungspraktiken der zugewanderten Eltern vor. Im Akkulturationsprozess transferieren zugewanderte Eltern Vorstellungen über Erziehung und Entwicklung von der Herkunftskultur in die Aufnahmekultur und halten diese Ideologien und Verhaltensweisen aufrecht (Frankel, Roer-Bornstein & Levine, 1982; Roer-Strier & Rivlis, 1998; Triandis, 1994). Einige Aspekte elterlicher Erziehungsideologien können sich verändern, wohingegen andere Aspekte resistent gegenüber neuen Einflüssen zu sein scheinen, selbst wenn die widersprüchlichen Ansichten zu Konflik-

ten in der Aufnahmekultur führen können (Goldman, 1993; Greenfield, 1994; Roer-Strier & Rosenthal, 2001). Um Erziehungsmuster immigrierter Familien verstehen und einordnen zu können ist die Betrachtung der Sozialisationsbedingungen und Erziehungsideale im Herkunftskontext hilfreich.

2.3.3 Kulturelle Werte und Erziehung in Migrantenfamilien aus der Türkei

Die türkische Gesellschaft lässt sich in weiten Teilen als traditionell konservativ, stark hierarchisch organisiert und wenig egalitär charakterisieren (Schwartz, 1999). Vor allem in ländlichen Gebieten sind traditionelle Werte vorherrschend. Enge, dauerhafte Familienbeziehungen, die mit Aufgaben und Pflichten verbunden sind, spielen eine bedeutsame Rolle. Respekt vor Autoritäten und Älteren, Gehorsam sowie ein aufopfernder und liebevoller Umgang mit jüngeren sind wichtige Werte in der Erziehung (Kağıtçıbaşı & Sunar, 1992), die zur Aufrechterhaltung eines stabilen und engen Beziehungsgefüges beitragen (Citlak et al., 2008). Kleine Kinder bis 5 bis 7 Jahre erhalten viel Zuwendung und werden mit Nachsicht behandelt. Das Einhalten von Regeln wird zunächst nicht erwartet und Fehlverhalten toleriert (Leyendecker, 2003). Mit zunehmendem Alter wird die elterliche Nachsicht graduell durch einen strengeren, fordernden Elternstil ersetzt (Citlak et al., 2008). Der permissive Stil in den ersten Lebensjahren soll den Aufbau der engen Bindung zu den Bezugspersonen unterstützen (Kağıtçıbaşı, 2007). Die Wertschätzung einer engen, emotionalen Familienbande bleibt selbst bei zunehmender materieller Unabhängigkeit und höherem sozioökonomischen Status bestehen (Imamoğlu, 1987; Kağıtçıbaşı, 1989; Nauck, 2001).

Durgel, Leyendecker, Yagmurlu & Harwood (2009) untersuchen den Zusammenhang von langfristigen Sozialisationszielen und Akkulturationsstrategien von türkischen Migrantinnen. Sowohl integrierte als auch separiert lebende Mütter halten traditionelle türkische Erziehungswerte aufrecht: Sie fordern beide gleichermaßen eine enge Beziehung zur Familie und die Erfüllung familiärer Verpflichtungen von ihren Kindern. Gutes Benehmen, das an den Moralvorstellungen der türkischen Community orientiert ist, wird ebenfalls von beiden Gruppen eingefordert. Integrierte Mütter, die in stärkerem Kontakt zur Aufnahmegesellschaft stehen wertschätzen im Vergleich zu separiert lebenden Müttern autonomieorientierte Sozialisationsziele wie Selbstkontrolle stärker und wünschen sich häufiger sozial kompetente Kinder, die ihre negativen Impulse kontrollieren können. Diese Fähigkeiten stehen im Zusammenhang mit der erfolgreichen Gestaltung von außerfamiliären Beziehungen wie

Freundschaften, was in independenten Gesellschaften als Schlüsselkompetenz betrachtet wird. In einer australischen Studie erwarteten Mütter mit türkischem Migrationshintergrund weniger Gehorsam und ein erklärender Elternstil (inductive parenting) nahm zu, je mehr sie mit der Aufnahmegesellschaft in Kontakt standen (Yagmurlu & Sanson, 2009). Citlak et al. (2008) vergleichen Erziehungsziele von türkischen Müttern der ersten und zweiten Migrantengeneration mit denen von deutschen Müttern. Türkische Mütter der zweiten Migrantengeneration, die zugleich mehr formale Schulbildung in Deutschland absolviert haben, zeigen ein neues Muster von Erziehungszielen, das zwischen den Mustern der ersten türkischen Migrantengeneration und der deutschen Gruppe liegt: Eigenschaften psychologischer Autonomie wie Unabhängigkeit oder Selbstkontrolle sind den Müttern der zweiten Generation wichtiger als der ersten Generation. Gutes Benehmen und Respekt ist ihnen hingegen deutlich weniger wichtig. In der Wertschätzung von Warmherzigkeit gegenüber anderen und der Bedeutung von Familienobligationen unterscheiden sich Mütter der ersten und zweiten Migrantengeneration hingegen nicht. Ein hohes Maß an emotionaler Wärme immigrierter türkischer Mütter unabhängig von ihrem sozioökonomischen Hintergrund oder der Akkulturationsorientierung konnte wiederholt sowohl im australischen (Yagmurlu & Sanson, 2009) als auch im deutschen (Leyendecker et al., 2006) Aufnahmekontext gezeigt werden. Auch die große Bedeutung des familiären Zusammenhalts bleibt nach der Migration von der Türkei nach Deutschland bestehen. Assimiliert und integriert lebende Mütter mit türkischem Migrationshintergrund betonen trotz häufigem Kontakt mit der Mehrheitsgesellschaft die Relevanz von Familienkohäsion (Schölmerich, Leyendecker & Citlak, 2006). In einer niederländischen Studie (Yaman et al., 2010) wurde der Grad autoritärer und autoritativer Kontrolle in der Erziehung von türkischen Mütter der zweiten Migrantengeneration und von niederländischen Müttern untersucht. Bei kontrolliertem Bildungsniveau zeigten Mütter mit türkischem Migrationshintergrund weniger autoritative Kontrollstrategien als niederländische Mütter. Unerwünschtes Verhalten wird weniger durch Erklärung und Diskurs unterbunden. Sie griffen hingegen stärker, auch physisch, in autonom initiierte kindliche Aktivitäten ein und formulierten häufiger direktive Aufforderungen ohne Erklärung als niederländische Mütter. Hinsichtlich der autoritären Kontrolle zeigten sich keine Unterschiede zwischen den Gruppen. Hinsichtlich geschlechtsspezifischer Rollendifferenzierung in der Erziehung von Jungen und Mädchen in türkischen Familien zeigen sich gegenläufige Studienergebnisse: Kağıtçıbaşı und Sunar (1992) sowie Fuhrer und Mayer (2005) berichten starke geschlechtsabhängige Unterschiede in der Erziehung. In einer Reihe von Studien mit türkischen Migranten und einer türkischen Stichprobe konnte jedoch keine geschlechtsdifferenzierende Erziehung festgestellt werden (Citalak et al., 2008; Jäkel & Leyendecker, 2009;

Yaman et al., 2010). Möglicherweise liegt diesen Ergebnissen eine Entwicklung weg vom traditionellen Rollenverständnis zugrunde (Citlak et al., 2008).

2.3.4 Kulturelle Werte und Erziehung in Migrantenfamilien aus der ehemaligen Sowjetunion

Migranten, die aus der ehemaligen Sowjetunion eingewandert sind, wurden oft stärker von der damals vorherrschenden sozialistischen Erziehung geprägt als sie es selbst realisieren (Horowitz, 1989; Shor, 1999). Ihre Erziehung und Sozialisation fand in wesentlichen Teilen in sowjetisch bzw. postsowjetisch geprägten Bildungseinrichtungen statt. Diese zeichneten sich durch ein sozialistisch-kollektivistisches Mindset aus, dass die Erziehung in hohem Maße prägte (Westphal & Grünheid, 2013). Ziel der sowjetischen Pädagogik war es, wertekonforme Personen heranzuziehen, die sich den Anforderungen der totalitären sowjetischen Gesellschaft unterordneten (Shor, 1999). Familie wurde als ein Subsystem im größeren politischen System betrachtet. Eltern waren dafür verantwortlich, ihre Kinder zu wertvollen Mitgliedern der sozialistischen Gesellschaft zu erziehen und sie auf diese Rolle vorzubereiten (Improgno & Improgno, 1986; Kharlamov & Kobzar, 1993). Elternverhalten, das nicht von sozialistisch-moralischen Werten sowie kulturellem und pädagogischem Wissen unterfüttert war, wurde als schädlich für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung betrachtet (Sen'ko, 1993).

Rosenthal & Roer-Strier (2001) untersuchten das Bild des adaptiven Erwachsenen von russisch-jüdischen Migrantinnen in Israel, von dem sich ihre Sozialisationsziele ableiten lassen. Demnach stellten sich die Befragten ihre Kinder in Zukunft idealerweise als effiziente, leistungsorientierte, hart arbeitende, gut organisierte Erwachsene vor, die in der Öffentlichkeit wenige oder nur sozial adäquate Emotionen zeigen. Diese Eigenschaften werden als notwendig zur Erreichung eines hohen Bildungsniveaus und gut bezahlter, prestigeträchtiger Beschäftigungen betrachtet. Selbstsicherheit oder Selbstbewusstsein spielen in diesem Bild hingegen keine bedeutsame Rolle. Die russisch-jüdischen Migrantinnen äußerten drei zentrale Themen über kindliche Erziehung und Entwicklung: Erstens war die Entwicklung ein hohes Leistungsmotiv von großer Bedeutung. Dabei steht der Erfolg im Wettbewerb mit anderen und weniger eine Stärkung des Selbstwertgefühls oder die soziale Anerkennung im Fokus. Nach Rosenthal und Roer-Strier (2001) könnte der Ursprung der starken Wettbewerbsorientierung in jüdischen Grundwerten liegen. Zweitens wird von Vorschulkindern eine hohe Kontrolle des negativen Emotionsausdrucks erwartet. Positiver Ausdruck von

Emotionen wie Liebe oder Freude wird hingegen unterstützt. Drittens vertraten die Befragten die Auffassung, dass die kindliche Kompetenzentwicklung wesentlich durch die genetische Veranlagung vorbestimmt ist oder durch eine kompetente Autoritätsperson gelenkt werden muss. Kindliche Exploration oder selbst-initiierte Erfahrungen gelten als wenig hilfreich zur Kompetenzentwicklung. Roer-Strier & Rivlis (1998) zeigten, dass russisch-jüdische Migrantinnen in Israel frühe funktionale Unabhängigkeit ihrer Kinder befürworteten und durch ihre Erziehung die Entwicklung von Handlungsautonomie fördern. Nicht-immigrierte israelische Mütter legten hingegen mehr Wert auf die Entwicklung von psychologischer Autonomie und unterstützten das mit einer demokratischen Eltern-Kind-Beziehung. Tulviste, Mizera und De Geer (2012) verglichen die Sozialisationsziele estnischer Mütter und nach Estland immigrierter russischer Mütter mit denen schwedischer Mütter. Auch hier zeigten sich Spuren der gemeinsamen sowjetischen Geschichte: Estnische und nach Estland immigrierte russische Mütter halten, bezogen auf sich selbst, traditionell verbundene orientierte Werte mit sozialistischer Prägung wie zum Beispiel der Respekt vor Älteren, Höflichkeit, Gehorsam und Fleiß für bedeutsamer als schwedische Mütter. Gleichzeitig macht sich der gesellschaftliche Wandel in Estland bemerkbar. Bei der Beschreibung erwünschter gegenwertiger Verhaltensweisen ihrer Kinder werden diese Vorstellungen seltener genannt. Stattdessen entwickelten estnische und russisch-estnische Mütter eine autonom-relationale Synthese von Erziehungszielen für ihre Kinder.

Die Zugehörigkeit zur deutschen Minderheit nach der Auflösung der Sowjetunion war vor allem für die jüngere Generation von Aussiedlern von untergeordneter Bedeutung und beeinflusste ihre Sozialisation nicht grundlegend. Die deutsche Sprache und Traditionen wurden in den Familien, wenn überhaupt, von der Großelterngeneration weitergegeben, die vor dem zweiten Weltkrieg geboren wurde (Dietz, 2003). Russlanddeutsche unterschieden sich in ihren Lebensbedingungen also nicht wesentlich von der Gesamtbevölkerung. Auch ihr Familienleben und ihre Sozialisation war wesentlich durch das sowjetische und postsowjetische Gesellschaftssystem geprägt (Westphal & Grünheid, 2013). Untersuchungen zu Erziehungsvorstellungen von Aussiedlern und Spätaussiedlern in Deutschland zeigen die Folgen des Aufeinandertreffens von sozialistisch-kollektivem Denken mit einer starken Orientierung am Gemeinwesen und einer individualistischen Werteorientierung in Deutschland auf (Herwartz-Emden, Waburg, Westphal 2014; Westphal & Grünheid, 2013). Durch die Auseinandersetzung mit der deutschen Mehrheitsgesellschaft und aus der Motivation heraus den Eingliederungserfolg ihrer Kinder zu gewährleisten öffneten sich Eltern vorherrschenden Erziehungsvorstellungen und erzieherische Mischkonzepte entstehen (Herwartz-Emden,

1997, Herwartz-Emden et al., 2014). Bei gleichbleibender Befürwortung eines kontrollierenden Erziehungsstils, der durch elterliche Strenge und Autorität gekennzeichnet ist kommt es zu Annäherungen an ein permissiv-nachgiebiges Erziehungskonzept. Autonomieorientierte Erziehungselemente wie die Befürwortung eines partnerschaftlichen Verhältnisses zum Kind und innerfamiliäre Aushandlungsprozesse kommen hinzu (Dintsioudi, 2012; Herwartz-Emden et al., 2014; Westphal, 2006; Westphal & Grünheid, 2013). Auch russlanddeutsche Aussiedler betrachten schulische und berufliche Leistung sowie Fleiß als hoch relevante Sozialisationsziele (Farrokhzad, Ottersbach, Tunc, & Meuer-Willuweit, 2010). Eine Studie von Betz (2006) illustriert den hohen Leistungsanspruch. Aussiedlermütter sind mit den schulischen Leistungen ihrer Kinder weniger zufrieden machen sich darüber mehr Sorgen als Mütter mit einem türkischen Migrationshintergrund oder einheimisch deutsche Mütter.

Zusammenfassung

Sowohl die Erziehung von Eltern mit türkischem als auch mit russischem Migrationshintergrund ist deutlich von der Sozialisation in ihrem Herkunftskontext geprägt. In der ehemaligen Sowjetunion war die Erziehung durch relationale Werte mit einer sozialistischen Ausrichtung gekennzeichnet. Respekt vor Älteren, Gehorsam und Fleiß stellten wichtige Sozialisationsziele dar (Tulviste et al., 2012; Westphal & Grünheid, 2013). Die Erziehung, vor allem in ländlichen Teilen der Türkei kann als verbundenheitsorientiert beschrieben werden. Die Aufrechterhaltung enger, stabiler und emotionaler Beziehungsgefüge in einem hierarchisch strukturierten Familiensystem steht im Vordergrund (Citlak et al., 2008; Kağıtçıbaşı & Sunar, 1992). Mit der Migration in autonomieorientierte Gesellschaften kann sowohl bei Müttern mit türkischem als auch mit russischem Migrationshintergrund die Entstehung neuer Erziehungsmuster beobachtet werden. Oftmals entsteht eine autonom-relationale Synthese, in der zugleich wesentliche Werte des Herkunftskontext aufrechterhalten werden, zu denen autonomieorientierte Aspekte hinzu kommen (z.B. Tulviste et al., 2012; Herwartz-Emden, 1997, Herwartz-Emden, Waburg, Westphal, 2014; Durgel et al., 2009). Welches Erziehungsmuster im individuellen Fall entsteht und welche Bedeutung dabei die Werte der Herkunfts- und Aufnahmekultur haben wird jedoch auch von Faktoren wie der Akkulturationsorientierung einer Person (Durgel et al., 2009), der Migrantengeneration, der Aufenthaltsdauer in der Aufnahmegesellschaft und der Migrationsgeschichte (Durgel et al., 2013; Citlak et al., 2008) beeinflusst. Familien mit Migrationshintergrund verfolgen somit Erziehungsvorstellungen und Konzepte eines entwicklungsförderlichen Umfeldes, die nicht mit denen der Mehrheitsgesellschaft in Einklang stehen müssen.

Bildungseinrichtungen als kulturvermittelnde Institution stellen Orte dar, an denen diese unterschiedlichen Vorstellungen aufeinander treffen. Vertreter des Bildungssystems übernehmen hier einen Erziehungs- und Bildungsauftrag für ein Kind, dessen Eltern unter Umständen andere Erziehungs- und Bildungsziele verfolgen. Besonders in frühpädagogischen Einrichtungen werden die kulturell unterschiedlichen Vorstellungen von Erziehung und Bildung oft zum ersten Mal offensichtlich (Tobin, Adair & Arzubiaga, 2013).

2.4 Frühkindliche Bildung und Betreuung in Deutschland, der Türkei und in der ehemaligen Sowjetunion

Kulturelle Kontexte prägen Erziehungs- und Bildungsziele und führen zu kulturspezifischen Vorstellungen von pädagogischer Qualität und kindlicher Förderung (Stamm & Edelmann, 2013; Rosenthal, 1999). Entsprechend dieser Ideale organisieren Gesellschaften die Lernumgebungen ihrer Kinder (Harkness & Super, 1995; Keller, 2007). Diese Lernumgebungen können sich darin unterscheiden, welche Kompetenzen als förderungswürdig eingeschätzt werden und wie diese in der Praxis gefördert werden (Döge & Keller, 2012). Auch die organisatorische Struktur sowie die Erziehungs- und Bildungskonzepte von außerhäuslicher Betreuung in Deutschland, den Ländern der ehemaligen Sowjetunion und der Türkei wurden in Konsequenz auf historische, politische und gesellschaftliche Entwicklungen des jeweiligen kulturellen Kontexts geschaffen. Eltern, die nach Deutschland immigrieren bringen somit neben kulturell geprägten Vorstellungen guter Erziehung auch kulturspezifische Ideen über erfolgreiche frühkindliche Förderung mit.

2.4.1 Das frühkindliche Bildungs- und Betreuungssystem in Deutschland

Das deutsche frühkindliche Betreuungssystem ist föderal organisiert. Die 16 Bundesländer folgen eigenen Bildungs- und Orientierungsplänen. Die strukturellen Bedingungen sowie der Reformbedarf können in den Bundesländern somit variieren (Bock-Famulla, Lange & Strunz, 2015). Bei der außerfamiliären, vorschulischen Kinderbetreuung in Deutschland können Einrichtungen der *Kindertagesbetreuung*, wie Kindertagesstätten, und die *Kindertagespflege* unterschieden werden (Henry-Huthmacher, 2005). Kindertagesstätten (KiTa) können in Abhängigkeit vom Alter der Kinder in Krippen für die Altersgruppe unter 3 Jahren und Kindergarten für die Altersgruppe von 3 bis 6 Jahren unterteilt werden. Zunehmend entstehen Einrichtungen, in denen Kinder aus verschiedenen Altersgruppen gemeinsam

betreut werden (Henry-Huthmacher, 2005). Diese können zum einen aus alterseinheitlichen, parallel laufenden Krippen- und Kindergartengruppen bestehen. Zum anderen können Einrichtungen altersgemischte Gruppen installieren in denen Kinder unterschiedlichen Alters in einer gemeinsamen Gruppe betreut werden. Mischformen aus beiden Konzepten sind ebenfalls möglich. (Henry-Huthmacher, 2005). Im Jahr 2014 gab es bundesweit insgesamt 53415 Kindertageseinrichtungen. Als Kindertagespflege wird ein außerhäusliches Kinderbetreuungsangebot bezeichnet, das das Angebot von Kindertagesstätten ergänzt oder eine Alternative dazu darstellt. Besonders Familien mit Kindern unter drei Jahren nutzen die Kindertagespflege. Die Tagespflegepersonen, sogenannte Tagesmütter oder Tagesväter, sind meist selbstständig organisiert. Die Tagespflege findet in den Wohnräumen der Tagespflegeperson oder in angemieteten Räumen statt (Wiemert, Heeg & Heitkötter, 2011). Seit dem 01.08.2013 haben Eltern in Deutschland Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für ihr Kind ab dem vollendeten ersten Lebensjahr. Das sichert den Zugang zu Angeboten der Kindertagesbetreuung unabhängig von anderen Faktoren wie zum Beispiel der Bedarfslage des Kindes oder der eigenen Erwerbstätigkeit. Damit gewinnt die außerhäusliche Betreuung für Kinder unter 3 Jahren zunehmend an Bedeutung (Bock-Famulla et al., 2015). Insgesamt nehmen im Bundesdurchschnitt ein Drittel (32,3 Prozent) aller Kinder unter drei Jahren und 94 Prozent aller Kinder von 3 bis 6 Jahren außerhäusliche Betreuung in einer KiTa oder in der Kindertagespflege in Anspruch. Inzwischen nimmt auch bei den Zweijährigen die außerhäusliche Betreuung zu und stellt bereits für die Mehrzahl der Zweijährigen (59,7 Prozent) ein normaler Bestandteil ihrer Lebens- und Bildungsbiographie dar. 2014 besuchten 36,6 Prozent der Einjährigen und nur 2,8 Prozent der unter Einjährigen eine KiTa oder Tagespflege. Bei Kindern mit Migrationshintergrund ist die Beteiligung am frühkindlichen Bildungs- und Betreuungssystem deutlich niedriger als bei Kindern ohne Migrationshintergrund: In der Gruppe der unter Dreijährigen besuchen nur 20 Prozent der Kinder mit Migrationshintergrund im Vergleich zu 38 Prozent der Kinder ohne Migrationshintergrund eine KiTa oder Tagespflege. Mit zunehmendem Alter steigt zwar auch bei Kindern mit Migrationshintergrund die Bildungsbeteiligung an. Trotzdem liegt die Quote in der Gruppe der 3-6 jährigen Kinder mit Migrationshintergrund bei nur 75 Prozent zu vergleichsweise 99 Prozent bei Kindern ohne Migrationshintergrund. Die durchschnittliche tägliche Betreuungszeit variiert von 5-9 Stunden (Bock-Famulla et al., 2015). Das Verhältnis der Anzahl pädagogischer Fachkräfte zur Anzahl zu betreuender Kinder liegt 2014 durchschnittlich bei 1:4,4 für Krippenkinder und bei 1:9,5 für Kindergartenkinder. Diese Personalschlüssel liegen deutlich unter dem von der Bertelsmann-Stiftung empfohlenen Verhältnis von 1:3 für Kinder im Krippenalter und 1:7,5 für Kinder im Kindergartenalter. Der Großteil pädagogisch tätiger

Personen in KiTas (70,5 Prozent) verfügt über einschlägige Fachschulabschlüsse wie z.B. die zur ErzieherIn oder HeilpädagogIn. Ein vergleichsweise kleiner Teil (5,3 Prozent) absolvierte einen einschlägigen Hochschulabschluss wie z.B. der zur Dipl.-SozialpädagogIn oder zur Dipl.- ErziehungswissenschaftlerIn. (Bock-Famulla et al., 2015). Der Akademisierungsgrad der pädagogisch tätigen Personen in Kitas ist also noch relativ gering. Die finanzielle Beteiligung der Eltern an den Kosten der frühkindlichen Betreuung ist je nach Bundesland unterschiedlich geregelt. In manchen Bundesländern ist die Inanspruchnahme von außerhäuslicher Betreuung stets beitragspflichtig. Andere Bundesländer ermöglichen Beitragsfreiheit für bestimmte Altersgruppen oder für definierte Betreuungsumfänge. In Niedersachsen werden zum Beispiel allen Eltern die Beiträge für das letzte Kita-Jahr vor Schuleintritt erlassen (Bock-Famulla et al., 2015). Die Träger von institutioneller frühkindlicher Betreuung sind als Betreiber für die Betriebsführung unter Berücksichtigung der gesetzlichen Regelungen und für die Ausgestaltung der Bildungs- und Betreuungsangebote verantwortlich. Öffentliche und freie Träger teilen sich diese Aufgabe nach dem Subsidiaritätsprinzip. Örtliche und überörtliche öffentliche Träger sind dazu verpflichtet eine ausreichende und rechtzeitige Bereitstellung von Kindertagesbetreuung zu gewährleisten. Zwei Drittel (67 Prozent) der institutionellen Kindertagesbetreuung steht unter freier Trägerschaft (z.B. Arbeiterwohlfahrt, Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband; Deutsches Rotes Kreuz, Diakonie Deutschland, deutscher Caritasverband) und ein Drittel (33 Prozent) unter öffentlicher Trägerschaft (z.B. Jugendamt als örtlicher Träger, Landesjugendamt als überörtlicher Träger etc.). Insgesamt 34 Prozent der Kindertageseinrichtungen in Deutschland sind in christlich-kirchlicher Trägerschaft wie der Caritas (katholische Kirche) oder der Diakonie (evangelischer Kirche) (Bock-Famulla et al., 2015).

2.4.2 Frühpädagogische Ansätze in Deutschland

In Deutschland basieren pädagogische Curricula und Bildungsprogramme für frühkindliche Betreuungseinrichtungen auf Ergebnissen der westlichen Psychologie (Döge & Keller, 2014) und pädagogische Fachkräfte orientieren sich in ihren Erziehungsidealen an denen der westlichen Mittelschicht (Edwards, Gandini, & Giovaninni, 1996; Döge & Keller, 2014). Das spiegelt sich beispielsweise in den deutschen Bildungsplänen wieder. Diese Leitlinien frühpädagogischer Arbeit in Kindertageseinrichtungen entwerfen ein Bild vom Kind und vom kindlichen Lernen, das von psychologischer Autonomie geprägt ist (Liegler, 2007; Borke & Keller, 2014). Die Autonomieorientierung in deutschen Kindertageseinrichtungen hat bereits eine lange Tradition: So legte der deutsche Pädagoge und Begründer des ersten „All-

gemeinen deutschen Kindergarten“, Friedrich Fröbel, im Jahre 1840 seiner pädagogischen Arbeit eine kindzentrierte Sichtweise zugrunde (Borke & Keller, 2014). Fröbel betrachtete das Kind als Akteur seiner Entwicklung mit der Fähigkeit sich selbst zu bilden und befürwortete gleichberechtigte Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern (Ebert, 2007; Keller, 2003). Das Spiel sah er als entscheidende Bildungstätigkeit im frühen Kindesalter an (Ebert, 2007). Die pädagogische Fachkraft begleitet, korrigiert oder hält das kindliche Spiel aufrecht ohne es zu stark zu lenken (Ebert, 2007). Fröbels Grundgedanken erwiesen sich als maßgeblich für weitere einflussreiche pädagogische Konzeptionen, wie z.B. die Montessori-, Waldorf-, Pikler-, oder Reggiopädagogik sowie für den Situationsansatz, und markierten den Ausgangspunkt einer zunehmenden Autonomieorientierung in der Frühpädagogik (Borke & Keller, 2014). Die heutigen Vorstellungen über kindliche Bildungsprozesse in deutschen Kindertageseinrichtungen umfassen konstruktivistische Ansätze und das Konzept der Selbstbildung (Borke & Keller, 2014). Der konstruktivistische Bildungsansatz unterstreicht die unterstützende Rolle der pädagogischen Fachkraft, die das Kind bei seinen selbst-initiierten Aktivitäten und der gleichzeitigen Konstruktion von Wissen strukturierend begleitet (Bredekamp & Copple, 1997; Fthenakis & Textor, 2000; Schäfer, 2005). Das Konzept der Selbstbildung legt den Fokus auf die Selbstbestimmung des lernenden Kindes, das eigenverantwortlich in einer subjektiv sinnhaften Aktivität Selbstbildungsprozesse anstößt (Grochla, 2008; Schäfer, 2005). In der pädagogischen Praxis werden beide Bildungskonzepte als unterschiedliche Aspekte eines identischen Bildungsprozesses aufgefasst (Borke & Keller, 2014). Beide Konzepte gehen mit einer hohen psychologischen Autonomieorientierung einher (Borke & Keller, 2014). Diese Vorstellung von Bildung soll in der Praxis unter anderem durch eine Lern- und Entwicklungsumgebung umgesetzt werden, in der Spielmöglichkeiten, Räumlichkeiten und Materialien auf die eigenständige Wahl der Aktivität ausgerichtet sind. Freies Spiel ermöglicht hierbei exploratives Lernen und unterstützt die kindliche Entscheidungsfähigkeit. Die pädagogische Fachkraft fördert die kindliche Neugier und seine Auseinandersetzung mit der Umwelt (Stamm & Edelmann, 2013). Entsprechend des historisch gewachsenen Bildes des Kindes und der Vorstellungen über kindliche Bildungsprozesse befürworteten deutsche pädagogische Fachkräfte autonomieorientierte Sozialisationsziele, wie die Entwicklung eines eigenen Willens oder psychologische Unabhängigkeit. Zudem bevorzugen sie kindzentrierte Fördermethoden während ihrer alltäglichen praktischen Tätigkeit (Gernhardt et al, 2014; Schäfermeier, 2004). Nach einer Analyse der Bildungspläne von Stamm (2010) umfasst die erwünschte Rolle der pädagogischen Fachkraft beispielsweise die intensive Beschäftigung mit dem individuellen Kind und seinen Fähigkeiten. Die pädagogische Fachkraft soll dabei das Kind ermutigen, seine eigenen Gefühle und

Gedanken zu verbalisieren. Die Beziehung zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind sollte durch gegenseitigen Respekt und Symmetrie charakterisiert sein. Der konstruktivistische Bildungsansatz, wie er in deutschen frühpädagogischen Einrichtungen vorherrschend ist, lässt sich von dem didaktischen Bildungsansatz abgrenzen. Diesen beiden Konzepten von frühkindlicher Bildung liegen fundamental divergierende Theorien darüber zugrunde, wie Kinder lernen und welche Rolle Erwachsene dabei einnehmen (Stipek & Byler, 1997). Der didaktische Bildungsansatz ist durch unmittelbare, strukturierte Lehrstrategien gekennzeichnet, die auf den Prinzipien der Wiederholung und Verstärkung basieren (Bredenkamp & Copple, 1997). Diese Form der Bildung wird häufig mit verbundensorientierten Kontexten assoziiert (Gernhardt et al., 2014).

Die Erlebnisse, die Eltern mit Migrationshintergrund in deutschen frühpädagogischen Einrichtungen machen, bewerten sie vor dem Hintergrund ihrer Werteorientierung, ihrer Vorstellungen guter Erziehung und ihrer Erfahrungen mit Bildungseinrichtungen im Herkunftsland (Tobin et al., 2013). Es ist anzunehmen, dass autobiographische Erfahrungen mit der organisatorischen Struktur, der durchschnittlichen Inanspruchnahme in der Gesellschaft und mit pädagogischen Konzepten von frühkindlicher, institutioneller Betreuung die Einstellungen und Erwartungen der Eltern beeinflussen. Um elterliche Vorstellungen und Wünsche zur Gestaltung frühkindlicher Bildung und Betreuung verstehen und einordnen zu können, sind Informationen über vorschulische Betreuung im Herkunftsland erforderlich.

2.4.3 Das frühkindliche Bildungs- und Betreuungssystem in der ehemaligen Sowjetunion

Die ersten vorschulischen Einrichtungen entstehen in Russland bereits im späten 19. Jahrhundert. Im Zuge einer bürgerlich-demokratischen Bewegung, die Bildung als die Befreiung des Individuums betrachtet, eröffnen Intellektuelle frühkindliche Bildungsorte (Yurchenko & Mansurov, 2014). Diese noch wenigen und privaten Einrichtungen waren hauptsächlich wohlhabenden städtischen Familien vorbehalten (Taratukhina et al., 2007; Yurchenko & Mansurov, 2014). Nach der Oktoberrevolution 1917 und der Machtübernahme der russisch-kommunistischen Bolschewiki schaffen neue sowjetische Gesetze eine Grundlage für das Wachstum des öffentlichen Bildungssystems (Yurchenko & Mansurov, 2014). Zwei Grundsätze der sowjetisch kommunistischen Ideologie beeinflussen die Entwicklung des vorschulischen Bildungssystems wesentlich: Erstens ermöglicht die Gleichstellung von Frauen und Männern für Frauen die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sowie am Arbeitsmarkt (Yur-

chenko & Mansurov, 2014). Mütter hatten vor und nach der Geburt eines Kindes Anspruch auf jeweils zwei Monate Mutterschutz und kehrten dann zu ihrem Arbeitsplatz zurück (Taratukhina et al, 2007). Zweitens sollte entsprechend dem Grundsatz von sozialer Gerechtigkeit allen Kindern das gleiche Recht auf Bildung und Erziehung zuteil werden (Taratukhina et al, 2007). Um diese Grundsätze zu realisieren, wurde ein öffentliches und zentral gesteuertes Vorschulsystem etabliert (Yurchenko & Mansurov, 2014). Mehrere Forschungsinstitute waren ab 1950 in die Weiterentwicklung des frühkindlichen Bildungssystems involviert. Diese Forschungsergebnisse, die Themen wie Vorschuldidaktik, moralische Bildung und die Vermittlung von kollektivistischen oder patriotischen Werten (Taratukhina, et al, 2007; Yurchenko & Mansurov, 2014) umfassten, flossen in ein national einheitliches Vorschulprogramm ein. Das Programm enthielt detaillierte Informationen über tägliche Abläufe, Inhalte von Unterrichtseinheiten, didaktische Vorgehensweisen oder Erziehung in frühkindlichen Bildungseinrichtungen. Alle Einrichtungen der 15 Republiken in der ehemaligen Sowjetunion waren über 30 Jahre hinweg verpflichtet, diesen staatlich vorgegebenen Prinzipien und Richtlinien genau zu folgen. Pädagogische Fachkräfte in der Sowjetunion hatten, durch fundierte Ausbildungen in Colleges oder Universitäten ein vergleichsweise hohes Bildungsniveau (Yurchenko & Mansurov, 2014). Sie galten im Verhältnis zu den Eltern als die Experten in kindlicher Sozialisation und Erziehung. Das führte zu einer Verdrängung der Familien als Erziehungsverantwortliche für ihr Kind (Yurchenko & Mansurov, 2014). Die Teilhabe am frühkindlichen Bildungssystem war nicht obligatorisch. Allerdings führte der gesellschaftliche Druck zu einer durchschnittlichen Teilhabequote von 70 Prozent (Taratukhina et al, 2007; Yurchenko & Mansurov, 2014). Die meisten Einrichtungen waren zwischen 12 und 14 Stunden am Tag geöffnet. Einige boten auch 24-stündige Betreuung an (Taratukhina et al, 2007; Yurchenko & Mansurov, 2014). Mitte der 1980er Jahre fand in der Sowjetunion mit der Perestroika unter Michail Gorbatschow ein politischer, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Umbruch statt (Taratukhina et al, 2007). Eine Wirtschaftskrise in den 1990er Jahren führte zu finanziellen Kürzungen für frühkindliche Bildung und zu Schließungen von Betreuungseinrichtungen. Zugleich konnte ein ideologischer Wandel beobachtet werden. Humanistische und Kind-zentrierte pädagogische Ansätze gewannen an Bedeutung (Yurchenko & Mansurov, 2014). Aufgrund der instabilen sozialen und wirtschaftlichen Lage konnten jedoch zunächst nur basale Veränderungen wie die Depolitisierung von pädagogischen Einrichtungen oder der Ausschluss von kommunistischer Rhetorik durchgesetzt werden. Viele Inhalte frühkindlicher Bildung blieben bis vor kurzem von den Veränderungsbestrebungen unberührt (Telegin, 2011 nach Yurchenko & Mansurov, 2014) Das aktuelle frühkindliche Bildungssystem in Russland besteht hauptsächlich aus öffentlichen Einrich-

tungen. Zusätzlich bieten 14000 private Lernzentren Vorschulprogramme wie Musik- oder Zeichenunterricht an, stellen aber keine Ganztagesbetreuung zur Verfügung (Yurchenko & Mansurov, 2014). Auch heute noch ist die Teilhabe am Vorschulsystem optional. Eltern haben jedoch grundsätzlich Anspruch auf einen Betreuungsplatz. Die durchschnittliche Teilhabe am frühkindlichen Bildungssystem von fünf- bis sechsjährigen Kindern liegt bei 60 Prozent. Aufgrund einer besseren Abdeckung mit vorschulischen Einrichtungen ist die Teilhabequote in städtischen Gebieten höher als auf dem Land (Nikolaev & Chugunov, 2012; Taratukhina et al, 2007). Die Teilhabe variiert auch stark nach Regionen. So werden beispielsweise im Nord-Osten des Landes 86 Prozent der Kinder außer Haus betreut. Im Süd-Westen liegt die Teilhabequote hingegen nur bei 9 Prozent. Pädagogische Fachkräfte benötigen eine einschlägige Berufsausbildung um in Kindertagesstätten tätig sein zu dürfen. Viele der aktuell Beschäftigten (30-60 Prozent) verfügen jedoch über einen höheren Bildungsabschluss. Das Betreuungsverhältnis liegt im Jahre 2010 bei 8,9 Kindern auf eine pädagogische Fachkraft (OECD, 2010). Tägliche Aufenthaltsdauern der Kinder von 10,5 bis 12 Stunden in den Einrichtungen sind üblich (Taratukhina et al, 2007). In öffentlichen Betreuungseinrichtungen übernehmen Eltern maximal 20 Prozent der Gesamtkosten des Betreuungsplatzes (Nikolaev & Chugunov, 2012).

2.4.4 Frühpädagogische Ansätze in der ehemaligen Sowjetunion

Hinsichtlich Bildungs- und Erziehungsansätzen fanden in Vorschuleinrichtungen der ehemaligen Sowjetunion und des heutigen Russlands mehrfach ideologische Wandel statt, die mit politischen und ökonomischen Umbrüchen einhergingen (Ispa, 2002). Während der politischen Befreiung in den frühen 1920er Jahren lag der Fokus auf der Förderung von Kreativität und autonomer Denkfähigkeit. Nachfolgend übte das autokratische sowjetische Regime über fünf Jahrzehnte strikte Kontrolle aus. Hier war die Erziehung zu Konformität und Gehorsam in Vorschulen zentral (Ispa, 1994). Ab der Perestroika gewannen demokratische, autonomieorientierte Erziehungsziele zunehmend an Bedeutung (Ispa, 1994). Borke und Keller (2014) grenzen die verbundeneorientierte Ausprägung in der Pädagogik sozialistisch regierter Länder von einer Verbundeneorientierung ab, die durch den ökokulturellen Kontext organisch entstanden ist. Die Betonung von Gemeinschaft und Solidarität sowie die Vernachlässigung der kindlichen Individualität in der sozialistischen Erziehung ist vielmehr ideologisch begründet. Fokus dieser verbundeneorientierten Erziehungsziele ist auch nicht die Familie als soziale Bezugsgruppe sondern das gesellschaftliche Kollektiv. In einer Längsschnittstudie vergleicht Ispa (2002) Erziehungsziele und Werteorientierung

gen russischer Kindertageseinrichtungen während der Perestroika (1991) mit denen zehn Jahre später. Als gleichbleibend wichtig wurde die Gewährleistung der kindlichen Gesundheit und des physischen Wohlbefindens betrachtet. Das ist auf weit verbreitete gesundheitliche Risiken für Säuglinge und Kleinkinder zurückzuführen, die durch ungünstige Umweltbedingungen wie Mangelernährung in der Schwangerschaft oder unzureichende medizinische Versorgung in Russland entstehen. Auch wird die Bedeutung von höflichem und umsichtigem Verhalten gegenüber Gleichaltrigen oder Erwachsenen betont. Diese Ausrichtung auf die Bedürfnisse anderer war vor der Perestroika in einen sozialistisch-relationalen Wertekanon eingegliedert und blieb danach trotz veränderter politischer Strukturen weiterhin bestehen. Der Wert ästhetischer Bildung, die ein Verständnis für sprachliche, musische und künstlerische Schönheit sowie die Wertschätzung eines gepflegten, attraktiven Äußeren umfasst, überdauerte ebenfalls unverändert (Isipa, 2002). Mit Ende des kommunistischen Einflusses auf Vorschuleinrichtungen veränderte sich auch das Bild kindlichen Lernens. Während in der Sowjetzeit verschulte didaktische Methoden mit frontalen Unterrichtseinheiten vorherrschend waren, gewinnen nach der Perestroika konstruktivistische Lernansätze an Bedeutung (Isipa, 2002; Taratukhina et al., 2007; Yurchenko & Mansurov, 2014). Trotz einer Verankerung dieses didaktischen Richtungswechsels in Grundsätzen des Bildungs- und Wissenschaftsministerium berichten pädagogische Fachkräfte jedoch noch über 20 Jahre nach der Perestroika von ihren Schwierigkeiten in der praktischen Umsetzung diesen neuen Bildungsideals (Yurchenko & Mansurov, 2014). Mit der Individualisierung von Bildungsprozessen entsteht ein starker Wettbewerb um bessere Positionierungen im Schulsystem. Der akademischer Druck spiegelt sich in Kindertageseinrichtungen in intensiver, stark strukturierter Schulvorbereitung wieder in der Lesen, Mathematik und logisches Denken in Unterrichtseinheiten gefördert wird (Isipa, 2002).

2.4.5 Das frühkindliche Bildungs- und Betreuungssystem in der Türkei

Auf den Gebieten der heutigen Türkei fanden sich bereits im osmanischen Reich erste Vorläufer von frühkindlichen Bildungseinrichtungen. In Kinderschulen, sogenannten *Sibyan Mektebler* wurden ab dem 15. Jahrhundert basale religiöse Inhalte an Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren vermittelt (Agirdag, Yazici & Sierens, 2015). Mit der Gründung der türkischen Republik im Jahre 1923 durch Mustafa Kemal Atatürk, der eine Bildungsreform als Schlüssel zur Befreiung der Nation von traditionellen und religiösen Dogmen betrachtete (Nonneman, 2005), wurden vermehrt vorschulische Einrichtungen nach dem westlichen, säkularen Vorbild gegründet (Gökce & Oğuz, 2010). Seit der Bildungsreform ist das nationa-

le Bildungsministerium für das gesamte Bildungssystem und somit auch für den vorschulischen Bildungssektor verantwortlich. Es steuert alle Bildungseinrichtungen und ihre Curricula zentralistisch. Das vorschulische Bildungssystem wird jedoch erst ab den 1950er Jahren ausgebaut, werden staatlich finanzierte Einrichtungen gegründet und die Vorschulleh- rerausbildung reformiert. Bis 1985 war die Anzahl an Kindern in der Türkei, die eine vorschulische Bildungseinrichtung besuchten mit unter einem Prozent jedoch zu vernachlässi- gend klein (Agirdag et al., 2015). Zu Beginn des 21. Jahrhunderts lag die Quote der Kinder in vorschulischen Einrichtungen immer noch unter 7 Prozent (Agirdag et al., 2015). Erst ab 2003 steigt die Teilhabe exponentiell an und erreicht 2012 einen Prozentsatz von 30,6 (Agirdag et al., 2015). Nach Berechnungen der Weltbank im Jahr 2013 sollte entsprechend dem Pro-Kopf-Einkommen der Türkei eine doppelt so hohe Teilhabequote von etwa 60 Pro- zent vorliegen (Agirdag et al., 2015). Geschlechtsunterschiede in der Teilhabe an der vor- schulischen Bildung liegen in der Türkei nicht vor. Mädchen und Jungen besuchen gleich häufig Vorschuleinrichtungen (OECD, 2013). Allerdings beeinflusst der sozioökonomische Hintergrund den Zugang zu frühkindlicher Bildung stark (Agirdag et al., 2015). Vor allem Kinder aus ländlichen Gebieten oder städtischen Ghettos, sogenannten *Gecekondu* sind deut- lich benachteiligt (Aydin, 1994). Der überwiegende Teil der Kinder, die eine frühkindliche Bildungseinrichtung besuchen, verbringt dort nur ein Jahr oder weniger. Teilhabezeiträume länger als ein Jahr sind für Kinder aus Familien der Oberschicht siebenmal wahrscheinlicher als für Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status (Agirdag et al., 2015). Diese Teilhabeverteilung lässt sich durch das geringe Vorkommen vorschulischer Bildungs- einrichtungen in den wenig entwickelten, armen Provinzen im Süden und Osten des Landes erklären. In den entwickelten Regionen im Westen und Norden steht dem eine deutlich hö- here Zahl verfügbarer Einrichtungen gegenüber (Agirdag et al., 2015; Kapci & Guler, 1999). In ländlichen Gebieten erfüllt die dörfliche Gemeinschaft zusammen mit der erweiterten Familie traditionell die Betreuungsaufgabe von Kindern im Vorschulalter. Der Besuch von frühkindlichen Bildungseinrichtungen ist dort eher unüblich. (Adyin, 1994; McMullen et al., 2005)

In der heutigen Türkei können private und öffentliche Einrichtungen unterschieden werden. 87 Prozent der betreuten Kinder sind in öffentlichen und nur 13 Prozent in privaten Ein- richtungen untergebracht (Agirdag et al., 2015). Sowohl im öffentlichen als auch im privaten Sektor besteht der Großteil frühpädagogischer Einrichtungen aus Vorschulklassen, soge- nannte *Anasınıflari*, die der Schulvorbereitung dienen und an die Vorschule angegliedert sind (Agirdag et al., 2015). Alle öffentlichen Vorschulinstitutionen sind kostenfrei. Einrich-

tungen privater Anbieter hingegen sind kostenpflichtig. Die Teilhabe am frühkindlichen Bildungssystem ist in der Türkei freiwillig (Agirdag et al., 2015). Eine pädagogische Fachkraft betreut im Durchschnitt 26 Kinder. Im OECD-Vergleich liegt dieser Betreuungsschlüssel deutlich unter dem anderer europäischer Länder (Kilic, Baskan, Saglam, 2010; OECD, 2009). Öffentliche Einrichtungen setzten einen akademischen Abschluss der Vorschullehrer voraus. (Atay-Turhan, Koc & Isiksal, 2009; Erdiller & McMullen, 2003; Kilic et al., 2010). Das Bildungsministerium verantwortet ein national einheitliches Curriculum für den vorschulischen Bildungssektor, das den Altersbereich von drei bis sechs Jahren umfasst. Seit 2006 ist ein neues Curriculum in Kraft, das sich an Bildungsstandards der europäischen Union orientiert. Hauptziel ist es, die Schulfähigkeit der Kinder zu Beginn der Grundschule sicher zu stellen (Atay-Turhan et al., 2009). Das Curriculum sieht Aktivitäten vor, die unter den Rubriken Freizeit, türkische Sprache, Spiel und Bewegung, Musik, Naturwissenschaft und Mathematik, Vorbereitung auf Lesen und Schreiben, Theater, Ausflüge sowie Kunst zusammengefasst werden (Kilic et al., 2010). Das tägliche Programm in Vorschulklassen und den verbleibenden unabhängige frühpädagogische Bildungseinrichtungen umfasst sechs Lerneinheiten, die jeweils 50 Minuten dauern (Agirdag et al., 2015).

2.4.6 Frühpädagogische Ansätze in der Türkei

Der westliche Einfluss auf das frühkindliche Bildungssystem spiegelt sich auch in kindzentrierten pädagogischen Ansätze wider, die im nationalen Curriculum beschrieben sind (McMullen et al., 2005). So soll die Förderung von motorischen, kognitiven und sozialen Fähigkeiten durch Aktivitäten gewährleistet werden, die an dem Alter des Kindes sowie an den kindlichen Interessen und Bedürfnissen orientiert sind (McMullen et al., 2005). In einer Befragung türkischer Pädagogen zu guter vorschulischer Praxis befürworten viele der Befragten autonomieorientierte Herangehensweisen. So schätzen es über 85 Prozent der Befragten für sehr wichtig ein, bei frühpädagogischen Aktivitäten auf individuelle Unterschiede und Interessen der Kinder einzugehen und ihre Entwicklungsunterschiede zu berücksichtigen (McMullen et al., 2005). Eine ähnliche Ausrichtung zeigt sich in qualitativen Interviews. Die Frühpädagogen sehen sich als Begleiter des kindlichen Lernens und sprechen sich eher für konstruktivistische als für didaktische Bildungsansätze aus (Erdiller & McMullen, 2003). Gleichzeitig betonen sie die hohe Bedeutung der Autorität des Vorschulpädagogen. Als Respektsperson hat er die Aufgabe freundlich aber bestimmt für die Einhaltung von Regeln, Ruhe und Ordnung zu sorgen (Erdiller & McMullen, 2003). Auch der kindliche Entscheidungsspielraum für selbst gewählte Aktivitäten ist auf wenige Freispielsituationen begrenzt.

In angeleiteten Lernphasen besteht keine Entscheidungsfreiheit. Hier trifft der Pädagoge die Entscheidungen für das Kind (Erdiller & McMullen, 2003). In türkischen frühpädagogischen Einrichtungen verbinden sich demnach verbundene- und autonomieorientierte Erziehungselemente (McMullen et al., 2005). Da türkische Frühpädagogen über eine hohe formale Bildung verfügen, das nationale Curriculum von Personen mit hohem Bildungsniveau formuliert wird und frühpädagogische Einrichtungen besonders oft von Familien mit hohem sozioökonomischen Status genutzt werden, ist eine vergleichsweise hohe Autonomieorientierung in der pädagogischen Praxis, trotz starker Verbundenheitsorientierung in der Gesellschaft, nicht verwunderlich.

Zusammenfassung

Deutsche frühpädagogische Einrichtungen sind durch eine autonomieorientierte, kindzentrierte Grundhaltung gekennzeichnet. Pädagogische Fachkräfte unterstützen mit einem konstruktivistischen Bildungsansatz die Entwicklung der kindlichen Individualität. Bei den drei bis sechsjährigen Kindern ist die Teilhabe an außerhäuslicher Betreuung üblich. Die meisten pädagogischen Fachkräfte verfügen über eine Berufsausbildung und nur wenige über einen akademischen Abschluss. Frühpädagogische Einrichtungen in der ehemaligen Sowjetunion waren stark von der kommunistischen Ideologie beeinflusst und wurden zentral, nach einheitlichen staatlichen Vorgaben gesteuert. Die Erziehung zu Konformität und Gehorsam stand im Vordergrund und ein stark didaktischer Bildungsansatz war vorherrschend. Hohe Teilhabequoten und lange Betreuungszeiträume waren üblich. Pädagogische Fachkräfte verfügten über akademische Bildungsabschlüsse und hatten als Experten die Verantwortung für die Erziehung und Bildung der Kinder. Ab der Perestroika setzte langsam auch in frühpädagogischen Einrichtungen ein ideologischer Wandel hin zu autonomieorientierteren Erziehungszielen und vermehrt konstruktivistischen Bildungsansätzen ein. Die Türkei verzeichnete vor der Jahrtausendwende lange Zeit eine sehr niedrige Teilhabequote an außerhäuslicher Betreuung. Erst seit 2003 besuchen deutlich mehr Kinder in der Türkei eine frühpädagogische Einrichtung. In ländlichen Gebieten, wo die Betreuung von der erweiterten Familie und der dörflichen Gemeinschaft übernommen wird, ist die außerhäusliche Betreuung jedoch immer noch unüblich. Frühpädagogische Einrichtungen orientieren sich am westlichen Bildungssystem. Es wird ein autonom-relationaler pädagogischer Ansatz verfolgt, in dem Elemente des konstruktivistischen Bildungsansatzes neben eher didaktischen, stärker gesteuerten Spiel- und Lernphasen koexistieren. Pädagogische Fachkräfte verfügen über einen akademischen Abschluss. Welche Erfahrungen mit außerhäuslicher Betreuung eine zugewanderte Person aus der Türkei oder der ehemaligen Sowjetunion gemacht hat ist

demnach davon abhängig wann und mit welchem Alter sie ihren Herkunftskontext verlassen hat. Jemand, der in der mittleren Kindheit oder später aus der ehemaligen Sowjetunion nach Deutschland immigriert ist und jetzt über 30 Jahre alt ist, hat sehr wahrscheinlich eine sozialistisch-relational orientierte Erziehung und Betreuung sowie einen stark didaktischen Bildungsansatz erlebt. Für eine Person aus der Türkei, die ebenfalls nicht vor der mittleren Kindheit immigriert ist und zum jetzigen Zeitpunkt über 20 Jahre alt ist, ist es eher unwahrscheinlich, dass sie eigene Erfahrungen mit außerhäuslicher Betreuung gemacht hat. Die individuellen Erfahrungen können die Erwartungen und Einstellungen beeinflussen, die immigrierte Eltern dem deutschen institutionellen Betreuungssystem entgegen bringen.

2.5 Interkulturelle Begegnungen von pädagogischen Fachkräften und Familien in frühpädagogischen Einrichtungen

Migration bedeutet oftmals einen Wechsel in einen anderen ökosozialen Kontexts, in dem sich sowohl die elterlichen Vorstellung von Erziehung (Keller, 2007) als auch gesellschaftliche Konzepte guter Lern- und Entwicklungsumgebungen von denen des Herkunftskontext unterscheiden können (Döge & Keller, 2012). Die Ideale der Herkunftskultur über eine gelungene Sozialisation bleiben dabei jedoch zunächst erhalten (Greenfield, 2009). In der Auseinandersetzung mit der Aufnahmekultur treffen immigrierte Familien auf andere, gegenläufige oder zu den ihren in Widerspruch stehende Erziehungsvorstellungen (Rothstein-Fisch, Greenfield, Trumbull, Keller, Quiroz, 2010). In frühpädagogische Einrichtungen werden diese unterschiedlichen Vorstellungen von Erziehung und Bildung oft zum ersten Mal offensichtlich (Tobin et al., 2013). Gerade verbundenheitsorientierte Familien werden in autonomieorientierten westlichen Bildungsinstitutionen mit gegensätzlichen Erziehungsvorstellungen zu ihrer Familienkultur konfrontiert (Rothstein-Fisch, Trumbull, Garcia, 2009).

Greenfield, Quiroz & Raeff (2000) zeigen, dass sich die Ansichten über Lernen, Entwicklung und förderungswürdiges Verhalten immigrierter Latino-Eltern von denen US-amerikanischer Grundschullehrer ihrer Kinder stark unterscheiden. Die Latino-Eltern wiesen dabei eine deutlich höhere kollektivistische und die beteiligten Lehrer eine stärker individualistische Orientierung auf. In der Studie konnten fünf konfliktreiche Grundthemen identifiziert werden: Für die Lehrer zählten die Leistung und der Erfolg des individuellen Kindes. Für die immigrierten Eltern standen der Erfolg und die Interessen der Familie oder

der sozialen Gruppe im Vordergrund. Die Lehrer betrachteten Lob und die immigrierten Eltern Kritik als adäquates Mittel zur Lernmotivation. Lob wurde von den Eltern als unerwünschtes Hervorheben des Einzelnen aus der Gruppe erlebt (Rothstein-Fisch et al., 2009). Die Lehrer bewerteten kognitive Kompetenzen und die Eltern soziale Kompetenzen als vorrangig förderungswürdig. Bezüglich der Kommunikationskompetenz stand für die Lehrer die Förderung von sprachlicher Ausdrucksfähigkeit im Vordergrund. Den Eltern war der respektvolle sprachliche Umgang ihrer Kinder mit Autoritätspersonen wichtiger. Auch die Verantwortung für die kindliche Bildung wurde unterschiedlich eingeschätzt: die Lehrer betrachteten die Eltern als mitverantwortlich wohingegen die Eltern die Bildungsverantwortung alleine der Schule zuschrieben (Greenfield et al., 2000).

Rothstein-Fisch et al. (2010) beschreiben analoge Implikationen kulturell geprägter, kontroverser Vorstellungen von kindlicher Entwicklung und Lernen sowie der Zusammenarbeit mit Familien im Vorschulsetting. Gerade über die Bedeutung und Gestaltung von Spiel- und Lernsituationen können in frühpädagogischen Einrichtungen kulturell unterschiedliche Sichtweise aufeinander treffen: Messen pädagogische Fachkräfte in autonomieorientierten Gesellschaften Frei- oder Symbolspiel große Bedeutung bei, um z.B. die Selbstständigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Kreativität und Phantasie zu fördern, bewerten Eltern aus verbundheitsorientierten Kontexten diese Spielformen häufig als wenig bildungsförderlich oder als bloßen Zeitvertreib (Borke & Keller, 2014). Sie befürworten hingegen stärker strukturierte, systematische Lehreinheiten oder Interaktionen mit Autoritätspersonen, in denen akademische Vorläuferfähigkeiten gefördert werden (Tobin et al., 2013). Diese gegenläufigen Vorstellungen beeinflussen die Erwartungen der Eltern an das Bildungssystem sowie ihr Rollenverständnis von Eltern und Lehrern. Gleichzeitig ist ihnen das Bildungssystem unvertraut und Erwartungen, die Lehrer an Eltern und Schüler richten, bleiben für Eltern oft intransparent (Rothstein-Fisch et al., 2009). Auch im frühpädagogischen Feld in Deutschland konnten unterschiedliche Ansichten zwischen pädagogischen Fachkräften und immigrierten Familien aufgezeigt werden. So stimmten Mütter mit türkischem und russischem Migrationshintergrund in einem geringeren Maße mit pädagogischen Fachkräften bei allgemeinen und frühpädagogischen Sozialisations- und Erziehungszielen überein. Deutsche Mütter und pädagogischen Fachkräften zeigten hingegen eine deutlich höhere Übereinstimmung (Döge & Keller, 2014).

Solche kulturell divergierenden Vorstellungen finden auch auf der Ebene alltäglicher Praktiken wie zum Beispiel bei der Gestaltung der Nahrungsaufnahme, der Schlafsituation und der

Sauberkeitserziehung Ausdruck. Alleine ein- und durchzuschlafen stellt in autonomieorientierten Kontexten ein wichtiges Erziehungsziel dar, in dem sich die Bedeutung früher psychologischer Unabhängigkeit widerspiegelt. Für Kinder verbundenheitsorientierter Familien, von denen im familiären Kontext selbstreguliertes Ein- und Durchschlafen nicht im gleichen Maße erwartet wird, können Schlafarrangements in frühpädagogischen Einrichtungen ungewohnt oder schwierig sein (Borke & Keller, 2014). Gemeinsame Mahlzeiten gelten in autonomieorientierten Kontexten als ein ausgewähltes Gemeinschaftserlebnis im Tagesablauf als wichtiges Ritual. Da verbundenheitsorientierte Familien kontinuierlich das Gefühl von Zusammengehörigkeit erleben, nehmen gemeinsame Mahlzeiten und damit assoziierte Regeln und Rituale oft einen geringeren Stellenwert ein. Stark strukturierte Essenssituationen in der Kita können für Kinder dieser Familien ungewohnt und somit schwieriger zu bewältigen sein (Borke & Keller, 2014). Die Initiierung der kindlichen Sauberkeitsentwicklung wird in autonomieorientierten Kontexten oft dem Kind selbst überlassen. Verbundenheitsorientierte Eltern hingegen strukturieren und steuern das frühe kindliche Sauberkeitsverhalten indem sie die Kontrolle von Ausscheidungsprozessen bewusst mit ihrem Kind trainieren. Pädagogische Fachkräfte erleben den elterlichen Wunsch, dieses Training während der Fremdbetreuungszeit fortzusetzen oft als zusätzliche Arbeitsbelastung und als Eingriff in die kindliche Selbstbestimmung (Borke & Keller, 2014; Gonzalez-Mena, 2008; Keller, 2011). In vielen Familien unterscheidet sich die private Familienkultur, mit ihren Erziehungszielen und Praktiken von der öffentlichen Kultur in Kitas (Roer-Strier, 2001). Gleichzeitig besteht auf beiden Seiten ein geringes Bewusstsein darüber, wie sich die eigene Kultur auf die eigenen Einstellungen, Normen und Werte auswirkt. Daraus resultiert eine ethnozentristische Sicht, die es erschwert die kulturelle Logik fremder Erziehungsvorstellungen zu erkennen und nachzuvollziehen (Roer-Strier, 2001; Stamm & Edelmann, 2010).

Auch die erwünschte Form des Kontakts zwischen Eltern und Kita kann variieren (Borke & Keller, 2014; Greenfield, Suzuki & Rothstein-Fisch, 2006; Zepeda, Gonzales-Mena, Rothstein-Fisch & Trumbull, 2006). So beschreiben Borke und Keller (2014) beispielsweise das Ausmaß, in dem Eltern und pädagogische Fachkräfte Kontakt auf Augenhöhe erwarten, als kulturell variabel. Familien, die aus kulturellen Kontexten mit starken Hierarchien stammen und pädagogisches Personal als Experten und Autoritätspersonen wahrnehmen, können demnach eine non-direktive, gleichberechtigte Kommunikation als unsicheres oder inkompetentes Verhalten der Erzieherin einordnen. Zugleich kann der Respekt vor der Erzieherin als Autoritätsperson oder Befürchtungen, ihr Wohlwollen zu riskieren, Eltern hemmen die

Vorgehensweisen im Kita-Alltag zu kritisieren oder ihre Wünsche und Sorgen zu äußern (Tobin et al., 2013). Eltern, die mit dem vorherrschenden Bildungssystem unvertraut sind, haben Schwierigkeiten die Erwartungen, die an sie von Vertretern der Kindertageseinrichtungen oder Schulen herangetragen werden, zu realisieren, zu identifizieren und zu erfüllen (Tobin et al., 2013). Sprachliche Barrieren erschweren die Kommunikation zusätzlich (Borke & Keller, 2014; Tobin et al., 2013). Eine Studie von Oktyakmaz und Döge (2015) zeigt, dass deutsche pädagogische Fachkräfte den Dialog über kontroverse Themen und die gemeinsame Problemlösung mit immigrierten Familien als deutlich schwieriger beurteilen als mit einheimischen Familien. Zugleich werden Familien mit Migrationshintergrund deutlich seltener von pädagogischen Fachkräften nach ihren Vorstellungen zu Erziehung und Entwicklung ihrer Kinder gefragt. Besonders bei niedrig gebildeten Eltern mit türkischem Migrationshintergrund wurde die Zusammenarbeit als problematisch erlebt. Aber auch die Mütter mit türkischem Migrationshintergrund äußern eine geringere Zufriedenheit mit ihrem Kontakt zur pädagogischen Fachkraft und deren Umgang mit ihrem Kind. Die problematische Beziehung zwischen Fachkraft und Mutter steht in Zusammenhang mit der Beziehungsqualität zwischen Fachkraft und Kind, die bei Kindern aus niedrig gebildeten Familien mit türkischem Migrationshintergrund am nachteiligsten war. Eine gute Beziehung zwischen pädagogischer Fachkraft, Eltern und Kind gilt jedoch als ein entscheidender Faktor für eine erfolgreiche frühkindliche Förderung (Chung et al. 2005).

Tobin et al., (2013) zeigen auf Basis ihrer Untersuchung ein Spannungsfeld auf, in dem sich pädagogische Fachkräfte wiederfinden. Demnach erleben sie sich selbst im Konflikt zwischen der Anforderung, kultursensitive Frühpädagogik zu praktizieren, und von ihrer eigenen Überzeugung guter frühkindlicher Bildung und Betreuung nicht abrücken zu wollen. Weiterhin schildern sowohl immigrierte Eltern als auch pädagogische Fachkräfte ein Dilemma im Umgang mit der Herkunfts- und Aufnahmekultur: Die befragten Eltern möchten einerseits, dass sich ihre Kinder in der Aufnahmegesellschaft eingliedern und befürworten daher grundsätzlich den Besuch in einer frühpädagogischen Einrichtung. Zugleich befürchten sie, dass ihre Kinder negativen, unerwünschten Einflüssen ausgesetzt sein könnten und ein Verlust von religiösen und kulturellen Werten unvermeidbar sein könnte. Die pädagogischen Fachkräfte sehen einerseits den Wert der Herkunftskultur ihrer multikulturellen Familien. Andererseits äußern sie Bedenken, dass die Aufrechterhaltung traditioneller kultureller Werte und der Religion ein Hindernis für die Integration der immigrierten Eltern und ihrer Kinder darstellen könnten.

Kulturelle Unterschiede in der Vorstellung guter Erziehung, frühkindlicher Bildung und Betreuung stellen eine potenzielle Quelle von Missverständnissen, Fehlinterpretationen, Spannungen und Zusammenstößen zwischen akkulturierenden Eltern und Vertretern des Bildungssystems dar (Dolev-Gindelman, 1989; Horowitz, 1986; Roer-Strier, 2001). Das kann langfristig negative Folgen für die beteiligten Familien und ihre Kinder haben (Roer-Strier, 2001). Kinder dieser Familien pendeln täglich zwischen ihrer Familienkultur und der öffentlichen Kultur. Dabei werden sie unter Umständen zwei gegenläufigen Sozialisationssystemen ausgesetzt, die inkompatible Erwartungen an sie richten (Honig, Gardner & Vesin, 1987; Kağitçibaşı, 1996; Ogbu, 1981, Szapocznik & Kurtines, 1993; Tobin et al., 2013). Sie werden gezwungen Verhaltensentscheidungen zu treffen, die entweder mit den Erwartungen der Familie oder denen des Bildungssystems kollidieren (Rothstein-Fisch et al., 2010; Rothstein-Fisch et al., 2009) und sie so in Loyalitätskonflikte drängen (Roer-Strier, 2001). Ungeklärt können solche Konflikte zu Entfremdung von der eigenen Familie oder den Sozialisationsagenten der Aufnahmegesellschaft führen (Rothstein-Fisch et al., 2010). Erleben sich Kinder als von ihrer Familie und Herkunftskultur losgelöst, können zu einem späteren Zeitpunkt ethnische Identitätskrisen die Folge sein (Gonzales-Mena, 2007; Roer-Strier, 2001). Konflikte zwischen Familien und Bildungsinstitutionen können sich langfristig schädigend auf das Familienleben und die familiäre Kohäsion auswirken (Chau, 1992; Cohen & Yitzhak, 1989, Dolev-Gindelman, 1989) und erschweren eine erfolgreiche Integration von Herkunfts- und Aufnahmekultur (Gitelman, 1982; Gottesberg, 1988). Zudem stellen sie einen Risikofaktor für die psychische Gesundheit des Kindes und seine Entwicklung dar (Gonzales-Mena, 2007; Roer-Strier, 2001). Missverständnisse, Spannungen oder Fehlinterpretationen in der frühkindlichen Bildung können vermieden werden, wenn pädagogische Fachkräfte ein Bewusstsein für ihre kulturelle Orientierung entwickeln, sensibel dafür werden, wann ihre autonomieorientierte pädagogische Herangehensweise entwicklungsförderlich ist oder wann sie den Bedürfnisse von Kindern und Eltern nicht mehr gerecht wird (Rothstein-Fisch et al., 2010). Eltern und pädagogische Fachkräfte müssen lernen die Gegenperspektive wahrzunehmen, zu verstehen und zu respektieren (Roer-Strier, 2001). Der Dialog, nicht vorrangig die Einigung sollte das Ziel sein (Gonzales-Mena, 2007).

Zusammenfassung

Vorstellungen von guter Erziehung, Bildung und Betreuung variieren mit der kulturellen Werteorientierung und dem Erfahrungshintergrund einer Person. In der fröhpädagogischen Praxis können Diskrepanzen zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern auf verschiedenen Ebenen sichtbar werden, die miteinander in Beziehung stehen. Unterschiedliche So-

zialisationsziele gehen häufig mit divergierenden frühpädagogischen Förderzielen und erwünschten Fördermethoden einher. Deren Umsetzung findet vor allem in alltäglichen Situationen oder Interaktionen statt. Aus diesen unterschiedlichen Sichtweisen kann sich ein anderes Aufgaben- und Rollenverständnis ergeben, das von einer pädagogischen Fachkraft erfüllt werden sollte. Dieses kann auch die Erwartungen an die Zusammenarbeit oder an die Form des Kontakts zwischen Eltern und Fachkräften betreffen. Wie gut es Eltern und Fachkräften gelingt mit kulturell diskrepanten Vorstellungen umzugehen steht in direktem Zusammenhang mit der psychischen Gesundheit und der Förderqualität des Kindes.

3 Fragestellung der Untersuchung

Vorstellungen über Kindererziehung aber auch von Bildungsprozessen können sich in verschiedenen kulturellen Kontexten stark voneinander unterscheiden. Das ökokulturelle Modell der Entwicklung von Keller (2007) stellt einen Zusammenhang von ökokulturellem Kontext, adaptiven kulturellen Mindsets, Erziehung und kindlicher Entwicklung dar. Ähnlichkeiten in der formalen Bildung, der Größe, Art und Zusammensetzung von Familie formen spezifische ökosoziale Kontexte, die sich auf psychologischer Ebene im kulturellen Modell widerspiegeln. Kulturelle Modelle wirken sich darauf aus, welche Entwicklungskontexte Eltern für ihre Kinder schaffen (Harkness et al., 2000), welche Sozialisationsziele sie verfolgen und welche Erziehungspraktiken sie für angemessen halten (Keller, 2007). Daneben prägen kulturelle Milieus auch kulturspezifische Vorstellungen von pädagogischer Qualität und kindlicher Förderung (Rosenthal, 1999; Stamm & Edelmann, 2013). Dementsprechend organisieren Gesellschaften die Lernumgebungen ihrer Kinder (Harkness & Super, 1995; Keller, 2007). Diese können sich darin unterscheiden, welche Kompetenzen als förderungswürdig betrachtet werden und wie deren Entwicklung in der pädagogischen Praxis unterstützt wird (Döge & Keller, 2012). Dieser Zusammenhang spiegelt sich auch in den frühpädagogischen Bildungs- und Betreuungskonzepten in der außerhäuslichen Betreuung wieder (Borke & Keller, 2014). Ein Wechsel von kulturellen Kontexten, wie es in Folge von Migration oft der Fall ist, kann einen Wandel des kulturellen Modells anstoßen und neue kulturelle Milieus entstehen lassen (Gernhardt, 2014). Die Besonderheit der Migrationssituation kann sich auf unterschiedliche Art und Weise auf Erziehungs- und Bildungsvorstellungen auswirken und zu neuen Mustern führen (Citlak et al., 2008; Durgel et al., 2013; Yagmurlu & Sanson, 2009; Yaman, 2010).

Auf diesen Erkenntnissen baut die Grundannahme der Studie auf, dass Eltern und pädagogische Fachkräfte aus unterschiedlichen ökokulturellen Kontexten, die verschiedenste Erfahrungen mit Bildung und Erziehung gemacht haben oder in ihrer Biographie eine Migrationsgeschichte aufweisen, divergierende Vorstellungen von Erziehung, Bildung und Betreuung in frühpädagogische Einrichtungen mitbringen. Unterschiedliche Ansichten über gute frühkindliche Förderung und Erziehung kann die Kooperation von pädagogischen Fachkräften und Eltern erschweren (Roer-Strier, 2001; Tobin et al., 2013) und sich nachteilig auf die kindliche Förderung auswirken (Chung et al., 2005, Roer-Strier, 2001; Rothstein-Fisch et al., 2010). Diese Studie untersucht in einem explorativen Vorgehen die vielfältigen Vorstellun-

gen zu Erziehung, frühkindlicher Bildung und Betreuung, die in deutschen frühpädagogischen Einrichtungen aufeinandertreffen und die durch die kulturelle Heterogenität entstehen. Das übergeordnete Ziel der Studie ist es, zu einem besseren gegenseitigen Verständnis von Eltern und pädagogischen Fachkräften beizutragen und somit eine kultursensitive Zusammenarbeit zu erleichtern. In die Untersuchung werden die Perspektiven von Müttern und pädagogischen Fachkräften mit türkischem und russischem Migrationshintergrund, sowie ohne Migrationshintergrund einbezogen. Da Zuwanderer aus der Türkei und der ehemaligen Sowjetunion die größten Migrantengruppen in Deutschland darstellen, repräsentieren diese einen wesentlichen Teil der Migrantenpopulation. Innerhalb der Migrantengruppen aber auch in der autochthon-deutschen Bevölkerung besteht eine große soziokulturelle Heterogenität (Sinus-Institut, 2008). Um diese in der Untersuchung abzubilden werden zudem die Perspektiven von Müttern mit divergierendem Bildungsniveau berücksichtigt.

Die Studie geht drei zentralen Fragen nach:

1. Welche Vorstellungen und Erwartungen zu früher institutioneller Bildung, Betreuung und Erziehung weisen Mütter mit verschiedenen ethnischen¹ Hintergründen und divergierendem Bildungsniveau sowie pädagogische Fachkräfte mit verschiedenen ethnischen Hintergründen auf?
2. Inwieweit stehen die Perspektiven von Eltern und pädagogischen Fachkräften in Einklang oder weichen voneinander ab?
3. Wie treffend können pädagogische Fachkräfte die Vorstellungen von Müttern aus unterschiedlichen ökokulturellen Kontexten einschätzen und wie bewusst sind ihnen gegebenenfalls Diskrepanzen zu ihren eigenen frühpädagogischen Konzepten?

Ergänzend geht die Studie der Frage nach, wie pädagogische Fachkräfte die interkulturelle Zusammenarbeit mit Eltern erleben, wie sie mit Herausforderungen umgehen und welche Implikationen sich daraus für kultursensitive, frühpädagogische Ansätze ableiten lassen.

¹ Der Begriff *ethnischer Hintergrund* wird im Folgenden herangezogen, um auf die Abstammung eines Individuums aus einem bestimmten Gebiet oder Land wie z.B. Deutschland, der Türkei oder der ehemaligen Sowjetunion zu verweisen. Die Verwendung des Begriffs *ethnischer Hintergrund* beschreibt hier nicht genauer die Zugehörigkeit zu einer ethnokulturellen Gruppe wie z.B. Türken und Kurden aus der Türkei.

4 Methode

Um diese Forschungsfragen zu untersuchen, wurden zwei Teilstudien durchgeführt. Die erste Teilstudie erfasste die Perspektive von Müttern mit Kindern im Alter von null bis sechs Jahren und mit türkischem, russischem sowie ohne Migrationshintergrund². Die zweite Teilstudie ermittelte die Sichtweise von insgesamt 36 pädagogischen Fachkräften deutscher Kindertageseinrichtungen, die ebenfalls türkischen, russischen oder keinen Migrationshintergrund aufwiesen. Zur Untersuchung der Forschungsfragen wurde ein sogenannter Embedded Mixed-Method Ansatz gewählt. Dieser zeichnet sich dadurch aus, dass zum gleichen Messzeitpunkt qualitative und quantitative Daten erhoben werden (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007), die dann sowohl während der Datenanalyse als auch während der Ergebnisinterpretation miteinander in Bezug gesetzt werden (Mason, 2006).

4.1 Stichprobenbeschreibung Mütter

Die Stichprobe der Mütter-Studie setzte sich aus 50 Teilnehmerinnen mit türkischem, 51 Teilnehmerinnen mit russischem und 50 Teilnehmerinnen ohne Migrationshintergrund zusammen. Um einen Zusammenhang zwischen den Vorstellungen frühkindlicher Bildung und Betreuung und Bildungsniveau herstellen zu können, wurden gezielt Mütter mit niedriger und höherer formaler Bildung in die Studie einbezogen. Der Cut-Off-Wert für die Klassifizierung wurde auf 10 Jahre formaler Schulbildung festgelegt (Keller & Bossong, 2014): Teilnehmerinnen mit weniger als 10 Jahren formaler Schulbildung wurden der Gruppe mit niedriger formaler Bildung, Teilnehmerinnen mit 10 oder mehr Schuljahren der Gruppe mit höherer formaler Bildung zugeordnet. So ergaben sich, durch eine Differenzierung nach Bildungsniveau innerhalb der ethnischen Gruppen, über die gesamte Stichprobe hinweg sechs Subgruppen.

²Zur besseren Lesbarkeit wird im Folgenden die Bezeichnung *ohne /kein Migrationshintergrund* synonym mit der Bezeichnung *deutsch* verwendet. Die Bezeichnung *deutsch* bezieht sich in dieser Studie auf in Deutschland autochthone Individuen.

Das Durchschnittsalter der Teilnehmerinnen lag bei 32,5 Jahren. Die sechs Gruppen unterschieden sich signifikant in ihrem Alter $F(5, 144) = 13,38, p < .001$. Die Gruppe der höher gebildeten deutschen Mütter war am ältesten, die Gruppe niedrig gebildeter deutscher Mütter war am jüngsten (siehe Tabelle 1). Die Müttergruppen mit Migrationshintergrund unterschieden sich signifikant in der Generationenzugehörigkeit, $X^2(6) = 54,78, p < .001$. Höher gebildete Mütter mit türkischem Migrationshintergrund gehörten mit 66,7 Prozent signifikant häufiger der zweiten Migrantengeneration und mit 12,5 Prozent am seltensten der ersten Migrantengeneration an als alle anderen Gruppen. Höher gebildete Mütter mit russischem Migrationshintergrund waren mit 70,4 Prozent hingegen signifikant häufiger als alle anderen Gruppen der ersten Migrantengeneration zuzuordnen. Niedrig gebildete Mütter mit russischem Migrationshintergrund waren signifikant häufiger als die anderen Gruppen als Kind oder Jugendliche im Alter von null bis 17 Jahren nach Deutschland zugewandert und gehören somit der 1,25. Generation, der 1,5. Generation oder der 1,75. Generation an (siehe Tabelle 1). Die Muttersprache aller Teilnehmerinnen ohne Migrationshintergrund war Deutsch. Nahezu alle Mütter mit türkischem Migrationshintergrund gaben Türkisch als ihre Muttersprache an. Zwei Teilnehmerinnen, deren Muttersprache Deutsch ist, bildeten eine Ausnahme. Eine höher gebildete und vier niedrig gebildete Mütter mit russischem Migrationshintergrund gaben Deutsch, die verbleibenden Teilnehmerinnen Russisch als ihre Muttersprache an (siehe Tabelle 1). Alle deutschen Mütter sprechen mit ihrem Kind Deutsch. Die Mütter mit Migrationshintergrund unterschieden sich nicht signifikant in dem Sprachgebrauch mit ihrem Kind. Ein Großteil der niedrig gebildeten (80,7 Prozent) und der höher gebildeten (70,9 Prozent) Mütter mit türkischem Migrationshintergrund sprachen überwiegend oder ausschließlich türkisch mit ihrem Kind. Gut ein Viertel der Mütter mit russischem Migrationshintergrund sprach überwiegend oder ausschließlich Deutsch mit ihrem Kind. Etwas über die Hälfte der Mütter sprach nur Russisch mit ihrem Kind. Tabelle 1 gibt eine Übersicht über das durchschnittliche Alter, den Generationenstatus und die Muttersprache der Müttergruppen sowie über ihren Sprachgebrauch mit ihrem Kind.

Die Anzahl der Jahre formaler Schulbildung wurde annäherungsweise aus Angaben zum höchsten Schulabschluss und aus Informationen zum Zeitpunkt der Migration erschlossen: Der Migrationszeitpunkt ließ die Einschätzung zu, ob der Bildungsabschluss im In- oder Ausland erworben wurde. Unter Einbezug der durchschnittlichen Dauer zur Erreichung eines bestimmten Schulabschlusses im deutschen, türkischen oder russischen Schulsystem und unter Berücksichtigung von Bildungsreformen, die ab bestimmten Jahrgängen die Schuldauer beeinflussten, wurde für jede Teilnehmerin die Anzahl der Schuljahre abgeleitet.

Teilnehmerinnen, die als niedrig gebildet klassifiziert wurden, wiesen signifikant weniger Jahre formaler Schulbildung auf als diejenigen, die als höher gebildet klassifiziert wurden, $F(5, 144), p < .001$.

Tabelle 1 *Alter, Generationenstatus, Muttersprache und Sprachgebrauch der Mütter.*

Anzahl (n)	Mütter t. MH		Mütter r. MH		Mütter o. MH		Gesamt
	HB	NB	HB	NB	HB	NB	
Anzahl (n)	24	26	27	24	25	25	151
Alter in Jahren (M)	31,3	33,4	32,7	29,9	37	25,8	32,5
Generationenstatus (%)							
1. Generation	12,5	61,5	70,4	29,2	-	-	44,6
1,25. Generation	8,3	3,8	14,8	45,8	-	-	17,8
1,5. Generation	4,2	3,8	11,1	12,5	-	-	7,9
1,75. Generation	8,3	11,5	3,7	8,3	-	-	7,9
2. Generation	66,7	19,2	-	4,2	-	-	21,8
Eigene Muttersprache (%)							
Deutsch	4,2	3,8	3,8	16,7	100	100	
Türkisch	95,8	96,1	-	-	-	-	
Russisch	-	-	96,2	83,3	-	-	
Sprachgebrauch mit Kind (%)							
Überwiegend oder nur Deutsch	16,7	-	25,9	25	100	100	
Überwiegend oder nur Türkisch	70,9	80,7	-	-	-	-	
Überwiegend oder nur Russisch	-	-	55,6	58,8	-	-	
Gleich viel Russisch wie Deutsch	-	-	18,5	16,7	-	-	
Gleich viel Türkisch wie Deutsch	12,5	19,2	-	-	-	-	

Anmerkungen. t = türkisch, r = russisch, o = ohne; MH = Migrationshintergrund; NB = niedrige Bildung; HB = höhere Bildung. ; 1. Generation = ab 18 Jahren zugewandert, 1,25. Generation = von 13-17 Jahren zugewandert, 1,5. Generation = von 7-12 Jahren zugewandert, 1,75. Generation = von 0-6 Jahren zugewandert, 2. Generation = mind. ein Elternteil im Ausland und Person selbst in Deutschland geboren.

Niedrig gebildete Mütter mit türkischem Migrationshintergrund absolvierten dabei signifikant weniger Schuljahre als alle anderen Gruppen, verfügten am häufigsten nur über einen Grundschulabschluss oder über keinen Schulabschluss, $X^2(15) = 230,5, p < .001$, und absolvierten am häufigsten keine Berufsausbildung, $X^2(10) = 102,4, p < .001$. Die meisten niedrig gebildeten Mütter mit russischem oder ohne Migrationshintergrund schlossen die Schule nach acht bis neun Jahren ab. Über die Hälfte absolvierte danach keine Berufsausbildung mehr. Deutsche höher gebildete Teilnehmerinnen wiesen signifikant mehr Jahre formaler Schulbildung auf als alle anderen Gruppen. Höher gebildete Teilnehmerinnen mit türkischem Migrationshintergrund schlossen die Schule signifikant häufiger mit Realschulab-

schluss ab und lernten im Anschluss einen Ausbildungsberuf. Im Vergleich zu höher gebildeten Müttern mit russischem oder ohne Migrationshintergrund erreichten sie jedoch seltener eine Hochschulzugangsberechtigung oder studierten. Die Teilnehmerinnen unterschieden sich nicht bedeutsam in ihrer außerhäuslichen Erwerbstätigkeit. Über alle Gruppen hinweg war über die Hälfte der Mütter nicht berufstätig. Die Partner niedrig gebildeter deutscher Mütter waren signifikant häufiger (45,5 Prozent) von Arbeitslosigkeit betroffen als die Partner von Müttern der anderen Gruppen, $X^2(10) = 31,87, p < .001$. In allen anderen Gruppen waren meist deutlich über 75 Prozent der Partner voll erwerbstätig. Tabelle 2 gibt eine Übersicht über die soziodemographischen Informationen zum Bildungshintergrund der Mütter.

Tabelle 2 Schuljahre, Schulabschluss und Berufsabschluss der Mütter.

	Mütter t. MH		Mütter r. MH		Mütter o. MH		Gesamt
	HB	NB	HB	NB	HB	NB	
Anzahl (n)	24	26	27	24	25	25	151
Schuljahre (M)	10,9	6,8	10,9	9,0	12,6	9,04	9,87
Höchster Schulabschluss (%)							
Keinen Schulabschluss	-	3,8	-	-	-	8	1,9
Abschluss Primarbereich (Türkei 5, Russland 3-4, Deutschland 4 J.)	-	50	-	-	-	-	8,3
Abschluss Sekundarstufe I (Türkei 8, Russland 8-9, Deutschland 9 J.)	-	46,2	-	100	-	92	39,7
Abschluss Sekundarstufe I (Deutschland 10 J.)	62,5	-	22,2	-	12	-	16,1
Abschluss Sekundarstufe II Hochschulzugangsberechtigung (Türkei 11, Russland 11, Deutschland 13 J.)	37,5	-	77,8	-	88	-	33,8
Berufsabschluss (%)							
Keine bzw. noch nicht abgeschlossene Ausbildung	8,3	87	7	59	-	60	36,8
Berufliche Ausbildung/Fachschule	75	8,7	44,4	40,9	20	40	38,2
Studium (Uni/FH)	12,5	-	44,4	-	72	-	21,5
Promotion	-	-	3,7	-	8	-	1,95

Anmerkungen. t = türkisch, r = russisch, o = ohne; MH = Migrationshintergrund; NB = niedrige Bildung; HB = höhere Bildung; J=Jahre zur Erlangung eines länderspezifischen Schulabschlusses.

Der überwiegende Teil türkischer und russischer Migrantinnen sowie deutscher höher gebildeter Teilnehmerinnen war verheiratet. Niedrig gebildete deutsche Mütter waren signifikant häufiger geschieden, getrennt oder ledig, $X^2(10) = 37,33, p < .001$. Beinahe alle Mütter

mit türkischem Migrationshintergrund (96%) hatten einen Partner der ebenfalls aus der Türkei stammt. Über die Hälfte der Partner (58 Prozent) höher gebildeter Teilnehmerinnen mit türkischem Migrationshintergrund gehörten der gleichen Migrantengeneration an. Partner niedrig gebildeter türkischer Mütter gehörten (35 Prozent) signifikant seltener der gleichen Generation an, $X^2(9) = 35,28, p < .001$. Deutlich mehr Frauen dieser Gruppe kamen für die Ehe aus der Türkei nach Deutschland. Über drei Viertel (78,4 Prozent) der Partner von Müttern mit russischem Migrationshintergrund stammten ebenfalls aus einem Land der ehemaligen Sowjetunion. Ein Großteil der Paare (76,5 Prozent) gehörte der gleichen Migrantengeneration an. Die meisten Mütter ohne Migrationshintergrund (84 Prozent) hatten einen deutschen Partner. Der Großteil der Befragten lebte in Kernfamilienhaushalten. Großfamilienhaushalte, in denen mehrere Generationen zusammen wohnen, kamen selten, und wenn dann eher in Familien mit niedrigem Bildungsniveau, vor. Niedrig gebildete Mütter mit türkischem Migrationshintergrund hatten mit durchschnittlich 3,19 Kindern signifikant mehr Kinder als die anderen Gruppen. In den verbleibenden Gruppen unterschied sich die Kinderzahl kaum. Durchschnittlich hatten diese Gruppen zwischen 1,52 und 2,2 Kinder, $F(5,145) = 7,56, p < .001$. Höher gebildete Teilnehmerinnen ohne Migrationshintergrund waren zum Zeitpunkt der Geburt ihres ersten Kindes mit durchschnittlich 31,92 Jahren am ältesten und niedrig gebildete Teilnehmerinnen ohne Migrationshintergrund mit durchschnittlich 22,2 Jahren am jüngsten, $F(5,143) = 17,30, p < .001$. In Tabelle 3 findet sich eine Übersicht über die Informationen der Müttergruppen zu Familienstand, Haushaltsgröße, Kinderzahl und Erstgeburtsalter.

Über die Hälfte der Teilnehmerinnen (60,9 Prozent) hatte mindestens ein Kind im Alter von null bis zwei Jahren. Knapp die Hälfte (45,7 Prozent) hatte mindestens ein drei- bis vierjähriges Kind, 29,14 Prozent mindestens ein fünf- bis sechsjähriges Kind und 33,7 Prozent hatten mindestens ein Kind das sieben Jahre oder älter war. In der Stichprobe haben 70 Prozent der deutschen Teilnehmerinnen, 84,3 Prozent der Teilnehmerinnen mit russischem und 66 Prozent mit türkischem Migrationshintergrund persönliche Erfahrungen mit außerhäuslicher Betreuung. Das bedeutet, dass zum Erhebungszeitpunkt mindestens ein Kind von einer Tagesmutter, in der Krippe oder in der KiTa betreut wird oder wurde. Von Müttern mit Kindern im Altersbereich von null bis zwei Jahren ließen insgesamt nur 38,4 Prozent der Familien ihre Kinder außer Haus betreuen. Dabei nahmen deutsche höher gebildete Mütter signifikant häufiger (64,7 Prozent) und niedrig gebildete Mütter mit türkischem Migrationshintergrund besonders selten (7,1 Prozent) frühe Kindertagesbetreuung in Anspruch, $X^2(5) = 12,655, p < .05$. Von Müttern mit Kindern im Altersbereich von drei bis vier Jahren ließen

bereits über zwei Drittel (72,5 Prozent) der Familien ihr Kind außer Haus betreuen. In allen Subgruppen nahm die Fremdbetreuung mit wachsendem Alter der Kinder deutlich zu. Die Kluft zwischen niedrig gebildeten Teilnehmerinnen mit türkischem Migrationshintergrund, bei denen nur die Hälfte der Kinder außer Haus betreut wurde und deutschen höher gebildeten Mütter, bei denen keine Familie mehr ihr Kind ausschließlich zuhause betreute, blieb jedoch bestehen, $\chi^2(5) = 11,458, p < .05$. Zwischen Müttern mit Kindern im Altersbereich von fünf bis sechs Jahren zeigten sich keine Gruppenunterschiede mehr. Von ihnen nahmen 86,3 Prozent außerhäusliche Betreuung in Anspruch.

Tabelle 3 Familienstand, Haushaltsgröße, Kinderzahl und Erstgeburtsalter der Mütter.

	Mütter t. MH		Mütter r. MH		Mütter o. MH		Gesamt
	HB	NB	HB	NB	HB	NB	
Anzahl (n)	24	26	27	24	25	25	151
Familienstand (%)							
Verheiratet	91,7	92,3	81,5	70,8	92	20	74,7
Nicht-eheliche Partnerschaft	-	-	7,4	12,5	4	24	7,9
Getrennt o. geschieden	8,3	3,8	11,1	8,3	-	16	7,9
verwitwet	-	3,8	-	-	-	-	3,8
ledig	-	-	-	8,3	4	40	8,7
Haushaltsgröße (%)							
Kernfamilie	95,7	92,3	100	87,5	100	92	94,5
Großfamilie	4,3	7,7	-	12,5	-	8	5,5
Anzahl der Kinder (M)	1,87	3,19	2,1	2,2	2,08	1,52	2,16
Erstgeburtsalter (M)	24,65	22,69	25,84	22,83	31,92	22,2	25

Anmerkungen. t = türkisch, r = russisch, o = ohne; MH = Migrationshintergrund; NB = niedrige Bildung; HB = höhere Bildung.

Alle niedrig gebildeten Teilnehmerinnen mit türkischem Migrationshintergrund gehörten dem Islam an. In der Gruppe höher gebildete Mütter mit türkischem Migrationshintergrund waren 87 Prozent der Teilnehmerinnen muslimisch. Höher gebildete Mütter mit russischem Migrationshintergrund gehörten zu 85,2 Prozent, niedrig gebildete Mütter mit russischem Migrationshintergrund zu 75 Prozent der evangelischen, katholischen, oder der orthodoxen christlichen Kirche an. Ein Viertel der niedrig gebildeten Mütter mit russischem Migrationshintergrund gehörte keiner Religion an. Teilnehmerinnen ohne Migrationshintergrund waren zu 94 Prozent evangelisch oder katholisch getauft (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4 Religionszugehörigkeit der Mütter.

	Mütter t. MH		Mütter r. MH		Mütter o. MH		Gesamt
	HB	NB	HB	NB	HB	NB	
Anzahl (n)	24	26	27	24	25	25	151
Religionszugehörigkeit (%)							
Christentum kath./evang.	8,3	-	29,6	50	96	92	45,9
Christentum russisch-orthodox	-	-	55,6	25	-	-	13,4
Islam	87,5	100	3,7	-	-	-	31,9
Keine Religion	4,2	-	7,4	25	4	2	7,1

Anmerkungen. t = türkisch, r = russisch, o = ohne; MH = Migrationshintergrund; NB = niedrige Bildung; HB = höhere Bildung.

Akkulturationsorientierung zugewanderter Mütter

Um die subjektive Bedeutung der Aufnahme- und Herkunftskultur von niedrig und höher gebildeten Müttern mit türkischem und russischem Migrationshintergrund zu vergleichen wurden zwei einfaktorielle Varianzanalysen eingesetzt. Beide Analysen ergaben signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen (siehe Tabelle 5). Tukey's HSD Post Hoc Tests zeigten, dass niedrig gebildete Mütter mit russischem Migrationshintergrund ihrer Herkunftskultur signifikant weniger Bedeutung beimaßen als niedrig und höher gebildete Mütter mit türkischem Migrationshintergrund. Der Aufnahmekultur maßen niedrig gebildete Mütter mit türkischem Migrationshintergrund signifikant weniger Bedeutsamkeit bei als alle anderen Gruppen mit Migrationshintergrund. Weiterhin wurde anhand abhängiger t-Tests weiterhin die subjektiv erlebte Bedeutsamkeit der Aufnahme- und Herkunftskultur in den vier Gruppen gegenüber gestellt. Nach einer Bonferroni-Korrektur ergaben die abhängigen t-Tests, dass sowohl niedrig, $t(24) = 9.84, p < .05$, als auch höher, $t(23) = 3.76, p < .05$, gebildete Mütter mit türkischem Migrationshintergrund ihrer Herkunftskultur signifikant mehr Bedeutung beimaßen als der Aufnahmekultur. Bei niedrig und höher gebildeten Müttern mit russischem Migrationshintergrund zeigten sich hingegen keine signifikanten Unterschiede in der Bedeutung von Aufnahme- und Herkunftskultur.

Tabelle 5 Vergleich der Bedeutung von Herkunfts- und Aufnahmekultur zwischen den Müttergruppen mit Migrationshintergrund.

	Mütter t. MH, HB N=24		Mütter t. MH, NB N=25		Mütter r. MH, HB N=27		Mütter r. MH, NB N=23			
	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>F</i> (3, 95)	η^2
Herkunfts-kultur	3.36 _a	(0.39)	3.46 _a	(0.17)	3.2 _{ab}	(0.47)	2.94 _b	(0.67)	5.81**	.15
Aufnahmekultur	2.82 _b	(0.52)	2.34 _a	(0.45)	3.03 _b	(0.47)	3.00 _b	(0.36)	12.08*	.28

Anmerkungen. t=türkisch, r=russisch, o= ohne; MH= Migrationshintergrund; NB = niedrige Bildung; HB = höhere Bildung; Unterschiedliche tiefgestellte Indizes bedeuten signifikante Unterschiede, * $p < .05$, ** $p < .01$.

4.2 Stichprobenbeschreibung pädagogische Fachkräfte

Die Stichprobe der pädagogischen Fachkräfte umfasste insgesamt 36 Personen und setzte sich aus 12 Fachkräften mit türkischem, 12 Fachkräften mit russischem sowie 12 Fachkräften ohne Migrationshintergrund zusammen. Pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund integrieren die Innenperspektive deutscher Kindertageseinrichtungen und haben, bedingt durch ihre eigene Geschichte, Einblick in die Lebenswirklichkeit immigrierter Familien. Das ermöglicht einen Perspektivenwechsel, der zum Verständnis beider Positionen beitragen kann.

Die befragten pädagogischen Fachkräfte waren durchschnittlich 37,1 Jahre alt. Fachkräfte mit türkischem Migrationshintergrund sind signifikant jünger als Fachkräfte mit russischem oder ohne Migrationshintergrund, $F(2, 33) = 3,48$, $p < .05$ (siehe Tabelle 6). Die Hälfte der pädagogischen Fachkräfte mit russischem Migrationshintergrund war als Erwachsene nach Deutschland zugewandert und gehörte somit der 1. Migrantengeneration an. Etwas weniger als die verbleibende Hälfte (41,7 Prozent) war als Kind oder Jugendliche im Alter von null bis 17 Jahren nach Deutschland eingewandert und war somit der 1,25. Generation, der 1,5. Generation oder der 1,75. Generation zuzuordnen (Siehe Tabelle 6). Über die Hälfte (58,3 Prozent) der pädagogischen Fachkräfte mit türkischem Migrationshintergrund wurde in Deutschland geboren und gehört der 2. Migrantengeneration an. Die übrigen Fachkräfte mit türkischem Migrationshintergrund (41,7 Prozent) waren als Kind oder Jugendliche im Alter von null bis 17 Jahren immigriert und wurden der 1,25. Generation, der 1,5. Generation oder

der 1,75. Generation zugeordnet. In der Gruppe der pädagogischen Fachkräfte mit türkischem Migrationshintergrund befanden sich signifikant mehr Personen, die der 1,75. Generation und der 2. Generation angehören als bei pädagogischen Fachkräften mit russischem Migrationshintergrund. Hier gab es signifikant mehr Personen, die zu einem späteren Zeitpunkt zugewandert sind und der 1. Generation, der 1,25. Generation und der 1,5. Generation angehörten ($p < .05$, Fishers exact Test). Alle deutschen Fachkräfte gaben Deutsch, knapp zwei Drittel der Fachkräfte mit türkischem Migrationshintergrund Türkisch, und ein Drittel Kurdisch als Muttersprache an. Unter den Teilnehmerinnen mit russischem Migrationshintergrund gaben zwei Drittel Russisch und ein Drittel Deutsch als Muttersprache an. Der Großteil pädagogischer Fachkräfte mit russischem (83,3 Prozent) und ohne (91,7 Prozent) Migrationshintergrund gehörte einer christlichen Glaubensgemeinschaft an. Die verbleibenden Teilnehmerinnen dieser beiden Gruppen gehörten nicht näher spezifizierten religiösen Gemeinschaften an. Alle Fachkräfte mit türkischem Migrationshintergrund waren muslimisch. Ein Großteil der deutschen pädagogischen Fachkräfte (83,3 Prozent) und der Fachkräfte mit russischem Migrationshintergrund (75 Prozent) waren bereits selbst Mutter. Unter pädagogischen Fachkräften mit türkischem Migrationshintergrund waren 41 Prozent selbst Mutter. Die Gruppen unterschieden sich nicht signifikant, $X^2(4) = 6,11, p < .19$. Tabelle 6 stellt die soziodemographischen Informationen der pädagogischen Fachkräfte zum Alter, Generationenstatus und der Muttersprache dar.

Tabelle 6 Alter, Generationenstatus und Muttersprache der pädagogischen Fachkräfte.

	Päd. Fachkräfte o. MH	Päd. Fachkräfte t. MH	Päd. Fachkräfte r. MH	Gesamt
Anzahl (n)	12	12	12	36
Alter in Jahren (M)	40,4	30,9	40,1	37,1
Generationenstatus (%)				
1. Generation	-	0	50	25
1,25. Generation	-	8,3	8,3	8,3
1,5. Generation	-	16,7	25	20,8
1,75. Generation	-	16,7	8,3	12,5
2. Generation	-	58,3	8,3	33,3
Muttersprache (%)				
Deutsch	100	9,1	33,3	47,5
Russisch	-	-	66,7	22,2
Türkisch	-	63,6	-	21,2
Kurdisch	-	27,3	-	9,1

Anmerkungen. t = türkisch, r = russisch, o = ohne; MH = Migrationshintergrund; 1. Generation = ab 18 Jahren zugewandert, 1,25. Generation = von 13-17 Jahren zugewandert, 1,5. Generation = von 7-12 Jahren zugewandert, 1,75. Generation = von 0-6 Jahren zugewandert, 2. Generation = mind. ein Elternteil im Ausland und Person selbst in Deutschland geboren.

Die drei Gruppen der pädagogischen Fachkräfte wiesen einen sehr ähnlichen Bildungshintergrund auf. Fachkräfte mit türkischem, russischem oder ohne Migrationshintergrund verfügten durchschnittlich über 12,02 Jahre formale Schulbildung und unterschieden sich dabei nicht signifikant voneinander. Auch hinsichtlich des Akademisierungsgrades unterschieden sich die drei Gruppen nicht: der Großteil der Teilnehmerinnen absolvierte nach der Schule einen Ausbildungsberuf im pädagogischen Feld wie z.B. den der staatlich anerkannten Erzieherin, der Sozialassistentin oder der Heilerziehungspflegerin. Nur 12,5 Prozent der Befragten hatten einen akademischen Berufsabschluss. Die Berufserfahrung variiert von zwei bis 37 Berufsjahren, lag durchschnittlich bei 12,5 Jahren und unterschied sich nicht zwischen den Gruppen (siehe Tabelle 7).

Tabelle 7 Bildungsniveau und beruflicher Hintergrund der pädagogischen Fachkräfte.

	Päd. Fachkräfte o. MH	Päd. Fachkräfte t. MH	Päd. Fachkräfte r. MH	Gesamt
Anzahl (n)	12	12	12	36
Anzahl Schuljahre (M)	12,08	11,66	12,33	12,02
Beruflicher Hintergrund (%)				
Ausbildungsberuf	83	91,7	91,7	88,9
Akademischer Berufsabschluss	16,7	8,3	8,3	11,1
Berufserfahrung in Jahren (M)	15,6	10,6	11,4	12,5

Anmerkungen. t = türkisch, r = russisch, o = ohne; MH = Migrationshintergrund

Fachkräfte mit russischem oder ohne Migrationshintergrund waren genauso oft bei kirchlichen wie bei nicht-kirchlichen Trägern angestellt. Fachkräfte mit türkischem Migrationshintergrund arbeiteten hingegen ausschließlich für nicht-kirchliche Träger ($\chi^2(2) = 9,99, p < .05$). Die Gruppen unterschieden sich nicht signifikant darin wie hoch der Migrantanteil in der Einrichtung war, in der sie tätig sind. Zwei Drittel der Fachkräfte arbeiteten in Einrichtungen, in der mehr als 25 Prozent der Kinder einen Migrationshintergrund hatten. Knapp zwei Drittel der Fachkräfte gaben an, sehr oft oder oft Kontakt mit Familien mit türkischem Migrationshintergrund zu haben. Pädagogische Fachkräfte mit russischem Migrationshintergrund hatten marginal weniger Kontakt mit diesen Familien als Fachkräfte mit türkischem Migrationshintergrund, $F(2,32) = 3,75, p = .065$. Beinahe drei Viertel der Fachkräfte hatten sehr oft oder oft Kontakt mit Familien mit russischem Migrationshintergrund. Pädagogische Fachkräfte ohne Migrationshintergrund gaben hier eine marginal signifikant geringere Kontakthäufigkeit an als Fachkräfte mit russischem Migrationshintergrund, $F(2,33) =$

3,69, $p = .063$. Tabelle 8 gibt eine Übersicht über die Informationen zum Arbeitsplatz der drei Gruppen pädagogischer Fachkräfte.

Tabelle 8 Informationen zum Arbeitsplatz der pädagogischen Fachkräfte.

	Päd. Fachkräfte o. MH	Päd. Fachkräfte t. MH	Päd. Fachkräfte r. MH	Gesamt
Anzahl (n)	12	12	12	36
Einrichtungsart (%)				
Mehrere Altersgruppen mit Kindergarten	2,7	11,1	8,3	22,2
Mehrere Altersgruppen mit Krippe und Kindergarten	8,3	11,1	16,6	36,1
Reine Krippe	18,8	2,7	-	16,6
Reiner Kindergarten	8,3	8,3	8,3	25
Trägerschaft (%)				
Kirchlicher Träger	50	-	50	33
Säkularer Träger	50	100	50	66,7
Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund (%)				
Unter 25%	58	25	16,7	33,3
Zwischen 25% und 50 %	33	33	16,7	27,8
Zwischen 50% und 75%	-	25	41,7	22,2
Über 75%	8,3	16,7	25	16,7

Anmerkungen. t = türkisch, r = russisch, o = ohne; MH = Migrationshintergrund.

Akkulturationsorientierung zugewanderter pädagogischer Fachkräfte

Um die subjektiv erlebte Bedeutung der Herkunfts- und der Aufnahmekultur von pädagogischen Fachkräften mit türkischem und russischem Migrationshintergrund zu vergleichen wurden zwei unabhängige t-Tests durchgeführt. Diese ergaben, dass pädagogische Fachkräfte mit türkischem Migrationshintergrund ($M = 3.11$, $SD = .59$) ihrer Herkunftskultur signifikant mehr Bedeutung beimaßen, als pädagogische Fachkräfte mit russischem Migrationshintergrund ($M = 2.55$, $SD = .59$), $t(22) = -2.35$, $p < .05$. Hinsichtlich des Stellenwertes der Aufnahmekultur unterschieden sich pädagogische Fachkräfte mit russischem ($M = 3.2$, $SD = .32$) und türkischem ($M = 3.2$, $SD = .39$) Migrationshintergrund hingegen nicht, $t(22) = 0,14$, $p > .05$. Anhand zweier t-Tests für abhängige Stichproben wurde die Bedeutung der Herkunfts- und der Aufnahmekultur innerhalb der beiden Gruppen gegenüber gestellt. Diese zeigten, dass pädagogische Fachkräfte mit russischem Migrationshintergrund eine signifikant stärkere Orientierung zur Aufnahmekultur ($M = 3.2$, $SD = .32$) als zur Herkunftskultur ($M = 2.56$, $SD = .56$) aufwiesen, $t(11) = -2.94$, $p < .05$. Bei pädagogischen Fachkräften mit tür-

kischem Migrationshintergrund fand sich kein signifikanter Unterschied. Sie wertschätzten Aufnahme- ($M = 3.26, SD = .39$) und Herkunftskultur ($M = 3.11, SD = .59$) in ähnlichem Maße, $t(11) = -1.08, p > .05$.

4.3 Rekrutierung der Teilnehmerinnen

Die Teilnehmerinnen der Mütter-Studie stellten aufgrund ihres divergierenden Bildungsniveaus und ethnischen Hintergrundes eine sehr heterogene Gruppe dar. Das machte vielfältige Rekrutierungsstrategien erforderlich: Sowohl Mütter mit als auch ohne Migrationshintergrund wurden in Kindertageseinrichtungen, Spielgruppen, sozialen Einrichtungen wie z.B. Familienzentren- oder über Programme mit Gruppenangeboten sowie über persönliche Netzwerke der Projektmitarbeiter erreicht. Mütter mit Migrationshintergrund wurden außerdem in länderspezifischen Kulturvereinen, religiösen Gemeinschaften oder Beratungszentren für Integrations- und Migrationsfragen für die Untersuchung gewonnen. Die pädagogischen Fachkräfte wurden telefonisch über ihren Arbeitsplatz in Kindertageseinrichtungen rekrutiert.

4.4 Untersuchungsablauf Mütter

Die Mütter-Studie bestand aus drei Phasen: Zuerst wurden in jeweils einer Fokusgruppe mit zugewanderten türkischen und russischen Müttern sowie mit Müttern ohne Migrationshintergrund relevante Themen frühkindlicher Bildung und Betreuung exploriert. Die Gruppendiskussionen wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und als Konstruktions- und Entscheidungsgrundlage für qualitative und quantitative Erhebungsinstrumente verwendet. Die ausgewählten oder für die Untersuchung konstruierten Erhebungsinstrumente wurden von jeweils zwei bilingualen Übersetzern unabhängig voneinander auf Türkisch und Russisch übersetzt. Anschließend wurden abweichende Formulierungen von den beiden Übersetzern gemeinsam diskutiert bis Einigkeit über die inhaltliche Passung der Übersetzung erzielt wurde. In einem Manual wurden Richtlinien für die qualitative und quantitative Datenerhebung präzisiert. Auf Basis des Manuals wurden türkische, russische sowie deutsche Muttersprachler in der Interviewführung geschult. Während einer Pilotierung wurden die Erhebungsinstrumente erprobt, optimiert und schließlich in der Hauptstudie eingesetzt. Der Erhebungsort wurde von den Teilnehmerinnen selbst gewählt. Die meisten Erhebungen fanden bei den Teilnehmerinnen zuhause oder in der Betreuungseinrichtung ihrer Kinder statt.

Bilinguale Erhebungsleiterinnen, deren ethnischer Hintergrund mit dem der Teilnehmerin identisch war, führten die Untersuchung in der bevorzugten Sprache der Mutter durch. Die Erhebungen fanden also in deutscher, türkischer oder russischer Sprache statt. Die Interviews wurden aufgenommen, anschließend transkribiert und gegebenenfalls übersetzt. Die Daten dieser Untersuchung wurden im Rahmen einer umfangreicheren Studie erhoben. Die Dauer der Gesamterhebung variierte, aufgrund unterschiedlicher Interviewlängen zwischen 60 und 90 Minuten. Zu Beginn wurden die Teilnehmerinnen über den Ablauf der Untersuchung informiert. Es wurde darauf hingewiesen, dass die Teilnahme an der Studie freiwillig ist, die Befragung jederzeit abgebrochen werden kann und dass die Daten anonymisiert sowie nur für wissenschaftliche Zwecke verwendet werden. Für die Verwendung der Daten wurde eine schriftliche Einverständniserklärung eingeholt. Im Erhebungsablauf erfolgte zunächst ein teilnarratives Interview zu vier Themenbereichen: Im ersten Interviewteil wurden die elterlichen Erwartungen über positive und negative Erfahrungen mit frühpädagogischen Einrichtungen thematisiert. Dieser Interviewteil war am umfangreichsten und nahm zwischen 20 und 45 Minuten in Anspruch. Die darauffolgenden drei Interviewteile befassten sich mit einem als günstig erlebten Zeitpunkt für den Beginn außerhäuslicher Betreuung, dem elterlichen Empfinden über die Zugangsmöglichkeiten zum frühkindlichen Bildungssystem sowie mit der individuellen Gestaltung des Tagesablaufs für ein Vorschulkind. Diese Interviewteile zusammen benötigten zwischen 15 und 30 Minuten der Gesamterhebungsdauer. An das Interview anschließend bewerteten die Teilnehmerinnen in einer Sortieraufgabe die relative Bedeutung von Sozialisationszielen. Dann bearbeiteten nur die Mütter mit Migrationshintergrund einen Fragebogen, der ihre Akkulturationsorientierung erfasst. Abschließend wurden mit einem Fragebogen soziodemographische Informationen zu den Teilnehmerinnen erhoben. Die Bearbeitung der Sortieraufgabe und der Fragebögen dauerte ca. 15 Minuten. Für die vorliegende Untersuchung wurden Daten des ersten Interviewteils sowie von allen quantitativen Maßen verwendet.

4.5 Untersuchungsablauf pädagogische Fachkräfte

Um die Themen der Mütter-Untersuchung aus der Perspektive pädagogischer Fachkräfte beleuchten zu können, wurde der Studienteil mit pädagogischen Fachkräften methodisch und thematisch spiegelbildlich zur Mütter-Studie konzipiert. Auch hier wurden die Erhebungsleiterinnen mit einem Manual geschult sowie die qualitativen und quantitativen Erhebungsverfahren in einer Pilotierung erprobt und verbessert. Die Haupterhebung erfolgte am

Arbeitsplatz der Teilnehmerinnen in deutscher Sprache. Auch die Interviews der pädagogischen Fachkräfte wurden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Die Gesamterhebung der pädagogischen Fachkräfte dauerte ca. eine Stunde. Die Teilnehmerinnen erhielten Informationen über den Erhebungsablauf und den Gegenstand der Untersuchung. Sie wurden zu Beginn über die Freiwilligkeit der Teilnahme, die Anonymisierung der Daten sowie ihre Verwendung zu wissenschaftlichen Zwecken aufgeklärt und gaben dazu ihr schriftliches Einverständnis. Die Erhebung begann mit einem teilnarrativen Interview, in dem die pädagogischen Fachkräfte zu ihren Erfahrungen mit der Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern befragt wurden. Dieses Interview nahm zwischen 15 und 20 Minuten in Anspruch. Anschließend bewerteten die Teilnehmerinnen zunächst für sich selbst die relative Bedeutung einer Reihe vorgegebener Sozialisationsziele. Dann gaben sie stellvertretend für Mütter mit türkischem, russischem und ohne Migrationshintergrund eine Fremdeinschätzung über deren Sozialisationsziele ab. Diese Aufgabe dauerte fünf bis 10 Minuten. Danach bearbeiteten sie einen Fragebogen, der die subjektiv erlebte Übereinstimmung von Vorstellungen über die Gestaltung des frühpädagogischen Alltags von zugewanderten Eltern sowie der pädagogischen Fachkräfte selbst erfasste. Die Antworten auf den Fragebogen wurden anschließend in einem strukturierten Leitfadenterview tiefergehend exploriert. Insgesamt wurden dafür 10 bis 20 Minuten benötigt. Pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund bearbeiteten dann einen Akkulturationsfragebogen. Zuletzt wurden mit einem Fragebogen soziodemographische Informationen zu den Teilnehmerinnen erhoben. Die Fragebögen nahmen insgesamt zwischen fünf bis 10 Minuten Bearbeitungszeit in Anspruch. In die vorliegende Untersuchung wurden alle dargestellten Erhebungselemente einbezogen. Abbildung 2 gibt einen Überblick über das Untersuchungsdesign sowie die parallelisierte Untersuchungsinstrumente beider Teilstudien.

Mütter	Päd. Fachkräfte
Vorstellungen über frühpäd. Bildung, Betreuung und Zusammenarbeit von Eltern und päd. Fachkräften	
<p style="text-align: center;">teilnarratives Interview</p> <p>Erwartungen an sowie positive und negative Erfahrungen mit frühpädagogischen Einrichtungen</p>	<p style="text-align: center;">teilnarratives Interview</p> <p>Erfahrung mit und Besonderheiten von interkultureller Zusammenarbeit mit Eltern</p>
	<p style="text-align: center;">Fragebogen und Leitfadeninterview</p> <p>Subjektiver Übereinstimmungsgrad der Vorstellungen von Eltern mit Migrationshintergrund und päd. Fachkräften zur Gestaltung des Kita-Alltags</p>
Sozialisationsziele	
<p style="text-align: center;">Sortieraufgabe</p> <p>Eigene relative Bewertung von Sozialisationszielen</p>	<p style="text-align: center;">Sortieraufgabe</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Eigene relative Bewertung von Sozialisationszielen 2. Fremdeinschätzung der relativen Bewertung von Sozialisationszielen über Mütter mit türkischem, russischem und ohne Migrationshintergrund
Akkulturationsorientierung	
<p style="text-align: center;">Fragebogen</p> <p>Umgang mit Herkunfts- und Aufnahmekultur</p>	<p style="text-align: center;">Fragebogen</p> <p>Umgang mit Herkunfts- und Aufnahmekultur</p>
Soziodemographische Informationen	
<p style="text-align: center;">Fragebogen</p>	<p style="text-align: center;">Fragebogen</p>

Abbildung 2. Darstellung des parallelisierten Untersuchungsdesigns sowie der Erhebungsinstrumente.

4.6 Interviewleitfadenerstellung

Um zugleich größtmögliche Offenheit für Erzählungen zu erzeugen und dennoch einen strukturell vergleichbaren Aufbau der qualitativen Daten zu gewährleisten (Helferich, 2005) wurden teilnarrative Leitfadeninterviews eingesetzt. Unter Verwendung eines Interviewleitfadens wurden Themen eingeführt, zu denen die Teilnehmerinnen ihre subjektive Wirklichkeitskonstruktion darstellen konnten. Die Konstruktion der Interviewleitfäden basiert auf einem schrittweisen, systematischen Vorgehen, bei dem zunächst eine große Zahl forschungsrelevanter Fragen generiert wurden, die dann anhand interviewstrategischer Kriterien überprüft, selektiert, reduziert und schließlich thematisch gebündelt sowie in einen Interviewleitfaden überführt wurden (Helferich, 2005). Die inhaltliche Richtung der Interviewleitfäden wurde durch die Untersuchungsfrage selbst, durch theoretische Vorüberlegungen sowie durch die Ergebnissen der Fokusgruppen vorgegeben. Sie bildeten Themen zur Gestaltung von frühkindlicher Bildung und Betreuung sowie der Interaktion zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern ab.

4.7 Erhebungsinstrumente Mütter

4.7.1 Teilnarratives Interview: Vorstellungen frühkindlicher Bildung und Betreuung

Im Interview wurden die Vorstellung der Teilnehmerin über die Gestaltung von bedeutsamen Situationen im Kita-Alltag wie z.B. der Ablauf der Mahlzeiten oder der Spielphasen thematisiert. Die persönlichen Erfahrungen der Mütter mit außerhäuslicher Betreuung ihrer Kinder sowie ihre Erwartungen, Hoffnungen oder Befürchtungen standen im Fokus. Das Interview durchlief drei Phasen: In der ersten Phase wurden die Teilnehmerinnen ermutigt Themen zu äußern, die für sie in diesem Zusammenhang von Bedeutung sind. Hier wurde bewusst auf eine inhaltliche Lenkung verzichtet, um erste saliente Assoziationen der Teilnehmerin zu ermitteln. Die aufgeworfenen Themen wurden dann tiefer gehend exploriert. In der zweiten Phase wurden Themen einer Checkliste angesprochen, die noch nicht von der Teilnehmerin genannt wurden. In der dritten Phase wurden die Teilnehmerinnen aufgefordert, ihre ideale Einrichtung zu beschreiben, diese von der real existierenden Betreuung abzugrenzen oder bereits bestehende Überschneidungen zu nennen. Es wurden sowohl Mütter befragt, deren Kinder bereits außerhäuslich betreut wurden als auch diejenigen, die

ihre Kinder selbst betreuten. Für diese beiden Bedingungen wurden entsprechende Leitfadenversionen konzipiert, die bis auf einzelne angepasste Formulierungen identisch aufgebaut waren.

4.7.2 Sortieraufgabe Sozialisationsziele

Mit der Sortieraufgabe wurde die relative Bedeutung von Sozialisationszielen erfasst. Die Teilnehmerinnen ordneten dabei acht, mit je einem Sozialisationsziel beschriftete Karten einer Position von 1 (am bedeutsamsten) bis 8 (am wenigsten bedeutsam) zu. Der Aufgabe lagen die Skalen autonomie- und verbundenhitsorientierter Sozialisationsziele zugrunde. Diese werden durch ein Set von je vier autonomieorientierten (z.B. „die eigenen Talente und Interessen entwickeln“) und vier verbundenhitsorientierten Items (z.B. „Lernen, das zu tun, was die Eltern sagen“) repräsentiert (Keller & Kärtner, 2013). Die acht Items wurden zuvor bereits in Form von Rating-Skalen verwendet (Kärtner, Keller, Chaudhary, & Yovsi, 2012; Keller et al., 2006). Die beiden Subskalen des Fragebogens wiesen sehr gute Reliabilitäten (Cronbach's $\alpha = .93$ für autonomieorientierte- und Cronbach's $\alpha = .89$ für verbundenhitsorientierte Sozialisationsziele) auf (Keller et al., 2006). Gegenüber Fragebögen bot die Sortieraufgabe jedoch zwei Vorteile: Zum einen gleicht sie die bei Sozialisationszielen beobachtete Antworttendenz aus, alle angebotenen Sozialisationsziele als gleich relevant für die eigene Erziehung zu bewerten. So wurde die Identifizierung tatsächlich zugrundeliegender Präferenzmuster unterstützt (Brown, 1986; Durgel et al., 2013). Zum anderen relativiert sie in kulturell heterogenen Gruppen divergierende Erfahrungen mit graduellen Einschätzungen auf Likert-Skalen (Durgel et al., 2009; Kärtner et al., 2012). In der Auswertung der Sortieraufgabe wird an jedes Item entsprechend der ihm zugewiesenen Position ein Punktewert vergeben. So erhält z.B. ein Item auf der vierten Position vier Punkte. Aus den jeweils vier autonomie- und verbundenhitsorientierten Items können so Skalenmittelwerte gebildet werden (Fluckinger, 2010; Kärtner et al., 2012). Zur besseren Interpretierbarkeit wurden diese für die Auswertung umgepolt, sodass hohe Werte eines Sozialisationsziels gleichbedeutend mit einer hohen Bedeutsamkeit zu verstehen sind.

4.7.3 Skalen zur Akkulturationsorientierung

Die Akkulturationsorientierung wurde anhand eines Fragebogens von Leyendecker, Schölmerich und Citlak (2006) erfasst. Dieser baut auf dem Fragebogen für Bikulturalität von Cortes, Rogler & Malgady (1994) auf und wurde für türkische Migranten adaptiert. Für diese

Untersuchung wurde ergänzend eine sprachlich und inhaltlich angepasste Version des Fragebogens für russische Migranten in Deutschland erstellt. Dem Fragebogen liegt ein zweidimensionales Modell der Akkulturationsorientierung zugrunde. Demzufolge ist der individuelle Umgang mit der Herkunfts- und der Aufnahmekultur voneinander unabhängig. Die beiden Dimensionen werden auf zwei Skalen abgebildet, die jeweils aus 19 strukturell identischen Items bestehen. Eine Skala bezieht sich dabei auf die Herkunftskultur (z.B. „Wie gerne schauen Sie russische bzw. türkische Fernsehprogramme“), die andere auf die Aufnahmekultur (z.B. „Wie gerne schauen Sie deutsche Fernsehprogramme“). Die Items werden auf einer 4-Punkt-Likert Skala (1=überhaupt nicht; 4= sehr) bewertet. Cronbach's α liegt für die Skala „Bedeutung der Herkunftskultur“ in der russischen Version bei .92 und in der türkischen Version bei .74. Für die Skala „Bedeutung der Aufnahmekultur“ ergibt Cronbach's α in der russischen Version .81 und in der türkischen Version .88. In der Auswertung des Fragebogens wurde jeweils für die Orientierung zur Herkunfts- und Aufnahmekultur Skalenmittelwerte gebildet. Die Skalenmittelwerte wurden zunächst getrennt voneinander zwischen den Gruppen verglichen. Dann erfolgte ein Vergleich der beiden Skalenmittelwerte innerhalb jeder Gruppe um für sie ihr Verhältnis zwischen der Herkunfts- und Aufnahmekultur zu ermitteln.

4.7.4 Fragebogen zu soziodemographischen Informationen

In einem Fragebogen wurden verschiedene soziodemographische Informationen zur Teilnehmerin und ihrer Familie erfasst. In diesem Fragebogen wurden zunächst Informationen zum Geburtsland der Teilnehmerin, ihrer Eltern und Großeltern sowie dem Alter der Teilnehmerin und ihrer Eltern zum Zeitpunkt der Immigration nach Deutschland ermittelt. Analog wurden dieselben Informationen auch für den Partner der Teilnehmerin erhoben. Diese Angaben ermöglichen Rückschlüsse auf den Migrationshintergrund und Generationenstatus der Teilnehmerin oder ihres Partners. Man spricht von der Zugehörigkeit zur ersten Generation, wenn beide Eltern sowie die Zielperson selbst im Ausland geboren sind und die Zielperson erst im Erwachsenenalter zugewandert ist. Dezimalgenerationen berücksichtigen das Alter, mit dem eine Person in das Aufnahmeland immigriert ist. Ein Zuzug im Alter von null bis fünf Jahren wird der 1,75. Generation, ein Zuzug im Alter von sechs bis 12 Jahren wird der 1.5. Generation und ein Zuzug im Alter von 13 bis 17 Jahren wird der 1,25. Generation zugeordnet. Sind beide Eltern im Ausland, die Zielperson jedoch in Deutschland geboren, handelt es sich um die zweite Generation (Oropesa & Landale, 1997). Zur genaueren Identifizierung der Ethnizität wurde als charakteristisches Merkmal die Sprache, die zu

Hause zwischen den Partnern und mit den Kindern gesprochen wird, hinzugezogen (Extra, 2007). Um den ökokulturellen Kontext der Teilnehmerinnen beschreiben zu können wurden ihr Lebensalter, ihr Alter zum Zeitpunkt der ersten Geburt, der Familienstand, die Haushaltsgröße, die Anzahl, das Alter und das Geschlecht der eigenen Kinder sowie die Betreuungssituation der Kinder erfasst. Zudem wurde der sozioökonomische Status durch Informationen zum höchsten Schulabschluss, zum Berufsabschluss sowie der Berufstätigkeit der Teilnehmerin und ihres Partners abgebildet. Am Ende des Fragebogens wurde bei allen Teilnehmerinnen zudem die Religionszugehörigkeit erhoben.

4.8 Erhebungsinstrumente pädagogische Fachkräfte

4.8.1 Teilnarratives Interview: Interkulturelle Zusammenarbeit mit Eltern

Im ersten teilnarrativen Interviewelement wurden pädagogische Fachkräfte zu ihren persönlichen Erfahrungen und Einstellungen zur Zusammenarbeit mit immigrierten Familien befragt. Das Interview durchlief drei Phasen: Zunächst wurde die Teilnehmerin ermutigt, Themen zu äußern, die für sie in diesem Zusammenhang von Bedeutung sind. Die angesprochenen Inhalte wurden dann weiter exploriert. Anschließend wurden Themen einer Checkliste angesprochen, wenn diese noch nicht von der Teilnehmerin selbst genannt wurden. Mit einer Skala (1 = sehr leicht, 10 = sehr schwierig) wurde daraufhin der subjektiv erlebte Schwierigkeitsgrad der interkulturellen Zusammenarbeit mit Eltern erfasst. Wurde die Zusammenarbeit als eher schwierig erlebt (≥ 5) wurden im Gespräch mögliche Entlastungsfaktoren erörtert. Wurde die Zusammenarbeit als eher leicht empfunden (< 5) wurden subjektiv erlebte Erfolgsbedingungen thematisiert.

4.8.2 Sortier-Aufgabe: Sozialisationsziele Selbst- und Fremdeinschätzung

Zur Erfassung der Sozialisationsziele pädagogischer Fachkräfte wurde das gleiche Verfahren wie in der Untersuchung mit Müttern durchgeführt (siehe Abschnitt 4.7.2). Die Teilnehmerinnen sortierten dazu zunächst die Sozialisationsziele entsprechend ihrer persönlichen Präferenz. Dann wurde die Aufgabe um drei Fremdeinschätzungen erweitert: Die Teilnehmerinnen sortierten die Sozialisationsziele, basierend auf eigenen Erfahrungen, Beobachtungen oder ihrer Intuition, stellvertretend für eine imaginäre Mutter mit türkischem und russischem Migrationshintergrund sowie für eine Mutter ohne Migrationshintergrund. Die

Abfolge der Fremdeinschätzungen variierte systematisch um Reihenfolgeeffekte zu vermeiden. Die Fremdeinschätzung für Mütter der eigenen Ethnie erfolgte aber immer an dritter Stelle. Anhand eines Vergleichs der Selbst- und Fremdeinschätzungen konnte der subjektiv erlebte Grad der kulturellen Distanz zu den Sozialisationszielen immigrierter Eltern abgeleitet werden. In einem Vergleich mit den Sozialisationszielbewertungen aus der Müttererhebung und den Selbsteinschätzungen der Fachkräfte ließ sich der real existierende Grad der Distanz ermitteln. Ein Vergleich der Fremdeinschätzungen von den Fachkräften mit den realen Sozialisationszielen der Mütter erfasste, wie realitätsnah die Fachkräfte elterliche Sozialisationsziele einschätzen konnten.

4.8.3 Fragebogen und teilnarratives Interview: Übereinstimmungsgrad mit den Vorstellungen zugewanderter Eltern

Ein Fragebogen sowie ein anschließendes vertiefendes Interviewelement erfassten den subjektiv wahrgenommenen Übereinstimmungsgrad der Vorstellungen von Eltern mit Migrationshintergrund und pädagogischen Fachkräften zu der Gestaltung bedeutsamer Situationen im Kita-Alltag. Der Übereinstimmungsgrad kann auch als Maß für die kulturelle Distanz betrachtet werden, die pädagogische Fachkräfte bezüglich der elterlichen Vorstellungen erleben. In einem ersten Schritt wurde ein Fragebogen eingesetzt. Dieser besteht aus zwei Sets mit je 24 identisch aufgebauten Items. Ein Itemset bezieht sich auf die Übereinstimmung von Fachkraft und Eltern mit türkischem, das andere Itemset auf die Übereinstimmung von Fachkraft und Eltern mit russischem Migrationshintergrund. Inhaltlich korrespondieren die Items mit Themen, die Gegenstand des teilnarrativen Interviews der Müttererhebung sind. Sie beziehen sich also auf die Gestaltung des frühpädagogischen Alltags wie z.B. die Mahlzeiten, Bildungsprozesse, die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkraft und strukturelle Rahmenbedingungen der außerhäuslichen Betreuung. Die Items (z.B. „Vorstellungen darüber, was die Kinder in der Kita lernen sollten, sind...“) werden auf einer 4-Punkt-Likert-Skala (1 = sehr ähnlich, 2 = eher ähnlich, 3 = eher unterschiedlich, 4 = sehr unterschiedlich) eingeschätzt. Die Abfolge der Fragebogensets wurde systematisch variiert, um Reihenfolgeeffekte zu vermeiden. Der Fragebogen wurde zunächst als Screening für das nachfolgende Leitfadenterview eingesetzt. Im zweiten Schritt erfolgte nur bei Vorstellungen, die im Fragebogen als diskrepanz bewertet wurden eine genauere Exploration der fremdeingeschätzten elterlichen Sicht sowie der eigenen Perspektive.

4.8.4 Skalen zur Akkulturationsorientierung

Bei Fachkräften mit Migrationshintergrund wurde die Akkulturationsorientierung mit dem gleichen Verfahren wie in der Mütter-Studie erhoben (siehe Abschnitt 4.7.3).

4.8.5 Fragebogen zu soziodemographischen Informationen

In einem Fragebogen wurden institutionelle Rahmenbedingungen des Arbeitsplatzes erfasst. Neben dem beruflichen Hintergrund, der Berufserfahrung und dem Bildungsniveau wurde weiterhin der berufliche Erfahrungshintergrund in der Zusammenarbeit mit immigrierten Eltern und Kindern ermittelt. Der ethnische Hintergrund wurde über Angaben zum eigenen Geburtsland, dem der Eltern und Großeltern (Leyendecker et al., 2006) sowie über die eigene Muttersprache erfasst (Extra, 2007). Der Generationenstatus wurde bei pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund über das Alter der Teilnehmerin und ihrer Eltern zum Zeitpunkt der Immigration nach Deutschland ermittelt (Oropesa & Landale, 1997). Abschließend wurden Informationen zur eigenen Mutterschaft, zu eigenen Kindern sowie zur Religionszugehörigkeit erfragt.

4.9 Auswertung qualitativer Daten: Qualitative Inhaltsanalyse

Alle Interviews wurden transkribiert und mittels Qualitativer Inhaltsanalyse nach Schreier (2012) ausgewertet. Die Qualitative Inhaltsanalyse ist eine Methode zur systematischen Erfassung von Bedeutungen in qualitativem Datenmaterial. Sie basiert auf der Klassifizierung von Datensegmenten, die dann Kategorien eines Kategoriensystems zugeordnet werden. Die Forschungsfrage leitet hierbei die Auswahl relevanter Aspekte des qualitativen Materials und gibt den inhaltlichen Fokus des Kategoriensystems vor. Dadurch kann die Komplexität der Daten reduziert werden. Die Qualitative Inhaltsanalyse erfolgt in einem linearen Prozess mit zyklischen Elementen zur Sicherung der internen Konsistenz: Zunächst wird das Kategoriensystem entwickelt. In der vorliegenden Studie besteht dieses aus einer Kombination von konzeptbasierten und datenbasierten Kategorien. Vom Interviewleitfaden sowie der Forschungsfrage ausgehend wurde hier ein erstes Set deduktiver Überkategorien, auch Dimensionen genannt, gebildet. Um die kulturspezifischen Facetten der kulturell heterogenen Müttergruppen oder der Gruppen pädagogischer Fachkräfte erfassen zu können wurden in einem zweiten Schritt induktive Subkategorien der Dimensionen aus den Daten

der Studie gewonnen. Die induktive Kategorienbildung erfolgte durch schrittweise Zusammenfassung des Datenmaterials: Zuerst wurden relevante Passagen des Materials paraphrasiert. Dann wurden die Paraphrasen von irrelevanten Zusatzinformationen bereinigt. Thematisch ähnliche Paraphrasen wurden mit einer zusammenfassenden Paraphrase gebündelt. Aus dieser wurden schließlich der Kategoriename sowie die Kategoriendefinition generiert (nach Mayring, 2010). Nach diesem Vorgehen wurden so lange neue Kategorien gebildet, bis das Material erschöpfend bearbeitet wurde und keine neuen Kategorien mehr gefunden werden konnten. Anschließend wurden Kodierregeln festgelegt, das Kategoriensystem in einer Pilotierungsphase auf Anwendbarkeit und seine Güte hin überprüft und gegebenenfalls überarbeitet. Dazu wurden in der vorliegenden Studie die Kategoriensysteme der drei Interviewelemente von unabhängigen Kodierern auf jeweils 20 Prozent des Gesamtmaterials angewendet. Um unklare oder sich überschneidende Kategorien zu identifizieren, zu ändern oder zu eliminieren, wurden die Klassifizierungen der Kodierer miteinander verglichen und diskutiert. Die Konsistenz der Kategoriensysteme wurde dann von zwei Kodierern mittels Inter-Rater-Reliabilität getestet. Dabei wurde für das Kategoriensystem der mütterlichen Alltagsvorstellungen ein Cohens-Kappa-Koeffizient von $\kappa = .79$, für das Kategoriensystem der Alltagsvorstellungen pädagogischer Fachkräfte von $\kappa = .76$ und für das Kategoriensystem zur interkulturellen Zusammenarbeit mit Eltern von $\kappa = .83$ ermittelt. In der Hauptanalyse wurden zunächst relevante Datensegmente markiert, dann anhand der zuvor definierten Kodierregeln die Kodiereinheit bestimmt, die schließlich einer Kategorie zugeordnet wurde. Zur Kennzeichnung einer Kodiereinheit wurde ein thematisches Kriterium herangezogen: Ein thematischer Wechsel signalisierte den Beginn oder das Ende einer Kodiereinheit. Diese umfasste die kleinste zusammenhängende Sinneinheit zu einem Thema und konnte aus einem Wort, einem Satz sowie einem oder mehreren Abschnitten bestehen. Da Wiederholungen eines Themas als Indikator für die Bedeutung der Information betrachtet werden kann (Schreier, 2012) wurden Mehrfachnennungen von Kategorien erfasst und in die statistische Auswertung miteinbezogen. Das Gesamtmaterial wurde unter trainierten Kodierern aufgeteilt, ausgewertet und abschließend von der Autorin überprüft.

4.9.1 Kategoriensystem: Frühpädagogische Vorstellungen der Mütter

In der Konstruktion des Kategoriensystems der Mütter-Interviews wurde der Schwerpunkt auf fünf deduktive Hauptdimensionen gelegt. Zu diesen kamen insgesamt 33 induktiv gewonnene Subkategorien hinzu. Die *erste Dimension* umfasste Herangehensweisen frühpädagogischer Didaktik. Aus den Interviews wurden hierzu fünf Subkategorien gebildet: Die Be-

fürwortung von Freispiel und Wahlfreiheit, die Befürwortung von angeleiteten Spiel- und Lernsituationen, die Befürwortung von Vielfältigkeit in Aktivitäten und Programm sowie die Befürwortung einer altershomogenen oder einer altersgemischten Gruppenstruktur. Die *zweite Dimension* beschrieb frühpädagogische Lern- und Förderziele sowie Lern- und Förderinhalte. Dazu ergaben sich aus den Interviews 12 Subkategorien: Die Befürwortung von Naturerleben und einem naturnahen Programm, die Vermittlung akademischer Fertigkeiten und Faktenwissen, der Wunsch nach musischen, künstlerischen oder kulturellen Förderinhalten, Förderung von Deutsch als Bildungs- oder Zweitsprache, motorische Förderung, Lernen, soziale Kontakte aufzubauen und aufrechtzuerhalten, Lernen, mit anderen feinfühlig umzugehen, das Erleben von Gruppenzugehörigkeit, Lernen, Regeln einzuhalten, Lernen zu teilen, die Förderung psychologischer Autonomie sowie die Förderung von Selbstständigkeit im Alltag. Die *dritte Dimension* subsummierte den erwünschten Umgang der pädagogischen Fachkraft mit dem Kind sowie Vorstellungen über die Aufgaben von pädagogischen Fachkräften. Hier wurden sieben Subkategorien gebildet: der Wunsch nach liebevollem Umgang mit dem Kind, der Wunsch nach aufmerksamem Kümmern, Körperpflege und der Erhalt der Gesundheit des Kindes, sicherheitsorientierte Betreuung, lenkende und konsequente Erziehung, eine ritualisierte und strukturierte Tagesgestaltung und die Vermittlung von frühkindlicher Bildung. Die *vierte Dimension* erfasste den subjektiv erlebten Umgang mit religiöser und kultureller Vielfalt in Kindertageseinrichtungen. Dazu ergaben sich drei Subkategorien: Der als positiv oder als negativ empfundene Umgang mit Kultur und Religion sowie die Befürwortung von pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund. Die *fünfte Dimension* bündelte das Erleben oder die Vorstellungen zur Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften. Es wurden sechs Subkategorien aus den Interviews generiert: positiv erlebter Kontakt und Dialogbereitschaft sowie negativ erlebter Kontakt und mangelnde Dialogbereitschaft der pädagogischen Fachkräfte, der Wunsch nach Informationen über das Kind betreffende Tagesereignisse, der Wunsch nach gemeinsamen Projekten, der Wunsch nach Einfluss auf das Programm und der Wunsch nach pädagogischer Unterstützung. Im Anhang findet sich in Tabelle 10 das vollständige Kategoriensystem zur Auswertung des teilnarrativen Interviews mit den Müttern zu ihren Vorstellungen über frühkindliche Bildung und Betreuung. In der Tabelle findet sich zu jeder Kategorienbezeichnung eine Definition sowie ein Beispielzitat aus dem Datenmaterial.

4.9.2 Kategoriensystem: Frühpädagogische Vorstellungen pädagogischer Fachkräfte

Das Kategoriensystem zu den Vorstellungen pädagogischer Fachkräfte über frühkindliche Bildung und Betreuung legt den Fokus auf drei deduktive Hauptdimensionen, die sich an das Kategoriensystem der Mütter anlehnen. Die Dimensionen wurden durch 17 induktiv gebildete Subkategorien ausgefüllt. Ähnlich dem Kategoriensystem der Mütter umfasst auch hier die *erste Dimension* Herangehensweisen frühpädagogischer Didaktik. Aus dem Interviewmaterial wurden dazu drei Subkategorien gebildet: Lehren in strukturierten Lerneinheiten, angeleitetes Spiel sowie die Begleitung spielerischen Lernens unter einem konstruktivistischen Bildungsansatz. Die *zweite Dimension* beschreibt frühpädagogische Lern- und Förderziele sowie Lern- und Förderinhalte. Dazu ergaben sich aus den Interviews sieben Subkategorien: die Vermittlung von akademischen Fertigkeiten und Faktenwissen, die Förderung von psychologischer Autonomie und kindlicher Selbstständigkeit, die Förderung von Deutsch als Bildungs- und Zweitsprache, die Förderung des Sozialverhaltens, die Förderung der Motorik und das Erlangen der Bewusstheit für die eigene Geschlechterrolle. Die *dritte Dimension* bildet den erwünschten Umgang der pädagogischen Fachkraft mit dem Kind sowie Vorstellungen über die Aufgaben von pädagogischen Fachkräften ab. Hier wurden sieben Subkategorien gebildet: ein fürsorglicher, liebevoller und kümmernder Umgang, die Aufrechterhaltung des physiologischen Wohlergehens, die Vermittlung frühkindlicher Bildung, eine geteilte Bildungsverantwortung zwischen Eltern und Fachkräften, die reine Betreuung und Beaufsichtigung der Kinder, die Gestaltung eines ritualisierten und strukturierten Tagesablaufs sowie eine lenkende Erziehung. Im Anhang wird das vollständige Kategoriensystem, bestehend aus den Kategoriennamen, Definitionen und Beispielzitate tabellarisch dargestellt (siehe Tabelle 11).

4.9.3 Kategoriensystem: Interkulturelle Zusammenarbeit mit Eltern

Das Kategoriensystem zur interkulturellen Zusammenarbeit mit Eltern besteht aus zwei deduktiv gebildeten Dimensionen und insgesamt 17 induktiv gewonnenen Subkategorien. Die *erste Dimension* erfasste erlebte Herausforderungen und Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit immigrierten Eltern in fünf Subkategorien: das Erschweren der Kommunikation durch eine Sprachbarriere, ein geringes Maß an elterlicher Eigeninitiative bei der Kontaktpflege mit der Kindertageseinrichtung, ein erhöhter Ressourcenverbrauch bei der Kontaktpflege mit Eltern, kulturell oder religiös begründete, divergierende Vorstellungen zu

frühpädagogischen Einrichtungen sowie Schwierigkeiten bei organisatorischen Abläufen. Die *zweite Dimension* beschrieb Lösungsansätze für den Umgang mit diesen Herausforderungen in 12 Subkategorien: Die Sprachbarriere durch Einbindung kompetenter Dritter, nonverbale Hilfsmittel, oder durch Anpassung der eigenen Sprache überwinden, den Aufbau einer Vertrauensbeziehung zu den Eltern, Demonstration von Interesse für und Wertschätzung von Herkunft oder Muttersprache, niedrighschwellige Kontaktangebote, Transparenz der pädagogischen Vorgehensweise, Durchsetzung des eigenen Standpunkts, Kompromisse eingehen, Akzeptanz fremder Sichtweisen, Vertrauensebene durch gemeinsame kulturelle oder religiöse Basis sowie den Einsatz von pädagogischen Fachkräfte mit Migrationshintergrund als Vermittler. Das vollständige Kategoriensystem mit den Kategorienbezeichnungen, Definitionen und Beispielzitate findet sich im Anhang (siehe Tabelle 12).

5 Ergebnisse

Die Datenanalyse sowie die Darstellung der Ergebnisse wurden von den zentralen Fragestellungen der Untersuchung geleitet. Im ersten Schritt erfolgte eine Analyse der Sozialisationsziele, die pädagogische Fachkräfte und Mütter aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten verfolgen. Weiterhin wurden die Fremdeinschätzungen von pädagogischen Fachkräften über mütterliche Sozialisationsziele analysiert. Im nächsten Schritt wurden die Erwartungen der Mütter zu außerhäuslicher Betreuung und frühkindlicher Bildung exploriert. Dabei wurde untersucht, ob Mütter mit divergierenden kulturellen Hintergründen in den Interviews diesbezüglich unterschiedliche Schwerpunkte setzten und welche Vorstellungen zur frühpädagogischen Praxis sie vertraten. Dann wurde die Perspektive pädagogischer Fachkräfte beleuchtet. Hier stand zunächst die Frage im Vordergrund wie ähnlich die pädagogischen Fachkräfte die frühpädagogischen Vorstellungen von zugewanderten Eltern zu ihren eigenen Vorstellungen erlebten. Die weiterführende Analyse qualitativer Interviewdaten ermöglichte eine tiefergehende Betrachtung davon, welche Vorstellungen zu frühkindlicher Bildung und Betreuung pädagogische Fachkräfte selbst vertraten und welche elterlichen Erwartungen sie in Abgrenzung dazu wahrnahmen. Abschließend wird dargestellt, welche Herausforderungen pädagogische Fachkräfte in der Zusammenarbeit mit Eltern aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten erfahren und wie sie mit diesen in der frühpädagogischen Praxis umgehen.

5.1 Autonomie - und verbundensorientierte Sozialisationsziele

In dieser Untersuchung lagen Einschätzungen zu Sozialisationszielen aus drei Perspektiven vor: Die eigenen Sozialisationsziele der Mütter, die eigenen Sozialisationsziele der pädagogischen Fachkräfte und die Fremdeinschätzungen pädagogischer Fachkräfte bezüglich der Sozialisationsziele der Mütter. Im folgenden Abschnitt wurden zunächst die Sozialisationsziele der drei Subgruppen pädagogischer Fachkräfte (Fachkräfte mit türkischem, russischem und ohne Migrationshintergrund) analysiert. Um die *reale Distanz* der Sozialisationsziele von Müttern und pädagogischen Fachkräften abzubilden, wurden dann die Sozialisationsziele der Gesamtgruppe pädagogischer Fachkräfte und die der sechs Müttergruppen (höher und niedrig gebildete Mütter mit türkischem, russischem und ohne Migrationshintergrund) miteinander verglichen. Anschließend wurde die *Güte der Fremdeinschätzungen*

über einen Vergleich der realen mütterlichen Sozialisationszielen und der Fremdeinschätzungen der pädagogischen Fachkräfte erfasst. Die *subjektiv erlebte kulturelle Distanz* von pädagogischen Fachkräften gegenüber Müttern mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen wurde anhand eines Vergleichs ihrer eigenen Sozialisationsziele sowie ihren Fremdeinschätzungen über die mütterlichen Sozialisationszielen ermittelt. Abbildung 3 stellt die drei Perspektiven sowie den Gegenstand der oben beschriebenen Analysen schematisch dar.

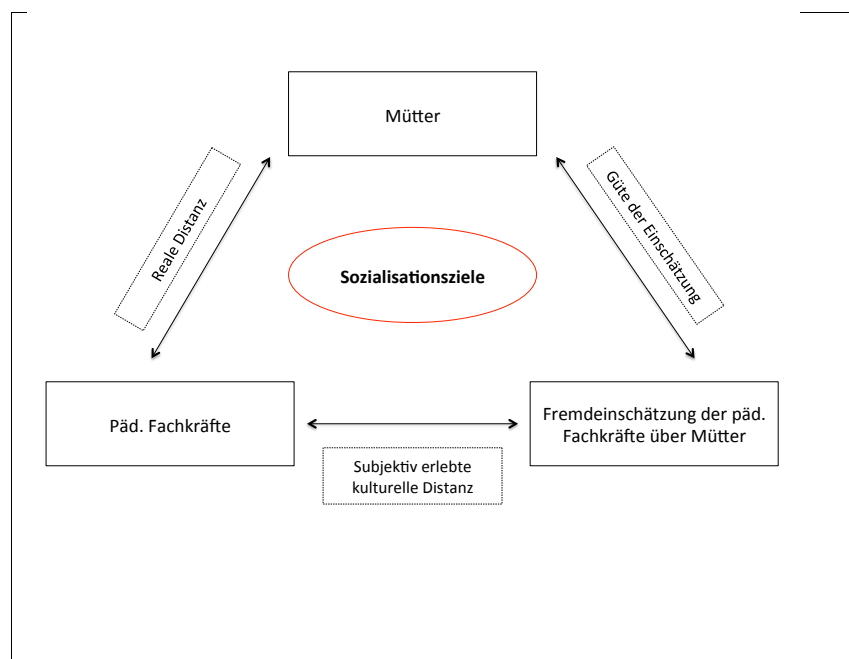


Abbildung 3. Schematische Darstellung der Analysen zu Sozialisationszielen.

Sozialisationsziele der drei Fachkräftegruppen

Um zu überprüfen, ob die Subgruppen pädagogischer Fachkräfte unterschiedliche Sozialisationsziele verfolgen, wurde eine einfaktorielle MANOVA berechnet. Die drei Fachkräftegruppen (Fachkräfte mit türkischem, russischem und ohne Migrationshintergrund) bildeten dabei die Stufen der unabhängigen Variable. Als abhängige Variablen wurden der Skalenmittelwert autonomieorientierter sowie der Skalenmittelwert verbundeneorientierter Sozialisationsziele einbezogen. Die MANOVA ergab keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Subgruppen der pädagogischen Fachkräfte, $V = 0.1$, $F(4, 66) = .82$, $p > .05$. In der nachfolgenden Analyse wurden diese daher zu einer Gesamtgruppe zusammengefasst.

Sozialisationsziele von pädagogischen Fachkräften und Müttern

Zur Betrachtung der realen Distanz der Sozialisationsziele von pädagogischen Fachkräften und Müttern (siehe Abbildung 4) erfolgte ein Vergleich der sechs Müttergruppen und der Gesamtgruppe pädagogischer Fachkräfte anhand einer einfaktoriellen MANOVA.

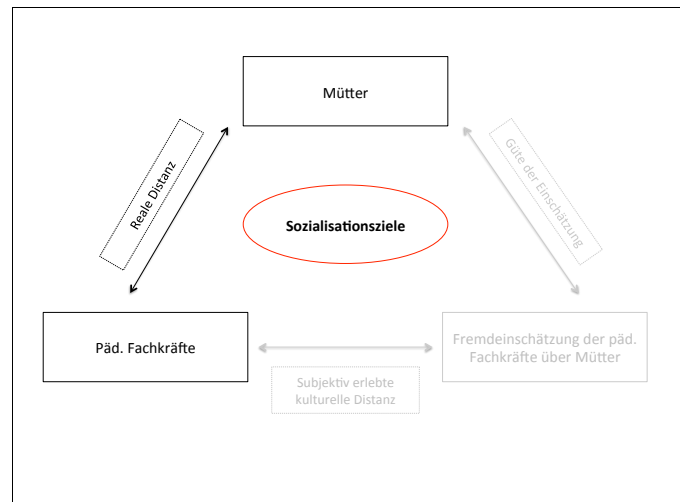


Abbildung 4. Schematische Darstellung der Analyse zur realen Distanz von Sozialisationszielen.

Als Stufen der unabhängigen Variablen gingen dabei die sechs Mütter-Subgruppen und die Gesamtgruppe pädagogischer Fachkräfte ein. Als abhängige Variable wurden der Skalenmittelwert autonomieorientierter Sozialisationsziele und der Skalenmittelwert verbundeneorientierter Sozialisationsziele in die Analyse einbezogen. Die MANOVA wies auf signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen hin, $V = 0.29$, $F(12, 360) = 5,04$, $p < .001$.

Weiterführende Varianzanalysen ergaben, dass sich die Gruppen sowohl hinsichtlich autonomieorientierter Sozialisationsziele, $F(6, 180) = 10.54$, $p < .001$, $\eta^2 = .26$, als auch hinsichtlich verbundeneorientierter Sozialisationsziele, $F(6, 180) = 10.37$, $p < .001$, $\eta^2 = .28$, signifikant unterschieden. Mit Games-Howell Post Hoc Tests³ konnte gezeigt werden, dass sich pädagogische Fachkräfte und deutsche höher gebildete Mütter nicht voneinander in ihrer Autonomie- und Verbundeneorientierung unterschieden. Beide Gruppen waren jedoch signifikant stärker autonomieorientiert und schwächer verbundeneorientiert als niedrig gebildete Mütter mit türkischem und russischem Migrationshintergrund. Die pädagogischen Fachkräfte alleine unterschieden sich signifikant von allen verbleibenden Gruppen. Das

³ Games-Howell Post Hoc Tests wurden verwendet, wenn die Voraussetzung der Varianzhomogenität nicht gegeben war.

heißt, sie waren stärker autonomie- und weniger verbundenheitsorientiert als alle niedrig gebildeten Müttergruppen und als beide höher gebildeten Müttergruppen mit Migrationshintergrund. Abbildung 5 stellt die Ergebnisse der Analysen dar (siehe auch Tabelle 13 im Anhang).

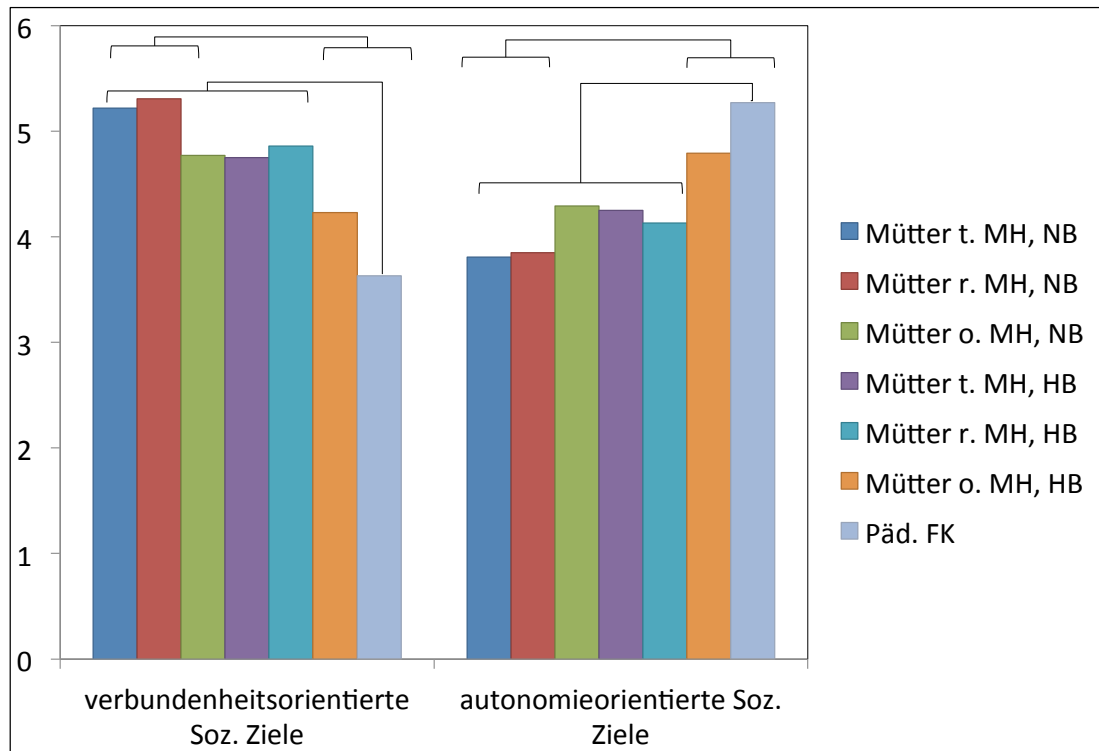


Abbildung 5. Skalenmittelwerte autonomie- und verbundenheitsorientierter Sozialisationsziele von Müttern und pädagogischen Fachkräften.

Anmerkungen. Signifikante Gruppenunterschiede, $p < .05$, in den Post Hoc Tests werden durch Linien markiert. Gruppen, die sich untereinander nicht signifikant unterscheiden werden durch eine verbindende Klammer gekennzeichnet; t = türkisch, r = russisch, o = ohne; MH = Migrationshintergrund; NB = niedrige Bildung; HB = höhere Bildung; Päd. FK = pädagogische Fachkräfte.

Güte der Fremdeinschätzung elterlicher Sozialisationsziele

Um zu ermitteln, wie treffend pädagogische Fachkräfte die Sozialisationsziele von Müttern einschätzen können, wurden die Fremdeinschätzungen pädagogischer Fachkräfte und die tatsächlichen Sozialisationsziele der Mütter verglichen (siehe Abbildung 6). Die pädagogischen Fachkräfte gaben Einschätzungen für Mütter mit türkischem, russischem und ohne Migrationshintergrund ab. Auf eine Differenzierung nach Bildungsniveau und Ethnizität

wurde dabei verzichtet. Die Ergebnisse fangen daher ein prototypisches Bild ein, das pädagogische Fachkräfte mit einer ethnischen Gruppe verbinden.

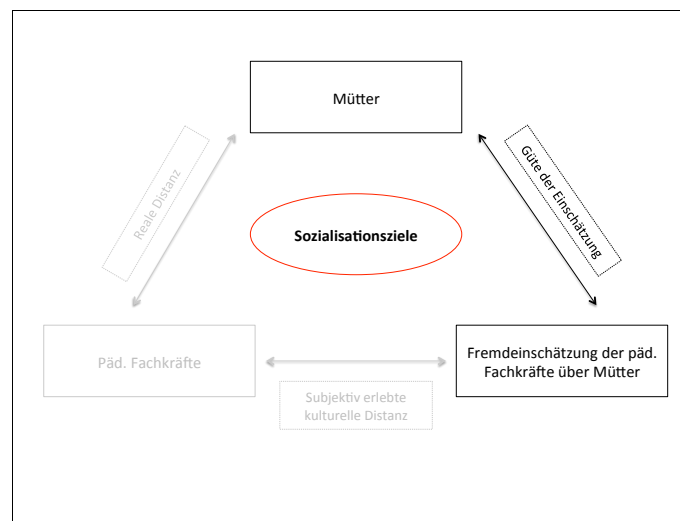


Abbildung 6. Schematische Darstellung der Analyse zur Güte von Fremdeinschätzungen päd. Fachkräfte.

Die Analyse erfolgte anhand dreier einfaktorieller MANOVAs.

Als die fünf Stufen der unabhängigen Variable flossen in jede der Analysen jeweils alle ethnischen Subgruppen pädagogischer Fachkräfte (türkischer, russischer *und* kein Migrationshintergrund) sowie jeweils eine ethnische Müttergruppe (türkischer, russischer *oder* kein Migrationshintergrund) ein. Die ethnische Müttergruppe wurde dabei weiter nach Bildungsniveau (z.B. niedrig und höher gebildete Mütter mit türkischem Migrationshintergrund) differenziert. Als abhängige Variablen wurden die Skalenmittelwerte autonomie- oder verbundeneitsorientierter Sozialisationsziele einbezogen. Bei den pädagogischen Fachkräften handelte es sich bei diesen Werten um die Fremdeinschätzungen über die mütterlichen Sozialisationsziele. Bei den Müttern handelte es sich um ihre eigenen Sozialisationsziele.

Die MANOVA zu den Sozialisationszielen der Mütter mit türkischem Migrationshintergrund ergab keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen, $V = 0.15$, $F(8, 160) = 1,63$, $p > .05$. Ebenso wies die MANOVA zu den Sozialisationszielen von Müttern mit russischem Migrationshintergrund auf keine signifikanten Gruppenunterschiede hin, $V = 0.11$, $F(8, 162) = 1,19$, $p > .05$. Demnach schätzen pädagogische Fachkräfte mit türkischem, russischem sowie ohne Migrationshintergrund die Autonomieorientierung und die Verbundeneitsorien-

tierung der Sozialisationsziele von niedrig und höher gebildeten Müttern mit russischem sowie türkischem Migrationshintergrund treffend ein.

Die MANOVA zu den Sozialisationszielen deutscher Mütter wies marginal signifikante Unterschiede auf, $V = 0.16$, $F(8, 162) = 1,75$, $p = .09$. Weiterführende Varianzanalysen zeigten, dass sowohl die Einschätzungen über verbundenheitsorientierte Sozialisationsziele, $F(4, 81) = 3,36$, $p < .05$, $\eta^2 = .14$, als auch über autonomieorientierte Sozialisationsziele, $F(4, 81) = 3,51$, $p < .05$, $\eta^2 = .15$, signifikante Differenzen aufwiesen. Hochberg's GT2 Post Hoc Tests⁴ ergaben, dass sich die tatsächlichen Sozialisationsziele von niedrig gebildeten Müttern ohne Migrationshintergrund signifikant von den Einschätzungen pädagogischer Fachkräfte mit türkischem Migrationshintergrund und marginal signifikant von denen pädagogischer Fachkräfte mit russischem Migrationshintergrund unterschieden. Beide Fachkräftegruppen überschätzten die Autonomieorientierung und unterschätzten die Verbundenheitsorientierung der Mütter. Die Fremdeinschätzungen der Fachkräfte unterschieden sich nicht signifikant von den realen Sozialisationszielen höher gebildeter Mütter ohne Migrationshintergrund.

Insgesamt lässt sich die Güte der Einschätzungen der drei Subgruppen pädagogischer Fachkräfte bezüglich der mütterlichen Sozialisationsziele als hoch beschreiben. Die Einschätzungen der Fachkräftegruppen unterschieden sich nicht von den realen Sozialisationszielen von Müttern mit russischem und türkischem Migrationshintergrund. Bei niedrig gebildeten deutschen Müttern unterschätzten pädagogische Fachkräfte mit türkischem und russischem Migrationshintergrund jedoch die Stärke ihrer verbundenheitsorientierten Sozialisationsziele und überschätzten die Stärke ihrer Autonomieorientierung. Die Fremdeinschätzungen von pädagogischen Fachkräften ohne Migrationshintergrund wiesen über alle Müttergruppen hinweg eine hohe Passung zu realen Sozialisationszielen auf.

Wahrgenommene kulturelle Distanz zu elterlichen Sozialisationszielen

Durch einen Vergleich der eigenen Sozialisationsziele pädagogischer Fachkräfte und ihren Fremdeinschätzungen mütterlicher Sozialisationsziele (siehe Abbildung 7) kann erfasst

⁴ Aufgrund unterschiedlicher Stichprobengröße in den Vergleichsgruppen wurde Hochbergs GT2 Post Hoc Test verwendet.

werden wie groß pädagogische Fachkräfte die kulturelle Distanz zwischen den Erziehungsvorstellungen erleben.

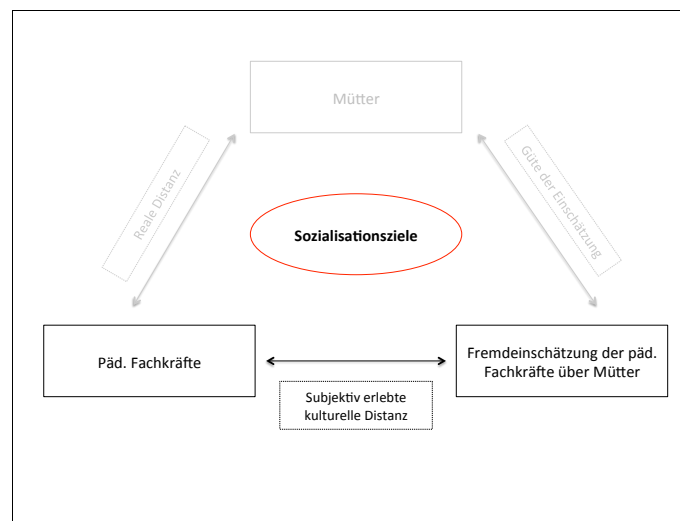


Abbildung 7. Schematische Darstellung der Analyse zur kulturellen Distanz von Sozialisationszielen

In einer Voranalyse wurden mit einer einfaktoriellen MANOVA die Fremdeinschätzungen der drei Fachkräftegruppen bezüglich mütterlicher Sozialisationsziele verglichen. Die drei Fachkräftegruppen wurden dabei als Stufen der unabhängigen Variablen einbezogen. Als abhängige Variable wurden ihre Fremdeinschätzungen hinsichtlich der Sozialisationsziele von Müttern mit türkischem, russischem und ohne Migrationshintergrund betrachtet. Die MANOVA ergab keine signifikanten Unterschiede in den Fremdeinschätzungen, die von den drei Fachkräftegruppen vorgenommen wurden, $V = 0.31$, $F(10, 56) = 1.01$, $p = .44$. Daher wurden die drei ethnischen Gruppen der pädagogischen Fachkräfte in der folgenden Analyse zusammengefasst.

Die subjektiv erlebte kulturelle Distanz wurde mit zwei einfaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung erfasst. Eine Analyse bezog sich auf autonomieorientierte, die andere Analyse auf verbundenheitsorientierte Sozialisationsziele. Als Stufen des messwiederholten Faktors wurden jeweils die eigenen Sozialisationszielen sowie die Fremdeinschätzungen über Mütter mit türkischem, russischem und ohne Migrationshintergrund einbezogen. Sowohl die ANOVA mit Messwiederholung zu autonomieorientierten Sozialisationszielen, $F(2.3, 76.1) = 34.51$, $p < .01$, $\eta^2 = .51$, als auch zu verbundenheitsorientierten Sozialisationszielen, $F(2.3, 77.3) = 33.6$, $p < .01$, $\eta^2 = .50$ ergab signifikante Unterschiede. Paarweise Vergleiche zeigten nach einer Bonferroni-Korrektur, dass pädagogische Fachkräfte sich selbst

als deutlich autonomie- und weniger verbundenheitsorientiert wahrnahmen, als Mütter mit türkischem oder russischem Migrationshintergrund. Ihre Einschätzung über die Sozialisationsziele deutscher Mütter wich hingegen nicht von ihren eigenen Sozialisationszielen ab. Zugleich schätzten sie die Sozialisationsziele von deutschen Müttern als signifikant anders ein als die von Müttern mit Migrationshintergrund. Auch hier gingen sie von einer höheren Autonomie- und niedrigeren Verbundenheitsorientierung aus. In Abbildung 8 wird dargestellt, wie pädagogische Fachkräfte die Sozialisationsziele von Müttern mit türkischem, russischem und ohne Migrationshintergrund in Relation zu ihren eigenen Sozialisationszielen wahrnehmen (siehe auch Tabelle 14 im Anhang).

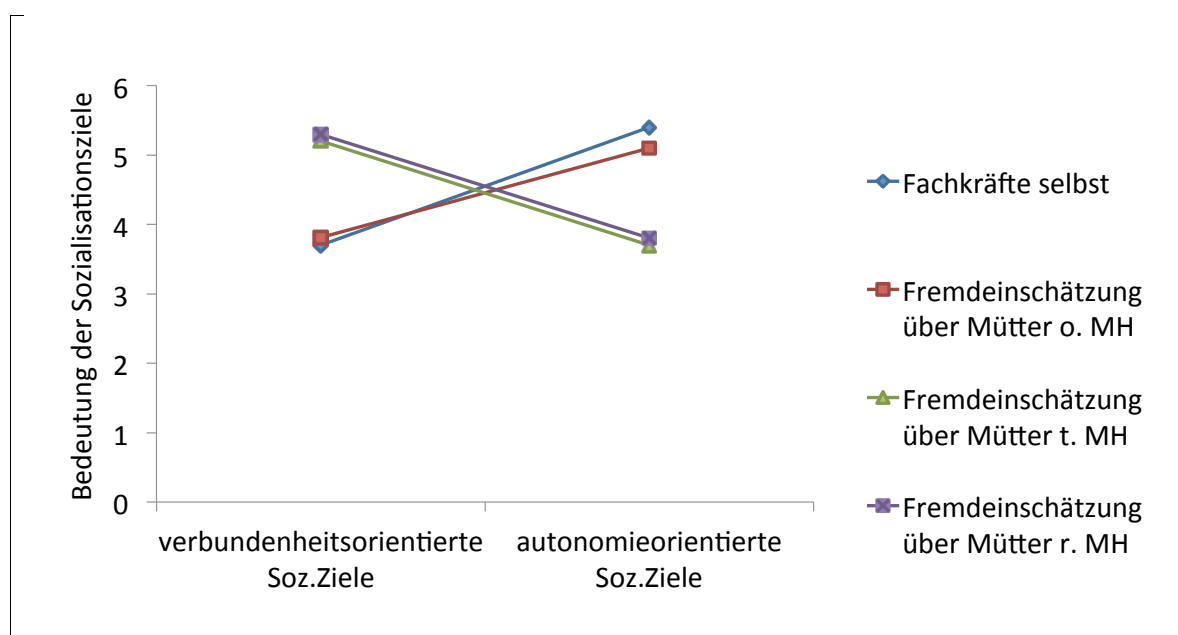


Abbildung 8. Sozialisationsziele von pädagogischen Fachkräften und ihre Einschätzungen über elterliche Sozialisationsziele.

Anmerkungen. t = türkisch, r = russisch, o = ohne; MH = Migrationshintergrund

Die befragten pädagogischen Fachkräfte empfanden also eine starke kulturelle Distanz zu Müttern mit türkischem sowie russischem Migrationshintergrund. Sie erlebten die Sozialisationsziele dieser Mütter als sehr viel verbundenheitsorientierter und weniger autonomieorientiert als ihre eigenen. Zu Müttern ohne Migrationshintergrund spürten sie hingegen keine kulturelle Distanz und gehen von ähnlichen Sozialisationszielen aus.

5.2 Vorstellungen von frühkindlicher Bildung und Betreuung

Auch die Vorstellungen von frühkindlicher Bildung und außerhäusliche Betreuung wurden in der Untersuchung aus drei Perspektiven erfasst: die Perspektive der Mütter, die der pädagogischen Fachkräfte und die Fremdeinschätzungen von pädagogischen Fachkräften über die Vorstellungen von Eltern, die an dieser Stelle nur über Eltern mit türkischem und russischem Migrationshintergrund erfolgten (siehe Abbildung 9). Im Folgenden werden zunächst die frühpädagogischen Vorstellungen der sechs Müttergruppen betrachtet und vergleichend gegenüber gestellt. Dann erfolgt eine Analyse der von pädagogischen Fachkräften subjektiv erlebten kulturellen Distanz zu den Vorstellungen zugewanderter Familien. Dabei wird die Perspektive pädagogischer Fachkräfte und ihre Fremdeinschätzungen über Mütter mit Migrationshintergrund miteinander in Bezug gesetzt. Die Betrachtung der realen Distanz frühpädagogischer Vorstellungen von pädagogischen Fachkräften und Müttern sowie die Güte der Fremdeinschätzungen pädagogischer Fachkräfte über die Vorstellungen der Mütter erfolgt, aufgrund unterschiedlicher Datengrundlagen, als Integration der Ergebnisse im Diskussionsteil (siehe Kapitel 6).

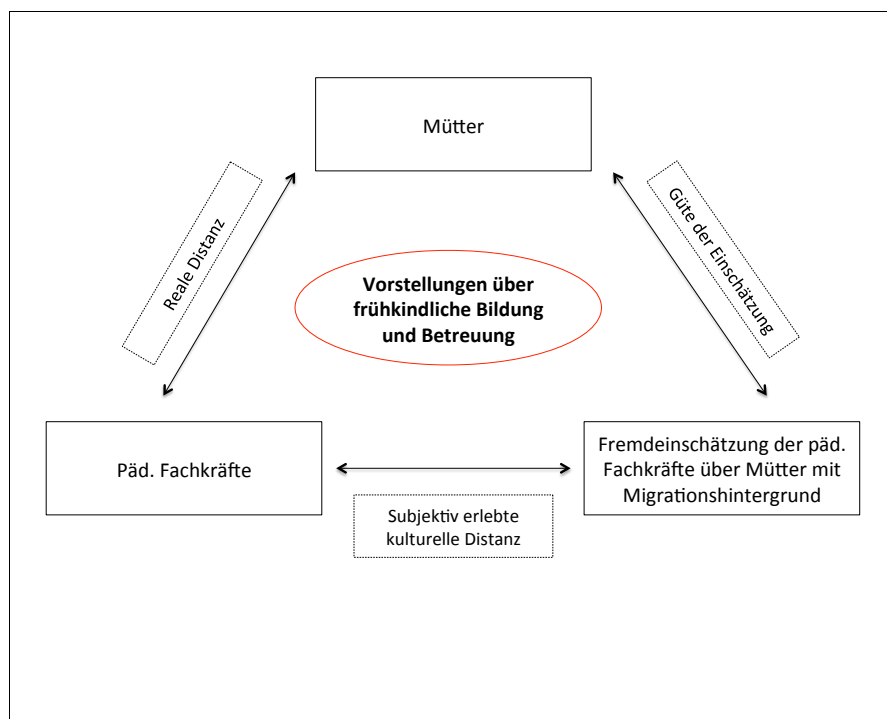


Abbildung 9. Schematische Darstellung der Perspektivenvergleiche zu frühpädagogischen Vorstellungen.

5.2.1 Vorstellungen der Mütter über frühkindliche Bildung und Betreuung

Die folgenden Analysen rücken die Vorstellungen der Mütter über frühkindliche Bildung und Betreuung in den Fokus (siehe Abbildung 10). Die Äußerungen der sechs Müttergruppen (niedrig und höher gebildete Mütter mit türkischem, russischem sowie ohne Migrationshintergrund) im Interview wurden induktiv generierten Kategorien zugeordnet. Diese Kategorien wurden für die Analysen thematisch gruppiert. Es entstanden fünf Kategoriengruppen, die erstens das Thema *Didaktik*, zweitens das Thema *Lernziele und Lerninhalte*, drittens das Thema *Umgang der pädagogischen Fachkraft mit dem Kind sowie ihre Aufgabenbeschreibung*, viertens das Thema *Umgang mit kultureller und religiöser Vielfalt* sowie fünftens das Thema *Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischer Fachkraft* umfassten. Für jede Kategoriengruppe wurde eine einfaktorielle MANOVA durchgeführt. Als Stufen der unabhängigen Variable wurden stets die sechs Müttersubgruppen einbezogen. Als abhängige Variable flossen die relativiert Häufigkeiten der Nennungen der entsprechenden Kategorien in die Analyse ein. Anschließend wurde die Ergebnisausprägung mit einfaktoriellen Varianzanalysen und Post Hoc Tests genauer betrachtet.

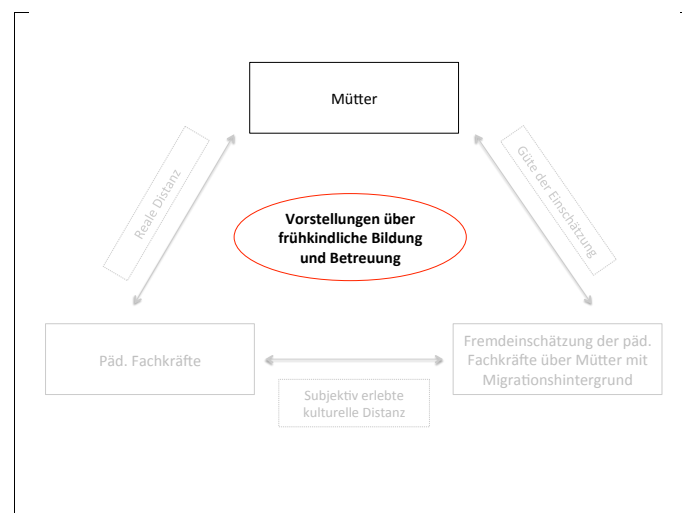


Abbildung 10. Die frühpädagogischen Vorstellungen der Mütter im Fokus der Analysen.

Umgang mit kulturell divergierendem Antwortverhalten in den Interviews

Die kulturelle Heterogenität der Stichprobe kann mit unterschiedlichem Antwortverhalten oder divergierenden Sprachstilen in den Interviews einhergehen. Kulturell begründete Unterschiede im Antwortverhalten zeigen sich z.B. in der Elaboration oder Einfachheit der

Sprache, Wiederholungen von Argumenten oder der Menge von Beispielen (Schröder et al., 2013). Das kann zu systematischen Gruppenunterschieden in der Vergabe von Kodierungen führen und somit die Vergleichbarkeit der Daten einschränken (Hofer, 2010). Um mögliche Unterschiede im Antwortverhalten der Müttergruppen zu identifizieren wurde mit einer einfaktoriellen Varianzanalyse die Summe aller Kodierungen zwischen den Gruppen verglichen. Als Stufen der unabhängigen Variablen wurden die sechs Mütter-Gruppen und als abhängige Variable die Summe aller Kodierungen in die Analyse einbezogen. Es zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen den Müttergruppen, $F(5, 145) = 2,88, p < .05$. Tukey Post-Hoc Tests ergaben, dass höher gebildete deutsche Mütter im Durchschnitt deutlich mehr Kodierungen erhielten als niedrig gebildete Mütter mit russischem Migrationshintergrund, niedrig gebildete deutsche Mütter und als höher gebildete Mütter mit türkischem Migrationshintergrund. Um diesem systematischen Ungleichgewicht entgegen zu wirken wurde auf Individualebene die Häufigkeiten der Kategoriennennungen an der Gesamtsumme aller Kategorien relativiert (Leyendecker, Lamb, Harwood, & Schölmerich, 2002). Die folgenden Analysen basieren auf den relativierten Kategorienhäufigkeiten.

Vorstellungen der Mütter zu frühpädagogischer Didaktik

Eine einfaktorielle MANOVA zeigte, dass sich die sechs Müttergruppen signifikant darin unterscheiden, welche didaktischen frühpädagogischen Methoden sie befürworteten, $V = 0.58, F(25, 725) = 3.79, p < .001$. Weiterführende einfaktorielle Varianzanalysen wiesen auf signifikante Unterschiede bezüglich der Befürwortung von *Freispiel und Wahlfreiheit* sowie der *Befürwortung altershomogener Gruppenzusammensetzungen* hin. Games Howell Post Hoc Tests ergaben, dass *Freispiel und Wahlfreiheit* von deutschen höher gebildeten Teilnehmerinnen signifikant stärker befürwortet wurde als von allen übrigen Gruppen, $F(25, 725) = 15,94, p < .001, \eta^2 = .36$. Niedrig gebildete Mütter mit russischem Migrationshintergrund zeigten eine signifikant höhere Präferenz für *altershomogene Kita-Gruppenstrukturen* als niedrig und höher gebildete Mütter mit türkischem Migrationshintergrund und niedrig gebildete deutsche Mütter, $F(25, 725) = 6,293, p < .001, \eta^2 = .14$. Es ergaben sich keine Gruppenunterschiede in der Präferenz für *angeleitetes Spielen oder Lernen*, in der *Befürwortung von vielfältigem Programm* sowie in der *Befürwortung einer altersgemischten Kita-Gruppenstruktur*. Abbildung 11 gibt eine Übersicht über die relativierten Kategorienhäufigkeiten der sechs Müttergruppen im Vergleich (siehe auch Tabelle 15 im Anhang).

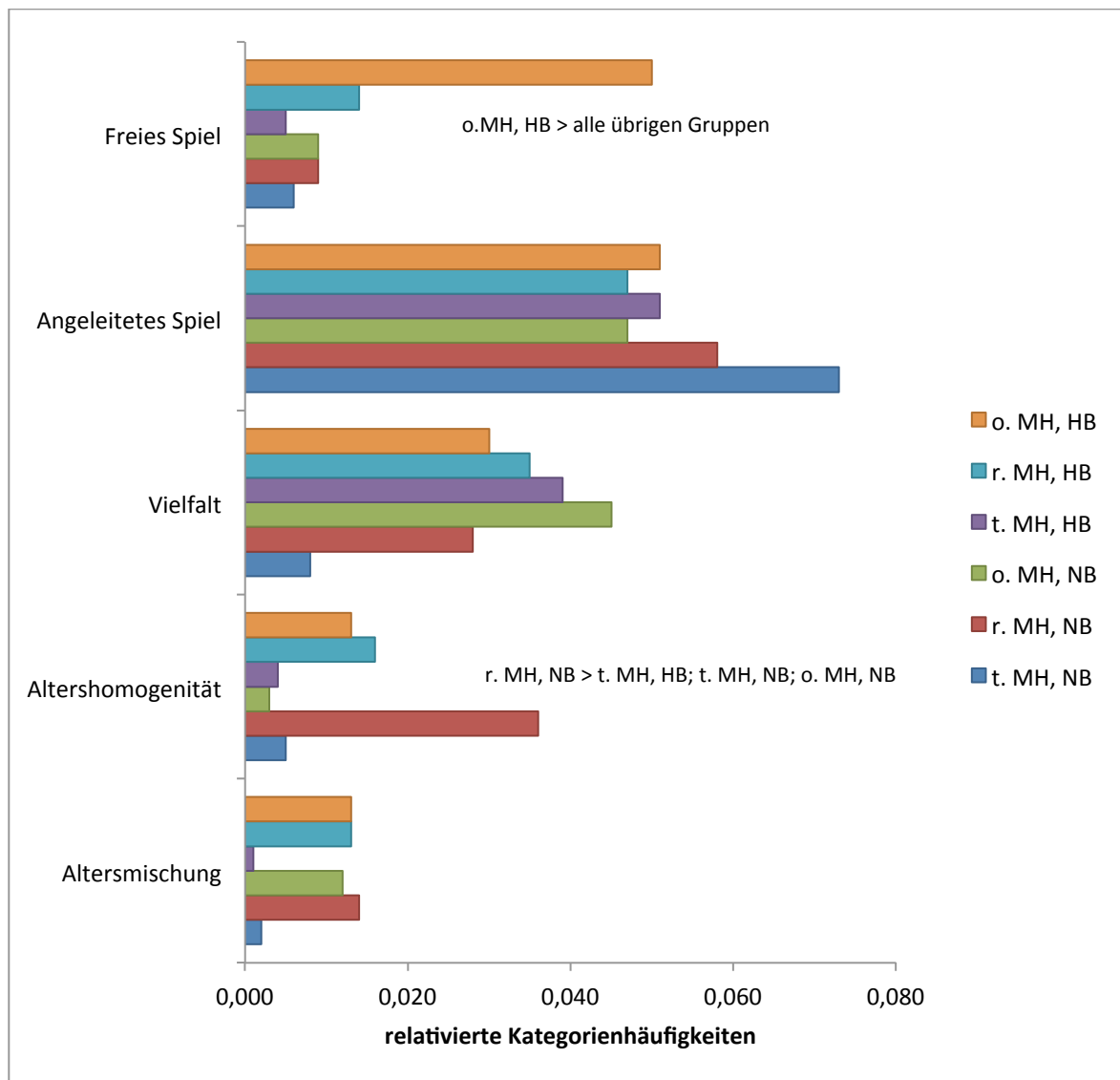


Abbildung 11. Vergleich der mütterlichen Kategoriennennungen zum Thema Didaktik.

Anmerkungen. MH = Migrationshintergrund, t. = türkisch, r. = russisch, o.= ohne, HB = höhere Bildung, NB = niedrigere Bildung. Nur Gruppenunterschiede, die in den weiterführenden ANOVA's sowie in den Post Hoc Test signifikant (mind. $p < .05$) wurden, werden hinter dem entsprechenden Balkendiagramm näher beschrieben.

Vorstellungen der Mütter zu Lernzielen und Lerninhalten

Eine einfaktorielle MANOVA ergab, dass sich die sechs Müttergruppen signifikant darin unterscheiden, welche Lern- und Förderinhalte sie sich in der Frühpädagogik wünschten, $V = 0.83$, $F(60, 680) = 2,26$, $p < .001$. Weitere einfaktorielle Varianzanalyse zeigten, dass signifikante Gruppenunterschiede in der Befürwortung der Kategorien *akademische Fertigkeiten und Faktenwissen*, *Musik und Kultur*, *Deutsch als Bildungssprache*, *dem Aufbau sozialer Kontakte*, *dem Erleben von Gruppenzugehörigkeit*, *miteinander zu Teilen* sowie der Kategorien *psychologische Autonomie* und *Selbstständigkeit* vorlagen. Genauere Betrachtungen der Er-

gebnisse mit Games-Howell Post Hoc Tests erbrachten, dass das *Erlernen akademischer Fertigkeiten und Faktenwissen* von niedrig gebildeten Müttern mit russischem Migrationshintergrund signifikant, und von niedrig gebildeten Müttern mit türkischem Migrationshintergrund marginal signifikant bedeutsamer eingeschätzt wurde als von niedrig und höher gebildeten deutschen Müttern, $F(60, 680) = 4,276, p < .001, \eta^2 = .13$. Auf *musische oder kulturelle Förderinhalte* legten höher gebildete Mütter mit russischem und ohne Migrationshintergrund marginal signifikant mehr Wert als niedrig gebildete Mütter mit türkischem Migrationshintergrund, $F(60, 680) = 3,521, p < .05, \eta^2 = .11$. Die *Förderung von Deutsch als Bildungssprache* betrachteten niedrig und höher gebildete Mütter mit türkischem Migrationshintergrund als signifikant relevanter als höher gebildete deutsche Mütter, $F(60, 680) = 2,79, p < .05, \eta^2 = .09$. Der *Aufbau sozialer Kontakte mit anderen Kindern* war niedrig gebildeten deutschen Müttern signifikant wichtiger als höher gebildeten Müttern mit russischem Migrationshintergrund und marginal wichtiger als höher gebildeten deutschen Müttern, $F(60, 680) = 2,45, p < .05, \eta^2 = .08$. Das *Erleben von Gruppenzugehörigkeit* betonten höher gebildete deutsche Mütter signifikant stärker als höher gebildete Mütter mit türkischem Migrationshintergrund und niedrig gebildete Mütter mit russischem Migrationshintergrund sowie marginal stärker als niedrig gebildete Mütter mit türkischem Migrationshintergrund, $F(60, 680) = 2,83, p < .05, \eta^2 = .09$. Zu *Lernen mit anderen zu teilen* befürworteten höher und niedrig gebildete Mütter mit türkischem Migrationshintergrund signifikant stärker als höher gebildete deutsche Mütter sowie niedrig und höher gebildete Mütter mit russischem Migrationshintergrund, $F(60, 680) = 5,45, p < .001, \eta^2 = .16$. Die *Förderung von psychologischer Autonomie*, $F(60, 680) = 3,51, p < .05, \eta^2 = .11$, und von *Selbstständigkeit*, $F(60, 680) = 4,22, p < .001, \eta^2 = .13$, schätzten höher gebildete deutsche Mütter signifikant bedeutsamer ein als niedrig gebildete Mütter mit türkischem und russischem Migrationshintergrund sowie höher gebildete Mütter mit russischem Migrationshintergrund. Keine Unterschiede zwischen den Gruppen ergaben die Kategorien *Naturerleben*, *Grob- und Feinmotorik*, *feinfühligere Umgang mit anderen* sowie das *Einhalten von Regeln*. (siehe Abbildung 12 oder auch Tabelle 16 im Anhang)

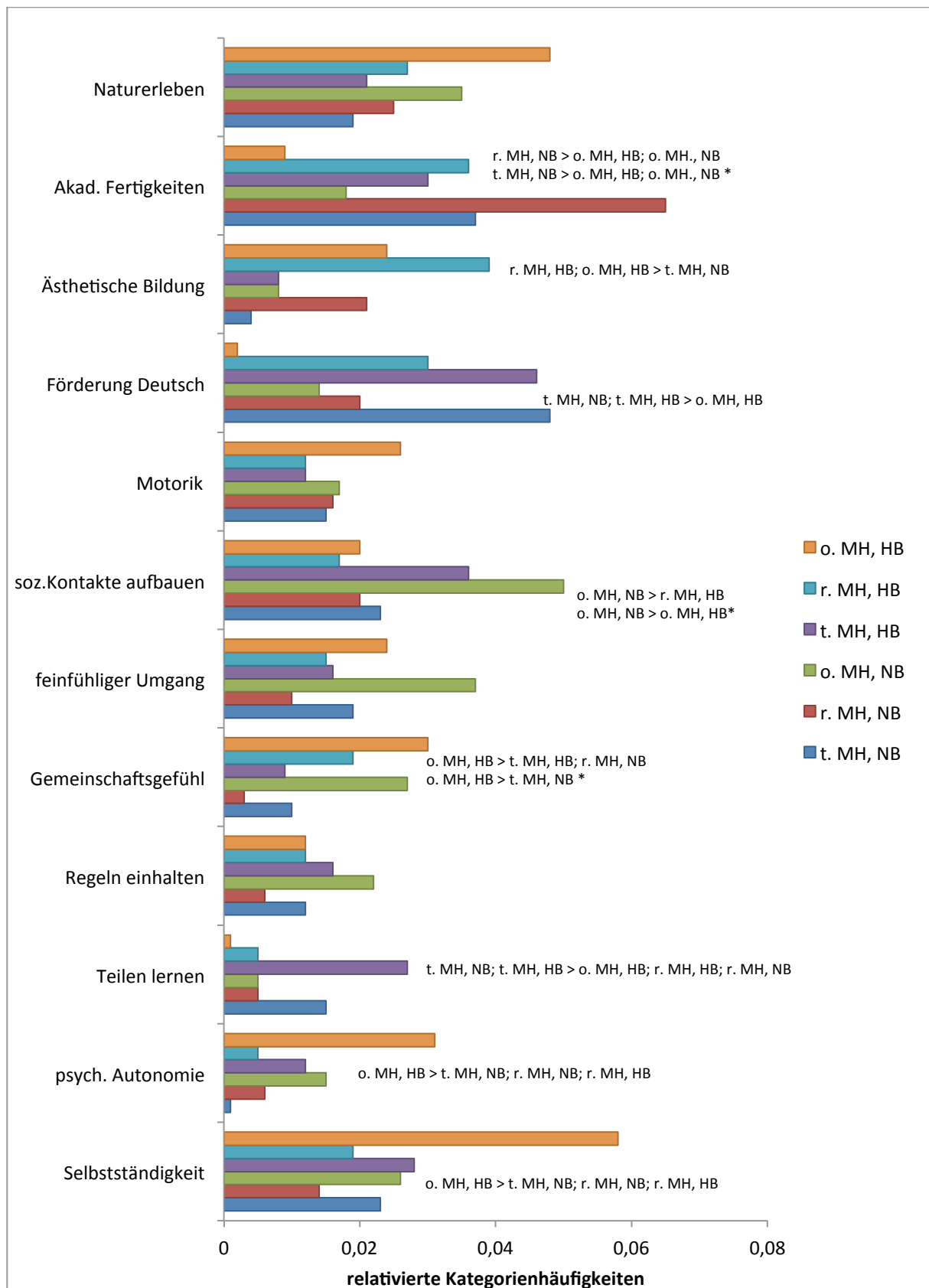


Abbildung 12. Vergleich der mütterlichen Kategoriennennungen zum Thema Lernziele und Lerninhalte.

Anmerkungen. MH = Migrationshintergrund, t. = türkisch, r. = russisch, o.= ohne, HB = höhere Bildung, NB = niedrigere Bildung. Nur Gruppenunterschiede, die in den weiterführenden ANOVA's sowie in den Post-Hoc Test signifikant (mind. $p < .05$; ♦ = $p < .10$) wurden, werden hinter dem entsprechenden Balkendiagramm näher beschrieben.

Vorstellungen der Mütter zu den Aufgaben einer pädagogischen Fachkraft und ihrem Umgang mit dem Kind

Die einfaktorielle MANOVA zu den Vorstellungen der Mütter über die Aufgaben einer pädagogischen Fachkraft sowie dem erwünschten Umgang mit dem Kind in der außerhäuslichen Betreuung zeigte signifikante Unterschiede zwischen den sechs Müttergruppen auf, $V=0.554$, $F(35, 715) = 2.55$, $p < .001$. Separate einfaktorielle Varianzanalysen ergaben, dass sich die Gruppen signifikant in der Befürwortung der Kategorien *fürsorgliches Verhalten der Fachkraft*, *Körperpflege und Gesundheit*, *sicherheitsorientierte Betreuung* sowie *ritualisierte, strukturierte Tagesgestaltung* unterschieden. Nach Games Howell Post Hoc Tests war *fürsorgliches Verhalten* für niedrig gebildete Mütter mit türkischem Migrationshintergrund signifikant bedeutsamer als für höher gebildete Mütter mit türkischem Migrationshintergrund und marginal bedeutsamer als für höher gebildete Mütter mit russischem Migrationshintergrund, $F(35, 715) = 2,48$, $p < .05$, $\eta^2 = .08$. Auf *Körperpflege und auf gesundheitserhaltendes Verhalten* der pädagogischen Fachkraft legten höher und niedrig gebildete Mütter mit türkischem Migrationshintergrund und höher gebildete Mütter mit russischem Migrationshintergrund signifikant mehr Wert als höher gebildete deutsche Mütter, $F(35, 715) = 2,98$, $p < .05$, $\eta^2 = .09$. *Sicherheitsorientierte Betreuung* wurde von niedrig und höher gebildeten Müttern mit russischem Migrationshintergrund signifikant häufiger- sowie von niedrig gebildeten Müttern mit türkischem Migrationshintergrund marginal signifikant häufiger genannt als von höher gebildeten deutschen Müttern, $F(35, 715) = 3,1$, $p < .05$, $\eta^2 = .10$. Eine *ritualisierte, strukturierte Tagesgestaltung* wurde von höher gebildeten deutschen Müttern als signifikant wichtiger betrachtet als von allen niedrig gebildeten Müttergruppen und als von höher gebildeten Müttern mit türkischem Migrationshintergrund, $F(35, 715) = 7,259$, $p < .001$, $\eta^2 = .20$. Alle Müttergruppen befürworteten in einem ähnlichen Maße einen liebevollen Umgang mit dem Kind, eine lenkende und konsequente Erziehung und betrachteten die Vermittlung frühkindlicher Bildung als Aufgabe der pädagogischen Fachkraft. Abbildung 13 stellt die Ergebnisse der MANOVA im Überblick dar (siehe auch Tabelle 17 im Anhang).

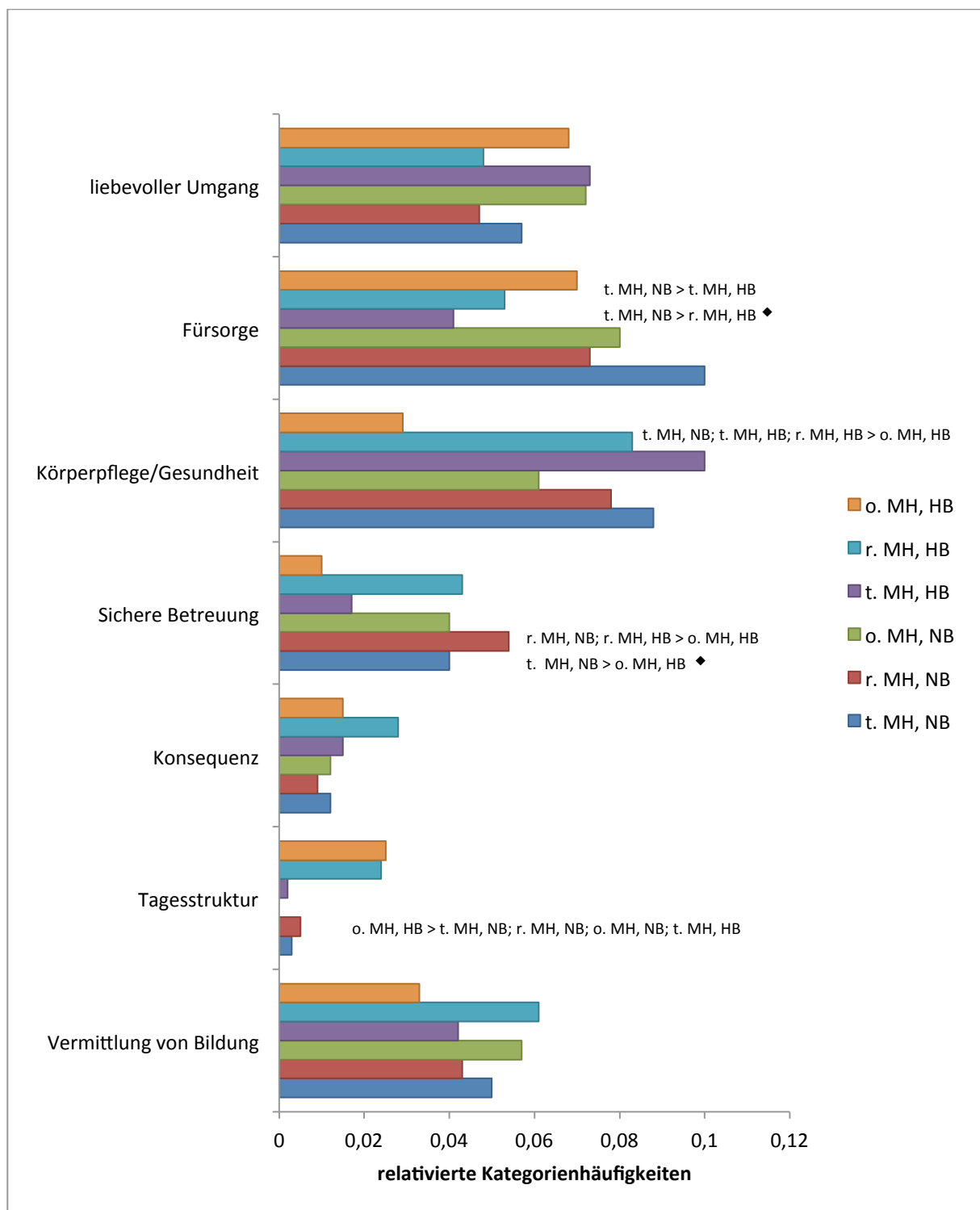


Abbildung 13. Vergleich der mütterlichen Kategoriennennungen zum Thema Aufgaben einer päd. Fachkraft und ihr Umgang mit dem Kind.

Anmerkungen. MH = Migrationshintergrund, t. = türkisch, r. = russisch, o.= ohne, HB = höhere Bildung, NB = niedrigere Bildung. Nur Gruppenunterschiede, die in den weiterführenden ANOVA's sowie in den Post Hoc Test signifikant (mind. $p < .05$; $\blacklozenge = p < .10$) wurden, werden hinter dem entsprechenden Balkendiagramm näher beschrieben.

Vorstellungen der Mütter zum Umgang mit religiöser und kultureller Vielfalt

Die MANOVA zum Umgang mit religiöser und kultureller Vielfalt ergab signifikante Unterschiede zwischen den sechs Gruppen ($V= 0.31$, $F(15, 435) = 3,31$, $p < .001$). Separate einfaktorische ANOVAS mit anschließenden Games Howell Post Hoc Tests zeigten, dass ein *positives Erleben vom Umgang mit Kultur und Religion* signifikant öfter von höher gebildeten Müttern mit türkischem Migrationshintergrund als von niedrig gebildeten deutschen Müttern geäußert wurde, $F(15, 435) = 2,328$, $p < .05$, $\eta^2 = .07$. Gleichzeitig wurde ein *negatives Erleben vom Umgang mit Kultur und Religion* signifikant häufiger von höher und niedrig gebildeten Müttern mit türkischem Migrationshintergrund genannt als von höher gebildeten Müttern mit russischem Migrationshintergrund und von niedrig und höher gebildeten deutschen Müttern, $F(15, 435) = 6,98$, $p < .001$, $\eta^2 = .19$. Bezüglich des Einsatzes von pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund unterschieden sich die sechs Gruppen nicht (siehe Abbildung 14 oder auch Tabelle 18 im Anhang).

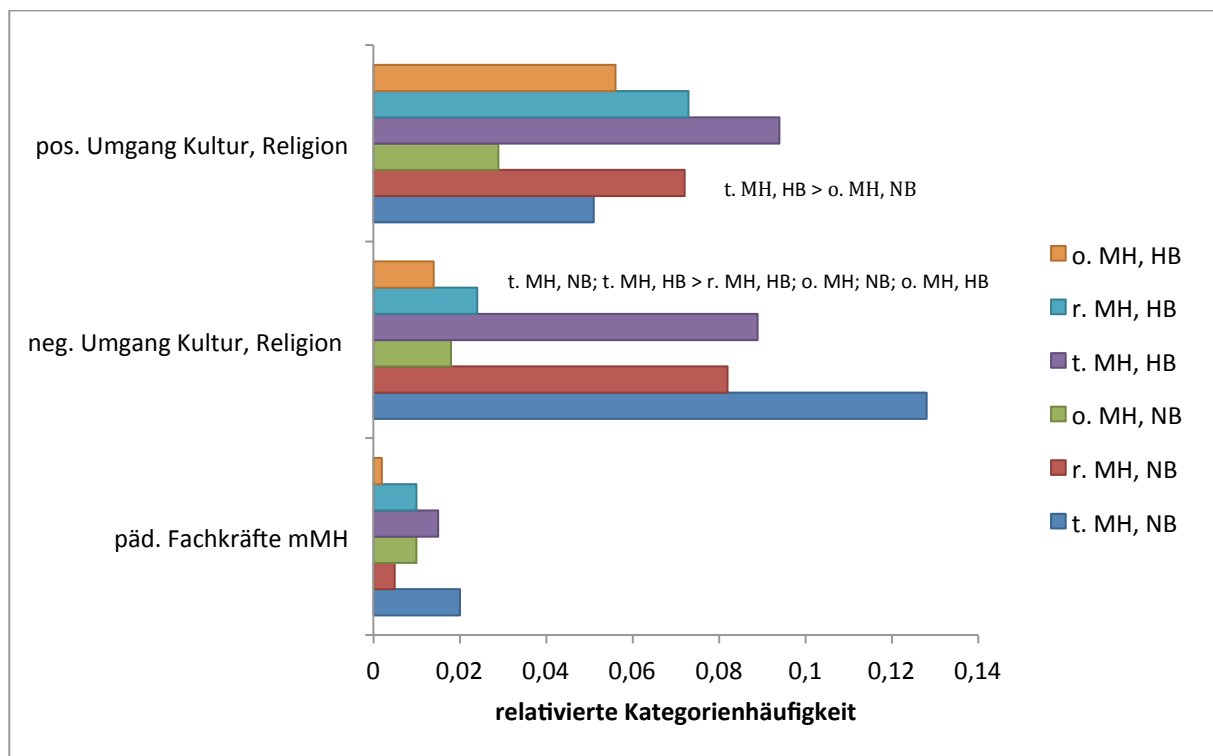


Abbildung 14. Vergleich der mütterlichen Kategoriennennungen zum Thema Umgang mit religiöser und kultureller Vielfalt.

Anmerkungen. MH = Migrationshintergrund, t. = türkisch, r. = russisch, o.= ohne, HB = höhere Bildung, NB = niedrigere Bildung. Nur Gruppenunterschiede, die in den weiterführenden ANOVA's sowie in den Post Hoc Test signifikant (mind. $p < .05$) wurden, werden hinter dem entsprechenden Balkendiagramm näher beschrieben.

Vorstellungen der Mütter zur Zusammenarbeit von Eltern und pädagogischen Fachkräften

Eine MANOVA zu den Vorstellungen der Mütter über die Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften ergab keine signifikanten Unterschiede zwischen den sechs Gruppen ($V = 0.22$, $F(30, 720) = 1,12$). Die Art und Weise, wie sie den Kontakt zu den Fachkräften erleben sowie ihr Wunsch nach Informationen über kind- und alltagsbezogene Ereignisse, nach gemeinsamen Projekten mit den Fachkräften, nach Einfluss auf das Programm und nach pädagogischer Unterstützung der Fachkraft bei Fragen der Eltern waren in allen Gruppen vergleichbar ausgeprägt. Abbildung 15 gibt eine Übersicht über die relativierten Kategorienshäufigkeiten der sechs Müttergruppen im Vergleich (siehe auch Tabelle 19 im Anhang).

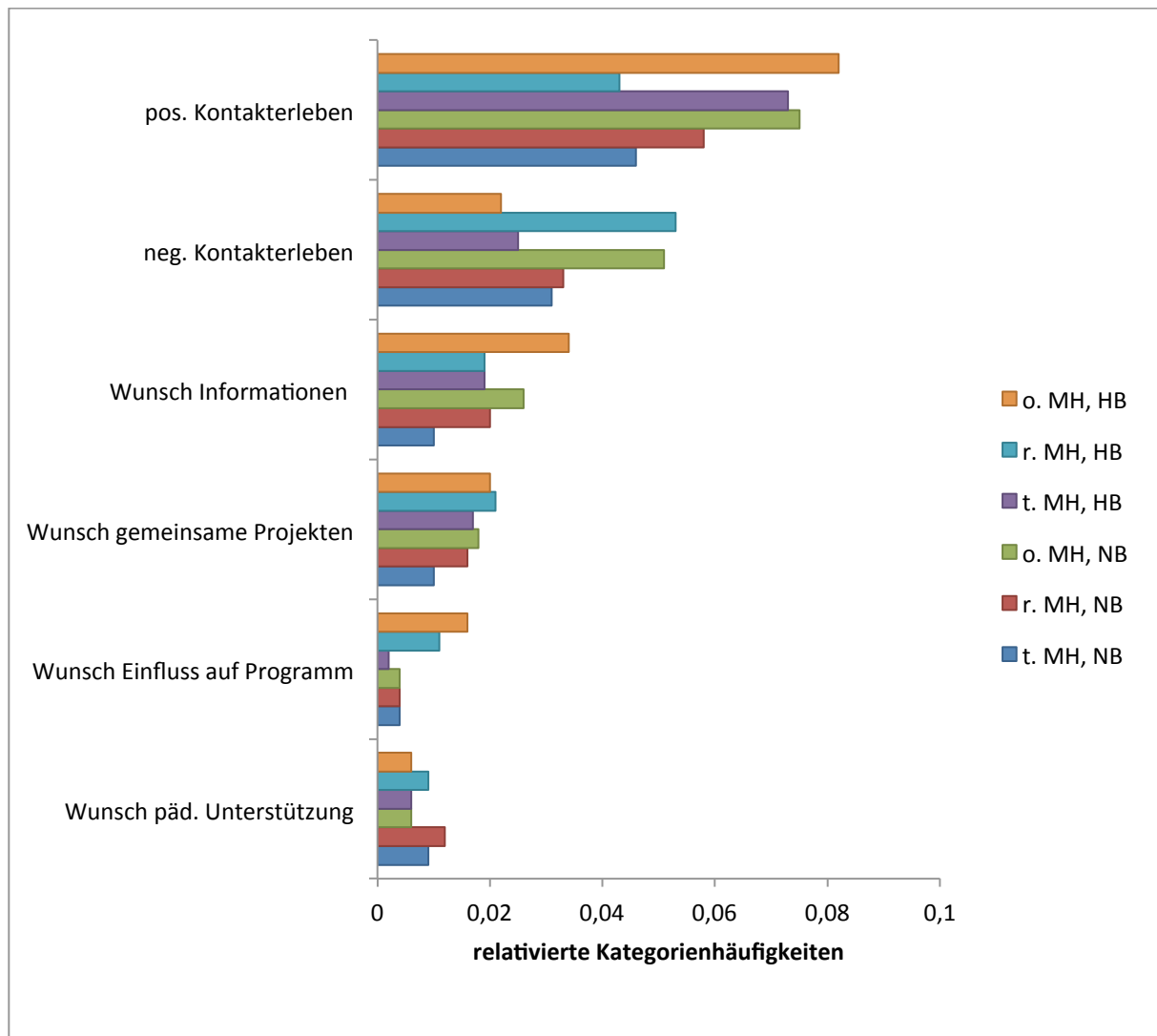


Abbildung 15. Vergleich der mütterlichen Kategoriennennungen zum Thema Zusammenarbeit. *Anmerkungen.* MH = Migrationshintergrund, t. = türkisch, r. = russisch, o.= ohne, HB = höhere Bildung, NB = niedrigere Bildung.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die sechs Müttergruppen in ihren Vorstellungen über frühpädagogische Didaktik, Lernziele- und Lerninhalte in der außerhäuslichen Betreuung, über die Aufgaben einer pädagogischen Fachkraft und über den erwünschten Umgang mit dem Kind sowie über den Umgang mit kultureller und religiöser Vielfalt stark divergierende Vorstellungen aufwiesen. Zugleich gibt es in jedem dieser Themenbereiche auch Kategorien, die von allen Gruppen gleichermaßen genannt wurden. Die Vorstellungen der Mütter zur Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischer Fachkraft sind sich insgesamt so ähnlich, dass sich hier keinerlei statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den Müttergruppen finden ließen. Abbildung 16 stellt die Ergebnisse der sechs Müttergruppen zusammenfassend gegenüber und gibt einen tabellarischen Überblick über signifikant häufig oder selten genannte Kategorien sowie über Kategorien, in denen sich die Gruppen nicht unterschieden.

<p>Deutsch höher gebildet</p>	<p>Deutsch niedrig gebildet</p>	<p>Türkischer MH höher gebildet</p>	<p>Türkischer MH niedrig gebildet</p>	<p>Russischer MH höher gebildet</p>	<p>Russischer MH niedrig gebildet</p>
<p>Häufige Nennung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Freispiel, Wahlfreiheit • Ästhetische Erziehung • Gemeinschaftsgefühl • Psych. Autonomie • Selbstständigkeit • Tagesstruktur, Rituale 	<ul style="list-style-type: none"> • Soz. Kontakte aufbauen 	<ul style="list-style-type: none"> • Bildungssprache Deutsch • Lernen zu Teilen • Körperpflege, Gesundheit • pos. und neg. Umgang mit Kultur und Religion 	<ul style="list-style-type: none"> • Bildungssprache Deutsch • Lernen zu Teilen • Körperpflege, Gesundheit • Sichere Betreuung • neg. Umgang mit Kultur und Religion • Akad. Fertigkeiten • Fürsorgliche Fachkraft 	<ul style="list-style-type: none"> • ästhetische Erziehung • Körperpflege, Gesundheit • Sichere Betreuung 	<ul style="list-style-type: none"> • Akad. Fertigkeiten • Sichere Betreuung • Altershomogenität
<p>Seltene Nennung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Akad. Fertigkeiten • Bildungssprache Deutsch • Soz. Kontakte aufbauen • Lernen zu Teilen • Körperpflege, Gesundheit • Sichere Betreuung • neg. Umgang mit Kultur und Religion 	<ul style="list-style-type: none"> • Freispiel, Wahlfreiheit • Altershomogenität • Akad. Fertigkeiten • Tagesstruktur, Rituale • pos. und neg. Umgang mit Kultur und Religion 	<ul style="list-style-type: none"> • Freispiel, Wahlfreiheit • Altershomogenität • Gemeinschaftsgefühl • Fürsorgliche Fachkraft • Tagesstruktur, Rituale 	<ul style="list-style-type: none"> • Freispiel, Wahlfreiheit • Vielfältige Aktivitäten • Altershomogenität • Ästhetische Erziehung • Psych. Autonomie • Selbstständigkeit • Tagesstruktur, Rituale • Gemeinschaftsgefühl 	<ul style="list-style-type: none"> • Freispiel, Wahlfreiheit • Soz. Kontakte aufbauen • Lernen zu Teilen • Psych. Autonomie • Selbstständigkeit • Fürsorgliche Fachkraft • Neg. Umgang mit Kultur und Religion 	<ul style="list-style-type: none"> • Freispiel, Wahlfreiheit • Vielfältige Aktivitäten • Gemeinschaftsgefühl • Lernen zu Teilen • Psych. Autonomie • Selbstständigkeit • Tagesstruktur, Rituale
<p>Keine Unterschiede</p> <p><u>Frühpädagogische Didaktik</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • angeleiteten Spielen- und Lernen • Vielfältiges Programm • Altersgemischte Gruppen 	<p><u>Lern- und Förderziele</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Naturerleben • Motorische Förderung • Feinfühligler Umgang mit anderen • Regeln einhalten 	<p><u>Aufgaben der Fachkraft und Umgang mit dem Kind</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Liebevoller Umgang • konsequente Erziehung • Aufgabe: Vermittlung früher Bildung 	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkraft • Befürwortung von päd. Fachkräften mit Migrationshintergrund 		

Abbildung 16. Überblick über signifikant häufiger oder seltener genannte Kategorien der Mütter sowie über Kategorien ohne Gruppenunterschiede.

Anmerkung. MH = Migrationshintergrund

5.2.2 Vorstellungen der pädagogischen Fachkräfte über frühkindliche Bildung und Betreuung

Die folgenden Analysen betrachten die Sichtweise der pädagogischen Fachkräfte. Dabei stand die Frage im Vordergrund, welche Vorstellungen die pädagogischen Fachkräfte selbst über die Gestaltung eines förderlichen frühpädagogischen Alltags vertraten und wie sie die Vorstellungen von zugewanderten Familien einschätzten (siehe Abbildung 17).

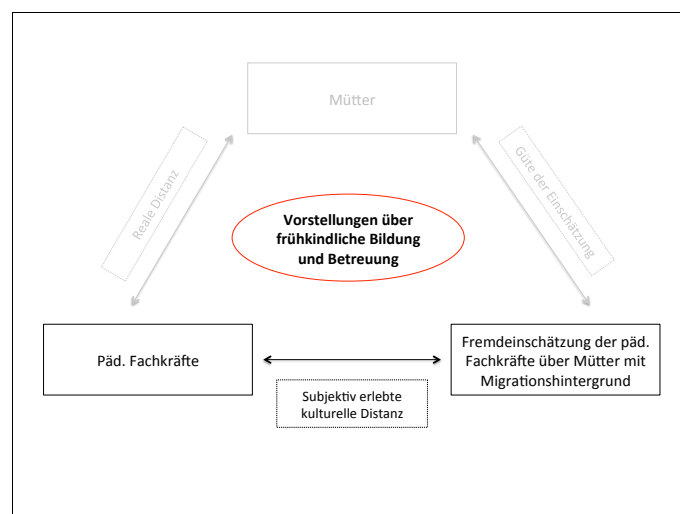


Abbildung 17. Die Fremdeinschätzungen päd. Fachkräfte über die Vorstellungen der Mütter im Fokus der Analysen.

Die Stärke der kulturellen Distanz, die pädagogische Fachkräfte zwischen ihren Vorstellungen zu frühkindlicher Bildung und Betreuung und den Vorstellungen von Eltern mit türkischem oder russischem Migrationshintergrund wahrnahmen, wurde zunächst auf der Grundlage von Fragebogendaten untersucht. Dabei stand im Vordergrund wie ähnlich oder unähnlich sie die Vorstellungen der Eltern in Relation zu ihren eigenen Vorstellungen erlebten. Dann erfolgte eine qualitative Auswertung von Interviewsequenzen, die im Anschluss an die Beantwortung des Fragebogens erhoben wurden. Die qualitative Datenanalyse umfasste Interviewsequenzen zu 10 ausgewählten Items des Fragebogens. Dabei wurden Items, die Gesprächsinhalte zu pädagogischen Vorgehensweisen, frühkindlicher Bildung und Betreuung anregten und die nicht in anderen Interviewteilen umfassender beantwortet wurden, berücksichtigt. Tabelle 9 gibt eine Übersicht über diese Items sowie über den prozentualen Anteil der Fachkräfte, der die elterlichen Vorstellungen zu einem Item als ähnlich oder unterschiedlich zu den eigenen Vorstellungen einschätzte.

Kulturelles Distanzerleben zu den Vorstellungen zugewanderter Eltern

Der eigene kulturelle Hintergrund der pädagogischen Fachkräfte könnte sich darauf auswirken, als wie ähnlich oder unterschiedlich sie die Vorstellungen von zugewanderten Eltern erleben. Anhand der Fragebogendaten wurde daher zunächst untersucht, ob sich die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Fachkräftegruppe (türkischer, russischer und kein Migrationshintergrund) auf das kulturelle Distanzerleben gegenüber den Vorstellungen der Eltern auswirkt. Dazu wurde eine einfaktorielle MANOVA berechnet. Als Stufen der unabhängigen Variablen wurden die drei Subgruppen pädagogischer Fachkräfte einbezogen. Als abhängige Variablen wurden zum einen der Skalenmittelwert des Fragebogens, der sich auf Eltern mit türkischem Migrationshintergrund bezieht und zum anderen der Skalenmittelwert des Fragebogens, der sich auf Eltern mit russischem Migrationshintergrund bezieht, eingesetzt.

Die MANOVA ergab keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen pädagogischer Fachkräfte, $F(4, 60) = 1,58, p = .19$. Die drei Gruppen unterscheiden sich somit nicht darin, in welchem Ausmaß sie kulturelle Distanz zu Eltern mit türkischem oder russischem Migrationshintergrund erleben.

Des Weiteren wurde der Einfluss der ethnischen Gruppenzugehörigkeit auf Itemebene anhand zweier einfaktorieller MANOVAS untersucht. Wieder wurden hier die drei Fachkräftegruppen als Stufen der unabhängigen Variable aufgenommen. Als abhängige Variable wurden die zehn ausgewählten Items (siehe Tabelle 9) einbezogen. Auch auf Itemebene unterschieden sich pädagogische Fachkräfte mit türkischem, russischem und ohne Migrationshintergrund nicht in ihrem kulturellen Distanzerleben, dass sie gegenüber den frühpädagogischen Vorstellungen von Eltern mit türkischem, $F(2, 28) = .67, p = .83$, oder russischem, $F(2, 32) = 1.67, p = .09$, Migrationshintergrund erlebten.

Der ethnische Hintergrund der pädagogischen Fachkräfte beeinflusst somit nicht, wie ähnlich oder unterschiedlich sie die Vorstellungen der zugewanderten Eltern in Relation zu ihren eigenen einschätzten. Aufgrund dessen wurden die drei Gruppen für die folgenden Analysen zu einer Gesamtgruppe zusammengefasst.

Kulturelles Distanzerleben der Gesamtgruppe pädagogische Fachkräfte

Hinsichtlich der zehn ausgewählten Items gaben die pädagogischen Fachkräfte durchschnittlich in etwa zwei Drittel der Fälle an, dass die Vorstellungen von Eltern mit türki-

schem (66, 4 Prozent) und russischem (64 Prozent) Migrationshintergrund sich nicht von ihren eigenen Vorstellungen zu frühkindlicher Bildung und Betreuung unterschieden. In durchschnittlich etwa einem Drittel der Fälle erlebten sie die Vorstellung der Eltern mit türkischem (33,6 Prozent) und russischem (36 Prozent) Migrationshintergrund als unterschiedlich. Der überwiegende Teil der pädagogischen Fachkräfte empfand somit wenig kulturelle Distanz zu den Vorstellungen frühkindlicher Bildung und Betreuung von Eltern mit türkischem und russischem Migrationshintergrund. Diskrepanzen zwischen ihren und den elterlichen Vorstellungen berichteten deutlich weniger Fachkräfte.

Tabelle 9 Einschätzungen päd. Fachkräfte über die Ähnlichkeit oder Unähnlichkeit elterlicher Vorstellungen in Relation zu den eigenen Vorstellungen.

	Päd. Fachkräfte (N=36) erlebten die Vorstellungen der Eltern			
	mit türkischem Migrationshintergrund als		mit russischem Migrationshintergrund als	
	sehr/eher ähnlich %	eher/sehr unterschiedlich %	sehr/eher ähnlich %	eher/sehr unterschiedlich %
Gestaltung der Essenssituation (Item 2)	60	40	88,3	11,8
Gestaltung der Schlafsituation (Item 4)	80,7	19,3	75	25
Spielformen (Item 5)	72	28	57,6	42,4
Rolle des Spielens (Item 6)	75,7	23,5	47	53
Förder- und Lerninhalte (Item 7)	58,8	41,2	35,3	64,7
Gestaltung der Schulvorbereitung (Item 8)	57,6	42,5	40,6	59,4
Sauberkeitserziehung (Item 11)	61,8	38,2	42,4	57,6
Verantwortungszuschreibung bei Sauberkeitserziehung (Item12)	70,6	29,4	72,7	27,3
Aufgabenspektrum päd. Fachkraft (Item 13)	61,8	38,3	82,4	17,6
Umsetzung der Aufgaben (Item 14)	64,7	35,3	97,1	2,9
durchschnittlich	66,4	33,6	64	36

Unterschiede im Distanzerleben zu Eltern mit russischem und türkischen Migrationshintergrund

Um zu untersuchen, ob sich das kulturelle Distanzerleben von pädagogischen Fachkräften gegenüber den Vorstellungen von Eltern mit türkischem oder russischem Migrationshintergrund unterscheidet wurde ein t-Test für abhängige Stichproben eingesetzt. Als messwiederholter Faktor wurden die Skalenmittelwerte der beiden Fragebögen einbezogen. Die Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte über die Vorstellungen von Eltern mit türkischem ($M = 3.32, SD = .44$) und russischem ($M = 2.22, SD = .35$) Migrationshintergrund unterschieden sich nicht signifikant, $t(32) = 1.54, p = .13$. Eine analoge Analyse auf Itemebene, bei der für jedes der zehn ausgewählten Items (siehe Tabelle 9) ein t-Test für abhängige Stichproben berechnet wurde, ergab nach einer sequentiellen Bonferroni-Korrektur nach Holm signifikante Unterschiede in zwei der durchgeführten Tests. Die Vorstellungen von Eltern mit türkischem Migrationshintergrund darüber, wie die Essenssituation gestaltet werden sollte (Item2) bewerten pädagogische Fachkräfte ($M=2.4, SD=.70$) als signifikant stärker von ihrer eigenen Vorstellung abweichend als bei Eltern mit russischem Migrationshintergrund ($M = 1.96, SD = .46$), $t(32) = 3.24, p < .01$. Hinsichtlich der Rolle des kindlichen Spiels (Item 6) bewerten pädagogische Fachkräfte die Vorstellungen von Eltern mit russischem Migrationshintergrund ($M=2.63, SD=.75$) als signifikant stärker von ihrer eigenen abweichend, als bei Eltern mit türkischem Migrationshintergrund ($M = 2.09, SD = .58$), $t(31) = -4.47, p < .005$. Der abhängige t-Test zu frühpädagogischen Förder- und Lernzielen verpasst knapp das korrigierte Signifikanzniveau ($p = .0062$), $t(31) = -2.77, p = .01$. Es gibt demnach den Trend, dass Vorstellungen von Eltern mit russischem Migrationshintergrund ($M = 2.65, SD = .86$) diesbezüglich als stärker abweichend eingeordnet werden, als von Eltern mit türkischem Migrationshintergrund ($M = 2.31, SD = .64$). Die übrigen abhängigen T-Tests ergaben keine signifikanten Unterschiede.

Zusammenfassung

Die Analysen des Fragebogens zeigten, dass sich der ethnische Hintergrund der pädagogischen Fachkräfte nicht auf ihr kulturelles Distanzerleben gegenüber den frühpädagogischen Vorstellungen zugewanderter Eltern auswirkte. Unabhängig von ihrem eigenen kulturellen Hintergrund erlebte der überwiegende Teil der Fachkräfte die elterlichen Vorstellungen als zu ihren eigenen ähnlich. In einem Drittel der Fälle nahmen sie unterschiedliche Vorstellungen auf Seiten der Eltern wahr. Zu den Vorstellungen von Eltern mit türkischem und russischem Migrationshintergrund wurde insgesamt eine ähnlich starke kulturelle Distanz er-

fasst. Bei genauerer Betrachtung ausgewählter Schlüsselsituationen zeichnen sich Eltern mit türkischem Migrationshintergrund aus Sicht der Fachkräfte durch eine stärker abweichende Vorstellung zur Gestaltung der Essenssituation aus. Für Eltern mit russischem Migrationshintergrund wären hingegen abweichende Vorstellungen zu kindlichem Spiel sowie frühpädagogische Förder- und Lernziele kennzeichnend.

Qualitative Analyse der als divergierend erlebten Vorstellungen

Auf als divergierend beurteilte Vorstellungen im Fragebogen erfolgte eine vertiefende Interviewsequenz, in der die pädagogische Fachkraft ihre Sichtweise sowie die Sicht der Eltern gegenüberstellten. Somit konnte zum einen die eigene frühpädagogische Haltung der pädagogischen Fachkräfte und zum anderen die Haltung von Eltern mit türkischem und russischem Migrationshintergrund, wie sie von den Fachkräften erlebt wurde, qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet werden. Dabei wurden 17 induktive Kategorien generiert (siehe Tabelle 11 im Anhang). Mit einer Korrespondenzanalyse wurde visualisiert, wie sich aus Sicht pädagogischer Fachkräfte diese Kategorien auf drei mögliche Perspektiven verteilen: Die eigene Perspektive pädagogischer Fachkräfte und die von ihnen zugeschriebene Perspektive von Eltern mit türkischem sowie russischem Migrationshintergrund. Das Verfahren der Korrespondenzanalyse ordnet kategoriale Variablen in einem N-dimensionalen Raum an, wobei die euklidische Distanz zwischen den Variablen die Stärke ihres Zusammenhangs wider spiegelt (Greenacre, 2007). Die Distanz zwischen den Datenpunkten impliziert ihre Ähnlich- oder Unähnlichkeit. Je näher die Datenpunkte beieinander angeordnet sind, desto ähnlicher sind sich die dargestellten Konzepte (Fromm, 2012). In die Analyse wird die absolute Anzahl der Kategoriennennungen aller interviewten pädagogischen Fachkräfte einbezogen. Die Korrespondenzanalyse ergibt zwei Dimensionen und bildet die Daten somit in einem zweidimensionalen Koordinatensystem ab (siehe Abbildung 18). Die Lage der horizontalen Dimension (78,8 Prozent der Inertia) werden im positiven Bereich am stärksten durch die Profile der Kategorien *konstruktivistischer Bildungsansatz* (Kat. 3), *Förderung psychologischer Autonomie* (Kat. 5) und *Selbstständigkeit* (Kat. 6) sowie im negativen Bereich durch das Profil der Kategorie *lenkende Erziehung* (Kat.17) beeinflusst. Die Lage der vertikalen Dimension (21,2 Prozent der Inertia) wird im positiven Bereich am stärksten durch die Profile der Kategorien *Fürsorge, liebevoller Umgang, Kümmern* (Kat. 11) und *reine Betreuung, Beaufsichtigung* (Kat. 15) sowie im negativen Bereich durch die Profile der Kategorien *Lehren in strukturierten Lerneinheiten* (Kat. 1) und *angeleitetes Spiel* (Kat. 2) geprägt.

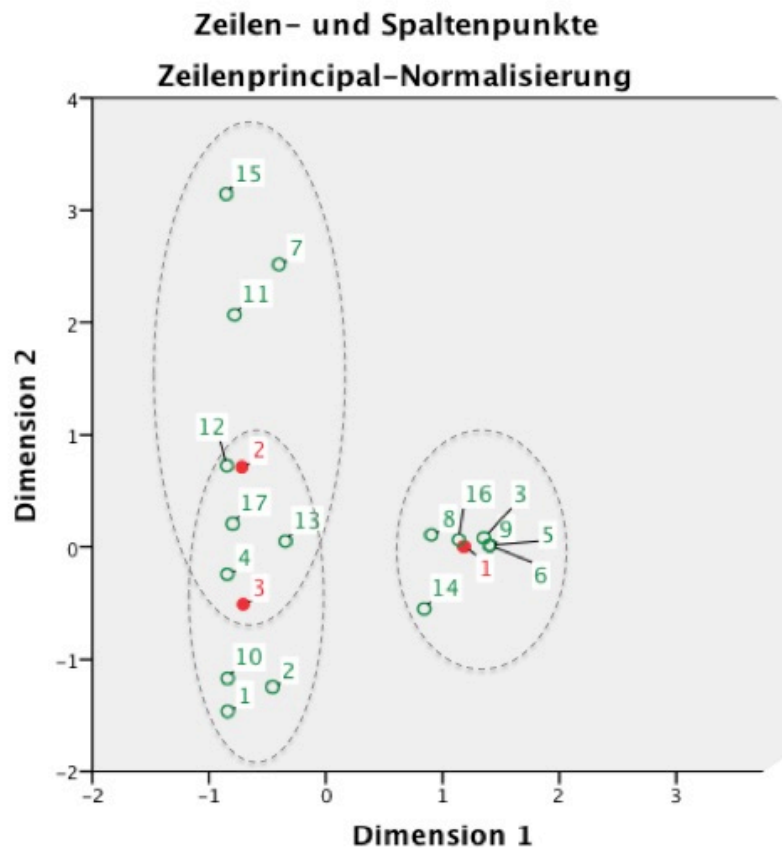


Abbildung 18. Ergebnis der Korrespondenzanalyse: Anordnung inhaltlich naher Kategorien um drei Perspektivenpunkte.

Anmerkungen.

- Rote Punkte symbolisieren die Perspektiven:
 - 1 = Perspektive der pädagogischen Fachkräfte
 - 2 = Fremdeinschätzung der Perspektive von Eltern mit türkischem Migrationshintergrund
 - 3 = Fremdeinschätzung der Perspektive von Eltern mit russischem Migrationshintergrund
- Grüne Kreise symbolisieren die Kategorien:

<ul style="list-style-type: none"> 1 = Lehren in strukturierten Lerneinheiten 2 = angeleitetes Spiel 3 = Begleitung spielerisches Lernen, konstruktivistischer Bildungsansatz, Freispiel 4 = Vermittlung akademischer Fertigkeiten und Faktenwissen 5 = Förderung der psychologischen Autonomie 6 = Förderung der Selbstständigkeit, 7 = Förderung von Deutsch als Bildungs- oder Zweitsprache 	<ul style="list-style-type: none"> 8 = Förderung des Sozialverhaltens 9 = Motorische Förderung 10 = Bewusstheit für Geschlechterrolle erlangen 11 = Fürsorge, liebevoller Umgang, Kümmern 12 = Physiologisches Wohlergehen aufrechterhalten 13 = frühkindliche Bildung vermitteln 14 = geteilte Bildungsverantwortung zwischen Eltern und Fachkräften 15 = Reine Betreuung, Beaufsichtigung 16 = Ritualisierte, strukturierte Tagesgestaltung 17 = Lenkende Erziehung
---	---

Im Koordinatensystem lassen sich durch die Lage der Kategorien im Bezug zu den drei Perspektivpunkten vier visuelle Clusterbereiche abgrenzen.

Die eigene Perspektive der pädagogischen Fachkräfte

Um den Punkt, der die eigene Perspektive der pädagogischen Fachkräfte repräsentiert, gruppieren sich sieben Kategorien in nächster Nähe: Pädagogische Fachkräfte bewerteten demnach besonders die Entwicklung von psychologischer Autonomie (Kat. 5) wie z.B. die Ausbildung eigener Interessen, Stärken, Fantasie und Kreativität sowie von Selbstständigkeit (Kat. 6), wie z.B. das eigenständige Ausführen alltagspraktischer Aufgaben als wichtige Förderziele. Daneben war die Förderung des kindlichen Sozialverhaltens (Kat. 8) und die Förderung der Motorik (Kat. 9) für sie bedeutsam. Um diese Ziele zu erreichen wird ein konstruktivistischer Bildungsansatz befürwortet, bei dem es die pädagogischen Fachkräfte als ihre zentrale Aufgabe betrachteten, das spielerische Lernen des Kindes im freien und selbstinitiierten Spiel zu begleiten und zu unterstützen (Kat. 3). Das Schaffen eines entwicklungsförderlichen Umfelds durch eine ritualisierte, strukturierte Tagesgestaltung wurde von den pädagogischen Fachkräften ebenfalls als eine ihrer zentralen Aufgaben aufgefasst (Kat. 16). Die frühkindliche Förderung und Bildung eines Kindes bewerteten sie als gemeinsame Aufgabe von Eltern und frühpädagogischer Einrichtung (Kat. 14).

Fremdeinschätzungen über Familien mit türkischem Migrationshintergrund

Oberhalb des Perspektivenpunktes, der Familien mit türkischem Migrationshintergrund repräsentiert, gruppieren sich drei Kategorien: Aus Sicht der Fachkräfte wünschen sich Eltern mit türkischem Migrationshintergrund eine fürsorgliche Umgangsweise, bei der sich die Fachkraft intensiv und liebevoll mit dem einzelnen Kind beschäftigt (Kat. 11). Pädagogische Fachkräfte spürten zudem die Erwartung der Eltern, ihr Kind gezielt sprachlich zu fördern (Kat. 7). Die Kita wird in einer weiter entfernten Kategorie dieses Clusters als reiner Betreuungsort beschrieben, in dem die behütende Beaufsichtigung und nicht die Förderung des Kindes im Vordergrund steht (Kat. 15).

Fremdeinschätzungen über Familien mit türkischem und russischem Migrationshintergrund

Vier Kategorien liegen räumlich zwischen den Perspektivenpunkten von Eltern mit russischem und mit türkischem Migrationshintergrund. Von beiden Gruppen wurde demnach angenommen, dass die Vermittlung von Faktenwissen oder akademischen Fertigkeiten wie z.B. Lesen, Schreiben oder der Umgang mit Zahlen als ein wichtiges Förderziel betrachtet wird (Kat. 4). Die pädagogischen Fachkräfte beschrieben die elterliche Auffassung, dass hauptsächlich die pädagogische Fachkraft für die Förderung und Bildung, den Ausgleich von Entwicklungsdefiziten oder für die Dokumentation und Beobachtung der kindlichen Ent-

wicklung verantwortlich ist (Kat. 13). Zudem nahmen sie den elterlichen Wunsch wahr, dass ihr Kind in Entscheidungssituationen Führung und Steuerung durch die pädagogische Fachkraft erfahren und die Entscheidungskraft bei einem Erwachsenen und nicht bei dem Kind selbst liegen sollte (Kat. 17). Weiterhin wurde angenommen, dass die Aufrechterhaltung des physischen Wohlergehens des Kindes ein zentrales Anliegen der Eltern mit türkischem und russischem Migrationshintergrund an die pädagogischen Fachkräfte darstellt. Dazu gehört z.B. dass das Kind gut ernährt wird, der Körper sowie die Kleidung sauber und gepflegt bleiben, das Kind dem Wetter entsprechende Kleidung trägt und von der pädagogischen Fachkraft vor Gefahren geschützt wird (Kat. 12).

Fremdeinschätzungen über Familien mit russischem Migrationshintergrund

Drei Kategorien gruppieren sich unterhalb des Punktes, der für die Fremdeinschätzung von Eltern mit russischem Migrationshintergrund steht: Pädagogische Fachkräfte vermuteten, dass Eltern mit russischem Migrationshintergrund angeleitete Lernspiele, die gezielt bestimmte Fertigkeiten trainieren und die einen deutlich sichtbaren sowie nachweisbaren Lernerfolg erzielen, als ein zentrales frühpädagogisches Förderkonzept betrachten (Kat. 2). Daneben werden aus Sicht der Fachkräfte Lerneinheiten, in denen schulische Vorläuferfähigkeiten vermittelt, schulrelevante Inhalte didaktisch aufbereitet und diszipliniertes Verhalten eingeübt werden, als pädagogisch wertvoll betrachtet (Kat. 1). Pädagogische Fachkräfte erlebten zudem den elterlichen Anspruch, kindliches Spiel anzuregen, das die Entwicklung einer traditionellen Geschlechterrolle unterstützt (Kat. 10).

Zusammenfassung

Pädagogische Fachkräfte vertraten in den Interviewsequenzen einen Standpunkt, der durch die Präferenz für autonomieorientierte Erziehungs- und Bildungskonzepte gekennzeichnet ist. Sie beschrieben die Förderung der Selbstständigkeit sowie einer eigenständigen kindlichen Persönlichkeit als vorrangige Ziele ihrer Arbeit und unterstützen diese mit einem konstruktivistischen Bildungsansatz. Davon grenzten sie die Erwartungen von Eltern mit türkischem und russischem Migrationshintergrund ab. Pädagogische Fachkräfte nahmen auf Seiten der Eltern das Bedürfnis nach stärker strukturierten Spiel- und Lernsituationen wahr, wie sie für den didaktischen Bildungsansatz charakteristisch sind. Zudem schilderten sie einen stärkeren Fokus auf die Aufrechterhaltung des physischen Wohls in der außerhäuslichen Betreuung. Insbesondere bei Eltern mit türkischem Migrationshintergrund erlebten sie den Wunsch nach einem fürsorglichen Umgang mit dem Kind.

5.3 Herausforderungen und Lösungen in der interkulturellen Zusammenarbeit mit Eltern

In den Interviews wurden die pädagogischen Fachkräfte zu den Herausforderungen und Lösungsansätzen befragt, die sich in der Zusammenarbeit mit Eltern aus anderen kulturellen Kontexten ergeben. Aus dem qualitativen Datenmaterial wurden 16 induktive Kategorien gebildet. Die zentralen Herausforderungen der Elternarbeit ließen sich in fünf Kategorien und die Umgangsformen mit diesen Herausforderungen in 11 Kategorien zusammenfassen. Abbildung 19 gibt einen Überblick über die Herausforderungen sowie über die Lösungsansätze, die von pädagogischen Fachkräften in den Interviews geäußert wurden und setzt diese zueinander in Bezug.

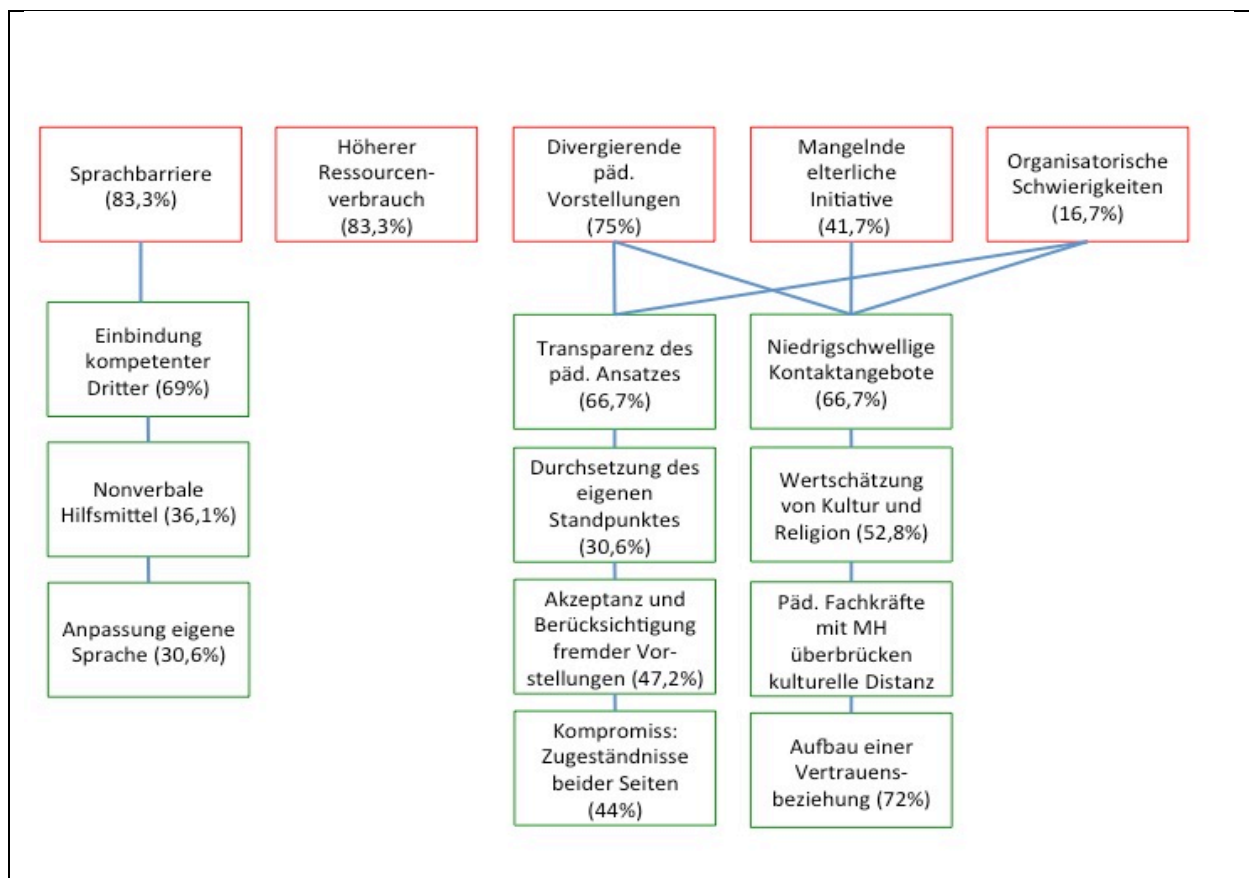


Abbildung 19. Herausforderungen und Lösungsansätze in der interkulturellen Zusammenarbeit mit Eltern aus Sicht pädagogischer Fachkräfte.

Anmerkungen. Blaue Verbindungen zeigen, welche Lösungsansätze (grün markiert) pädagogische Fachkräfte in den Interviews mit welchen Herausforderungen (rot markiert) in Bezug setzten.

Einschätzungen der interkulturellen Elternarbeit von Fachkräften mit und ohne Migrationshintergrund

Zunächst wurde überprüft, ob sich pädagogische Fachkräfte mit und ohne Migrationshintergrund darin unterscheiden, wie sie die Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern erleben. Dazu wurden drei einfaktorielle MANOVAS gerechnet. Als unabhängige Variable wurden jeweils die Subgruppen pädagogischer Fachkräfte verwendet. Als abhängige Variable wurden jeweils thematisch gruppierte Kategorien einbezogen. Die erste MANOVA testete auf unterschiedlich häufige Nennungen von Kategorien zu den erlebten Herausforderungen, die zweite MANOVA von Kategorien über Lösungsansätzen zu Kontaktaufbau und Austausch mit Eltern und die dritte MANOVA bezog sich auf Kategorien über sprachbezogene Lösungsansätze. Die drei ethnischen Subgruppen der pädagogischen Fachkräfte unterschieden sich nicht darin, wie häufig eine Herausforderung oder ein Lösungsansatz genannt wurde: Die MANOVA zu erlebten Herausforderungen ($F(16, 54) = 1.40, p > .05$), zu Lösungsansätzen im Kontaktaufbau und Austausch ($F(14, 56) = 1.11, p > .05$) sowie die MANOVA zu sprachbezogenen Lösungsansätzen ($F(8, 62) = .98, p > .05$) zeigten keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei ethnischen Fachkräftegruppen. Auch ergab eine einfaktorielle Varianzanalyse, die als abhängige Variable die Kategorie „Wertschätzung der Brückenfunktion von pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund“ einbezog, keine signifikanten Unterschiede zwischen den Subgruppen ($F(2,33) = 1.74, p > .05$).

Einflüsse des Migrantenanteils einer Einrichtung auf Einschätzungen zur interkulturellen Elternarbeit

Um zu überprüfen, ob die Höhe des Migrantenanteils in einer Einrichtung die Wahrnehmung zur Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern beeinflusst, wurden drei einfaktorielle MANOVAS berechnet. Als unabhängige Variable wurde die Höhe des Migrantenanteils (niedriger Migrantenanteil: unter 25 Prozent; höherer Migrantenanteil: über 25 Prozent) einbezogen. Fachkräfte, die in Einrichtungen mit hohem oder niedrigem Migrantenanteil tätig waren, unterschieden sich nicht signifikant in den erlebten Herausforderungen ($F(9, 27) = .76, p > .05$) oder in der Nennung sprachbezogener ($F(4,31) = 1.48, p > .05$) und anderer Lösungsansätze ($F(9,26) = 1.78, p > .05$). Im Folgenden werden daher die Erfahrungen mit interkultureller Elternarbeit für die Gesamtgruppe pädagogischer Fachkräfte zusammenfassend dargestellt.

Herausforderungen in der interkulturellen Zusammenarbeit mit Eltern

Die pädagogischen Fachkräfte schilderten die Sprachbarriere, den höheren Ressourcenverbrauch, den Umgang mit kulturell divergierenden Vorstellungen der Eltern, die mangelnde elterliche Initiative sowie Schwierigkeiten bei organisatorischen Abläufen als zentrale Herausforderungen in der interkulturellen Zusammenarbeit mit Eltern.

Sprachbarriere

Ein Großteil der pädagogischen Fachkräfte (83,3 Prozent) nannte die Sprachbarriere als Herausforderung in der Kommunikation mit Familien mit Migrationshintergrund. Die befragten Fachkräfte schilderten Ängste und Unsicherheit auf Seiten der Eltern, die durch Schwierigkeiten im Sprachverständnis und der eigenen sprachlichen Ausdrucksfähigkeit bezüglich der Mehrheitssprache entstehen. Weiterhin erlebten pädagogische Fachkräfte auch ihre eigenen Verständigungsmöglichkeiten als eingeschränkt.

Höherer Ressourcenverbrauch

Der überwiegende Teil pädagogischer Fachkräfte (83,3 Prozent) empfand die Zusammenarbeit mit immigrierten Familien als deutlich aufwändiger als mit Familien ohne Migrationshintergrund. So schildern die Befragten, dass z.B. die Beziehungspflege zu den Eltern, alltägliche Absprachen, die Vermittlung von Informationen sowie das Vorbereiten und Durchführen von Elterngesprächen ein höheres Maß an Engagement erfordert. Pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund nannten hier ergänzend einen Mehraufwand, der für sie durch ihre vermittelnde Position hinsichtlich Sprache und Kultur zwischen Einrichtung und Familien entsteht.

Divergierende pädagogische Vorstellungen

Drei Viertel der Befragten (75 Prozent) schilderten das Aufeinandertreffen kulturell oder religiös unterschiedlicher Konzepte von frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung als Herausforderung. So erlebten Fachkräfte z.B. Widerstände, ihre pädagogischen Vorstellungen oder Fördervorschläge bei den Eltern durchzusetzen. Zudem nahmen sie Anforderungen der Eltern an die Kindertageseinrichtung oder an ihre Rolle als pädagogische Fachkraft wahr, die sich von ihren eigenen Aufgabendefinitionen unterscheiden.

Mangelnde elterliche Initiative

Deutlich über ein Drittel (41,7 Prozent) der Befragten nannten ein geringes Maß an Kontaktinitiative

der Eltern mit Migrationshintergrund als Schwierigkeit in der Zusammenarbeit. Das äußert sich aus Sicht der Fachkräfte z.B. in einer geringeren Beteiligung an Veranstaltungen der Einrichtung, Distanz im täglichen Kontakt oder in wenigen Nachfragen über das Kind oder über organisatorische Abläufe. Die Ursachen wurden in Desinteresse oder Unsicherheit der Eltern sowie unklaren kulturellen Gründen gesehen.

Schwierigkeiten bei organisatorischen Abläufen

Eine kleine Gruppe pädagogischer Fachkräfte (16,7 Prozent) beschrieb die Alltagsorganisation als herausfordernd. Das zuverlässige, pünktliche Einhalten von Absprachen und Terminen wird als schwierig erlebt. Es besteht Unsicherheit darüber, ob Regeln aufgrund sprachlichem Unverständnis oder mangelnder Einsicht nicht eingehalten werden.

Umgang mit den Herausforderungen interkultureller Elternarbeit

Die befragten pädagogischen Fachkräfte beschrieben unterschiedliche Ansätze um mit den Herausforderungen in der täglichen frühpädagogischen Praxis umzugehen:

Umgang mit der Sprachbarriere

Über zwei Drittel der befragten Fachkräfte (69 Prozent) gaben an, Verständigungsschwierigkeiten mit immigrierten Eltern durch die Einbindung sprachlich kompetenter Dritter zu begegnen, die Übersetzungstätigkeiten übernehmen. Das können bilinguale Familienangehörige, andere Eltern der Einrichtung, pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund oder professionelle Dolmetscher sein. Knapp über ein Drittel der Befragten (36,1 Prozent) erlebten den Einsatz nonverbaler Hilfsmittel, wie Symbole, Visualisierungen oder Verschriftlichung von Informationen sowie den Gebrauch von Gebärden oder Gesten als hilfreich. Einige pädagogische Fachkräfte (30,6 Prozent) beschrieben die Anpassung der eigenen Sprache, wie die Reduzierung sprachlicher Komplexität, das Erlernen einzelner Begriffe in der Fremdsprache oder, wie im Falle bilingualer Fachkräfte, Codeswitching zwischen den Sprachen als Mittel um die Sprachbarriere zu überwinden.

Umgang mit Zurückhaltung der Eltern

Zwei Drittel der Befragten (66,7 Prozent) gaben an, zurückhaltenden zugewanderte Eltern mit verstärkten eigenen Kontaktinitiativen und niedrigschwellige Kontaktangeboten zu begegnen. Persönliche Ansprache, informelle Treffen und wiederholtes eigenes Entgegen-

kommen bei der Kontaktaufnahme senken demnach die Hemmschwelle der Eltern, mit pädagogischen Fachkräften in Austausch zu treten.

Umgang mit divergierenden Vorstellungen von Eltern

Zwei Drittel der pädagogischen Fachkräfte (66,7 Prozent) gaben an, auf abweichende Vorstellungen von Eltern mit Migrationshintergrund mit Transparenz hinsichtlich alltäglicher Praktiken oder des eigenen pädagogischen Standpunktes zu reagieren. So erklären z.B. Fachkräfte den Eltern ihre Absichten hinter pädagogischen Vorgehensweisen, erläutern die Rolle, Aufgaben sowie die Grenzen von Kindertageseinrichtungen im Bildungssystem und ermöglichen Eltern, sich durch Hospitation selbst ein Bild zu machen. Aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte schafft diese Form von Transparenz die Grundlage dafür, dass Eltern für das pädagogische Vorgehen Verständnis und Akzeptanz entwickeln können. Ein Teil der Befragten (30,6 Prozent) berichtete, dass sie bei manchen divergierenden elterlichen Vorstellungen ihren eigenen Standpunkt aufrechterhalten und durchsetzen. Sie waren nicht bereit von allgemeingültigen Regeln der Einrichtung oder von ihren Vorstellungen guter frühpädagogischer Praxis abzuweichen, wenn Eltern dies einzufordern versuchten. Beinahe die Hälfte der Befragten (47,2 Prozent) gaben an, abweichende Vorstellungen zu akzeptieren und entsprechend flexibel auf die Wünsche und Erwartungen der Eltern einzugehen. Weiterhin schilderten 44 Prozent der Befragten einen für beide Seiten zufriedenstellenden Kompromiss anzustreben. Ein solcher Kompromiss erfordert oft beiderseitige Zugeständnisse sowie die Bereitschaft, den Standpunkt des anderen anzuhören und nachzuvollziehen.

Dialoggrundlage schaffen, positive Beziehung gestalten, Kooperationsbereitschaft erzeugen

Beinahe drei Viertel (72,2 Prozent) der pädagogischen Fachkräfte sahen den Aufbau einer persönlichen und emotional tragfähigen Vertrauensbeziehung zu Familien mit Migrationshintergrund als wichtige Grundlage für eine gute Zusammenarbeit. In Konfliktsituation erleichtert eine stabile Beziehung eine konstruktive Auseinandersetzung und die gemeinsame Suche nach Lösungen. Weiterhin betonte die Hälfte (52,8 Prozent) der Befragten die Bedeutung von Wertschätzung und Interesse gegenüber der Herkunft, Kultur und Muttersprache immigrierter Familien. So erleben Familien das Gefühl von Anerkennung und Akzeptanz, pädagogischen Fachkräften ermöglicht es im Austausch mit Familien, wertvolle Informationen über kulturspezifische Vorstellungen frühkindlicher Erziehung und Bildung zu gewinnen. Nahezu alle (91,7 Prozent) pädagogischen Fachkräfte mit türkischem und drei Viertel (75 Prozent) mit russischem Migrationshintergrund sowie einige Fachkräfte ohne Migrati-

onshintergrund (16,7 Prozent) erlebten eine gemeinsame kulturelle, sprachliche oder religiöse Basis mit immigrierten Familien als hilfreich, um zu ihnen eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen. So empfanden sich Fachkräfte mit Migrationshintergrund oftmals als primäre Anlaufstelle bei Sorgen oder Fragen der Eltern. Selbst bei unterschiedlichen Herkunftskulturen stellt die Migration eine verbindende Erfahrung da, die immigrierten Eltern Sicherheit geben kann. Die Hälfte (50 Prozent) der Fachkräfte mit russischem und ein Viertel (25 Prozent) der Fachkräfte mit türkischem Migrationshintergrund beschrieben sich als sprachliche aber auch kulturelle Vermittler zwischen ihren deutschen Kolleginnen und immigrierten Familien. Durch die Fähigkeit, sowohl die Perspektive der KiTa als auch die einer, aus einem spezifischen kulturellen Kontext immigrierten Person einnehmen zu können, ist es für sie möglich beiden Seiten das Erleben oder den Standpunkt der Gegenseite verständlicher zu machen.

Zusammenfassung

Pädagogische Fachkräfte mit und ohne Migrationshintergrund unterschieden sich nicht darin, wie häufig sie eine bestimmte Herausforderung oder einen Lösungsansatz in der Zusammenarbeit mit zugewanderten Familien nannten. Auch die Höhe des Migrantenanteils in den Einrichtungen der pädagogischen Fachkräfte ging nicht mit unterschiedlich häufigen Kategoriennennungen einher. Als zentrale Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern beschrieben etwa drei Viertel der pädagogischen Fachkräfte die Sprachbarriere, einen höheren Ressourcenverbrauch sowie den Umgang mit divergierenden pädagogischen Vorstellungen der Eltern. Daneben erlebte über ein Drittel ein geringes Maß an Kontaktinitiative der Eltern als Schwierigkeit in der Fachkraft-Eltern Kooperation. Zudem wurde die Umsetzung von gewohnten organisatorischen Abläufen mit zugewanderten Eltern von einigen pädagogischen Fachkräften als schwer realisierbar dargestellt. Als Lösungsansatz im Umgang mit der Sprachbarriere wurde besonders häufig die Einbindung kompetenter Dritter genannt. Die Verwendung nonverbaler Hilfsmittel sowie die Anpassung der eigenen Sprache an das Gegenüber wurden ebenfalls von ungefähr einem Drittel der Fachkräfte als möglichen Umgang mit der Sprachbarriere dargestellt. Um die Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern insgesamt zu verbessern, betonten große Teile der Befragten den Aufbau einer Vertrauensbeziehung zu den Eltern, die transparente Darstellung des eigenen pädagogischen Ansatzes sowie die Einbindung der Eltern mit niedrigschwelligen Kontaktangeboten. Auch die Wertschätzung des kulturellen Hintergrunds, die Akzeptanz und Berücksichtigung fremder Vorstellungen und die Kompromissbereitschaft bei unterschiedlichen Ansichten wurden von ungefähr der Hälfte der pädagogischen Fachkräfte als

bewährte Ansätze in der Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern beschrieben. Etwa ein Drittel der pädagogischen Fachkräfte schilderte Situationen, in denen es notwendig war den eigenen Standpunkt durchzusetzen. Einige Fachkräfte berichteten von einer Überbrückung kultureller Distanz durch eine gemeinsame kulturelle Basis von pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund und zugewanderten Eltern.

6 Diskussion

Erziehung ist ein konstituierendes Merkmal von Kultur. Durch Erziehung können kulturell geteilte Bedeutungen und Praktiken über Generationen weiter gegeben werden (Harkness & Super, 1995). Zugleich wirken sich kulturelle Modelle darauf aus, welche Entwicklungskontexte Eltern für ihre Kinder schaffen (Harkness et al., 2000), welche Sozialisationsziele sie verfolgen und welche Erziehungspraktiken sie für angemessen halten. In verschiedenen kulturellen Kontexten können sich Vorstellungen über Erziehung aber auch von Bildungsprozessen stark voneinander unterscheiden (Keller, 2007). Neben Erziehungs- und Bildungszielen prägen kulturelle Kontexte auch kulturspezifische Vorstellungen von pädagogischer Qualität und kindlicher Förderung (Rosenthal, 1999; Stamm & Edelmann, 2013). Entsprechend dieser Vorstellungen organisieren Gesellschaften die Lernumgebungen ihrer Kinder (Harkness & Super, 1995; Keller, 2007). Diese Lernumgebungen können sich darin unterscheiden, welche Kompetenzen als förderungswürdig eingeschätzt werden und wie diese in der Praxis unterstützt werden (Döge & Keller, 2012). In Folge von Migration treffen in deutschen frühpädagogischen Einrichtungen Familien und pädagogische Fachkräfte aus unterschiedlichen ökokulturellen Kontexten aufeinander. Aber auch durch die Heterogenität ökokultureller Kontexte von autochthon deutschen Gruppen entsteht kulturelle Vielfalt in Bildungseinrichtung (Keller et al., 2005; Keller & Lamm, 2005).

Die vorliegende Untersuchung ging drei zentralen Fragen nach. Erstens wurde untersucht, welche Vorstellungen und Erwartungen zu früher institutioneller Bildung, Betreuung und Erziehung Mütter mit verschiedenen kulturellen Hintergründen und divergierendem Bildungsniveau vertreten und welche Vorstellungen pädagogische Fachkräfte diesbezüglich aufweisen. Zweitens verfolgte die Untersuchung die Frage inwieweit die Vorstellungen von Müttern und pädagogischen Fachkräften übereinstimmen bzw. voneinander abweichen und was das für die frühpädagogische Praxis bedeutet. Neben der Gestaltung des frühpädagogischen Alltags kam hier der Zusammenarbeit von Eltern und pädagogischen Fachkräften besondere Aufmerksamkeit zu. Drittens sollte erfasst werden, wie gut pädagogische Fachkräfte die Vorstellungen von Müttern aus unterschiedlichen ökokulturellen Kontexten einschätzen können und wie bewusst ihnen mögliche Diskrepanzen zu ihren frühpädagogischen Konzepten sind.

6.1 Muster mütterlicher Vorstellungen zu frühkindlicher Bildung und Betreuung

Im Folgenden werden die Vorstellungen der Mütter zu frühkindlicher Bildung und Betreuung dargestellt und mit ihren Sozialisationszielen sowie ihrem ökosozialen Hintergrund in Bezug gesetzt. Um die Vielfalt der Interviewergebnisse erfassbar und leichter interpretierbar zu machen wurden zentrale induktiv gewonnene Kategorien auf Basis übergeordneter theoretischer Konzepte gebündelt. Je nachdem ob in einer Gruppe bestimmte Kategorien in Relation zu den anderen Gruppen statistisch häufiger oder seltener genannt wurden entsteht für diese Gruppe so ein spezifisches Ergebnismuster. Die Musterbildung ermöglicht somit die Integration und Einordnung von Einzelergebnissen in ein theoretisches Rahmenmodell. Um die induktiven Kategorien zu bündeln wurden zwei theoretische Konzepte herangezogen:

Das konstruktivistische und das didaktische Muster von frühkindlichen Lern- und Bildungsvorstellungen

Ein erstes Konzept umfasst frühkindliche Lern- und Bildungsvorstellungen und unterscheidet zwischen dem konstruktivistischen und dem didaktischen Bildungsansatz. Die beiden Ansätze unterscheiden sich grundlegend darin, wie stark einerseits kindliche Selbstbildungsprozesse oder andererseits vorstrukturierte, angeleitete Bildungsprozesse präferiert werden (Bredenkamp & Copple, 1997; Stipek & Byler, 1997). Der konstruktivistische und der didaktische Bildungsansatz werden in dieser Studie durch ein entgegengesetztes Muster von Kategorienausprägung repräsentiert. Das prototypische Muster, das hier den konstruktivistischen Ansatz konstituiert, setzt sich aus der Befürwortung von psychologischer Autonomie und Selbstständigkeit, der Befürwortung von Freispiel und kindlicher Wahlfreiheit, der Ablehnung von Vermittlung akademischer Fertigkeiten und Faktenwissen sowie aus der Ablehnung von strukturierten, angeleiteten Spiel- und Lernphasen zusammen. Das prototypische Muster, das den didaktischen Ansatz abbildet, ergibt sich aus der Ablehnung von psychologischer Autonomie und Selbstständigkeitsförderung, der Ablehnung von Freispiel und kindlicher Wahlfreiheit, der Befürwortung der Vermittlung von akademischen Fertigkeiten und Faktenwissen sowie aus der Befürwortung von strukturierten und angeleiteten Spiel- und Lernphasen. Die gruppenspezifischen Muster mütterlicher Bildungsvorstellungen lassen sich in Relation zueinander auf einem Kontinuum einordnen, das durch die beiden gegensätzlichen Bildungskonzepte charakterisiert ist (siehe Abbildung 20).

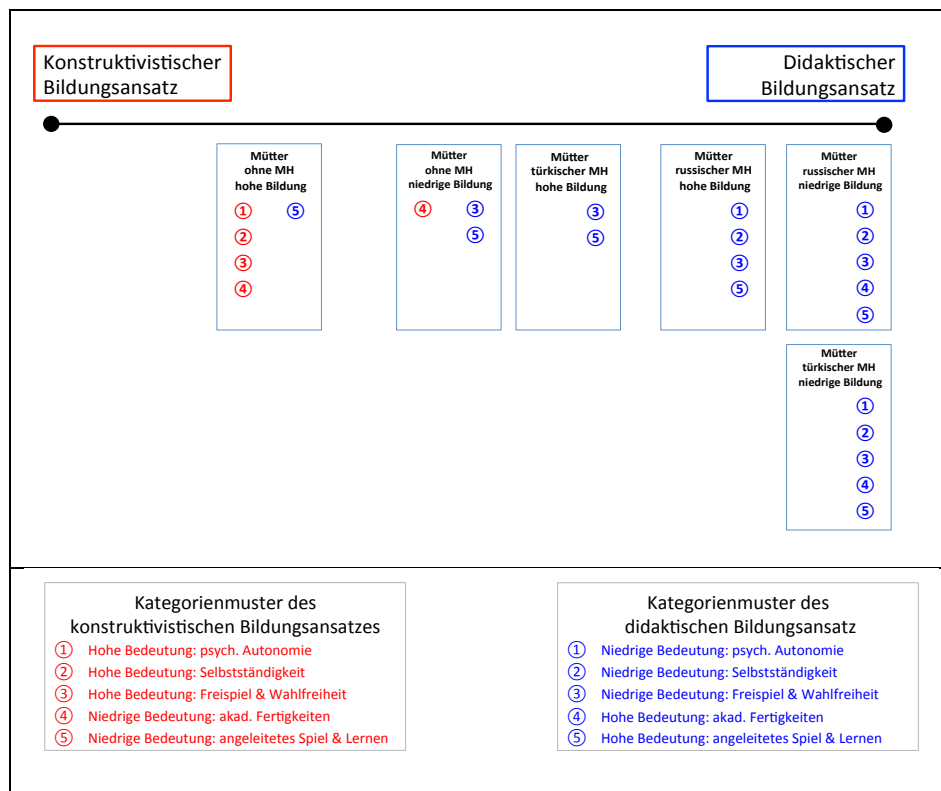


Abbildung 20. Einordnung der Kategorienmuster mütterlicher Bildungsvorstellungen in das Konzept des konstruktivistischen und didaktischen Bildungsansatzes (Bredekamp & Copple, 1997; Stipek & Byler, 1997).

Anmerkung. Die Muster entstehen durch statistisch bedeutsame Unterschiede in den Kategoriennennungen zwischen den Müttergruppen.

Die Bedeutung des physischen Wohls in der Betreuung: das pädiatrische Muster

Ein zweites übergeordnetes Konzept umfasst Vorstellungen zur Pflege und zur Aufrechterhaltung des physischen Wohls des Kindes in der außerhäuslichen Betreuung. In Anlehnung an das pädiatrische Modell von Levine et al. (1994), das als primäres elterliches Anliegen im Umgang mit Säuglingen und Kleinkindern das Überleben, den Schutz der Gesundheit und eine positive physische Entwicklung des Kindes in den Mittelpunkt rückt, konnten hier Muster aus drei Kategorien gebildet werden. In einem prototypischen Kategorienmuster, das eine hohe Bedeutung des pädiatrischen Modells abbildet, wird erstens das aktive Bemühen der Fachkraft um die Körperhygiene, Gesundheitsvorsorge sowie um ein reinliches, ästhetisches äußeres Erscheinungsbild des Kindes betont. Zweitens hat die körperliche Unversehrtheit des Kindes durch eine verlässliche, umsichtige Beaufsichtigung einen hohen Stellenwert. Drittens wird ein fürsorgliches Verhalten, bei dem die Fachkraft unmittelbar auf die

kindlichen Bedürfnisse reagiert und Alltagsaufgaben für das Kind übernimmt, als relevant betrachtet. Stehen die Ziele des pädiatrischen Modells hingegen nicht im Vordergrund, ergibt sich ein Muster, das durch eine seltene Nennung der drei Kategorien gekennzeichnet ist. Inwiefern die Gruppen den Zielen des pädiatrischen Modells eine vorrangige Bedeutung beimessen, lässt sich ebenfalls auf einem Kontinuum einordnen. Abbildung (21) zeigt, welche Bedeutung die Mütter-Gruppen in Relation zueinander den Zielen des pädiatrischen Modells in der institutionellen Betreuung beimessen.



Abbildung 21. Einordnung der Kategorienmuster mütterlicher Schwerpunktsetzung auf das physische Wohl in der außerhäuslichen Betreuung in das Konzept des pädiatrischen Modells (LeVine et al., 1994)

Anmerkungen. Die Muster entstehen durch statistisch bedeutsame Unterschiede in den Kategoriennennungen zwischen den Müttergruppen. Niedrig gebildete Mütter ohne Migrationshintergrund unterscheiden sich in keiner der Kategorien signifikant von den anderen Gruppen. Für sie wird daher eine moderate Betonung des pädiatrischen Modells angenommen.

6.2 Das Zusammenspiel von ökosozialem Kontext, Sozialisationszielen und Vorstellungen frühkindlicher Bildung und Betreuung in den sechs Müttergruppen

Die beiden Kategorienmuster der Mütter zu frühkindlicher Bildung sowie zu der Bedeutung des physischen Wohls in der außerhäuslichen Betreuung, ihr soziodemographischer Hintergrund und ihre Sozialisationsziele werden im Folgenden miteinander in Bezug gesetzt. So entstehen charakteristische Profile, in denen die dynamische Verknüpfung des ökokulturellen Kontexts mit elterlichen Erziehungs- und Bildungsvorstellungen deutlich wird. Darüber hinaus werden Interviewergebnisse der Mütter zum Umgang mit kultureller Vielfalt und zur Förderung des Deutschen in der außerhäuslichen Betreuung diskutiert.

Höher gebildete deutsche Mütter

Der ökokulturelle Kontext höher gebildeter, deutscher Mütter entsprach dem der westlichen, städtischen Mittelschicht (Keller, 2012). Die für diesen Kontext typische Betonung von psychologischer Autonomie spiegelte sich in dieser Studie in der starken Präferenz der Mütter für autonomieorientierte Sozialisationsziele wider. Ihre Befürwortung eines eher konstruktivistischen Bildungsansatzes (siehe Abbildung 20) kann als Ausdruck ihres kulturellen Modells verstanden werden. Sie betrachten das Kind als aktiven Lerner und gehen von der Entwicklungsförderlichkeit selbstbestimmter Bildungsprozessen aus. Zugleich unterstützt das konstruktivistische Vorgehen autonomieorientierte Sozialisationsziele, die für die Mütter von Relevanz sind wie z.B. die Entwicklung des eigenen Willens oder der Entscheidungsfähigkeit (Borke & Keller, 2014). Höher gebildete deutsche Mütter betonten deutlich seltener die Bedeutung des physischen Wohlergehens in der außerhäuslichen Betreuung (siehe Abbildung 21). Man kann davon ausgehen, dass dies in einem ökokulturellen Kontext, der durch Wohlstand und einem sehr guten Zugang zu medizinischer Versorgung gekennzeichnet ist, von den Müttern als Selbstverständlichkeit betrachtet wird. Das physische Wohl tritt somit in ihrem Bewusstsein in den Hintergrund und erlaubt den Fokus auf die psychologische Entwicklung des Kindes (LeVine et al., 1994).

Niedrig gebildete Mütter mit türkischem und russischem Migrationshintergrund

Der ökokulturelle Kontext von niedrig gebildeten Müttern mit türkischem und russischem Migrationshintergrund ähnelte dem prototypischen ökokulturellen Kontext von ländlichen,

nicht-westlichen Gesellschaften, wie im ökokulturellen Modell der Entwicklung beschrieben (Keller, 2012). In diesen Kontexten gilt ein vorrangig verbundenheitsorientiertes kulturelles Modell als adaptiv (Keller, 2012). Diese kulturelle Orientierung zeigte sich sowohl bei niedrig gebildeten Müttern mit türkischem als auch mit russischem Migrationshintergrund in der deutlichen Betonung von verbundenheitsorientierten Sozialisationszielen. Die Mütter befürworteten einen stark didaktischen Bildungsansatz (siehe Abbildung 20). Erfolgreiche Bildungsprozesse finden aus ihrer Sicht in hierarchischen Experten-Novizen-Beziehungen und in vorstrukturierten, angeleiteten Lehreinheiten statt. Dieser Bildungsansatz wird oft mit verbundenheitsorientierten Kontexten assoziiert, da durch dieses Vorgehen relationale Sozialisationsziele wie Respekt und Gehorsam gegenüber Älteren besonders gut unterstützt werden (Gernhardt et al., 2014). Der Schutz und Erhalt des physischen Wohlergehens des Kindes in der außerhäuslichen Betreuung war für niedrig gebildete Mütter mit russischem Migrationshintergrund von hoher, und für niedrig gebildete Mütter mit türkischem Migrationshintergrund von sehr hoher Bedeutung (siehe Abbildung 21). Dieser Befund weist darauf hin, dass die körperliche Unversehrtheit für die beiden Müttergruppen nicht selbstverständlich ist. Sowohl in Russland (Ispa, 2002) als auch in der Türkei (Aydin, 1994; Stöver, Vöpel, Manouguian & Verheyen, 2010) bestehen erhöhte gesundheitliche Risiken für Säuglinge und Kleinkinder. Diese entstehen, insbesondere im ländlichen Raum z.B. durch unzureichende medizinische Versorgung oder Mangelernährung. In einem ökokulturellen Kontext, in dem das physische Wohl bedroht ist, entwickelt sich in Anpassung an die Lebensbedingungen ein verstärkt pädiatrisches Modell im Umgang mit kleinen Kindern (LeVine et al., 1994). Auch wenn sich nach der Migration die Versorgungslage verbessert hat bleiben diese elterlichen Ethnotheorien und Praktiken zunächst erhalten (Leyendecker & DeHouwer, 2011; Rosenthal & Roer-Strier, 2001).

Höher gebildete Mütter mit russischem Migrationshintergrund

In der Befürwortung von sowohl autonomie- als auch verbundenheitsorientierten Sozialisationszielen höher gebildeter Mütter mit russischem Migrationshintergrund spiegelte sich ein kulturelles Modell wider, in dem beide kulturelle Werteorientierungen bedeutsam sind. Das kulturelle Milieu der Mütter, das dieser kulturellen Werteorientierung zugrunde liegt, ist vermutlich durch ein Zusammenspiel von Sozialisation, Bildung und Akkulturationsorientierung entstanden: Die Mehrheit der Mütter erfuhr vor ihrer Migration unter anderem in sowjetischen bzw. postsowjetischen Bildungseinrichtungen eine sozialistisch-relationale Erziehung (Borke & Keller, 2014; Westphal & Grünheid, 2013). Man kann davon ausgehen,

dass diese Sozialisationserfahrungen ihre verbundenheitsorientierte Werteorientierung prägten. Die gleichzeitig bestehende Wertschätzung autonomieorientierter Werte kann mit ihrem hohen Bildungsniveau (Keller, 2012) sowie ihrer Hinwendung zur autonomieorientierten Mehrheitsgesellschaft im Akkulturationsprozess (Yagmurlu & Sanson, 2009; Yaman et al., 2010) in Bezug gesetzt werden. Die Vorstellungen von gelungener früher Bildung scheinen hingegen weniger von autonomieorientierten Konzepten geleitet. Vielmehr sprachen sich die Mütter für einen stark didaktischen Bildungsansatz aus. (siehe Abbildung 20). Der Ursprung dieser Bildungsideale mag in eigenen Lernerfahrungen im sowjetischen oder postsowjetischen Vorschulsystem begründet sein, das ebenfalls stark didaktische Ansätze vertrat (Ispa, 2002; Taratukhina, 2007; Yurchenko & Mansurov, 2014). Die hohe Bildungsorientierung, die für Zuwanderer aus der ehemaligen Sowjetunion vielfach belegt ist (z.B. Farrokhzad et al., 2010; Betz, 2006; Rosenthal & Roer-Strier, 2001) kann zudem den Wunsch nach einer intensiven Frühförderung des eigenen Kindes verstärken. Aufgrund eigener akademischer Erfolge orientieren sie sich dabei möglicherweise an Bildungsprozessen, von denen sie selbst profitiert haben und an Bildungszielen, die sie selbst erreicht haben. Das physische Wohl des Kindes in der außerhäuslichen Betreuung wurde von den Müttern in hohem Maße betont (siehe Abbildung 21). Auch in dieser Gruppe kann dies auf Erfahrungen mit gesundheitlichen Risiken im Herkunftsland zurückgeführt werden. Nach der Migration haben diese elterlichen Ethnotheorien und Elternpraktiken weiterhin Bestand und wirken sich auf die Erwartungen der Mütter gegenüber außerhäuslichen Betreuungseinrichtungen aus.

Höher gebildete Mütter mit türkischem Migrationshintergrund

Der überwiegende Teil der höher gebildeten Mütter mit türkischem Migrationshintergrund war in Deutschland geboren und aufgewachsen. Trotzdem maßen sie im Akkulturationsprozess den Lebensweisen und Werten ihrer türkischen Herkunftskultur höhere Bedeutung bei als denen der Aufnahmegesellschaft. Während ihrer Sozialisation können sie somit einerseits eine starke ethnokulturelle Prägung der Familie oder Community erfahren haben. Andererseits wurden sie sehr wahrscheinlich durch den Kontakt mit Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft sowie von kulturvermittelnden Institutionen wie Bildungseinrichtungen oder Medien in Deutschland beeinflusst. Durch Einflüsse dieser beiden Seiten kann ein kulturelles Milieu entstanden sein, in dem zugleich autonomie- und verbundenheitsorientierte Werte eine Rolle spielen. Diese wurden hier in ihren autonomie- und verbundenheitsorientierten Sozialisationszielen sichtbar. In der frühkindlichen Bildung präferierten sie einen

eher didaktischen Ansatz (siehe Abbildung 20). Hinter diesen Bildungsvorstellungen mag eine hohe Bildungsaffiliation stehen, die gerade bei zugewanderten Familien oft beobachtet werden kann. Gerade für diese hat der Erwerb von Bildung einen besonderen Stellenwert, da sich daraus wesentliche Chancen für den sozialen Aufstieg oder die Sicherung des sozialen Status in der Gesellschaft ergeben (Leyendecker, Lamb, Harwood & Schölmerich, 2002). Ein verstärkt didaktischer Ansatz, in dem das kindliche Lernen von außen gesteuert wird, mag daher als sichere Herangehensweise betrachtet werden, das Kind auf eine erfolgreiche Schullaufbahn vorzubereiten. Zugleich unterstützt der didaktische Bildungsansatz für die Mütter relevante verbundenheitsorientierte Sozialisationsziele. Im Umgang mit dem physischen Wohl des Kindes verfolgten höher gebildete Mütter mit türkischem Migrationshintergrund eine schwächere Form des pädiatrischen Modells (siehe Abbildung 21). Es ist anzunehmen, dass vor allem höher gebildete Mütter der zweiten Migrantengeneration durch eigene erfolgreiche Bildungsverläufe und damit zunehmendem Wohlstand ein Gefühl von Sicherheit in der Aufnahmegesellschaft erlangen. Das fürsorgliche Bemühen um das physische Wohl des Kindes rückt in den Hintergrund und eine Fokusverschiebung in der Erziehung, hin zu psychologischer Autonomie wird möglich (LeVine et al., 1994).

Niedrig gebildete deutsche Mütter

Der ökokulturelle Kontext dieser Gruppe war in Relation zu den anderen Gruppen neben einer niedrigen formalen Bildung, durch frühe Familiengründung und vergleichsweise viele Mehrgenerationenhaushalte gekennzeichnet. Die soziodemographischen Merkmale der Mütter ähnelten somit dem prototypischen ökokulturellen Kontext von ländlichen, nicht-westlichen Gesellschaften, in denen ein verbundenheitsorientiertes kulturelles Modell als adaptiv betrachtet wird (Keller, 2012). Gleichzeitig waren die Mütter autochton in einen autonomieorientierten gesamtgesellschaftlichen Kontext eingebunden, der über kulturvermittelnde Institutionen wie das Bildungssystem oder die Medien Einfluss auf ihre kulturelle Werteorientierung ausübt. In ihrer Befürwortung von autonomie- und verbundenheitsorientierten Sozialisationszielen spiegelte sich ein kulturelles Modell wider, in dem beide Werteorientierungen zugleich bedeutsam waren. In ihren Vorstellungen zu früher Bildung kamen jedoch deutlich verbundenheitsorientierte Werte zum Tragen. Sie präferierten in der Tendenz einen eher didaktischen Bildungsansatz (siehe Abbildung 20). Ihre Bildungsvorstellungen schienen weniger durch eigene Erfahrungen in einem konstruktivistischen frühen Bildungssystem als vielmehr durch ihr kulturell geformtes Bild vom Kind und vom kindlichen Lernen geprägt zu sein. Die Befriedigung basaler physischer Bedürfnisse im Sinne

eines pädiatrischen Modells hatte in dieser Gruppe deutlich höhere Relevanz als für Mütter der deutschen Mittelschicht (siehe Abbildung 21). Obwohl der gesamtgesellschaftliche Rahmen, in dem die Mütter leben, durch eine gute medizinische Versorgung und Wohlstand gekennzeichnet ist, sind ihre Lebensumstände vergleichsweise schlecht. Ein niedriges Bildungsniveau geht oftmals mit einer schwierigen finanziellen Lage, eingeschränkter gesellschaftlicher Teilhabe und schlechterer Gesundheit einher (Haverkamp, 2012). Die Sicherstellung des physischen Wohlbefindens des Kindes mag somit verstärkt in den Fokus elterlichen Bemühens rücken.

Der Umgang mit kultureller Vielfalt in der außerhäuslichen Betreuung aus Sicht zugewanderter Mütter

Der subjektiv erlebte Umgang mit kultureller Vielfalt in frühkindlichen Bildungseinrichtungen kann sich auf die Einstellung zu außerhäuslicher Betreuung von Familien mit Migrationshintergrund auswirken und ihre Teilhabe an früher Bildung beeinflussen (Lokhande, 2013). Mütter mit türkischem und russischem Migrationshintergrund unterschieden sich in dieser Studie darin, wie wichtig es für sie ist, dass ihre Kultur in frühpädagogischen Einrichtungen repräsentiert ist. Mütter mit türkischem Migrationshintergrund maßen den Werten und der Lebensweise ihrer Herkunftskultur allgemein große Bedeutung bei. In frühpädagogischen Einrichtungen war für sie daher vermutlich die Berücksichtigung ihrer religiösen oder kulturellen Handlungs- und Moralvorstellungen besonders relevant. Die religiöse Diskrepanz, die durch ihre Zugehörigkeit zum Islam und der oftmals christlichen Ausrichtung vieler frühpädagogischer Einrichtungen entsteht, kann die erlebte kulturelle Distanz (Steinbach, 2004) zusätzlich erhöhen. In der Äußerung einer höher gebildeten Mutter mit türkischem Migrationshintergrund kommt das Gefühl von Fremdheit, der subjektiv erlebten Erwartung, sich anzupassen zu müssen, aber auch der Wunsch nach Akzeptanz der eigenen kulturellen Orientierung in der frühpädagogischen Einrichtung deutlich zum Ausdruck:

„ Ja, das macht mir schon Angst, weil das ein katholischer Kindergarten war, wo meine Kinder hingegangen sind. Bei denen ist das immer, dass sie das so machen. Ich würde mir zum Beispiel wünschen, dass sie mich respektieren, wenn ich nicht in die Kirche gehen möchte oder, ja natürlich muss ich auch Respekt zeigen, weil mein Kind schließlich in deren Schule geht. Wir leben nach ihnen, aber trotzdem, dass sie uns auch respektieren. Denn wir bereiten unsere Kinder darauf vor, in dem wir sagen, was sie dort erwartet, aber trotzdem ist das Kind beim ersten Mal schockiert. Das ist nicht einfach, können kein Deutsch, ist ein total anderes Umfeld“
(12_tMH_HB)

Höher gebildete Mütter mit russischem Migrationshintergrund äußerten sich positiv zur Berücksichtigung ihrer kulturellen oder religiösen Handlungs- und Moralvorstellungen. Das steht mit der hohen Bedeutung, die sie im Akkulturationsprozess der Werteorientierung sowie der Lebensweise der Aufnahmekultur beimaßen, im Einklang. Auch einheimische Deutsche schätzen die kulturelle Distanz zu Personen mit russischem Migrationshintergrund geringer ein als zu Personen mit türkischem Migrationshintergrund (Steinbach, 2004). Die Zugehörigkeit zu einer christlichen Glaubensgemeinschaft der Mütter und der meisten Vertreter frühpädagogischer Einrichtungen mag weiter zu einem Erleben von kultureller und religiöser Ähnlichkeit beitragen. Die subjektive kulturelle Distanz beeinflusst demnach, wie stark eine Gruppe kulturelle Hürden wahrnimmt und in ihrer Teilhabe am frühkindlichen Bildungssystem beeinflusst wird.

Die Bedeutung der Deutschförderung für Mütter mit Migrationshintergrund

Eine hohe Sprachkompetenz im Deutschen ist sowohl für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben als auch für eine erfolgreiche Bildungskarriere in Deutschland elementar (Jäkel & Leyendecker, 2009; Leyendecker & DeHouwer, 2011). Das scheint den Müttern mit türkischem Migrationshintergrund bewusst zu sein. Da der Großteil der Mütter dieser Studie überwiegend oder ausschließlich türkisch mit ihrem Kind spricht, lernen viele Kinder Deutsch erst sukzessive als Zweitsprache. Aufgrund dessen stellte die Förderung von Deutsch als Zweit- und Bildungssprache für sie ein zentrales Ziel frühkindlicher Bildung dar, das sie an kompetente Sprachvorbilder der außerhäuslichen Betreuung delegieren. Die Bedeutung, die der außerhäuslichen Betreuung für den Erwerb des Deutschen beigemessen wurde, zeigt sich in der folgenden Aussage einer niedrig gebildeten Mutter mit türkischem Migrationshintergrund.

„Und was mir noch am Herzen liegt ist, dass dort die deutsche Sprache besser gelehrt werden soll. Also zu Hause kann ich dem Kind nicht so viel beibringen, da ich selber nicht sehr gut deutsch spreche (...). Ich habe davor Angst, dass das Kind im Schulalter von sechs oder sieben nicht so gut deutsch sprechen kann und deswegen nicht sofort zur Schule gehen kann (...). Das ist wichtig, damit das Kind versteht und lernen kann, sonst bleibt es auf der Strecke.“

(8_tMH_NB)

In dem hohen Stellenwert, den diese Mütter der Deutschförderung ihrer Kinder beimaßen, werden also gleichzeitig eine hohe Bildungsaffiliation sowie die Wertschätzung gegenüber der eigenen Muttersprache deutlich. Für Mütter mit russischem Migrationshintergrund war hier die Förderung von Deutsch als Zweitsprache weniger relevant. Die außerhäusliche Be-

betreuung scheint für sie nicht allein für die Förderung der deutschen Sprache zuständig. Vielmehr betrachten sie die Deutschförderung auch als ihre eigene Aufgabe. Bereits aus anderen Studien ist von (Spät)-Aussiedlerkindern bekannt, dass sie die deutsche Sprache häufiger in der Familie lernen (z.B. Beisenherz, 2006).

Fazit

Die Befunde der Mütter-Studie bestätigen das ökokulturelle Modell der Entwicklung (Keller, 2007) in seinen Grundannahmen. Auch in den vielfältigen kulturellen Milieus einer Migrationsgesellschaft erlaubt das Modell den Zusammenhang zwischen dem ökokulturellen Hintergrund und elterlichen Erziehungsvorstellungen zu erklären. Weiterhin geht aus den Ergebnissen die enge Verknüpfung des Bildungsniveaus, des ökokulturellen Kontexts und des kulturellen Modells hervor. Betrachtet man zum Beispiel die stark unterschiedlichen Erziehungs- und Bildungsvorstellungen von höher und niedrig gebildeten deutschen Müttern wird deutlich, dass das gemeinsame Herkunftsland wenig zu kultureller Gemeinsamkeit beiträgt. Vielmehr scheint der unterschiedliche ökokulturelle Kontext ihr kulturelles Modell zu konstituieren, was mit grundlegend unterschiedlichen Erziehungs- und Bildungsvorstellungen in den beiden Gruppen einher geht (Keller & Lamm, 2005; Keller et al., 2005).

Die Ergebnisse unterstreichen zudem die Annahme, dass der ökokulturelle Kontext durch die Migration Veränderung erfährt und so die Entstehung neuer kultureller Milieus angestoßen wird (Gernhardt, 2014). Migrationsbedingte Einflüsse wie die individuelle Migrationsgeschichte, politische Rahmenbedingungen der Migration, der Migrationszeitpunkt im Lebenslauf, die Akkulturationsorientierung oder der Generationenstatus könnten hier eine Rolle spielen (Citlak et al., 2008; Durgel et al., 2013; Yagmurlu & Sanson, 2009; Yaman, 2010). Diese Faktoren definieren die Möglichkeiten und Begrenzungen einer zugewanderten Person in der Aufnahmegesellschaft, indem sie sich z.B. auf individuelle Bildungsverläufe, beruflichen Chancen oder auf die gesellschaftliche Teilhabe auswirken können. Zugleich kann das Bildungsniveau einer zugewanderten Person mit diesen Möglichkeiten und Begrenzungen in Wechselwirkung stehen. Für höher gebildete Migranten ist die Orientierung im Aufnahmeland leichter, so dass sie die Möglichkeiten, die sich ihnen hier bieten auch besser für sich nutzen können (Nauck, 1994; Leyendecker & De Houwer, 2011). Der ökokulturelle Kontext von zugewanderten Familien unterliegt somit vielfältigen Einflüssen. Zusammen tragen diese zur Bildung von unterschiedlichen kulturellen Milieus bei, die wiederum mit divergenten elterlichen Vorstellungen von Erziehung, Bildung und Betreuung verbunden sind.

Auch in den mütterlichen Vorstellungen über frühkindliche Bildung ist beobachtbar, wie eng der ökokulturelle Kontext, das kulturelle Modell (Gernhardt et al., 2014; Rosenthal, 1999; Stamm & Edelmann, 2013) und ggf. Einflüsse der Migration miteinander verwoben sind.

Der Einfluss des kulturellen Modells und entsprechender Sozialisationsziele auf die Bildungsvorstellungen ist dabei gut am Beispiel von höher gebildeten deutschen Müttern gegenüber niedrig gebildeten Müttern mit Migrationshintergrund zu erkennen. Die deutliche Bevorzugung deutscher gebildeter Mütter von autonomieorientierte Sozialisationsziele ging mit einer klaren Präferenz für den konstruktivistischen Bildungsansatz einher. Dieser unterstützt ihre Sozialisationsziele besonders wirkungsvoll. In einem vergleichbaren Zusammenhang kann die Präferenz wenig gebildeter Mütter mit Migrationshintergrund für verbundenheitsorientierte Sozialisationsziele und einem didaktische Vorgehen betrachtet werden. Zudem ist denkbar, dass auch das Bild von erfolgreichen kindlichen Lernprozessen durch das kulturelle Modell modelliert wird. Dieses findet ebenfalls in den mütterlichen Vorstellungen über gute frühkindliche Bildung Ausdruck (Borke & Keller, 2014).

Im Falle zugewanderter Mütter ist weiterhin möglich, dass eigene Erfahrungen im Bildungssystem des Herkunftslandes ihre Erwartungen an das deutsche frühkindliche Bildungssystem formen. Wenn diese Lernerfahrungen, wie in Russland und der Türkei üblich (Ispa, 2002, Erdiller & McMullen, 2003), stark didaktischer Art waren, kann das den Glauben an einen Lernerfolg des Kindes mit dem konstruktivistischen Ansatz einschränken. Dies gilt auch für die höher gebildeten Mütter mit russischem und türkischem Migrationshintergrund: Der häufig zu beobachtende Zusammenhang, dass mit steigendem Bildungsgrad oder zunehmender Autonomieorientierung die Präferenz für das konstruktivistische vs. dem didaktischen Vorgehen zunimmt (Gernhardt et al., 2014) lässt sich also hier nicht eindeutig feststellen. Gerade zugewanderte Familien haben häufig hohe Bildungsziele für ihre Kinder. In einer erfolgreichen Bildungskarriere sehen sie die Chance eines gesellschaftlichen Aufstiegs der nachfolgenden Generation (Leyendecker, Lamb, Harwood & Schölmerich, 2002). Sie haben dabei jedoch wenig Vertrauen in die kindlichen Selbstbildungsprozesse, die im konstruktivistischen Ansatz angenommen werden und präferieren eine Erziehung, die auf direkte Weise schulrelevante Kompetenzen fördert und die ihnen eher vertraut ist.

Bemerkenswert ist die starke Betonung des körperlichen Wohlergehens der Kinder in der institutionellen Betreuung durch die Eltern mit Migrationshintergrund. Hier wirken sich möglicherweise Erfahrungen aus den früheren sozioökonomischen Kontexten aus, in denen das leibliche Wohl der Kinder stärkeren Risiken und Gefahren ausgesetzt war (Aydin, 1994; Ispa, 2002; Stöver, Vöpel, Manouguian & Verheyen, 2010) und in denen daher die gesund-

heitliche Unversehrtheit der Kinder eine vorrangige Erziehungsaufgabe darstellte. Auch nach der Migration in ein insgesamt gesehen sichereres Umfeld mit vergleichsweise guter medizinischer Versorgung könnten diese im Heimatland notwendigen Orientierungen weiter bestehen. Hinzu kommt, dass zugewanderte Familien häufig noch in prekären Verhältnissen und mit unsicherer Bleibeperspektive leben müssen. Das Gefühl von Bedrohung, Fremdheit und kultureller Distanz mag zu einem vermehrten Bedürfnis nach Schutz und Sicherheit für die Kinder in der institutionellen Betreuung und entsprechenden Erwartungen an die pädagogischen Fachkräfte einhergehen. Dies mag auch erklären, dass deutsche weniger gebildete Mütter ihre Aufmerksamkeit mehr auf das körperliche Wohlergehen ihrer Kinder richten als dies höher gebildete deutsche Mütter tun.

6.3 Sozialisationsziele und Vorstellungen frühkindlicher Bildung und Betreuung von pädagogischen Fachkräften

Die Sozialisationsziele und Vorstellungen zu früher Bildung und Betreuung von pädagogischen Fachkräften prägen ganz wesentlich das Lern- und Entwicklungsumfeld von Kindern in frühpädagogischen Einrichtungen. Auch ihr Bild von guter außerhäuslicher Förderung lässt sich in einem charakteristischen Profil zusammenfassend diskutieren. Pädagogische Fachkräfte mit türkischem, russischem und ohne Migrationshintergrund verfolgten in dieser Studie ähnliche Sozialisationsziele und vertraten vergleichbare Vorstellungen über die Gestaltung des frühpädagogischen Alltags. Sie befürworteten in hohem Maße autonomieorientierte Sozialisationsziele sowie einen stark konstruktivistischen Bildungsansatz. Die Aufrechterhaltung des physischen Wohls des Kindes betrachteten sie nicht als ihre vorrangige Aufgabe. Vielmehr verstanden sie sich als Begleiter und Wegebereiter selbstinitiierten kindlichen Lernens. Dabei stand für sie die Entwicklung psychologischer Autonomie und Selbstständigkeit im Vordergrund. Wenig regulierte Spiel- und Lernsituationen betrachteten sie als eine zentrale Lernmöglichkeit für das Kind, eigene Entscheidungen zu treffen und eigene Bedürfnisse, Vorlieben und Interessen zu entdecken und zu verfolgen. Durch die Einbindung in alltägliche Aufgaben und Routinen wie z.B. das selbständige Anziehen oder die eigene Körperpflege wollen sie die kindliche Selbstständigkeit fördern. Die Ähnlichkeit der Konzepte von früher Bildung und Betreuung von pädagogischen Fachkräften, trotz unterschiedlicher ethnischer Hintergründe, lässt sich durch den Einfluss von bestimmten vorherrschenden frühpädagogischen Paradigmen erklären. Diese finden sich in den deutschen Bildungsplänen (Stamm, 2010), Curricula und Bildungsprogrammen wieder, prägen so die Berufs-

ausbildung zur pädagogischen Fachkraft und wirken sich auch auf die pädagogische Praxis aus (Borke & Keller, 2014). Neben der gemeinsamen beruflichen Prägung verfügen die pädagogischen Fachkräfte auch über einen ähnlichen Bildungshintergrund. Der Grad der formalen Bildung ist mit weiteren zentralen soziodemographischen Schlüsselmerkmalen assoziiert (Keller & Kärtner, 2013) und kann mit einem vergleichbaren kulturellen Milieu einhergehen. Die ähnlichen Lebensbedingungen könnten somit ebenfalls mit der Ähnlichkeit ihrer Erziehungs- und Bildungsvorstellungen in Verbindung stehen (Keller & Kärtner, 2013).

Abbildung 22 fasst die Sozialisationsziele, die präferierten Konzepte früher Bildung und die Bedeutung des pädiatrischen Modells der Müttergruppen sowie der pädagogischen Fachkräfte vergleichend zusammen.

	Päd. Fachkräfte	Mütter deutsch höher gebildet	Mütter deutsch niedrig gebildet	Mütter türkischer MH höher gebildet	Mütter türkischer MH niedrig gebildet	Mütter russischer MH höher gebildet	Mütter russischer MH niedrig gebildet
Bedeutung des pädiatrischen Modells	nicht im Vordergrund	nicht im Vordergrund	moderate Bedeu- tung	moderate Bedeu- tung	sehr hohe Bedeu- tung	hohe Bedeutung	hohe Bedeutung
Bildungs- konzept	Befürwortung eines stark konstruktivistischen Bildungsansatzes	Befürwortung eines eher konstruktivistischen Bildungsansatzes	Befürwortung eines eher didaktischen Bildungsansatzes	Befürwortung eines eher didaktischen Bildungsansatzes	Befürwortung eines stark didaktischen Bildungsansatzes	Befürwortung eines stark didaktischen Bildungsansatzes	Befürwortung eines stark didaktischen Bildungsansatzes
Sozialisations- ziele	Betonung autonomie- orientierter Sozialisationsziele	Betonung autonomie- orientierter Sozialisationsziele	Betonung autonomie- und relational orientierter Sozialisationsziele	Betonung autonomie- und relational orientierter Sozialisationsziele	Betonung relational- orientierter Sozialisationsziele	Betonung autonomie- und relational orientierter Sozialisationsziele	Betonung relational- orientierter Sozialisationsziele

Abbildung 22. Profile, bestehend aus Sozialisationszielen, Bildungskonzepten und der Bedeutung des pädiatrischen Modells von pädagogischen Fachkräften und Müttern.

Anmerkung. MH = Migrationshintergrund.

6.4 Der Übereinstimmungsgrad frühpädagogischer Vorstellungen von Müttern und pädagogischen Fachkräften

Inwieweit das Lern- und Entwicklungsumfeld, das pädagogische Fachkräfte in frühpädagogischen Einrichtungen schaffen, mit den Vorstellungen zu früher Bildung, Erziehung und Betreuung von Eltern in Einklang steht, kann Folgen für die Eltern-Fachkraft Interaktion und somit auch für den Erfolg der kindlichen Förderung haben (Chung et al., 2005; Roer-Strier, 2001; Thijs & Eilbracht, 2012). Um den Übereinstimmungsgrad der Konzepte von pädagogischen Fachkräften und Müttern abzubilden, werden im Folgenden ihre Sozialisationsziele sowie ihre Vorstellungen von früher Bildung und Betreuung gegenüber gestellt. Hinsichtlich der in den Interviews geäußerten Vorstellungen erfolgt an dieser Stelle somit erstmals eine Integration der Ergebnisse aus der Mütterstudie und der Studie mit pädagogischen Fachkräften.

Der Übereinstimmungsgrad der Sozialisationsziele

In ihren Sozialisationszielen wiesen pädagogische Fachkräfte eine deutlich andere Schwerpunktsetzung als Mütter mit Migrationshintergrund, aber auch als niedrig gebildete deutsche Mütter auf. Pädagogische Fachkräfte befürworteten sehr viel stärker autonomieorientierte Sozialisationsziele als diese Müttergruppen. Umgekehrt legten diese Müttergruppen erheblich mehr Wert auf verbundenheitsorientierte Sozialisationsziele als die pädagogischen Fachkräfte. Ausschließlich die Gruppe höher gebildeter Mütter ohne Migrationshintergrund stimmte in ihren Sozialisationszielen mit denen der pädagogischen Fachkräfte überein. Aus der Aussage einer niedrig gebildeten Mutter mit türkischem Migrationshintergrund wird die Verunsicherung angesichts einer autonomieorientierten Erziehung in der außerhäuslichen Betreuung deutlich, die nicht ihren Erziehungszielen entspricht:

„Ein Kind ist erst mit 18 erwachsen, aber jetzt sagen die Kindergartenkinder, dass sie erwachsen sind und man sich nicht einmischen soll und so. Entwickeln sie das vielleicht im Kindergarten? Bei meiner Tochter sind auch viele Veränderungen aufgetreten. Also sie hat sich so verhalten, sodass sie mich nicht mehr brauchte oder sie war stur und hörte nicht mehr auf mich (...), ich weiß nicht was mit den Kindern da geschieht, aber sie entwickeln ein Selbstbewusstsein und dann hören sie nicht mehr auf dich“

(5_tMH_NB)

Der Übereinstimmungsgrad von frühkindlichen Bildungskonzepten

Ein ähnliches Muster ergab sich bezüglich der Vorstellungen früher Bildung. Mütter mit Migrationshintergrund sowie niedrig gebildete deutsche Mütter standen dem konstruktivistischen Bildungsansatz der Fachkräfte kritisch gegenüber. Diese Müttergruppen unterscheiden sich jedoch in dem Ausmaß, mit dem sie von den Konzepten pädagogischer Fachkräfte abweichen: Besonders deutlich wichen die Bildungsvorstellungen von niedrig gebildeten Müttern mit türkischem und russischem Migrationshintergrund ab, die einen stark didaktischen Bildungsansatz präferierten. Aber auch höher gebildete Mütter mit russischem Migrationshintergrund stimmen hier kaum mit den pädagogischen Fachkräften überein. Weniger, aber immer noch merklich, wichen höher gebildete Mütter mit türkischem Migrationshintergrund und niedrig gebildete deutsche Mütter von dem konstruktivistischen Ansatz pädagogischer Fachkräfte ab. Diese wenig kompatiblen Vorstellungen über frühe Bildung von Eltern und pädagogischen Fachkräften können zu Missverständnissen führen: Zum Beispiel kann das beobachtende, zurückhaltende Verhalten der Fachkraft in freien Spielphasen, das dem Kind Exploration und selbstreguliertes Lernen ermöglichen soll, von den Müttern als unzureichende Förderung verstanden werden. Für sie bedeutet gute frühkindliche Förderung, dass eine pädagogische Fachkraft in strukturierten Spiel- und Lernsituationen aktiv den kindlichen Lernprozess steuert. Der Wunsch einer niedrig gebildeten Mutter mit türkischem Migrationshintergrund nach einer engeren Begleitung im freien Spiel kommt in folgendem Zitat zum Ausdruck:

„Ja, ja. Ich würde sogar eine Erzieherin dazu setzen, damit sie sich besser kümmern. Weil die Kinder sind auf sich gestellt, sie spielen alleine. Ich hab keinen gesehen, die die Kinder lenken. Das ist mir aufgefallen. Woher soll meine Tochter wissen wie man spielt?“

(01_tMH_NB)

Auch pädagogische Fachkräfte beschrieben in den Interviews den Interessenkonflikt mit zugewanderten Eltern, der durch die unterschiedlichen Bildungskonzepte entsteht. In der Aussage einer pädagogischen Fachkraft spiegelt sich ihre Überzeugung für einen konstruktivistischen Bildungsansatz wider. Zugleich erlebt sie die Erwartung der Eltern, stärker didaktische Ansätze zu verfolgen:

„Ich sage mal, die Wunschvorstellungen der Eltern, das wird bestimmt sein "mein Kind soll schon mit 4 schreiben, seinen Namen schreiben können, mit 3 am besten schon", Namen schreiben und wir sollen uns hinsetzen mit den Kindern, ne, üben, den Namen zu schreiben

üben, 2+2, 2+3. Und hier in der KiTa sind, wir lassen einfach spielen, die lernen halt einfach durchs Spielen, durch Erfahrung sammeln, durch spielen, dass sie selber entscheiden können, was die spielen wollen, wann die spielen wollen und einfach die emotionale, soziale Seite der Kinder zu stärken. Und das ist manchmal so für Eltern nicht begreiflich, weil irgendwie auf Papier nichts gemacht wird“

(Päd. FK_3)

Solche Divergenzen fanden sich bei höher gebildeten deutschen Müttern und pädagogischen Fachkräften nicht. Sie stimmten in einem hohen Maße in ihren Bildungsvorstellungen überein. Wie die pädagogischen Fachkräfte befürworteten die Mütter einen konstruktivistischen Bildungsansatz. Im Gegensatz zu den pädagogischen Fachkräften präferierten sie jedoch häufiger angeleitete Spiel- und Lernsituationen als Ausgleich zum freien Spiel. Die Intensität, mit denen pädagogische Fachkräfte auf konstruktivistische Bildungsprozesse setzen, übertrifft in diesem Punkt sogar die Vorstellungen der hoch autonomieorientierten deutschen Mittelschicht. Das macht deutlich, dass sich in institutionellen frühkindlichen Bildungseinrichtungen ein einseitig konstruktivistischer Bildungsstil entwickelt hat, der somit genauso einseitig die kindliche Autonomie fördert. Verbundenheitsorientierte Fördersituationen, in denen ein Kind lernen kann seinen Platz in einer Gruppe zu finden oder sich an eine von außen vorgegebene Struktur zu halten werden oftmals vernachlässigt. Eltern, für die erfolgreiche frühkindliche Bildung solche Erfahrungen einschließt, können hier Zweifel am Bildungserfolg und der Sinnhaftigkeit frühpädagogischer Einrichtungen entwickeln.

Der Übereinstimmungsgrad von Vorstellungen zur Betreuung und Pflege

Pädagogische Fachkräfte betrachteten die Aufrechterhaltung des physischen Wohls des Kindes nicht als ihre vorrangige Aufgabe. Die Förderung der kindlichen Selbstständigkeit und psychologischen Autonomie war für sie bedeutsamer. Die Aussage einer pädagogischen Fachkraft illustriert diese Schwerpunktsetzung in ihrem Aufgabenverständnis:

„Ich hab jetzt bewusst weggeguckt, als das Kind die Schuhe falsch angezogen hat, weil das Kind ja zum ersten Mal die Schuhe angezogen hat und ich freue mich schon, dass er das überhaupt gemacht hat (...) Für mich ist wichtig, dass er das selbständig gemacht hat. Es ist meine Aufgabe, dem Kind ein Stück Selbstständigkeit beizubringen (...) Dann ist es in dem Moment vielleicht gar nicht wichtig, dass er offen ist, der Schnürsenkel.“

(Päd. FK_7)

Höher gebildete deutsche Mütter teilten diese Auffassung. Niedrig gebildete deutsche Mütter wichen nur leicht von den pädagogischen Fachkräften ab. Sie betonten das physische Wohl in der außerhäuslichen Betreuung moderat. Das Aufgabenverständnis von Müttern mit türkischem und russischem Migrationshintergrund wich hingegen deutlich von dem pädagogischer Fachkräfte ab. Vor allem niedrig gebildete Mütter mit türkischem Migrationshintergrund und Mütter mit russischem Migrationshintergrund erwarteten eine Betreuung, bei der das physische Wohlergehen des Kindes stärkere Beachtung erfährt. Durch dieses gegensätzliche Aufgabenverständnis können Missverständnisse entstehen: Selbstständigkeitstraining im Kita-Alltag wie z.B. das eigenständige Anziehen können von den Müttern als mangelndes Bemühen um das physische Wohl des Kindes verstanden werden. In der Äußerung einer höher gebildeten Mutter mit russischem Migrationshintergrund zeigt sich ihre Irritation über die Schwerpunktsetzung der pädagogischen Fachkräfte auf die Entwicklung der Selbstständigkeit anstatt der Sorge um das physische Wohl des Kindes:

„Ich würde z.B. mehr darauf achten ob das Kind gut und warm angezogen ist, wenn es draußen spazieren geht. Ich würde auf jeden Fall nicht abwarten bis es sich selbständig anzieht, sondern sobald ich merke dass es Schwierigkeiten hat selbstständig die Mütze oder die Schuhe anzuziehen, würde ich ihm sofort helfen, weil als erwachsene Person verstehe ich ja wohl, was die Konsequenzen sind, wenn man beim kalten Wetter nicht genug warm angezogen ist. Das Kind versteht das wohl noch nicht. Man muss mehr Kümmern zeigen.“

(19_rMH_HB)

Niedrig gebildete Mütter mit türkischem Migrationshintergrund wünschten sich zudem verstärkt einen fürsorglichen Umgang der Fachkraft mit dem Kind. Diese Umgangsform gegenüber Kindern im Vorschulalter drückt in türkischen Familien emotionale Verbundenheit aus (Kağitçibaşı, 2007; Leyendecker, 2003). Fehlende Fürsorglichkeit in frühpädagogischen Einrichtungen kann von den Müttern als emotionale Kühle und mangelnde Zuneigung gegenüber dem Kind erlebt werden.

Fazit

In frühpädagogischen Einrichtungen erleben nur höher gebildete deutsche Mütter Erziehung, frühe Bildung und Betreuung, die in ihrem Sinne verläuft. Vor allem niedrig gebildete Migrantengruppen werden mit frühpädagogischen Ansätzen konfrontiert, die nicht ihren Vorstellungen entsprechen. In geringerem Maße erleben auch höher gebildete Mütter mit Migrationshintergrund und niedrig gebildete Mütter ohne Migrationshintergrund Diskrepanzen zu ihren Erziehungs- und Bildungsidealen. Das frühkindliche Bildungssystem bevor-

zugt somit Familien der deutschen Mittelschicht. Zugewanderte Familien und/oder Familien aus einem sozial schwachen Milieu erfahren hingegen systematische Benachteiligung, da ihre Bedürfnisse und Werte unberücksichtigt bleiben. Diese Ungleichbehandlung trägt auf mehreren Ebenen zu unfair verteilten Bildungschancen der Kinder bei: Eltern, deren Werte und frühpädagogischen Vorstellungen in den Einrichtungen nicht oder nur wenig repräsentiert werden, bringen dieser vermutlich weniger Vertrauen entgegen, zweifeln stärker an den Kompetenzen des pädagogischen Personals oder sind weniger zu Kooperation bereit. Frühkindliche Bildung verläuft jedoch dann besonders vorteilhaft, wenn Eltern und pädagogische Fachkräfte gemeinsame Ziele verfolgen (Thijs & Eilbracht, 2012). Ist dies nicht der Fall, erleben Kinder zuhause und in der außerhäuslichen Betreuung widersprüchliche Anforderungen. Spüren sie zudem die Skepsis ihrer Eltern gegenüber der Erziehung in der Betreuungseinrichtung, können sie leicht in Loyalitätskonflikte geraten (Roer-Strier, 2001). In der Folge profitieren sie weniger vom frühkindlichen Bildungsangebot als Kinder, die zuhause und in der Kita konsistente Erfahrungen machen (Thijs & Eilbracht, 2012). Zudem ist anzunehmen, dass die niedrigere Teilhabequote von Kindern mit Migrationshintergrund am frühkindlichen Bildungssystem (Bock-Famulla et al., 2015) mit dem elterlichen Erleben von widersprüchlicher Erziehungs- und Bildungsidealen in Beziehung steht (Lokhande, 2013). Um Chancengleichheit im frühkindlichen Bildungssystem zu gewährleisten, ist die Öffnung für vielfältige Erziehungs- und Bildungskonzepte sowie die Aufweichung einseitig autonomieorientierter Zielsetzungen erforderlich.

6.5 Kenntnisse pädagogischer Fachkräfte über die Vorstellungen von Müttern

Diese Kluft in den Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsvorstellungen kann die Beziehung zwischen Eltern und pädagogischer Fachkraft belasten. Insbesondere ein mangelndes Bewusstsein über die Existenz von unterschiedlichen Sichtweisen oder ein fehlendes Verständnis für die Perspektive des anderen kann zu Missverständnissen oder Konflikten führen (Gonzales-Mena, 2007; Roer-Strier, 2001).

Tatsächlich nahmen die pädagogischen Fachkräfte eine deutliche kulturelle Distanz zu den Sozialisationszielen von Müttern mit Migrationshintergrund wahr. Sie schätzten die Sozialisationsziele von Müttern mit türkischem und russischem Migrationshintergrund als ver-

bundenheitsorientierter und weniger autonomieorientiert ein als ihre eigenen. Keine kulturelle Distanz empfanden sie hingegen gegenüber den Sozialisationszielen von deutschen Müttern, die sie als sehr ähnlich einschätzten. Das kulturelle Distanzerleben der pädagogischen Fachkräfte deckt sich also mit der real existierenden Diskrepanz der Sozialisationsziele von Eltern und Fachkräften. Das lässt den Schluss zu, dass pädagogische Fachkräfte sich sowohl über das Ausmaß als auch über die Richtung der Diskrepanz von Sozialisationszielen bewusst sind und spricht für ihre Sensitivität hinsichtlich kulturell divergierender Erziehungsziele. Zugleich deutet dieser Befund auf eine zentrale Herausforderung hin, die pädagogische Fachkräfte in der interkulturellen Zusammenarbeit mit Eltern erleben. Sie wissen, dass sie in ihrem pädagogischen Alltag Sozialisationsziele verfolgen, die von bestimmten Elterngruppen nicht geteilt und möglicherweise sogar abgelehnt werden. Die entscheidende Frage ist nun, wie pädagogische Fachkräfte mit dieser Erkenntnis umgehen. Wird die kulturelle Distanz als unüberbrückbares Hindernis in der Zusammenarbeit mit Eltern betrachtet oder wird dieses Wissen als Ausgangspunkt genutzt, um mit den Eltern einen gemeinsamen, für beide tragbaren Weg zu suchen.

Die pädagogischen Fachkräfte schätzten die mütterlichen Sozialisationsziele überwiegend realistisch ein. In einem Fall kommt es in den ethnischen Subgruppen der pädagogischen Fachkräfte zu Einschätzungen, die nicht mit den realen Sozialisationszielen der Mütter übereinstimmen: Fachkräfte mit türkischem und russischem Migrationshintergrund unterschätzten die Verbundenheitsorientierung von niedrig gebildeten Müttern ohne Migrationshintergrund. Ihr Bild einer deutschen Mutter war durch eine starke Autonomieorientierung gekennzeichnet, wie es für Mütter der deutschen Mittelschicht typisch ist. Das zeigt, dass pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund innerhalb der Gesamtgruppe deutscher Mütter wenig Varianz wahrnahmen. Die Erziehungsvorstellungen niedrig gebildeter deutscher Mütter scheinen für sie wenig präsent oder repräsentativ gewesen zu sein. Es ist denkbar, dass dieser Bias durch ein stärkeres Engagement von höher gebildeten deutschen Müttern in der Zusammenarbeit mit der Betreuungseinrichtung ihrer Kinder entsteht. Durch einen intensiveren Austausch wissen die pädagogischen Fachkräfte besonders gut über ihre Bedürfnisse und Erwartungen Bescheid. Gleichzeitig ist der Bias ein Hinweis auf weniger enge oder seltenere Interaktionen mit niedrig gebildeten Müttern. Deren Bedürfnisse oder Erwartungen erfahren in der Folge weniger Beachtung.

Hinsichtlich der Gestaltung des frühpädagogischen Alltags nahmen nur durchschnittlich ein Drittel der pädagogischen Fachkräfte Diskrepanzen zu den Vorstellungen von Eltern mit türkischem oder russischem Migrationshintergrund wahr oder konnten diese genauer beschreiben. Der Großteil pädagogischer Fachkräfte ging davon aus, dass die Eltern ihre Ansichten zu früher Bildung oder Betreuung teilen. Eine qualitative Gegenüberstellung von den Schilderungen derjenigen Fachkräfte, die Diskrepanzen in den frühpädagogischen Vorstellungen erlebten und von den tatsächlichen Vorstellungen der Mütter weist jedoch hohe Übereinstimmungen auf: So nahmen die pädagogischen Fachkräfte verstärkt bei Eltern mit russischem, aber auch bei Eltern mit türkischem Migrationshintergrund den Wunsch nach einem didaktischen Bildungskonzept wahr. Zudem erlebten sie eine starke Zuschreibung der Bildungsverantwortung von den Eltern auf die außerhäusliche Betreuung. Diese Einschätzung der pädagogischen Fachkräfte stimmt weitestgehend mit den Äußerungen der Mütter in den Interviews überein und kann somit als zutreffend bezeichnet werden. Auch den hohen Stellenwert, den Eltern mit türkischem Migrationshintergrund der Förderung von Deutsch als Zweitsprache in der außerhäuslichen Betreuung beimessen, beschrieben die Fachkräfte zutreffend. Die pädagogischen Fachkräfte schätzten weiterhin richtig ein, dass Eltern mit türkischem und russischem Migrationshintergrund stark auf die Aufrechterhaltung des physischen Wohlergehens des Kindes in der frühpädagogischen Einrichtung achten.

Die pädagogischen Fachkräfte sind sich also über die unterschiedliche Schwerpunktsetzung der Sozialisationsziele von Müttern mit Migrationshintergrund bewusst und schätzen diese überwiegend realistisch ein. Auf einer alltagspraktischen Ebene nimmt jedoch nur ein Teil der Fachkräfte unterschiedliche Bildungs- oder Betreuungsvorstellungen wahr. Diejenigen, die hier sensitiv für unterschiedliche elterliche Perspektiven sind, beschreiben diese aber zutreffend. Es kann angenommen werden, dass pädagogische Fachkräfte ihr Wissen über elterliche Sozialisationsziele unter anderem aus Beobachtungen von Eltern-Kind Interaktionen ableiten. Kenntnisse über frühpädagogische Vorstellungen der Eltern sind jedoch nicht aus Beobachtungen ableitbar, somit schwerer zugänglich und erfordern daher eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit den Erwartungen der Familien. Ein solch intensiver Austausch über die frühpädagogischen Konzepte der Eltern geht vermutlich in den meisten Fällen über die tägliche Kommunikation in der außerhäuslichen Betreuung hinaus. Ein Rückschluss von den elterlichen Sozialisationszielen auf deren Bedürfnisse im frühpädagogischen Alltag wäre für pädagogische Fachkräfte zwar prinzipiell möglich. Diese Transferleis-

tung erfordert jedoch in erhöhtem Maße Reflexionsbereitschaft. Die Einsicht, dass der eigene pädagogische Ansatz eine unter vielen möglichen Herangehensweisen darstellt, wäre dafür eine notwendige Vorbedingung. Pädagogische Fachkräfte werden bereits in ihrer Berufsausbildung stark in ihrer pädagogischen Ausrichtung geprägt (Borke & Keller, 2014). Im Kontakt mit ihren Kollegen, die denselben Ansatz vertreten, werden sie zudem täglich in der Angemessenheit ihres Vorgehensweise bestätigt. Das mag dazu führen, dass pädagogische Fachkräfte selten den nötigen Impuls erhalten, ihre pädagogische Orientierung infrage zu stellen und über alternative, von den Eltern bevorzugte Herangehensweisen nachzudenken.

6.6 Implikationen für die Praxis

Die Studie zeigt große kulturelle Unterschiede in den Vorstellungen von guter Erziehung, früher Bildung und Betreuung bei Müttern mit Migrationshintergrund und pädagogischen Fachkräften auf. Die Mütter verfolgen dabei eine oftmals deutlich verbundenheitsorientiertere Erziehung als die Fachkräfte, deren Schwerpunkt auf der Entwicklung psychologischer Autonomie und Selbstständigkeit liegt. Ihre Erziehungs- und Bildungsziele stehen sich dabei schwer vereinbar gegenüber. Das bedeutete, dass Mütter mit Migrationshintergrund in frühpädagogischen Einrichtungen mit Erziehungsbotschaften konfrontiert werden, die mit ihren eigenen Erziehungsabsichten in Konflikt geraten können. Sie erfahren im Gegensatz zu Müttern der deutschen Mittelschicht wenig institutionelle Unterstützung ihrer Erziehungsbestrebungen (Mchitarjan & Reizenzein, 2014; Nauck, 2007). Das kann als Bedrohung der Wertetransmission ihrer Herkunftskultur an ihre Kinder erlebt werden und mit dem Wunsch einher gehen, ihre Kultur vor dem Einfluss der institutionellen Betreuung schützen zu wollen (Phalet & Schönflug, 2001). Kinder aus vielen betroffenen Familien wachsen zwischen ihrer Familienkultur und der öffentlichen Kultur in frühpädagogischen Einrichtungen auf. Beide Sozialisationskontexte richten zum Teil gegenläufige Erwartungen an sie, was zu Loyalitätskonflikten des Kindes führen kann (Honig et al., 1987; Kağitçibaşı, 1996; Tobin et al., 2013). Die pädagogischen Fachkräfte selbst spürten die Diskrepanzen zwischen ihren Sozialisationszielen und denen von Müttern mit Migrationshintergrund deutlich. Ein Bewusstsein darüber, mit welchen Vorstellungen über die frühpädagogische Praxis diese verknüpft sind, bestand jedoch nur bei einigen Fachkräften. Kulturell diskrepante Vorstellung guter Erziehung, frühkindlicher Bildung und Betreuung oder ein mangelndes Bewusstsein über diese können zu Missverständnissen oder Konflikten zwischen den Familien und

pädagogischen Fachkräften führen (Dolev-Gindelman, 1989; Horowitz, 1986; Roer-Strier, 2001). Eine gute Beziehung zwischen pädagogischer Fachkraft, Eltern und Kind gilt jedoch als ein entscheidender Faktor für eine erfolgreiche frühkindliche Förderung (Ahnert & Harwardt, 2008; Chung et al. 2005).

Sich mit kulturell divergierenden Vorstellungen auseinandersetzen

Um in der frühpädagogischen Praxis der Diversität kultureller Werteorientierungen und Handlungsvorstellungen gerecht zu werden, ist ein tiefgreifender Perspektivenaustausch von Eltern und pädagogischer Fachkraft unerlässlich (Gonzales-Mena, 2007). In einem Dialog sollten sich Fachkräfte darum bemühen, die Sichtweise der Eltern kennenzulernen aber auch ihre eigenen Vorstellungen transparent machen. Kenntnisse über die elterliche Werteorientierungen, Erziehungsvorstellungen oder über ihre Erfahrungen mit außerhäuslicher Betreuung schaffen die Voraussetzung, ihre Perspektive zu verstehen und als gleichberechtigt anzuerkennen. Das setzt jedoch die emotional-motivationale Bereitschaft voraus die Lebenswirklichkeit der Eltern kennenzulernen und sich in sie hineinversetzen zu wollen (Keller, 2013). Weiterhin ist die Fähigkeit zur Selbstreflexion über eigene Werteorientierung, Erziehungs- und Bildungskonzepte ein weiteres wichtiges Element kultursensitiver Haltung (Keller, 2013). Das ermöglicht pädagogischen Fachkräften, ihren Ansatz plausibel zu begründen, sodass Eltern, die wenig vertraut mit der deutschen Frühpädagogik sind, diesen nachvollziehen können (Gonzales-Mena, 2007). Aus der Äußerung einer pädagogischen Fachkraft geht die Bedeutung eines intensiven Austauschs und des Aufbaus einer Vertrauensbeziehung mit den Eltern für den Umgang mit kulturell divergierenden Vorstellungen hervor:

„Also ich hab die Erfahrung gemacht, dass es gut ist, mit den Eltern sehr dicht zu arbeiten. Also zu Anfang ist es das A und O eine gutes Vertrauensverhältnis herzustellen und einen guten Kontakt zu haben, so dass die Eltern auch wirklich das Gefühl haben, also der Pädagogin kann ich mein Kind anvertrauen, sie arbeitet in meinem Sinne und sie hat mich verstanden, mit meinen Werten. Also was ganz wichtig ist, finde ich auch, ist dass die Eltern bemerken die Werte die wir haben, die sind anerkannt worden, auch wenn sie hier vielleicht etwas anders arbeiten oder nicht alles integrieren, aber ich bin gesehen worden. Und wenn die Eltern das Gefühl haben, dann merkt man dann wird das ganz kooperativ und fruchtbar.“

(Päd. FK_24)

Kulturell divergierende Erziehungs- und Betreuungsvorstellungen berücksichtigen und in den frühpädagogischen Alltag integrieren

Gegenseitiges Verständnis alleine löst jedoch nicht die Schwierigkeiten auf, die durch diametrale Erziehungsvorstellungen entstehen (Gonzales-Mena, 2007). Kultursensitivität in der Frühpädagogik beinhaltet auch das Prinzip, kulturelle Diversität als Ressource zu betrachten und unterschiedliche Erziehungsvorstellungen in die tägliche Praxis zu integrieren (Keller, 2013). In dieser Studie vertraten die pädagogischen Fachkräfte trotz unterschiedlicher ethnischer Hintergründe einheitlich autonomieorientierte Erziehungsziele und einen konstruktivistischen Bildungsansatz. Für Eltern mit anderen Erziehungsidealen ist es schwierig diese Front zu durchdringen und ihre Wünsche und Vorstellungen zu positionieren. Aufgrund dessen sollte in frühpädagogischen Curricula, Bildungsplänen und in der Berufsausbildung verstärkt für die Integration von und für die Offenheit gegenüber kulturell vielfältiger pädagogischer Strategien sensibilisiert werden. Aber auch im frühpädagogischen Alltag sollte kulturelle Diversität verankert werden. In dieser Studie befürworteten alle Mütter gleichermaßen angeleitete Spiel- und Lernphasen. Dabei erfährt das einzelne Kind Struktur und Anleitung und wird in das Gruppengeschehen einbezogen. In frühpädagogischen Einrichtungen mit einem stark konstruktivistischen Bildungsansatz vermissen das vor allem Mütter mit Migrationshintergrund. Ein ausgewogeneres Verhältnis von strukturierten sowie von freien Lern- und Spielphasen unterstützt neben autonomieorientierten auch verbundensorientierte Erziehungsziele. Eine Durchmischung von Spiel- und Lernansätzen kann dazu beitragen, einer zum Teil übersteigerten Orientierung an Individualität in autonomieorientierten Familien- oder Bildungskontexten entgegenzuwirken und soziale Kompetenzen im Gruppengefüge zu unterstützen (Schröder & Keller, 2013). Das käme den Vorstellungen aller Eltern entgegen. Ein schwer vereinbarer Gegensatz von Erziehungsvorstellungen entsteht weiterhin durch die vorrangige Bedeutung, die viele Mütter mit Migrationshintergrund dem physischen Wohl des Kindes beimessen und dem Bestreben pädagogischer Fachkräfte die Selbstständigkeit des Kindes durch die Einbindung in Alltags- und Pflegeaufgaben zu fördern. Eine kultursensitive Auflösung dieses Widerspruchs ist durch einen flexibleren Umgang mit dem Ausmaß der Selbstständigkeitsförderung im KiTa-Alltag möglich. Indem elterliche Vorstellungen darüber, in welchen Bereichen ein Kind mehr Unterstützung erfahren sollte berücksichtigt werden und zugleich gemeinsam Bereiche ausgewählt werden, in denen die kindliche Selbstständigkeit gefördert werden kann, wäre eine Synthese beider Perspektiven im KiTa-Alltag umsetzbar.

Mütter mit türkischem Migrationshintergrund maßen in dieser Studie ihrer Herkunftskultur eine sehr hohe Bedeutung bei. Für sie ist es daher besonders wichtig, dass ihre kulturellen oder religiösen Handlungs- und Moralvorstellungen Berücksichtigung erfahren und sie Elemente ihrer Kultur in der frühpädagogischen Einrichtung wieder finden. Um Eltern mit Migrationshintergrund die Befürchtungen zu nehmen, dass die Teilhabe am frühkindlichen Bildungssystem mit erhöhtem Druck zur Assimilation einhergeht, sollte kulturelle und religiöse Offenheit gezeigt werden. Diese drückt sich z.B. in Interaktionen mit Eltern und Kind sowie in der Programm- oder Raumgestaltung aus. Um für Eltern mit Migrationshintergrund und insbesondere für diejenigen, die dem Islam angehören, einen vertrauensvollen Anknüpfungspunkt zu schaffen, sollten gezielt mehr pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund und auch islamischen Glaubens in frühkindlichen Betreuungseinrichtungen eingestellt werden. Das zeigt auch Familien anderer kultureller Hintergründe, dass die Einrichtung Multikulturalität lebt und Toleranz einen zentralen Wert darstellt. Häufig ist die gemeinsame Migrationserfahrung von Eltern und pädagogischer Fachkraft, unabhängig davon, ob beide der gleichen Herkunftskultur angehören, bereits ein verbindendes Element. Das schilderte auch eine pädagogische Fachkraft mit türkischem Migrationshintergrund:

„Also, ich habe das Gefühl, also das ist nur mein Gefühl, dass die GERNE zu mir kommen, weil sie sich verstanden fühlen. Also weil sie denken vielleicht: „Ja, die hat vielleicht die gleichen Erlebnisse wie ich gehabt. Die Vergangenheit ist vielleicht ähnlich, das, was sie durchgemacht hat.“ Und auch so diese Sprachbarrieren. Die haben da auch weniger Hemmungen, vielleicht mal mit mir als Ausländerin zu sprechen als vielleicht mit ner Deutschen, sich erklären zu müssen.“

(Päd. FK_ 15)

Zur Gestaltung der interkulturellen Zusammenarbeit mit Eltern

Um mit Eltern im Austausch zu sein und um alltägliche oder organisatorische Fragen zu klären, ist der direkte Kontakt entscheidend. Pädagogische Fachkräfte erleben Familien mit Migrationshintergrund jedoch in gemeinsamen Interaktionen häufig als zurückhaltend. Das erschwert aus ihrer Sicht den Aufbau einer tragfähigen Beziehung und die Initiierung eines Dialogs. Dieser Sichtweise gegenüber steht, dass alle befragten Mütter ihr Interesse an einem regelmäßigen Austausch mit pädagogischen Fachkräften bekräftigen. Auch Mütter mit Migrationshintergrund betonten, wie bedeutsam für sie der persönliche Kontakt zu den Betreuungspersonen ihres Kindes ist. Aus der Äußerung einer höher gebildeten Mutter mit

türkischem Migrationshintergrund geht deutlich der Wunsch nach einer vertrauensvollen Beziehung zu den pädagogischen Fachkräften hervor:

„Ich würde mir sehr wünschen an Treffen teilzunehmen, dort zu reden und mit den Erziehern immer in Kontakt zu bleiben. Dass man sogar außerhalb der Kindergartenzeit Aktivitäten unternimmt, dass sie zu mir nach Hause kommen, dass sie mich kennen lernen, mein zu Hause sehen, dass sie das Zimmer des Kindes sehen. Das würde ich mir wünschen.“

(8_T_BN)

Die unterschiedliche Wahrnehmung des Kontaktwunsches weist auf ein divergierendes Verständnis von der Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften hin. Das Konzept von Erziehungspartnerschaft und von Kontakt auf Augenhöhe ist vielen Eltern mit Migrationshintergrund unvertraut (Borke & Keller, 2014). Die elterliche Zurückhaltung und zugleich ihr Wunsch nach Kontakt zeigen, dass diese Familien es als Aufgabe der Bildungsinstitution begreifen, die Gesprächsinitiative zu ergreifen. Ein fruchtbarer Austausch erfordert somit zunächst die Bereitschaft der Fachkraft, von ihrem Bild einer Erziehungspartnerschaft mit gleichen Rechten und Pflichten abzurücken und auf die Eltern zuzugehen. Pädagogische Fachkräfte, die mit diesem Vorgehen Erfolg haben, schildern in den Interviews dieser Studie, dass sie zurückhaltenden Eltern mit wiederholten Kontaktangeboten ihr Interesse an einer Zusammenarbeit signalisieren, bis es gelingt eine wechselseitige Kontaktaufnahme zu installieren. Zugleich unterstützen sie die Eltern dabei, mögliche Hemmschwellen, die z.B. aufgrund mangelnder sprachlicher Ausdrucksfähigkeit entstehen, zu überwinden. Die zwischenmenschliche Komponente spielt im Kontakt mit den Eltern eine entscheidende Rolle. Eltern erfahren so Informationen, die über die bloße Vermittlung von Fakten hinausgehen sondern auch auf der Beziehungsebene relevant sind. Niedrigschwellige informelle Treffen eignen sich für diese persönliche Form des Kontaktaufbaus sehr viel besser als offizielle Termine, da die Hürde um miteinander in Austausch zu treten niedriger ist. Solche Angebote werden daher von den Familien oft eher in Anspruch genommen. Ihre Erfahrungen mit niedrigschwelligen Kontaktangeboten beschreibt eine pädagogische Fachkraft wie folgt:

„Vielleicht mit einer Tasse Kaffee, das wird immer gerne angenommen (...) Also wenn man eine kleine Runde hat dann erscheinen plötzlich Viele, aber wenn man sagt es findet ein Vortrag statt, kommen sie um so und so viel Uhr dann kommen nur wenige“

(Päd. FK_19)

Eine gelungene Zusammenarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund geht mit einem erhöhten Verbrauch zeitlicher und personeller Ressourcen einher. Um Familien mit Migrationshintergrund besser in frühpädagogische Einrichtungen einzubinden und so eine hohe Betreuungs- und Förderungsqualität ihrer Kinder zu gewährleisten, sollten das insbesondere bei der Finanzplanung von Einrichtungen mit hohem Migrantenanteil berücksichtigt werden.

Fazit

Aus der kulturellen Vielfalt in frühpädagogischen Einrichtungen ergeben sich für pädagogische Fachkräfte große Herausforderungen in der Gestaltung des Alltags und in der Zusammenarbeit mit den Eltern. Möchte man diesen Herausforderungen auf eine kultursensitive Art und Weise begegnen, erfordert das in erhöhtem Maße Engagement der pädagogischen Fachkräfte. Ihnen kommt die Aufgabe zu, Kinder unterschiedlichster Herkunftskulturen auf eine Bildungslaufbahn im deutschen Schulsystem vorzubereiten. Das erfordert die Entwicklung autonomieorientierter Kompetenzen wie z.B. die Erzählkompetenz (Schröder et al., 2013). Zugleich können pädagogische Fachkräfte diese Kinder nur erfolgreich fördern, wenn sie sich der Diskrepanz zwischen Familien- und Einrichtungskultur bewusst sind und dem Kind und seiner Familie mit individuell zugeschnittenen Konzepten entgegen kommen. Um kulturelle Hürden zwischen Familien und Fachkräften zu überbrücken, ist es unerlässlich, frühpädagogische Einrichtungen kulturell zu öffnen und in den Kontakt, die Beziehung und den Perspektivenaustausch zwischen Eltern und Fachkräften zu investieren.

6.7 Limitationen der Studie

Kulturvergleichendes Mixed-Method Design

Die Studie baut auf Vergleichen von Gruppen mit divergierendem ethnischen Hintergrund und Bildungsniveau auf. Die kulturelle Heterogenität der Stichprobe birgt Risiken für die Vergleichbarkeit der Daten sowie für die Entstehung möglicher Störvariablen, die im Folgenden kritisch betrachtet werden (Hofer, 2010). Zunächst ist nicht auszuschließen, dass die Teilnehmerinnen unterschiedlich vertraut mit der Bearbeitung offener und geschlossener Antwortformate waren. Aber auch wie leicht es Personen im Interview fällt, ihren Standpunkt zu verbalisieren oder Kritik zu äußern, kann kulturell variieren (Schröder et al., 2013). Ein Hinweis darauf ist die unterschiedliche Interviewdauer in den Müttergruppen.

Daher kann ein Methoden-Bias nicht ausgeschlossen werden (van de Vijver & Tanzer, 2004). Einem dadurch entstandenem Ungleichgewicht der qualitativen Datenmenge wurde durch Relativierungen der Code-Häufigkeiten entgegen gewirkt (Leyendecker et al., 2002). Um während der Datenerhebung weitere sprachliche und kulturelle Hemmschwellen niedrig zu halten, wurden die Interviews von muttersprachlichen und ethnisch übereinstimmenden Interviewern durchgeführt. Zudem wurde für die Erfassung der Sozialisationsziele ein Verfahren verwendet, das divergierende Erfahrungen mit graduellen Einschätzungen auf Likert-Skalen ausgleicht und sich daher für verschiedene kulturelle Gruppen als geeignet erwiesen hat (Kärtner et al., 2012). Da die Studie auf deutsch, türkisch und russisch durchgeführt wurde, waren an verschiedenen Stellen Übersetzungen nötig. Diese beinhalten stets die Gefahr inhaltlicher Verzerrungen. Um einen Item-Bias (van de Vijver & Leung, 2011) zu vermeiden, arbeiteten mehrere bilinguale Übersetzer zunächst getrennt voneinander an dem Erhebungsmaterial und diskutierten schließlich ihre Übersetzungen, bis Einigkeit über die sprachliche und kulturelle Angemessenheit der Formulierung erzielt wurde. Aber auch durch die Übersetzung der Interviewtranskripte ins Deutsche können sprachliche Feinheiten und ihre Bedeutung verloren gegangen oder ungenau abgebildet worden sein. Die übersetzten qualitativen Daten wurden von Personen weiterbearbeitet und interpretiert, die nicht immer den gleichen kulturellen Hintergrund wie die interviewte Person hatten. Dadurch ist nicht auszuschließen, dass kulturell gefärbte Botschaften nicht vollständig erfasst oder nicht korrekt dekodiert wurden. Kulturell divergierende Bedeutungen eines Konstrukts (van de Vijver & Leung, 2011) könnten sowohl die Erstellung des Kategoriensystems als auch die Auswertung der qualitativen Daten beeinflusst haben. Trotzdem ermöglichen Interviews, das komplexe Bedeutungssystem einer kulturellen Gruppe besser zu erfassen und abzubilden als Verfahren mit geschlossenem Antwortformat (Greenfield, 1997). Auch wenn die verwendeten quantitativen Methoden schon des Öfteren (Leyendecker et al., 2006; Kärtner et al., 2012; Keller et al., 2006) in kulturell heterogenen Stichproben eingesetzt wurden, ist nicht vollständig auszuschließen, dass einzelne Items in unterschiedlichen kulturellen Kontexten verschieden aufgefasst werden. Die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Methoden zeichnen jedoch insgesamt ein stimmiges Bild über die Vorstellungen früher Bildung, Erziehung und Betreuung. Es kann angenommen werden, dass die Methodentriangulation mögliche Auswirkungen eines Konstrukt-Bias abschwächt, da sich die quantitativen und qualitativen Daten gegenseitig validieren.

Stichprobe

Neben den zentral differenzierenden Merkmalen wie Ethnizität oder Bildungsniveau weisen in der Untersuchung Mütter mit Migrationshintergrund systematische Unterschiede in der Generationenzugehörigkeit auf. Besonders in der Gruppe höher gebildeter Mütter mit türkischem Migrationshintergrund gehören viele der zweiten Migrantengeneration an. Die Aufenthaltsdauer einer Familie in einer neuen Kultur ist mit Veränderungen von Erziehungsvorstellungen assoziiert (Citlak et al., 2008). Mütter der zweiten Generation durchliefen zudem das deutsche Bildungssystem. Mit einer homogeneren Stichprobe lassen sich Konfundierung dieser Einflüsse vermeiden. Zudem wurden Mütter von Kindern mit einem Altersrange von null bis sechs Jahren befragt. Auch wenn der Großteil über Fremdbetreuungserfahrung verfügt, ist es dennoch nicht auszuschließen, dass Eltern je nach Alter des eigenen Kindes unterschiedliche Anforderungen an frühkindliche Bildung und Betreuung richten. Die vorliegende Studie bildet jedoch nur ein zusammenfassendes Bild für einen relativ weiten Altersbereich ab. Weiterführende Forschung, die elterliche Vorstellungen zu eng umgrenzten Altersgruppen wie z.B. den U3-Bereich betrachten, wäre wünschenswert. Für den Vergleich der Vorstellungen zu früher Bildung und Betreuung wurden pädagogische Fachkräfte und Mütter in die Untersuchung einbezogen, die sich nicht persönlich kannten. Daraus lassen sich allgemeine Aussagen über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Sichtweisen über frühkindliche Bildung treffen. Um die individuelle Dynamik der interkulturellen Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Eltern genauer zu erfassen, sollten in weiteren Untersuchungen Fachkräfte und Eltern einbezogen werden, die in einer realen Beziehung zueinander stehen.

6.8 Ausblick

Die große Zuwanderungswelle im vergangenen Jahr geht mit neuen gesellschaftlichen Herausforderungen einher (Bamf, 2015). Auch das Bildungssystem wird durch die zunehmende kulturelle Vielfalt in Deutschland gefordert bleiben. Frühpädagogische Einrichtungen müssen sich durch den vermehrten Besuch von Kindern asylsuchender Familien weiterhin mit kulturell divergierenden Werteorientierungen, Familienmodellen oder Erziehungs- und Bildungsvorstellungen auseinandersetzen. Es ist anzunehmen, dass auch die Vorstellungen geflüchteter Eltern stark mit ihrem ökokulturellen Herkunftskontext variieren. Unklar ist jedoch, wie sich die Fluchterfahrung auf ihr Erleben und ihren Umgang mit deutschen früh-

pädagogischen Konzepten auswirkt. Weiterführende Forschung sollte diese Frage einbeziehen und in den Blick nehmen, welche Erkenntnisse über die interkulturelle Zusammenarbeit mit Eltern weiterhin Bestand haben und welche Veränderungen sich durch die neuen Migrantengruppen in Deutschland ergeben. Angesichts der gesamtgesellschaftlichen Aufgaben, die durch die aktuelle Zuwanderungswelle auf uns zukommen, ist es von besonderer Bedeutung, das Ziel der kulturellen Öffnung im Bildungssystem aufrecht zu erhalten. Denn nur wenn allen Kindern ein kultursensitiver Zugang zu Bildung ermöglicht wird ist eine erfolgreiche Integration unterschiedlichster Kulturen in unserem Land möglich (OECD, 2013; Sinus-Institut, 2008; Woellert, Kröhnert, Sippel, & Klingholz, 2009). Frühpädagogischen Einrichtungen kommt dabei eine besondere Rolle zu. Als Bildungsinstitution, in der kulturell geprägte Konzepte von Erziehung, Bildung und Betreuung oft zum ersten Mal offensichtlich werden und aufeinandertreffen (Tobin et al., 2013) besteht die wertvolle Chance den Grundstein für einen positiven Kontakt zwischen Eltern und Vertretern des Bildungssystems zu legen. Das ermöglicht es früh, wichtige Weichen für eine günstige Bildungslaufbahn von Kindern aus zugewanderten Familien zu stellen.

7 Literaturverzeichnis

- Agirdag, O., Yazici, Z., & Sierens, S. (2015). Trends in pre-school enrolment in Turkey: Unequal access and differential consequences. *Comparative Education*, 51(4), 537-554. doi: 10.1080/03050068.2015.1081796
- Ahnert, L., & Harwardt, E. (2008). Die Beziehungserfahrungen der Vorschulzeit und ihre Bedeutung für den Schuleintritt. *Empirische Pädagogik*, 22(2), 145-159.
- Alt, C. (2012). Ungleiche Platzvergabe. Wer vom Ausbau der institutionellen Betreuungsangebote für Kinder unter drei Jahren profitiert, *DJI Impulse*, 2, 16-18.
- Arends-Tóth, J. & van de Vijver, F. J. R. (2003). Multiculturalism and acculturation: Views of Dutch and Turkish-Dutch. *European Journal of Social Psychology*, 33, 249-266.
- Arends-Tóth, J. & van de Vijver, F. J. R. (2007). Acculturation attitudes: A comparison of measurement methods. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(7), 1462-1488. DOI: 10.1111/j.1559-1816.2007.00222.x
- Arends-Tóth, J. & van de Vijver, F. J. R. (2006). Issues in the Conceptualization and Assessment of Acculturation. In M. H. Bornstein & L. Cote (Eds.), *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development* (pp. 33-62). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Atay-Turhan, T., Koc, Y., Isiksal, M. & Isiksal, H. (2009). The new Turkish early childhood teacher education curriculum: a brief outlook. *Asia Pacific Education Review*, 10(3), 345-356.
- Aydin, G. (1994). Early childhood education in Turkey: A brief outlook. *Early Child Development and Care*, 97(1), 17-20. DOI: 10.1080/0300443940970102
- Bade, K. J. & Oltmer, J. (2007). Mitteleuropa. Deutschland. In K. J. Bade, P. C. Pieter, C. Emmer, L. Lucassen & J. Oltmer (Hrsg.). *Enzyklopädie. Migration in Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. 3. Auflage. (S. 153-170). Paderborn: Schöningh; München: Fink.
- BaMF (2015). *Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung*. Migrationsbericht 2014.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Baskan, G. A., Kiliç, D. & Sağlam, N. (2010). Preschool education in Turkey in the European Union process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9(1), 555-559.

- Baykara-Krumme, H., Klaus, D. & Steinbach, A. (2011). Generationenbeziehungen in Deutschland. Ein Vergleich der Beziehungsqualität in einheimischen deutschen Familien, Familien mit türkischem Migrationshintergrund und Aussiedlerfamilien. In J. Brüderl, L. Castiglioni & N. Schumann (Hrsg.), *Partnerschaft, Fertilität und intergenerationale Beziehungen. Ergebnisse der ersten Welle des Beziehungs- und Familienpanels* (S. 259-286). Würzburg: Ergon.
- Becker, B. (2010). Wer profitiert mehr vom Kindergarten? Die Wirkung der Kindergartenbesuchsdauer und Ausstattungsqualität auf die Entwicklung des deutschen Wortschatzes bei deutschen und türkischen Kindern. *Kölner Zeitschrift für Soziologie*, 62 (1), 139-163.
- Beisenherz, G. (2006). Sprache und Integration. In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben – Integration durch Sprache? Band 4. Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern* (S. 39-69). Schriften des Deutschen Jugendinstituts, Wiesbaden: VS-Verlag.
- Bericht der Sachverständigenkommission. (2000). *Familien ausländischer Herkunft in Deutschland: Leistungen, Belastungen, Herausforderungen* (6. Familienbericht. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Berry, J. W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. In A. Padilla (Ed.), *Acculturation: theory, models and some new findings* (pp. 9-25). Boulder: Westview.
- Berry, J. W. (1990). Psychology of acculturation. In J. J. Berman (Ed.), *Nebraska symposium on motivation, 1989: cross-cultural perspectives* (pp. 201-234). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-34. DOI: 10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x
- Berry, J. W. (2006). Contexts of acculturation. In D. Sam & J. Berry (Eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (pp. 27-42). Cambridge: Cambridge University Press.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology*, 55(3), 303-332. DOI: 10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x
- Betz, T. (2006). Milieuspezifisch und interethnisch variierende Sozialisationsbedingungen und Bildungsprozesse von Kindern. In C. Alt (Hrsg.): *Kinderleben-Integration durch Sprache? Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern* (4, S. 117-153). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bock-Famulla, K., Lange, J. & Strunz, E. (2015). *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2015*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

- Boos-Nünning, U. & Karakaşoğlu, Y. (2005). *Viele Welten leben: zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann Verlag.
- Borke, J. & Keller, H. (2014). *Kultursensitive Frühpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer GmbH.
- Bornstein, M. H. & Cote, L. R. (2006). Introduction to Acculturation and Parent-Child Relationships. In M. H. Bornstein & L. R. Cote (Eds.), *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development* (pp. 3-12). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bornstein, M. H. & Cote, L. R. (2006). Parenting Cognitions and Practices in the Acculturation Process. In M. H. Bornstein & L. R. Cote (Eds.), *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development* (pp. 173-196). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bredekamp, S. & Copple, C. (1997). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs*. Revised edn. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development. Research paradigms: Present and future. In N. Bolger, A. Caspi, G. Downey, & M. Morrehouse (Eds.), *Person in context: Developmental Processes* (pp. 25-49). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, S. R. (1986). Q technique and method: Principles and procedures. In W. D. Berry & M. S. Lewis-Beck (Eds.), *New tools for social scientists* (pp. 57-76). Beverly Hills, CA: Sage.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016). *Aktuelle Zahlen zu Asyl*. BAMF.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge / Bundesministerium des Innern (2015). *Migrationsbericht 2013*. BAMF/BMI.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge / Bundesministerium des Innern (2016). *Migrationsbericht 2014*. BAMF/BMI.
- Chau, K. L. (1992). Educating for effective group work practice in multicultural environments of the 1990s. *Journal of Multicultural Social Work*, 1(4), 1-16. DOI: 10.1300/J285v01n04_01
- Chung, L. C., Marvin, C. A. & Churchill, S. L. (2005). Teacher factors associated with preschool teacher-child relationships: Teaching efficacy and parent-teacher relationships. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(2), 131-142. DOI: 10.1080/1090102050250206

- Citlak, B., Leyendecker, B., Schölmerich, A., Driessen, R. & Harwood, R. L. (2008). Socialization goals among first-and second-generation migrant Turkish and German mothers. *International Journal of Behavioral Development*, 32(1), 56-65. DOI: 10.1177/0165025407084052
- Cohen, R., and Yitzhak, R. (1989). Bridging the old and the new. Constructing the parent's role for Ethiopian immigrants. In R. Tokatli(ed.) *Lifelong learning in Israel values and practices* 143–9. Jerusalem: Ministry of Education.
- Cortés, D. E., Rogler, L. H. & Malgady, R. G. (1994). Biculturalism among Puerto Rican adults in the United States. *American journal of community psychology*, 22(5), 707-721.
- De Anda, D. (1984). Bicultural socialization: Factors affecting the minority experience. *Social Work*, 29(2), 101-107.
- Dearing, E., McCartney, K. & Taylor, B. A. (2009). Does higher quality early child care promote low-income children's math and reading achievement in middle childhood? *Child development*, 80(5), 1329-1349.
- 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 (Doctoral thesis). Faculty of Human Sciences, Department of Culture and Psychology, University of Osnabrück, Germany.
- Dietz, B. (2003). Historische, politische und sozialwissenschaftliche Aspekte der Einwanderung russischsprachiger Aussiedler. DBH Bildungswerk (Hrsg.), *Spätaussiedler, Interkulturelle Kompetenz für die Straffälligenhilfe und Justizvollzugsdienst (S.9-34)*. Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg GmbH.
- Dietz, B. (2007). Aussiedler/Spätaussiedler in Deutschland seit 1950. In K. J. Bade, P. C. Pieter, C. Emmer, L. Lucassen und J. Oltmer (Hrsg.). *Enzyklopädie. Migration in Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart (S. 397-404)*, 3. Auflage. Paderborn: Schöningh; München: Fink.
- Dintsioudi, A. (2012): Familienmigration und ihr Einfluss auf Sozialisationsziele. Verfügbar unter:<https://www.nifbe.de/dasinstitut/regionalnetzwerke/nordwest/projekte?view=item&id=257> (Zugriff am 19.09.2016).
- Döge, P. (2014). Parenting beliefs across cultures within Germany: Socio-historical and migration perspectives. (Dissertation). Universität Osnabrück, Osnabrück.
- Döge, P. & Keller, H. (2012). Child-rearing goals and conceptions of early childcare from adults' perspective in East and West Germany. *International Journal of Adolescence and Youth*, 19(1), 37-49.
- Döge, P. & Keller, H. (2014). Similarity of mothers' and preschool teachers' evaluations of socialization goals in a cross-cultural perspective. *Journal of Research in Childhood Edu-*

cation, 28(3), 377-393. doi: 10.1080/02568543.2014.913279

- Dolev-Gindelman, Z. (1989). Ethiopian Jews in Israel: Family images, multi-dimensional context. *Jerusalem, Israel: NCJW Research Institute for Innovation in Education, Hebrew University of Jerusalem*.
- Dost, A., Citlak, B., Yagmurlu, B. & Leyendecker, B. (2006, July). *Mothers' long-term socialization goals: The role of education in long-term socialization goals set by Turkish mothers*. Paper presented at the 17th congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology, Spetses, Greece.
- Durgel, E. S., Leyendecker, B., Yagmurlu, B. & Harwood, R. (2009). Sociocultural influences on German and Turkish immigrant mothers' long-term socialization goals. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. doi: 10.1177/0022022109339210
- Durgel, E. S., van de Vijver, F. J. R. & Yagmurlu, B. (2013). Self-reported maternal expectations and child-rearing practices: Disentangling the associations with ethnicity, immigration, and educational background. *International Journal of Behavioral Development*, 37(1), 35-43. doi: 10.1177/0165025412456145
- Ebert, S. (2007). Friedrich Fröbel. In *Pädagogische Handlungskonzepte von Fröbel bis zum Situationsansatz. Kindergarten heute spezial*, 107, 8-15. Verlag Herder.
- Edwards, C. P., Gandini, L. & Giovaninni, D. (1996). The contrasting developmental timetables of parents and preschool teachers in two cultural communities. In C.M. Super & S. Harkness (Eds.), *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences* (pp. 270-288). New York, NY: Guilford Press.
- Erdiller, Z. B. & McMullen, M. B. (2003). Turkish teachers' beliefs about developmentally appropriate practices in early childhood education. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 84-93.
- Extra, G. (2007). Dealing with new multilingualism in Europe. Immigrant minority languages at home and at school. *Australien Review of Applied Linguistics*, 30 (2), 18.16-18.22.
- Faist, T. (1998). Developing transnational social spaces: The Turkish German example. In L. Pries (Ed.), *Migration and transnational social spaces* (pp. 36-72). London: Ashgate.
- Farrokhzad, S., Ottersbach, M., Tunc, M. & Meuer-Willuweit, A. (2010). *Verschieden- Gleich- Anders: Geschlechterarrangements im intergenerativen und interkulturellen Vergleich*. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Fluckinger, C. D. (2010). Measurement of Big Five Personality via Q-Sort: Comparison with a Likert Measure and Test-Taker Perceptions and Reactions, Doctoral dissertation, University of Akron.

- Frankel, D. G., Roer-Bornstein, D. & Le Vine, R. A. (1982). Traditional and modern contributions to changing infant-rearing ideologies of two ethnic communities. *Monographs of the Society for research in Child Development*, 47 (4), 1-53. DOI: 10.2307/1165998
- Fromm, S. (2012). Korrespondenzanalyse. In *Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene 2: Multivariate Verfahren für Querschnittsdaten* (pp. 223-251). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fthenakis, E. & Textor, M. R. (2000). Pädagogische Ansätze im Kindergarten. In *Jahrbuch der Frühpädagogik und Kindheitsforschung* (Band 3, S. 181-201). Weinheim: Beltz.
- Fuhrer, U. & Mayer, S. (2005). *Familiäre Erziehung im Prozess der Akkulturation*. In U. Fuhrer & H.-H. Uslucan (Hrsg.), *Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen eigen und Fremdkultur* (S.59-85). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Georgas, J., Berry, J. W., van de Vijver, F. J. R., Kagitcibasi, C. & Poortinga, Y. H. (2009). Cultures and families: A 30-nation psychological study. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 16(1), 1-27.
- Gernhardt, A. (2014). *Children's drawings of self and family: Bridging cultural and universal perspectives* (Doctoral dissertation). Universität Osnabrück, Osnabrück.
- Gernhardt, A., Lamm, B., Keller, H. & Döge, P. (2014). Early child care teachers' socialization goals and preferred behavioral strategies: a cross-cultural comparison. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(2), 203-220. DOI: 10.1080/02568543.2014.884029
- Gitelman, Z. (1982). *Becoming Israelis: political resocialization of Soviet and American immigrants*. New York, N.Y.: Praeger.
- Gökçe, F., & Oğuz, N. (2010). Minority and foreign schools on the Ottoman Education System. *e-International Journal of Educational Research*, 1(1), 42-57.
- Goldman, L. (1993). Misconceptions of culture and perversions of multiculturalism. *Interchange*, 24(4), 397-408.
- Gonzalez-Mena, J. (2007). *Diversity in early care and education: Honoring differences*. McGraw-Hill Book Co.
- Gordon, M. M. (1964). *Assimilation in American life: The role of race, religion, and national origins*. New York: Oxford University Press.
- Gottesberg, M. (1988). *Cultural transition: The case of immigrant youth*. Israel: Hebrew University.
- Graves, T. D. (1967). Psychological acculturation in a tri-ethnic community. *Southwestern Journal of Anthropology*, 23(4), 337-350.
- Greenacre, M. (2007). *Correspondence analysis in practice*. Chapman and Hall/CRC.

- Greenfield, P. M. (1994). Independence and interdependence as developmental scripts: Implications for theory, research, and practice. In P.M. Greenfield & R. Cocking (Eds.), *Cross-cultural roots of minority child development*, (pp. 1-37). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Greenfield, P. M. (1997). You can't take it with you: Why ability assessments don't cross cultures. *American Psychologist*, *52*(10), 1115–1124.
- Greenfield, P. M. (2009). Linking social change and developmental change: shifting pathways of human development. *Developmental psychology*, *45*(2), 401.
- Greenfield, P. M. (2011). Commentary on: Developing patterns of parenting in two cultural communities. *International Journal of Behavioral Development*, *35*, 240-241.
- Greenfield, P. M. & Keller, H. (2004). Cultural psychology. In C. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of applied psychology* (pp. 545-553). Oxford, UK: Elsevier.
- Greenfield, P. M. & Suzuki, L. K. (1998). Culture and human development: Implications for parenting, education, pediatrics, and mental health. In I. E. Sigel & K. A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Child Psychology in practice* (pp. 1059-1109). New York: Wiley.
- Greenfield, P. M., Keller, H., Fuligni, A. & Maynard, A. (2003). Cultural pathways through universal development. *Annual Review of Psychology*, *54*(1), 461-490.
- Greenfield, P. M., Quiroz, B. & Raeff, C. (2000). Cross-cultural conflict and harmony in the social construction of the child. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *87*, 93-108. DOI: 10.1002/cd.23220008708
- Greenfield, P. M., Suzuki, L. K. & Rothstein-Fisch, C. (2006). Cultural pathways through human development. *Handbook of child psychology*, *3*(17). DOI: 10.1002/9780470147658.chpsy0417
- Grochla, N. (2008). *Qualität und Bildung: Eine Analyse des wissenschaftlichen Diskurses in der Frühpädagogik*. Münster: Lit.- Verlag.
- Hanrath, J. (2011). Vielfalt der türkeistämmigen Bevölkerung in Deutschland. Bundeszentrale für politische Bildung (Bpb). <http://www.bpb.de/apuz/59735/vielfalt-der-tuerkeistaemmigen-bevoelkerung-in-deutschland?p=all>. (Zugriff am 19.09.2016)
- Harkness, S. & Super, C.M. (1996). *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences*. New York, London: Guilford Press.
- Harkness, S., & Super, C. M. (1995). Culture and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (pp. 211-234). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harkness, S., Super, C. M., & Van Tijen, N. (2000). Individualism and the "Western mind" reconsidered: American and Dutch parents' ethnotheories of the child. *New Directions for*

Child and Adolescent Development, 2000(87), 23-39. DOI: 10.1002/cd.23220008704

Harwood, R. L., Miller, J. G. & Irizarry, N. L. (1995). Culture and human development: A Guilford series. *Culture and attachment: Perceptions of the child in context*. New York: Guilford Press.

Haug, S., Müssig, S. & Stichs, A., (2009). Muslimisches Leben in Deutschland. Im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz. Forschungsbericht 6. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

Haverkamp, F. (2012). Gesundheit und soziale Lebenslage: Herausforderung für eine inklusive Gesundheitsversorgung. In *Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung* (pp. 365-382). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helfferrich, C. (2005). *Die Qualität qualitativer Daten*. VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

Henry-Huthmacher, C. (2005). *Kinderbetreuung in Deutschland: ein Überblick; Krippen-Tagespflege-Kindergärten-Horte und Ganztagschulen im Vergleich der Bundesländer*. Konrad-Adenauer-Stiftung.

Herwartz-Emden, L. (1997). Erziehung und Sozialisation in Aussiedlerfamilien. Einwanderungskontext, familiäre Situation und elterliche Orientierung. In *Politik und Zeitgeschichte (Beilage, Das Parlament)*, B7, S. 3-9.

Herwartz-Emden, L., Waburg, W. & Westphal, M. (2014). Erziehung in Aussiedlerfamilien im interkulturellen Vergleich. *Bildung und Erziehung*, 67(2), 171-186. Doi: 10.7788/bue-2014-0205

Hofer, J. (2010). Research on implicit motives across cultures. In O. C. Schultheiss & J. C. Brunstein (Eds), *Implicit Motives* (pp. 433- 467). New York: Oxford University Press.

Honig, A. S., Gardner, C. & Vesin, C. C. (1987). Stress factors among overwhelmed mothers of toddlers in immigrant families in France. *Early Child Development and Care*, 28(1), 37-46.

Horowitz, T. R. (1989). *The Soviet man in an open society*. New York: University Press of America.

Horowitz, T. R. (Ed.). (1986). *Between two worlds: Children from the Soviet Union in Israel*. New York: University Press of America.

Imamoğlu, E. O. (1987). An interdependence model of human development. In C. Kagitcibasi (Ed.), *Growth and progress in cross-cultural psychology* (pp. 138-146). Berwyn, IL:Swets North America.

Imbrogno, S. & Imbrogno, N. I. (1986). Marriage and family in the USSR: Changes are emerging. *Social Casework*, 67(2), 90-100.

- Ispa, J. (1994). *Child Care in Russia: In Transition*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Ispa, J. M. (2002). Russian child care goals and values: From Perestroika to 2001. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 393-413.
- Jäkel, J. & Leyendecker, B. (2009). *Erziehungsverhalten türkischstämmiger und deutscher Mütter von Vorschulkindern*. Ruhr- Universität Bochum.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(2), 112-133.
- Kâğıtçıbaşı, Ç. (1989). Child rearing in Turkey and an intervention research. *Psychology and Developing Societies*, 1 (1), 37 – 52. doi: 10.1177/097133368900100105
- Kâğıtçıbaşı, Ç. (1996). *Family and human development across cultures: A view from the other side*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kâğıtçıbaşı, Ç. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 403-422. doi: 10.1177/0022022105275959
- Kâğıtçıbaşı, Ç. (2007). *Family, self and human development across cultures: Theory and applications*, (2nd ed.). Mahwah: Lawrence Erlbaum and Associates.
- Kâğıtçıbaşı, Ç. & Ataca, B. (2005). Value of children and family change: A three-decade portrait from turkey. *Applied Psychology*, 54(3), 317-337. DOI: 10.1111/j.1464-0597.2005.00213.x
- Kâğıtçıbaşı, Ç. & Sunar, D. (1997). Familie und Sozialisation in der Türkei. In B. Nauck & U. Schönplflug (Hrsg.), *Familien in verschiedenen Kulturen*, (S. 145-161). Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Kapci, E. G., & Guler, D. (1999). Pre-school education in Turkey: policies and practices in their historical context. *Early Child Development and Care*, 156(1), 53-62. DOI: 10.1080/0300443991560104
- Karakaşoğlu, Y. (2007). Türkische Arbeitswanderer in West-, Mittel-und Nordeuropa seit Mitte der 1950er Jahre. In K. J. Bade, P. C. Pieter, C. Emmer, L. Lucassen und J. Oltmer (Hrsg.). *Enzyklopädie. Migration in Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart* (3. Auflage, S. 1054-1061). Paderborn: Schöningh; München: Fink.
- Kärtner, J., Keller, H., Chaudhary, N. & Yovsi, R. D. (2012). The development of mirror self-recognition in different sociocultural contexts. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 77(1), vii-viii, 1-87.
- Keller, H. (2003). Socialisation for competence: Cultural models of infancy. *Human Development*, 46(5), 288-311.

- Keller, H. (2007). *Cultures of infancy*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Keller, H. (2011). *Kinderalltag. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Keller, H. (2012). Autonomy and relatedness revisited: Cultural manifestations of universal human needs. *Child Development Perspectives*, 6(1), 12-18. DOI: 10.1111/j.1750-8606.2011.00208.x
- Keller, H. (2013). Kulturelle Modelle und ihre Bedeutung für die frühkindliche Bildung. In H. Keller (Hrsg.). *Interkulturelle Praxis in der Kita. Wissen – Haltung – Können* (S. 11-23). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Keller, H. & Bossong, L. (2014). Einstellungen von bildungsfernen Eltern mit Migrationshintergrund zum Besuch ihrer Kinder in Kindertageseinrichtungen. Unveröffentlichter Ergebnisbericht für das Niedersächsische Ministerium für Soziales, Gesundheit und Gleichstellung, Hannover. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe), Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur, Osnabrück.
- Keller, H. & Eckensberger, L. (1998). Kultur und Entwicklung. In H. Keller (Hrsg.), *Lehrbuch Entwicklungspsychologie* (S. 57-96). Bern: Huber.
- Keller, H. & Kärtner, J. (2013). Development. The cultural solution of universal development tasks. In M. J. Gelfand, C.-y. Chiu & Y.-y. Hong (Eds.), *Advances in culture and psychology. Vol. 3* (pp. 63-116). New York: Oxford University Press.
- Keller, H. & Lamm, B. (2005). Parenting as the expression of sociohistorical time: The case of German individualisation. *International Journal of Behavioral Development*, 29(3), 238-246.
- Keller, H. & Otto, H. (2011). Different faces of autonomy. In X. Chen & K. H. Rubin (Eds.), *Socioemotional Development in Cultural Context* (pp. 164-185). New York, NY: Guilford.
- Keller, H., Borke, J., Lamm, B., Lohaus, A. & Yovsi, R. D. (2011). Developing patterns of parenting in two cultural communities. *International Journal of Behavioral Development*, 35(3), 233-245.
- Keller, H., Borke, J., Yovsi, R., Lohaus, A. & Jensen, H. (2005). Cultural orientations and historical changes as predictors of parenting behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 29(3), 229-237.
- Keller, H., Lamm, B., Abels, M., Yovsi, R., Borke, J., Jensen, H., Papaligoura, Z., Holub, C., Lo, W., Tomiyama, A. J., Su, Y., Wang, Y. & Chaudhary, N. (2006). Cultural models, socialization goals and parenting ethnotheories. A multicultural analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(2), 155-172.
- Keller, H., Yovsi, R., Borke, J., Kärtner, J., Jensen, H. & Papaligoura, Z. (2004). Developmental

- consequences of early parenting experiences: Self-recognition and self-regulation in three cultural communities. *Child development*, 75(6), 1745-1760.
- Kharlamov, I. F. & Kobzar', B. S. (1993). Unresolved problems of family upbringing. *Russian Education & Society*, 35(8), 6-18. DOI: 10.2753/RES1060-939335086
- Kim, U., Triandis, HC., Kâğıtçıbaşı, Ç., Choi, S. & Yoon, G. (1994). *Individualism and Collectivism: Theory, Method, and Applications*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Knafo, A. & Schwartz, S. H. (2001). Value socialization in families of Israeli-born and soviet-born adolescents in Israel. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(2), 213-228. doi: 10.1177/0022022101032002008
- Kotzian, O. (2010). Sonderfall Bundesrepublik Deutschland: Deutscher und doch Migrant-Aussiedler zwischen Identitätsfindung und gesellschaftlicher Akzeptanz. *Europäisches Journal für Minderheitenfragen*, 3(3), 212-228.
- Kuhl, J., & Keller, H. (2008). Affect-regulation, self-development and parenting: A functional-design approach to cross-cultural differences. In R. Sorrentino & S. Yamaguchi (Eds.), *The handbook of motivation and cognition across cultures* (pp. 19-47). New York: Elsevier.
- Kwast-Welfel J, Boski, P. & Rovers, M. (2008) Intergenerational value similarity in Polish immigrant families in Canada in comparison to intergenerational value similarity in Polish and Canadian non-immigrant families. In: Zheng G, Leung K, Adair JG (eds.) *Perspectives and Progress in Contemporary Cross-Cultural Psychology*. Verfügbar unter: http://iaccp.org/ebook/xian/PDFs/4_4Welfel.pdf.
- LaFromboise, T., Coleman, H. L. K. & Gerton, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: Evidence and theory. *Psychological Bulletin*, 11(4), 395-412.
- Laland, K. N., Odling-Smee, F. J. & Feldman, M. W. (2000). Niche construction, biological evolution and cultural change. *Behavioral and Brain Sciences*, 23, 131-146.
- LeVine RA. 1977. Child rearing as cultural adaptation. In *Culture and Infancy: Variations in the Human Experience*, ed. PH Leiderman, SR Tulkin, A Rosenfeld (pp. 15-27). New York: Academic.
- LeVine, R. A. (1982). *Culture, behavior, and personality: An introduction to the comparative study of psychsocial adaptation* (pp. 15-39). New Brunswick, London: Aldine Transaction.
- LeVine, R. A. & Norman, K. (2001). The infant's acquisition of culture: early attachment re-examined in anthropological perspective. In C. Moore and H. Mathews (eds.), *The Psychology of Cultural Experience*. New York: Cambridge University Press.
- LeVine, R. A., Dixon, S., LeVine, S., Richman, A., Leiderman, P. H., Keefer, C. H., & Brazelton, T. B. (1994). *Child care and culture: Lessons from Africa*. Cambridge University Press.

- LeVine, R. A., Miller, P. M., Richman, A. L., & LeVine, S. (1996). Education and mother-infant interaction: A Mexican case study. *Parents' cultural belief systems*, 254-269.
- Leyendecker, B. (2003). Die frühe Kindheit in Migrantenfamilien (2003). In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung*, (3. Aufl., S. 381-431). Bern: Huber
- Leyendecker, B. & De Houwer, A. (2011). Frühe bilinguale und bikulturelle Erfahrungen - Kindheit in zugewanderten Familien. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (4. Auflage, S. 178-219). Bern: Huber.
- Leyendecker, B., Lamb, M. E., Harwood, R. L., & Schölmerich, A. (2002). Mothers' socialisation goals and evaluations of desirable and undesirable everyday situations in two diverse cultural groups. *International Journal of Behavioral Development*, 26(3), 248-258.
- Leyendecker, B., Schölmerich, A. & Citlak, B. (2006). Similarities and differences between first- and second generation turkish migrant mothers in Germany: The acculturation gap. In H. Bornstein & L. R. Cote (eds.), *Acculturation and parent-child relationships: measurement and development* (pp. 297-315). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leyendecker, B., Yagmurlu, B., Citlak, B., Dost, A. & Harwood, R. L. (2009). Langfristige Sozialisationsziele von migrierten und nicht-migrierten Müttern in der Türkei und in Deutschland – Der Einfluss von Bildung, Kultur und Migrationserfahrungen. In I. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter* (S. 169-181). Münster, Germany: Waxmann.
- Liegle, L. (2007). Pädagogische Konzepte und Bildungspläne - wie stehen sie zueinander? *Kindergarten heute*, 37. Jahrgang, 1, 6-12.
- Lokhande, M. (2013). *Hürdenlauf zur Kita: Warum Eltern mit Migrationshintergrund ihr Kind seltener in die frühkindliche Tagesbetreuung schicken*. Berlin : Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration GmbH (SVR).
- Markus, H. R. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253.
- Martin, T. C. & Juarez, F. (1995). The impact of women's education on fertility in Latin America: Searching for explanations. *International Family Planning Perspectives*, 21(2), 52-57. DOI: 10.2307/2133523
- Mason, J. (2006). Mixing methods in a qualitatively driven way. *Qualitative research*, 6(1), 9-25.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601-613). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- McCall, R. B. (1977). Challenges to a science of developmental psychology. *Child Develop-*

ment, 48(2), 333-344. DOI: 10.2307/1128626

- Mchitarjan, I., & Reizenzein, R. (2014). The importance of the culture of origin in immigrant families: Empirical findings and their explanation by the theory of cultural transmission in minorities. In T. Geisen, T. Studer & E. Yildiz (Eds.), *Migration, Familie und Gesellschaft* (pp. 131-151). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-531-94126-4_8
- McMullen, M., Elicker, J., Wang, J., Erdiller, Z., Lee, S. M., Lin, C. H. & Sun, P. Y. (2005). Comparing beliefs about appropriate practice among early childhood education and care professionals from the US, China, Taiwan, Korea and Turkey. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(4), 451-464.
- Nauck, B. (1994). Bildungsverhalten in Migrantenfamilien. In P. Büchner (Hrsg.), *Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliäre Beziehungen* (S. 105-141). Weinheim/Basel: Beltz.
- Nauck, B. (1997). Migration and intergenerational relations: Turkish families at home and abroad. In W. W. Isajiw (Ed.), *Multiculturalism in North America and Europe: Comparative perspectives on interethnic relations and social incorporation* (pp. 435-465). Toronto: Canadian Scholar's Press.
- Nauck, B. (2001). Der Wert von Kindern. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 53(3), 407-435.
- Nauck, B. (2007). Integration und Familie. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 2-22-23, S. 19-25.
- Ngo, P. Y., & Malz, T. A. (1998). Systems and their Impact on academic striving. In H.I. McCubbin (Ed.), *Resiliency in Native American and immigrant families*, 2, 265. Sage Publications.
- Nikolaev, D., & Chugunov, D. (2012). *The Education System in the Russian Federation: Education Brief 2012*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Nonneman, G. (2005). *Analyzing Middle East foreign policies and the relationship with Europe*. London: Routledge.
- OECD (2009). Education at a glance 2009: OECD indicators. *Organization for Economic Co-operation and Development*. <http://www.oecd.org/dataoecd/41/25/43636332.pdf>
- OECD (2010). Education at a glance 2010: OECD indicators. *Organization for Economic Co-operation and Development* <http://www.oecd.org/dataoecd/45/39/45926093.pdf>
- OECD. 2013. *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity. Giving Every Student the Chance to Succeed*. Volume II. Paris: OECD
- Ogbu, J. U. (1981). Origins of human competence: A cultural-ecological perspective. *Child Development*, 52(2), 413-429. DOI: 10.2307/1129158

- Oropesa, R. S. & Landale, N. S. (1997). In search of the new second generation: Alternative strategies for identifying second generation children and understanding their acquisition of English. *Sociological perspectives*, 40(3), 429-455.
- Otyakmaz, B. Ö., & Döge, P. (2015). Erzieherinnen-Eltern-Beziehung in Migrationskontexten. In B. Ö. Otyakmaz & Y. Karakaşoğlu (Hrsg.), *Frühe Kindheit in der Migrationsgesellschaft* (pp. 159-178). Wiesbaden: Springer Fachmedien. Doi: 10.1007/978-3-658-07382-4_10
- Owen, M. T., Ware, A. M. & Barfoot, B. (2000). Caregiver-mother partnership behavior and the quality of caregiver-child and mother-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 413-428.
- Papoušek, H. & Papoušek, M. (1991). Innate and cultural guidance of infants integrative competencies: Integrative Competencies: China, the United States, and Germany. In M. H. Bornstein (Ed.), *Cultural approaches to parenting* (pp.23-44). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pels, T., Nijsten, C., Oosterwegel, A., & Vollebergh, W. (2006). Myths and realities of child rearing: Minority families and indigenous Dutch families compared. In M. Deković, T. Pels, & S. Model (Eds.), *Child rearing in six ethnic families. The multi-cultural Dutch experience* (pp. 213-244). Lewiston: The Edwin Mellen Press.
- Phalet, K., & Andriessen, I. (2003). Acculturation, motivation and educational attainment. In L. Hagendoorn, J. Veenman, & W. Vollebergh (Eds.), *Integrating immigrants in the Netherlands* (pp. 145 -172). Aldershot: Ashgate.
- Phalet, K., & Schönplflug, U. (2001). Intergenerational transmission of collectivism and achievement values in two acculturation contexts the case of Turkish families in Germany and Turkish and Moroccan families in the Netherlands. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(2), 186-201. doi: 10.1177/0022022101032002006
- Phinney, J. S. (1992). The Multigroup Ethnic Identity Measure, A new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7(2), 156-176. doi: 10.1177/074355489272003
- Phinney, J. S. & Ong, A. D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology*, 54(3), 271-281.
- Redfield, R., Linton, R. & Herskovits, M. J. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38(1), 149-152. DOI: 10.1525/aa.1936.38.1.02a00330
- Roer-Strier, D. (2001). Reducing risk for children in changing cultural contexts: Recommendations for intervention and training. *Child Abuse & Neglect*, 25(2), 231-248.
- Roer-Strier, D., & Rosenthal, M. K. (2001). Socialization in changing cultural contexts: A search for images of the "adaptive adult". *Social work*, 46(3), 215-228.
- Roer-Strier, D., & Rivlis, M. (1998). Timetable of psychological and behavioural autonomy

- expectations among parents from Israel and the former Soviet Union. *International Journal of Psychology*, 33(2), 123-135. DOI:10.1080/002075998400501
- Rosenthal, M. K. (1999). Out-of-home child care research: A cultural perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 23(2), 477-518. DOI: 10.1080/016502599383928
- Rosenthal, M. K., & Roer-Strier, D. (2001). Cultural differences in mothers' developmental goals and ethnotheories. *International Journal of Psychology*, 36(1), 20-31. DOI: 10.1080/00207590042000029
- Rothstein-Fisch, C., Greenfield, P. M., Trumbull, E., Keller, H., & Quiroz, B. (2010). Uncovering the role of culture in learning, development, and education. In R. J. Sternberg & D. D. Preiss (Eds.), *Innovations in educational psychology: Perspectives on learning, teaching, and human development* (pp. 269-294). New York: Springer Publishing Company.
- Rothstein-Fisch, C., Trumbull, E., & Garcia, S. G. (2009). Making the implicit explicit: Supporting teachers to bridge cultures. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(4), 474-486. doi:10.1016/j.ecresq.2009.08.006
- Sam, D. L. (2006). Acculturation: conceptual background and core components. In D. Sam & J. Berry (Eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (pp. 11-26). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sam, D. L., & Virta, E. (2003). Intergenerational value discrepancies in immigrant and host-national families and their impact on psychological adaptation. *Journal of Adolescence*, 26(2), 213-231. doi:10.1016/S0140-1971(02)00129-X
- Sammons, P., Elliot, K., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). The Impact of Pre-school on Young Childrens' Cognitive Attainments at Entry to Reception. *British Educational Research Journal* 30, 691-712.
- Schäfer, G. E. (2005). Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrheinwestfalen (75-178). Weinheim u.a. : Beltz.
- Schäfermeier, E. (2004). *Erziehungsziele und allozentrische Orientierung im Kulturvergleich und deren Funktion für das Sozialverhalten von Vorschulkindern*. Berlin: VWF-Verlag.
- Schmidt, T., Roßbach, H.-G. & Sechtig, J. (2010). Bildung in frühpädagogischen Institutionen. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*, (3. Aufl., S. 351– 363). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schreier, M. (2012): *Qualitative Content Analysis in Practice*, SAGE Publications Ltd, London.
- Schröder, L., Dintsioudi, A., List, M., & Keller, H. (2013). *Sprachliche Bildung im Kita-Alltag. Gespräche mit Kindern anregen und lebendig gestalten* [DVD mit Begleitheft]. Berlin: Cornelsen.

- Schwartz, S. H. (1994). Beyond individualism/collectivism: New cultural dimensions of values. In U. Kim, H. C. Triandis, C. Kagitcibasi, S.-C. Choi & G. Yoon (Eds.), *Individualism and collectivism: Theory, method, and applications: Cross-cultural research and methodology series* (pp.85-119). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Seifert, W. (2012). Geschichte der Zuwanderung nach Deutschland nach 1950. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-einesozialkunde/138012/geschichte-der-zuwanderung-nach-deutschland-nach-1950>
- Sen'ko, T. V. (1993). Parents' ideas about ideal children. *Russian Education & Society*, 35(8), 19-27.
- Shor, R. (1999). Inappropriate child rearing practices as perceived by Jewish immigrant parents from the former Soviet Union. *Child Abuse & Neglect*, 23(5), 487-499. doi:10.1016/S0145-2134(99)00024-1
- Sinus-Institut (2008). Zentrale Ergebnisse der Sinus-Studie über Migranten-Milieus in Deutschland. *Sinus Sociovision*. Verfügbar unter: <http://www.sinus-institut.de/veroeffentlichungen/downloads/download/migranten-milieus-in-deutschland/download-file/131/download-a/download/download-c/Category/>.
- Stamm, M. (2010). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Ein Lehrbuch*. UTB-Taschenbuch.
- Stamm, M., & Edelmann, D. (2013). Zur pädagogischen Qualität frühkindlicher Bildungsprogramme: Eine Kritik an ihrer ethnozentrischen Perspektive. In *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (pp. 325-341). Wiesbaden: Springer Fachmedien. Doi: 10.1007/978-3-531-19066-2_23
- Statistisches Bundesamt (2011): Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus – Fachserie 1, Reihe 2.2 – 2010. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2014). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2013. Fachserie 1, Reihe 2.2, 2013. Wiesbaden.
- Steinbach, A. (2004). Das Konzept der sozialen Distanz. In *Soziale Distanz* (pp. 17-41). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stipek, D. J., & Byler, P. (1997). Early childhood education teachers: Do they practice what they preach? *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 305-325.
- Stöver, J., Vöpel, H., Manouguian, M. S., & Verheyen, F. (2010). *Qualität und Effizienz der Gesundheitsversorgung im internationalen Vergleich* (No. 55). Hamburg Institute of International Economics (HWWI).

- Suarez-Orozco, C. and M. M. Suarez-Orozco (2001). *Children of Migration*. Cambridge: Harvard University Press.
- Super, C. M., & Harkness, S. (1981). Figure, ground, and gestalt: The cultural context of the active individual. In R. Lerner & H. Bush-Rossnagel (Eds.), *Individuals as producers of their development: A life-span perspective* (69-86). New York: Academic Press.
- Super, C. M., & Harkness, S. (1994). Temperament and the developmental niche. In W. B. Carey & S. C. McDenvitt (Eds.), *Prevention and Early Intervention* (pp.115-125). New York: Brunner/Mazel, Inc.
- Szapocznik, J., & Kurtines, W. M. (1993). Family psychology and cultural diversity: Opportunities for theory, research, and application. *American Psychologist*, 48(4), 400-407.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Taratukhina, M., Polyakova, M., Berezina, T. A., Notkina, N., Sheraizina, R., & Borovkov, M. (2007). Early childhood care and education in the Russian Federation. *Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report*.
- Telegin, M. (2011). Problems and perspectives of implementation of the federal state requirements. Paper, Doshkolnoe Obrazovanie: Novoe Pokolenie, Pskov.
- Thelen, S. (2013). Migranten aus der Türkei. In: K.-H. Meier-Braun & R. Weber (Hrsg.). *Deutschland Einwanderungsland : Begriffe, Fakten, Kontroversen* (S. 64-68). Stuttgart: Kohlhammer.
- Thijs, J., & Eilbracht, L. (2012). Teachers' perceptions of parent-teacher alliance and student-teacher relational conflict: Examining the role of ethnic differences and "disruptive" behavior. *Psychology in the Schools*, 49(8), 794-808.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (2012). NUBBEK. *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick*. Berlin.
- Tobin, J., Adair, J. K., & Arzubiaga, A. (2013). *Children crossing borders: Immigrant parent and teacher perspectives on preschool for children of immigrants*. New York: Russell Sage Foundation.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Triandis, H. C. (1994). *Culture and social behavior*. Mcgraw-Hill Book Company.
- Tröster, I. (2013). Jüdische Kontingentflüchtlinge. In K.-H. Meier & R. Weber (Hrsg.). *Deutschland Einwanderungsland. Begriffe – Fakten – Kontroversen*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

- Tulviste, T., Mizera, L., & De Geer, B. (2012). Socialization values in stable and changing societies: A comparative study of Estonian, Swedish, and Russian Estonian mothers. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 43*, 480–497.
- Van de Vijver, F. J. R., & Leung, K. (1997). *Methods and data analysis for cross-cultural research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Van de Vijver, F. J. R., & Tanzer, N. K. (2004). Bias and equivalence in cross-cultural assessment: An overview. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology, 54*, 119-135. doi:10.1016/j.erap.2003.12.004
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L. & Vandergrift, N. (2010). Do Effects of Early Child Care Extend to Age 15 Years? Results From the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development, 81:3*, 737–756.
- Vedder, P., Berry, J., Sabatier, C., & Sam, D. (2009). The intergenerational transmission of values in national and immigrant families: The role of Zeitgeist. *Journal of Youth and Adolescence, 38(5)*, 642-653. DOI: 10.1007/s10964-008-9375-7
- Ward, C. (1996). Acculturation. In D. Landis & R. Bhagat (Eds.), *Handbook of intercultural training* (pp. 124-147). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Weisner, T. S. (2005). Attachment as a cultural and ecological problem with pluralistic solutions. *Human Development, 48(1-2)*, 89-94. DOI: 10.1159/000083219
- Westphal, M. (1997). *Aussiedlerinnen: Geschlecht, Beruf und Bildung unter Einwanderungsbedingungen*. Bielefeld: Kleine.
- Westphal, M. (2006). Modernisierung von Männlichkeit und aktive Vaterschaft: kein Thema für Migranten? In: H. Werneck, M. Beham & D. Paltz (Hrsg.). *Aktive Vaterschaft. Männer zwischen Familie und Beruf* (S. 164-176). Gießen: Psychosozial.
- Westphal, M. & Grünheid, I. (2013): Kulturelle Werte und Erziehung in Migrantenfamilien aus den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion. In H. Keller (Hrsg.), *Interkulturelle Praxis in der Kita. Wissen – Haltung – Können* (S.37-53). Freiburg: Herder Verlag.
- Wiemert, H., & Heeg, S. (2012). *Kindertagespflege: Tätigkeitsfeld und Betreuungsform mit Potenzial: Ansätze einer qualitätsorientierten Weiterentwicklung*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V., Universität Bielefeld: Fakultät für Soziologie.
- Woellert, F., Kröhnert, S., Sippel, L., & Klingholz, R., (2009). *Ungenutzte Potenziale. Zur Lage der Integration in Deutschland*. Berlin: Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung.
- Worbs, S., Bund, E., Kohls, M., & Babka von Gostomski, C. (2013). (Spät-) Aussiedler in Deutschland. Eine Analyse aktueller Daten und Forschungsergebnisse. *Forschungsbericht 20. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2013*.

-
- Yagmurcu, B., & Sanson, A. (2009). Acculturation and parenting among Turkish mothers in Australia. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(3), 361-380. doi: 10.1177/0022022109332671
- Yaman, A., Mesman, J., van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Linting, M. (2010). Parenting in an individualistic culture with a collectivistic cultural background: The case of Turkish immigrant families with toddlers in the Netherlands. *Journal of Child and Family Studies*, 19(5), 617-628. DOI: 10.1007/s10826-009-9346-y
- Yurchenko, O., & Mansurov, V. (2014). Professionalisation in early childhood education in Russia. *Professions and Professionalism*, 4(3) 1-13.
- Zepeda, M., Gonzalez-Mena, J., Rothstein-Fisch, C., & Trumbull, E. (2006). *Bridging cultures in early care and education: A training module*. London, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

8 Anhang

A Kategoriensysteme

Tabelle 10 Kategoriensystem: Frühpädagogische Vorstellungen der Mütter

Name des Codes	Definition	Beispiel
Dimension 1: Frühpädagogische Didaktik		
Befürwortung von Freispiel und Wahlfreiheit	dem Kind wird ermöglicht sich für eine bevorzugte Beschäftigung zu entscheiden, Spiele frei zu entwickeln und zu gestalten	Es gibt viel freies Spiel und ich finde das auch wichtig, dass Kinder sich alleine was suchen. Sie sollten den großen Teil des Tages dazu haben sich mit Sachen zu beschäftigen wo sie selber Lust zu haben mit den Kindern die sie sich selber suchen.
Befürwortung von angeleiteten Spiel- und Lernsituationen	Päd. Fachkräfte leiten und strukturieren förderliche Spiel- und Lernsituationen	Genau so sollte es mit dem Spielen sein, Kinder dürften von Erziehern lernen, Erzieher sollten das Spiel leiten, erklären, wie es geht. Erklären, was richtig und was nicht richtig ist, sollten die Erwachsenen.
Befürwortung von Vielfaltigkeit in Aktivitäten und Programm	Päd. Fachkräfte bieten Kindern ein abwechslungsreiches Programmangebot an	Schön ist, dass die Bücher dann immer alle drei Monate getauscht werden, genauso wie die Brettspiele und Spiele auch. Sie machen ja auch Ausflüge. Also die sind so abwechslungsreich und die sind auch immer offen für was Neues.
Befürwortung einer altershomogenen Gruppenstruktur	Gruppen gleichaltriger Kinder werden als guter Entwicklungs- und Lernkontext betrachtet	Ich finde bei einer homogenen Gruppe kann man die Entwicklung des Kindes besser beobachten. Man kann auch altersgerechte Spiele für alle machen und ein einheitliches Programm für alle Kinder.
Befürwortung einer altersgemischten Gruppenstruktur	Gruppen verschiedenalter Kinder werden als guter Entwicklungs- und Lernkontext betrachtet	Also, unser Kindergarten macht jetzt eine altersgemischte Gruppe. Das finde ich ganz toll weil die Größeren lernen Rücksicht auf die Kleineren zu nehmen und das ist auch für die Schule toll

Dimension 2: Frühpädagogische Lern- und Förderziele sowie Lern- und Förderinhalte

Befürworten von Naturerleben und einem naturnahen Programm	Naturerfahrungen werden in den Kita-Alltag einbezogen, Kinder beschäftigen sich Draußen	mit Sand, im Garten, mit den Steinen, dass die Kinder mit der Natur spielen. Dass es auch den Schlamm lernt, die Blätter lernt, die Bäume lernt, dass sie sich dessen bewusst wird.
Vermittlung akademischer Fertigkeiten und Faktenwissen	akademischer Fertigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen sowie Faktenwissen wie Wochentage, Monate, Farben, Formen, Uhrzeiten etc. werden gelernt	Ich möchte, dass mein Kind einige Sachen als Grundbaustein schon mal lernt, die Farben, die Zahlen, die Formen oder das Alphabet.
Musische, künstlerische oder kulturelle Förderinhalte	musizieren, singen tanzen, Besuche kulturvermittelnden Orten wie Theater, Museen oder Bibliotheken	Sie lernen Gedichte und Lieder, sie singen, sie machen Morgenkreis. Gerade war ein kleines Theaterstück. Das finde ich schön.
Förderung von Deutsch als Bildungs- oder Zweitsprache	Förderung des Sprachverständnisses oder der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit in Deutsch	Ich wünsche mir, dass sie gut Deutsch spricht. Das ist erst mal das Wichtigste.
Motorische Förderung	Förderung der Fein oder Grobmotorik sowie Stärkung des Bewegungsapparats	Erstens sollen sie die Motorik entwickeln, sowohl Feinmotorik, als auch Grobmotorik.
Lernen, soziale Kontakte aufzubauen und aufrechtzuerhalten	Beziehungen zu Gleichaltrigen aufbauen, Freundschaften schließen und erhalten, gemeinsam spielen	also ich schicke sie ja dahin, damit sie mit anderen Kindern spielen kann, damit sie Freundschaften entwickeln kann. Damit sie nicht später Probleme hat Freundschaften zu schließen.
Lernen, mit anderen feinfühlig umzugehen	empathisches, höfliches, rücksichtsvolles oder faires Verhalten gegenüber Anderen, gewaltfreie Konfliktlösung	Kinder lernen gut miteinander umzugehen, freundlich zu einander zu sein, lernen auch mal nachzugeben und mit einander klar zu kommen.
Gruppenzugehörigkeit erleben	Gemeinschaftsgefühl in der Kita-Gruppe erfahren z.B. während Gruppenrituale wie gemeinsame Mahlzeiten oder Morgenkreise	Erstens war dieser Zusammenhalt sehr schön! Sie haben alle zusammen gespielt, gegessen auch gesungen!
Lernen Regeln einzuhalten	Von Außen auferlegte Grundsätze verinnerlichen und berücksichtigen wie z.B. Tischmanieren	Mir gefällt vor allem, dass sich die Kinder an die Regeln halten. Vielleicht sind deutsche Familien Regeln gebundener als türkische Familie. Wir können nicht so hart durchgreifen, wenn er anfängt zu weinen, können wir uns nicht daran halten. Aber da lernen sie die Regeln, das gefällt mir.

Lernen zu Teilen	Gemeinsames Nutzen einer Resource, anderen etwas abgeben	Das Kind soll lernen mit seinem Gleichaltrigen zu teilen.
Förderung der psychologischen Autonomie	Die individuelle Persönlichkeit entfalten, lernen eigene Bedürfnisse oder Meinungen zu äußern, eigene Interessen entwickeln	also, dass sich meine Kinder da frei und individuell entfalten können. Nach ihren Persönlichkeiten. Alles andere find ich nicht so wichtig.
Förderung der Selbstständigkeit	Alltägliche, lebenspraktische Tätigkeiten selbstständig ausführen können und selbstinitiiert Aufgaben erfüllen können	Also, dass die Kinder lernen selbstständig zu sein gefällt mir. Sie essen alleine. Auch wenn das Kind zwei Jahre alt ist stellen sie ihm den Teller und Becher hin und sie versuchen alleine zu essen. Das Bekleckern ist nicht ein Problem.

Dimension 3: Erwünschter Umgang der päd. Fachkräfte mit dem Kind, Aufgaben der päd. Fachkraft

liebevoller Umgang	Warmherzige, emotional tragfähige Beziehung zum Kind aufbauen	Und das ist schon ganz wichtig, dass sie mit Geduld und auch mit Zärtlichkeit mit den Kindern umgehen Sie versuchen die Wärme einer Mutter zu geben.
aufmerksames Kümmern	sich dem Kind widmen, sich mit dem Kind beschäftigen, ihm Beachtung schenken, fürsorglich und sensibel auf die kindlichen Bedürfnisse reagieren	Es ist schön, dass sie sich kümmern, sie verstehen Zeynep. Sie schenken ihr viel Aufmerksamkeit.
Körperpflege, Gesundheit	Die Gesundheit des Kindes erhalten und sicherstellen, indem z.B. der Situation entsprechende Kleidung, Körperhygiene oder Reinlichkeit gesorgt wird	Sauberkeit ist sehr wichtig, vor allem die Sauberkeit der Toiletten. Ich denke nicht, dass sie im Kindergarten in Sachen Toiletten achtsam sind. Ich würde mir wünschen, dass sie darauf achten, ob sie die Hände waschen, wenn sie aus der Toilette kommen.
Sicherheitsorientierte Betreuung	Körperliche Unversehrtheit des Kindes durch verlässliche Beaufsichtigung gewährleisten	Mir ist am wichtigsten, dass mein Kind im Kindergarten sicher aufgehoben ist, dass man auf meinen Kind gut und achtsam aufpasst. Also ich will keine Bedenken haben, wenn ich wieder zu hause bin.
Lenkende, konsequente Erziehung	Führung und Steuerung des Kindes, zuverlässiges und vorhersehbares Einfordern des erwarteten kindlichen Verhaltens	Wichtig ist schon, dass die streng sind, weil die Kinder müssen halt lernen sich anzupassen und wenn man „Nein“ sagt, dass das dann auch „Nein“ ist, aber alles in einem vernünftigen und sachlichen Ton.

Ritualisierte, strukturierte Tagesgestaltung	Der Tag wird durch wiederkehrende Programmelemente zeitlich strukturiert	Ja dann diese festen Abläufe im Kindergarten, dass die Kinder morgens ihren Morgenkreis haben, gucken dass alle da sind, dann haben sie ein gemeinsames Frühstück. Das Regelmäßige, das find ich schön.
Frühkindliche Bildung vermitteln	Die pädagogische Fachkraft ist für die Förderung und Bildung, den Ausgleich von Entwicklungsdefiziten oder für die Dokumentation und Beobachtung der kindlichen Entwicklung zuständig	Ich erwarte, dass man meinem Kind dort gute Sachen beibringt. Es sollte über alles gelehrt werden. Das was ich zu hause nicht beibringen kann, sollten sie im Kindergarten beibringen.

Dimension 4: Umgang mit religiöser und kultureller Vielfalt

Positiv empfundener Umgang mit Kultur und Religion	Wie eigene religiöse oder kulturelle Handlungs- oder Moralvorstellungen berücksichtigt werden oder wie religiöse oder kulturelle Inhalte in das Kita-Programm einbezogen werden, wird als positiv erlebt	Dieser Kindergarten hat meine Religion respektiert, das hat mir gefallen. Letztens wurde das Ramadan Fest gefeiert. Das fand meine Tochter auch richtig schön. Und beim gesamten Frühstück kaufen sie Wurst dann immer auch vom türkischen Geschäft.
Negativ empfundener Umgang mit Kultur und Religion	Wie eigene religiöse oder kulturelle Handlungs- oder Moralvorstellungen berücksichtigt werden oder wie religiöse oder kulturelle Inhalte in das Kita-Programm einbezogen werden, wird als negativ erlebt	die Erzieher wissen zu wenig über den Islam. Wir leben hier seit 50, 60 Jahren und sie kennen uns immer noch nicht. Sie erwarten immer, dass wir uns an sie anpassen. Und sie achten nicht auf unsere Religion. Wir sagen es, aber sie passen nicht auf.
Befürwortung von päd. Fachkräften mit Migrationshintergrund	Die Einbindung von Fachkräften mit Migrationshintergrund als Betreuungsperson des Kindes wird befürwortet	Deswegen würde ich mir manchmal wünschen, dass es da eine Erzieherin auch mit Migrationshintergrund gäbe, die einfach diese Feinfühligkeit hat. Und auch Respekt hat vor anderen Kulturen.

Dimension 5: Zusammenarbeit zwischen Eltern und päd. Fachkräfte

Positiv erlebter Kontakt und Dialogbereitschaft	Päd. Fachkräfte zeigen Gesprächsbereitschaft, sind offen und zugänglich für Anliegen der Eltern, ergreifen selbst die Gesprächsinitiative	Also ich finde, man kann die Erzieher immer ansprechen, Die sind auch supernett. Wenn man ein Anliegen hat, dann kann man immer hingehen und sagen, „Können Sie nicht mal drauf achten hier“, so 'ne, also die nehmen sich dem eigentlich schon immer an. Sie sprechen mich auch an, wenn was sein sollte.
Negativ erlebter Kontakt und mangelnde Dialog-	Päd. Fachkräfte zeigen wenig Gesprächsbereitschaft und Kon-	Sie haben mich bis jetzt nicht richtig etwas gefragt. Also das ist jetzt das dritte

bereitschaft	taktinitiative, verhalten sich distanziert, mangelndes Interesse für Anliegen der Eltern	Jahr. Also sie haben nicht etwas erzählt und auch nichts gefragt. Viel Gespräch gibt es da nicht.
Wunsch nach Informationen über Tagesereignisse das Kind betreffend	Transparente Übermittlung von Informationen über Geschehnisse des Kita-Tages und des Kindes, der kindlichen Entwicklung oder organisatorischer Dinge	Natürlich möchte ich, egal was mein Kind erlebt, dass es mir erzählt wird. Falls etwas anderes bei meinem Kind war, sei es was Witziges oder Trauriges, dann würde ich mir wünschen, dass sie mir das erzählen.
Wunsch nach gemeinsamen Projekten	Gemeinschaftliche Aktivitäten oder Feste als Möglichkeit für Austausch und gegenseitiges Kennenlernen	Ich würde mir sehr wünschen an Treffen teilzunehmen, dort zu reden und mit den Erziehern immer in Kontakt zu bleiben. Das man sogar außerhalb der Kindergartenzeit Aktivitäten unternimmt, dass sie zu mir nach Hause kommen, dass sie mich kennen lernen, mein zu Hause sehen, dass sie das Zimmer des Kindes sehen.
Wunsch nach Einfluss auf Programm	Spielraum inhaltlich auf die pädagogische Arbeit oder das Kita-Programm einwirken zu können	wenn man mit Vorschlägen, Ergänzungen oder auch manchmal Kritikpunkten kommt, ist es manchmal schwierig, dass die Erzieherinnen darauf eingehen. Ich würde mir wünschen, dass da offener mit umgegangen wird, um dann Eltern auch die Chance zu geben, ihr Anliegen vorzutragen und damit gehört zu werden.
Wunsch nach päd. Unterstützung	Eltern erhalten, wenn gewünscht, pädagogische Ratschläge oder Informationen zur Entwicklungsförderung des Kindes von den pädagogischen Fachkräften	Ich hätte gerne die Möglichkeit, Fragen zu stellen, Tipps zu holen, sie haben es gelernt, sie haben Erfahrung, verstehen die Psychologie der Kinder, ich möchte mich an sie wenden können, wenn ich Fragen habe.

Tabelle 11 Kategoriensystem: *Frühpädagogische Vorstellungen pädagogischer Fachkräfte*

Name des Codes	Definition	Beispiel
Dimension 1: Didaktik		
Lehren in strukturierten Lerneinheiten	Päd. Fachkräfte lehren in strukturierten, unterrichtsähnlichen Lernsituationen	Im Extremfall würde ich sagen, dass sie es befürworten würden, wenn wir sämtliche Arbeitsblätter machen würden.
angeleitetes Spiel	Päd. Fachkräfte leiten und strukturieren förderliche Spielsituationen	Was ich mir vorstellen könnte, dass die mehr so Förderspiele auch gerne hätten, also so konzentriertes, gezieltes, eingeleitetes Spielen.
Begleitung spielerisches Lernen, konstruktivistischer Bildungsansatz, Freispiel	dem Kind wird ermöglicht sich für eine bevorzugte Beschäftigung zu entscheiden, Spiele frei zu entwickeln und zu gestalten. Die päd. Fachkraft begleitet das Kind beim selbstorganisierten Lernprozess und sorgt für anregende Umgebung.	Und hier in der KiTa sind, wir lassen einfach spielen, die lernen halt einfach durchs Spielen, durch Erfahrung sammeln, durch spielen, dass sie selber entscheiden können, was die spielen wollen, wann die spielen wollen und einfach die emotionale, soziale Seite der Kinder zu stärken.
Dimension 2: Lernziele		
Vermittlung akademischer Fertigkeiten und Faktenwissen	akademischer Fertigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen sowie Faktenwissen wie Wochentage, Monate, Farben, Formen, Uhrzeiten etc. werden gelernt	die Wunschvorstellungen der Eltern, das wird bestimmt sein "mein Kind soll schon mit 4 schreiben, seinen Namen schreiben können, mit 3 am besten schon und wir sollen uns hinsetzen mit den Kindern, ne, üben, den Namen zu schreiben, üben, 2+2, 2+3.
Förderung der psychologischen Autonomie	Die individuelle Persönlichkeit entfalten, lernen eigene Bedürfnisse oder Meinungen zu äußern, eigene Interessen entwickeln	meine Vorstellung ist, die Kinder können, sollen sich entfalten, die Kinder sollen sich entwickeln, die Kinder sollen Interessen entwickeln, die Kinder sollen lernen, sich zu kommunizieren. Das ist wichtig. Wirklich wichtig.
Förderung der Selbstständigkeit	Alltägliche, lebenspraktische Tätigkeiten selbstständig ausführen können und selbstinitiiert Aufgaben erfüllen können	Es ist meine Aufgabe, dem Kind ein Stück Selbstständigkeit beizubringen. Dann ist es in dem

		Moment vielleicht gar nicht wichtig, dass der Schnürsenkel offen ist. Wichtig ist, dass das Kind selber das Bedürfnis bekommt, ihn zuzumachen.
Förderung von Deutsch als Bildungs- oder Zweitsprache	Förderung des Sprachverständnisses oder der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit in Deutsch	Ja bei den türkischen Familien hab ich so die Erfahrung gemacht, die meinen, dass ihre Kinder hier deutsch lernen sollen..
Förderung des Sozialverhaltens	Förderung des adäquaten Umgangs mit anderen	Es ist auch wichtig, dass sie lernen miteinander zurecht zu kommen, sich in Gesellschaft anderer anzupassen, Freundschaften zu knüpfen.
Motorische Förderung	Förderung der Fein oder Grobmotorik sowie Stärkung des Bewegungsapparats	Viele wollen, dass wir die Kinder bewegen, dass sie klettern, balancieren und lernen den Stift zu halten.
Bewusstheit für Geschlechterrolle erlangen	Durch genderangepasstes Spiel gewinnt das Kind ein Bewusstsein für seine gesellschaftlich erwartete Geschlechterrolle	Ich glaube die Eltern sehen das nicht so gerne, wenn zum Beispiel Jungs in der Puppenwohnung sich verkleiden als Prinzessinnen oder so. Oder wiederum ist da halt ein Mädchen dabei. Und da ist es dann so: „Ne, aber die soll auch mal ein bisschen mehr mit Puppen spielen.“ Ja, klare Rollenaufteilung.

Dimension 3: Umgang mit dem Kind und Aufgaben einer päd. Fachkraft

Fürsorge, liebevoller Umgang, Kümmern	Warmherzige, emotional tragfähige Beziehung zum Kind aufbauen, sich dem Kind widmen, sich mit dem Kind beschäftigen, ihm Beachtung schenken, fürsorglich und sensibel auf die kindlichen Bedürfnisse reagieren	Ja, so so etwas das Kind bemuttern *** und auch liebevoll, ist ja auch klar. Die trauen selber ihrem Kind nicht so viel Selbständigkeit zu und möchte das auch gar nicht von uns. Es ist für sie wichtiger, dass die Schuhe richtig zu sind, von mir zugemacht, als wenn es sie selbst nicht richtig zumacht.
Physiologisches Wohlergehen aufrechterhalten	Die physiologischen Bedürfnisse erfüllen (Hunger, Durst, Müdigkeit), die Gesundheit des Kindes erhalten und	die Vorstellungen der Eltern, dass ist ganz pauschal von mir, aber das die Kinder satt sind.

	sicherstellen, körperliche Unversehrtheit gewährleisten, für Körperhygiene oder Reinlichkeit sorgen	(...)und passend angezogen sollen sie auch sein, die Kinder. Und keine Kratzer und gar keinen blauen Flecke nach Hause bringen..
frühkindliche Bildung vermitteln	Die pädagogische Fachkraft ist für die Förderung und Bildung, den Ausgleich von Entwicklungsdefiziten oder für die Dokumentation und Beobachtung der kindlichen Entwicklung verantwortlich	Den Eltern finden schon, dass es hauptsächlich unsere Aufgabe ist die Kinder zu fördern und ihnen was beizubringen.
geteilte Bildungsverantwortung zwischen Eltern und Fachkräften	Eltern und päd. Fachkraft teilen sich die Verantwortung für die kindliche Förderung und Bildung und den Ausgleich von Entwicklungsdefiziten	Ich bin der Meinung, dass die Eltern ihre Kinder auch zuhause fördern müssen. Es ist nicht alleine unsere Aufgabe.
Reine Betreuung, Beaufsichtigung	Die Kita wird als reiner Betreuungsort ohne Bildungsauftrag verstanden	Die geben einfach ihre Kinder hier ab und wollen, dass wir auf sie aufpassen. Ob die hier was lernen oder nicht ist ihnen nicht so wichtig.
Ritualisierte, strukturierte Tagesgestaltung	Der Tag wird durch wiederkehrende Programmelemente zeitlich strukturiert	Wir eröffnen erstmal den Tag mit dem Morgenkreis. Für die Kinder ist es schon wichtig, dass sie wissen, jetzt geht's los und was kommt als nächstes.
Lenkende Erziehung	Führung und Steuerung des Kindes in Entscheidungssituationen durch eine erwachsene Person	Die Eltern wollen, dass wir bestimmen was das Kind spielen soll , was es essen soll oder wann das Kind trocken werden soll.

Tabelle 12 Kategoriensystem: Interkulturelle Zusammenarbeit mit Eltern

Name des Codes	Definition	Beispiel
Dimension 1: Erlebte Herausforderungen oder Schwierigkeiten		
Sprachbarriere	Mangel an gemeinsamer sprachlicher Basis erschwert Kommunikation	es gab schon sehr schwierige Situationen, wo wir dann Verständigungsprobleme hatten. Und nicht die Sprache halt sprechen konnten.
Mangelnde elterliche Initiative	Wenig Eigeninitiative der Eltern bei Kontaktpflege und Austausch mit päd. Fachkräften	ja, die Eltern fragen wirklich ganz wenig. Die fragen nicht nach, wie es war oder was hat das Kind gemacht.
Höherer Ressourcenverbrauch	Zusammenarbeit mit Eltern erfordert mehr Ressourcen (z.B. Zeit, Engagement, Energie) und erfordern Extraaufgaben (z.B. Elternbrief übersetzen)	wir sprechen die Eltern dann wirklich mehrmals drauf an, oder wenn dann der Tag ist, dass wir dann sagen: "Und, sehen wir uns heute Nachmittag?" Dass wir sie wirklich nochmal dran erinnern. Das ist schon anstrengend.
Divergierende päd. Vorstellungen	Kulturell oder religiös begründete abweichende Vorstellungen von Pädagogik, frühkindlicher Bildung sowie der Aufgabe und Rolle von päd. Fachkräften	einige Eltern haben auch Schwierigkeiten, so einige Sachen von uns anzunehmen. Zum Beispiel, wenn man denen sagt „So und so sollten Sie das mit dem Kind machen“, das fällt denen noch 'n bisschen schwer das anzunehmen. Weil die das ja von zu Hause anders kennen.
Organisatorische Schwierigkeiten	Eltern halten organisatorische Abläufen (z.B. Absprachen, Zuverlässigkeit, Termine) nicht wie in der Einrichtung üblich ein	Absprachen, pünktlich sein. Das sind so Probleme. Wir haben ja bestimmte Regeln hier im Kindergarten und man weiß halt nicht, ob die Eltern das nicht verstanden haben, oder nicht wollen.
Dimension 2: Umgang mit Schwierigkeiten, Lösungsansätze		
Durch Einbindung Dritter Sprachbarriere überwinden	Mangel an gemeinsamer sprachlicher Basis durch Einbezug sprachlich kompetenter Dritter (z.B. durch Übersetzung anderer Eltern) begegnen	wir arbeiten ganz viel mit Dolmetschern zusammen. Oder wenn es halt jetzt nicht um wichtige Sachen geht, dass wir dann auch mal zu anderen Eltern sa-

		gen: "Kannst du nicht einmal kurz übersetzen?" Also dass wir uns die auch schon mit ins Boot holen.
Durch nonverbale Hilfsmittel Sprachbarriere überwinden	Mangel an gemeinsamer sprachlicher Basis durch nichtsprachliche Hilfsmittel (z.B. Mimik, Gestik, Visualisierungen) begegnen	Also wir machen hier teilweise Gebärdensprache mit unseren Babys und das benutzen wir dann mit den Eltern eben auch und dann klappt die Verständigung.
Durch Anpassung der eigenen Sprache Sprachbarriere überwinden	Mangel an gemeinsamer sprachlicher Basis durch Veränderung der eigenen Kommunikation begegnen (z.B. Wörter in Fremdsprache lernen, langsam sprechen)	Man muss das Vokabular und den Satzaufbau von dem was man eigentlich sagen möchte doch sehr stark runterbrechen, immer mal wieder anhand von Beispielen erklären.
Aufbau einer Vertrauensbeziehung	Eine persönliche und emotional tragfähigen Beziehung gestalten	Wenn ich das Gefühl habe, dass die Mama mir vertraut und wenn irgendetwas ist, dann könnte ich einfach in Ruhe auf sie zugehen. Das macht es für mich leichter.
Wertschätzung von Kultur und Religion	Interesse und Respekt an Kultur, Religion oder Muttersprache zeigen	Wir sind dann auch immer interessiert wie das eigentlich bei denen zu Hause ist. Das freut die dann auch schon.
Niedrigschwellige Kontaktangebote initiieren	Selbst Kontakt oder Austausch anregen sowie leicht annehmbare Kontaktangebote machen	Man muss sie gut motivieren und es muss interessant sein für die Eltern, dass sie überhaupt kommen. Eine Tasse Kaffee wird immer gerne angenommen.
Transparenz des pädagogischen Ansatzes	Auf konträre Vorstellungen mit Darstellung oder Erklären des Alltagsgeschehens oder des eigene pädagogische Standpunkte reagieren	Ich erkläre der Mutter dann warum ich das überhaupt mache. Wir haben den ganzen Alltag besprochen, die Regeln, die Rituale der Froschkinder. Die Kinder erzählen nicht viel darüber und die Eltern wissen nichts.
Durchsetzen des eigenen Standpunktes	Bei konträre Vorstellungen auf der eigenen Meinung beharren und eigene Vorstellungen durchsetzen	die Kindergartenregeln gelten für alle. Wir sind eine katholische Einrichtung und haben gewisse Grundsätze. Und das muss eben, ja, eingehalten werden, auch von Elternseite. Sonst ist es schwierig

Kompromiss: Zugeständnisse beider Seiten	Bei konträren Vorstellungen die Suche nach einem Kompromiss anregen	Wir erklären wie wir es gerne in der Gruppe hätten aber wir hören schon auch zu, welches Verständnis die Eltern mitbringen und wir gucken, wie wir das integrieren können
Akzeptanz und Berücksichtigung fremder Vorstellungen	Bei konträren Vorstellungen die fremde Sicht annehmen oder sich für deren Beachtung einsetzen	Also mit der Kirche, wir sprechen schon mit den Eltern vorher darüber, vor allem mit den mus- limischen Eltern. Manche wollen das ja auch nicht. Dann respek- tieren wir das auch und nehmen die Kinder nicht mit in die Kir- che.

B Erhebungsinstrumente Mütter

B1 Teilnarratives Interview: Vorstellungen frühkindlicher Bildung und Betreuung

Leitfrage (Erzählauforderung)	Check – was wurde erwähnt? Memo für mögliche Nachfragen – nur stellen wenn nicht von alleine angesprochen! Formulierung anpassen	Konkrete Fragen – bitte an passender Stelle (auch am Ende möglichst) in dieser Formulierung stellen	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
Als Mutter eines kleinen Kindes beschäftigen Sie sich sicher mit der Frage, ob ihr Kind in der Kita gut betreut wird und gut aufgehoben ist.	<ul style="list-style-type: none"> • Essen • Schlafen • Spielen • Lernen/Schulvorbereitung • Eltern-Elzieher Dialog • Sauberkeitserziehung • Verhalten/Kompetenz der ErzieherInnen 	Stellen Sie sich vor, Sie hätten die Möglichkeit eine Kita genau nach ihren Wünschen und Vorstellungen zu gestalten. Wie sähe diese ideale Kita ihrer Träume aus?	Nonverbale Aufrechterhaltung aktives Zuhören Können Sie dazu noch mehr erzählen? Was genau ist da passiert?
Welche Erfahrungen haben Sie mit der Kita ihres Kindes gemacht?	<ul style="list-style-type: none"> • Religion & Kultur • Strukturelles: Öffnungszeiten, Gruppengröße & Zusammensetzung • Personalschlüssel • Räumlichkeiten • Kosten 	Worin unterscheidet sich ihre Traum-Kita von der realen Kita? Was hat ihre Traum-Kita, was die reale Kita, in die ihr Kind geht, nicht hat? In welchen Punkten erfüllt die reale Kita schon ihre Wünsche?	Was verstehen sie unter...? Was meinen Sie mit...? Fällt ihnen zu dazu eine konkrete Beispielsituation ein? Was genau fanden sie daran gut/schlecht?
Was gefällt Ihnen an ihrer Kita gut? Was gefällt Ihnen weniger gut?			Was sollte stattdessen passieren?
Vorgehensweise: 1. Leitfrage → offene Erzählung erzeugen, genannte Punkte anhand konkreter Beispiele durch Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen explorieren 2. Nicht genannte Punkte ansprechen 3. Traum-Kita-Frage an passender stelle einbauen	1. Wenn Punkt genannt wird, anhand einer Beispielsituation explorieren 2. Nicht genannte Punkte anschließend ansprechen	Tendenziell am Ende dieses Blocks oder wenn Gespräch stagniert	Können frei variiert und umformuliert werden, dienen der Exploration der einzelnen Punkte

B2 Sortieraufgabe Sozialisationsziele

Instruktion:

Nun möchten wir Ihre Meinung zu Erziehungszielen erfahren. Was sind Ihrer Meinung nach wichtige Bildungs- und Erziehungsziele, die Kinder bis drei Jahre erreichen sollten? Bitte ordnen Sie folgende 8 Karten mit Erziehungszielen nach Wichtigkeit. Bitte beginnen Sie mit dem wichtigsten Erziehungsziel und enden Sie mit dem unwichtigsten Erziehungsziel.

Es ist wichtiger, dass Kinder:

Items	Rangordnung der Mutter
Die eigenen Talente und Interessen entwickeln	
Lernen, ältere Menschen zu respektieren	
Lernen, sich durchzusetzen	
Lernen, soziale Harmonie zu erhalten	
Lernen, eigene Vorstellungen/Vorlieben klar auszudrücken	
Lernen, das zu tun, was die Eltern sagen	
Lernen, dass sie von anderen in vielerlei Hinsicht verschieden sind	
Lernen, mit anderen zu teilen	

B3 Fragebogen zu soziodemographischen Informationen

Zum Abschluss möchte ich Sie bitten noch einige Angaben zu Ihnen und zu Ihrer Familie zu machen. Bitte kreuzen Sie die Antwortmöglichkeiten an, die auf Sie zutreffen. Antwortmöglichkeiten, die nicht auf Sie zutreffen, lassen Sie bitte frei.

1. Wie alt sind Sie?

Ich binJahre alt.

2. In welchem Land wurden Sie geboren?

- in Deutschland
 in einem anderen Land, nämlich in

→ Wenn Sie in einem anderen Land geboren sind, wie alt waren Sie als Sie nach Deutschland gezogen sind?

Ich war:

- ein Kleinkind (0-2 Jahre alt)
 ein Vorschulkind (3-6 Jahre alt)
 ein Schulkind (7-12 Jahre alt)
 jugendlich (13-17 Jahre alt)
 erwachsen (18 Jahre alt oder älter)

3. In welchem Land wurden Ihre Eltern geboren?

Ihre Mutter:		Ihr Vater:	
<input type="checkbox"/> in Deutschland	<input type="checkbox"/> in einem anderen Land	<input type="checkbox"/> in Deutschland	<input type="checkbox"/> in einem anderen Land
nämlich in		nämlich in	

→ wenn Ihre Eltern in einem anderen Land geboren sind, wie alt waren sie, als sie nach Deutschland gezogen sind?

Meine Mutter war:		Mein Vater war:	
<input type="checkbox"/> ein kleines Kind (0-6 Jahre alt)	<input type="checkbox"/> ein etwas älteres Kind (7-12 Jahre alt)	<input type="checkbox"/> ein kleines Kind (0-6 Jahre alt)	<input type="checkbox"/> ein etwas älteres Kind (7-12 Jahre alt)
<input type="checkbox"/> eine Jugendliche (13-17 Jahre alt)	<input type="checkbox"/> eine Erwachsene (18 Jahre oder älter)	<input type="checkbox"/> ein jugendlicher (13-17 Jahre alt)	<input type="checkbox"/> ein Erwachsener (18 Jahre oder älter)

4. In welchem Land wurden Ihre Großeltern geboren?

Großeltern mütterlicherseits:		Großeltern väterlicherseits?	
<input type="checkbox"/> in Deutschland	<input type="checkbox"/> in einem anderen Land, nämlich in	<input type="checkbox"/> in Deutschland	<input type="checkbox"/> in einem anderen Land, nämlich in

5. In welchem Land wurde Ihr Partner geboren?

- in Deutschland
 in einem anderen Land, nämlich in

→ Wenn Ihr Partner in einem anderen Land geboren ist wie alt war er als nach Deutschland gezogen ist?

- Er war:**
- ein Kleinkind (0-2 Jahre alt)
 ein Vorschulkind (3-6 Jahre alt)
 ein Schulkind (7-12 Jahre alt)
 jugendlich (13-17 Jahre alt)
 erwachsen (18 Jahre alt oder älter)

6. In welchem Land wurden die Eltern Ihres Partners geboren?

Seine Mutter:	Sein Vater
<input type="checkbox"/> in Deutschland	<input type="checkbox"/> in Deutschland
<input type="checkbox"/> in einem anderen Land	<input type="checkbox"/> in einem anderen Land
nämlich in	nämlich in

→ wenn seine Eltern in einem anderen Land geboren sind, wie alt waren sie, als sie nach Deutschland gezogen sind?

Seine Mutter war:	Sein Vater war:
<input type="checkbox"/> ein kleines Kind (0-6 Jahre alt)	<input type="checkbox"/> ein kleines Kind (0-6 Jahre alt)
<input type="checkbox"/> ein etwas älteres Kind (7-12 Jahre alt)	<input type="checkbox"/> ein etwas älteres Kind (7-12 Jahre alt)
<input type="checkbox"/> eine Jugendliche (13-17 Jahre alt)	<input type="checkbox"/> ein jugendlicher (13-17 Jahre alt)
<input type="checkbox"/> eine Erwachsene (18 Jahre oder älter)	<input type="checkbox"/> ein Erwachsener (18 Jahre oder älter)

7. In welchem Land wurden seine Großeltern geboren?

Großeltern mütterlicherseits:	Großeltern väterlicherseits?
<input type="checkbox"/> in Deutschland	<input type="checkbox"/> in Deutschland
<input type="checkbox"/> in einem anderen Land,	<input type="checkbox"/> in einem anderen Land,
nämlich in	nämlich in

8. Wie ist Ihr Familienstand?

Ich bin:

- verheiratet
- in nicht-ehelicher Partnerschaft lebend
- verheiratet aber dauernd getrennt lebend
- geschieden
- verwitwet
- ledig

9. Mit wem leben Sie derzeit in einem Haushalt zusammen?

<input type="checkbox"/> (Ehe-)Partner	
<input type="checkbox"/> eigene Kinder	
<input type="checkbox"/> eigene Eltern	<input type="checkbox"/> eigene Mütter
	<input type="checkbox"/> eigener Vater
<input type="checkbox"/> Schwiegereltern	<input type="checkbox"/> Mutter des Partners
	<input type="checkbox"/> Vater des Partners
<input type="checkbox"/> Großeltern	<input type="checkbox"/> eigene Großmutter
	<input type="checkbox"/> eigener Großvater
	<input type="checkbox"/> Großmutter des Partners
	<input type="checkbox"/> Großvater des Partners
<input type="checkbox"/> eigene Geschwister	<input type="checkbox"/> eigene Schwestern
	Anzahl der Schwestern(?):
	<input type="checkbox"/> eigene Brüder
	Anzahl der Brüder:
<input type="checkbox"/> Geschwister des Partners	<input type="checkbox"/> Schwestern des Partners
	Anzahl der Schwestern(?):
	<input type="checkbox"/> Brüder des Partners
	Anzahl der Brüder:
<input type="checkbox"/> Nefen oder Nichten	<input type="checkbox"/> Kinder der eigenen Geschwister
	Anzahl der Kinder:
	<input type="checkbox"/> Kinder der Geschwister des Partners
	Anzahl der Kinder:
<input type="checkbox"/> Sonstige, nämlich	
<input type="checkbox"/> Niemand, ich wohne alleine	

10. Wie viele Kinder haben Sie?

Ich habe:..... Kinder:

11. Wie alt sind Ihre Kinder und welches Geschlecht haben sie?

Kinder	Alter des Kindes	Geschlecht des Kindes	
1.	Jahre	<input type="checkbox"/> weiblich	<input type="checkbox"/> männlich
2.	Jahre	<input type="checkbox"/> weiblich	<input type="checkbox"/> männlich
3.	Jahre	<input type="checkbox"/> weiblich	<input type="checkbox"/> männlich
4.	Jahre	<input type="checkbox"/> weiblich	<input type="checkbox"/> männlich
5.	Jahre	<input type="checkbox"/> weiblich	<input type="checkbox"/> männlich
6.	Jahre	<input type="checkbox"/> weiblich	<input type="checkbox"/> männlich

12. Wer außer Ihnen übernimmt zur Zeit die Betreuung Ihres Kindes oder Ihrer Kinder? Bitte kreuzen Sie für jedes Kind an, wie es betreut wird.

Betreuungsperson oder Betreuungsinstitution	Kind					
	1	2	3	4	5	6
Vater, wenn nicht im Haushalt lebend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Großeltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anderer Verwandte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kindertreu, Au pair oder Babysitter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tagesmutter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Krippe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kindergarten, Kita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstige, nämlich						

13. Was ist Ihre Muttersprache?

- Deutsch
 eine andere Sprache, nämlich

14. Was ist die Muttersprache Ihres Partners?

- Deutsch
 eine andere Sprache, nämlich

15. Welche Sprache(n) sprechen Sie hier in Deutschland...

...mit Ihrem Kind?

- nur Deutsch
 nur eine andere Sprache
 gleich viel die andere Sprache wie Deutsch
 mehr die andere Sprache als Deutsch
 mehr Deutsch als die andere Sprache

...mit Ihrem Partner

- nur Deutsch
 nur eine andere Sprache
 gleich viel die andere Sprache wie Deutsch
 mehr die andere Sprache als Deutsch
 mehr Deutsch als die andere Sprache

16. Welche Sprache(n) spricht Ihr Partner hier in Deutschland...

...mit Ihrem Kind?

- nur Deutsch
 nur eine andere Sprache
 gleich viel die andere Sprache wie Deutsch
 mehr die andere Sprache als Deutsch
 mehr Deutsch als die andere Sprache

...mit Ihnen?

- nur Deutsch
 nur eine andere Sprache
 gleich viel die andere Sprache wie Deutsch
 mehr die andere Sprache als Deutsch
 mehr Deutsch als die andere Sprache

11. Wie alt sind Ihre Kinder und welches Geschlecht haben sie?

Kinder	Alter des Kindes	Geschlecht des Kindes	
1.	Jahre	<input type="checkbox"/> weiblich	<input type="checkbox"/> männlich
2.	Jahre	<input type="checkbox"/> weiblich	<input type="checkbox"/> männlich
3.	Jahre	<input type="checkbox"/> weiblich	<input type="checkbox"/> männlich
4.	Jahre	<input type="checkbox"/> weiblich	<input type="checkbox"/> männlich
5.	Jahre	<input type="checkbox"/> weiblich	<input type="checkbox"/> männlich
6.	Jahre	<input type="checkbox"/> weiblich	<input type="checkbox"/> männlich

12. Wer außer Ihnen übernimmt zur Zeit die Betreuung Ihres Kindes oder Ihrer Kinder? Bitte kreuzen Sie für jedes Kind an, wie es betreut wird.

Betreuungsperson oder Betreuungsinstitution	Kind					
	1	2	3	4	5	6
Vater, wenn nicht im Haushalt lebend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Großeltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anderer Verwandter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kindertante, Au-pair oder Babysitter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tagesmutter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Krippe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kindergarten, Kita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstige, nämlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Was ist Ihre Muttersprache?

- Deutsch
- eine andere Sprache, nämlich

14. Was ist die Muttersprache Ihres Partners?

- Deutsch
- eine andere Sprache, nämlich

15. Welche Sprache(n) sprechen Sie hier in Deutschland...

...mit Ihrem Kind?

- nur Deutsch
- nur eine andere Sprache
- gleich viel die andere Sprache wie Deutsch
- mehr die andere Sprache als Deutsch
- mehr Deutsch als die andere Sprache

...mit Ihrem Partner

- nur Deutsch
- nur eine andere Sprache
- gleich viel die andere Sprache wie Deutsch
- mehr die andere Sprache als Deutsch
- mehr Deutsch als die andere Sprache

16. Welche Sprache(n) spricht Ihr Partner hier in Deutschland...

...mit Ihrem Kind?

- nur Deutsch
- nur eine andere Sprache
- gleich viel die andere Sprache wie Deutsch
- mehr die andere Sprache als Deutsch
- mehr Deutsch als die andere Sprache

...mit Ihnen?

- nur Deutsch
- nur eine andere Sprache
- gleich viel die andere Sprache wie Deutsch
- mehr die andere Sprache als Deutsch
- mehr Deutsch als die andere Sprache

17. Welchen höchsten Schulabschluss haben Sie?

- Grundschulabschluss
- Hauptschulabschluss
- Realschulabschluss
- Abitur
- keinen Schulabschluss

18. Welchen höchsten Schulabschluss hat Ihr Partner?

- Grundschulabschluss
- Hauptschulabschluss
- Realschulabschluss
- Abitur
- keinen Schulabschluss

19. Welchen höchsten Berufsabschluss haben Sie?

- keine abgeschlossene Ausbildung
- noch nicht abgeschlossene Ausbildung
- Berufliche Ausbildung oder Fachschule
- Fachhochschulstudium oder Hochschulstudium
- Promotion
- Habilitation
- Weiß nicht

20. Welchen höchsten Berufsabschluss hat Ihr Partner?

- keine abgeschlossene Ausbildung
- noch nicht abgeschlossene Ausbildung
- Berufliche Ausbildung oder Fachschule
- Fachhochschulstudium oder Hochschulstudium
- Promotion
- Habilitation
- Weiß nicht

21. Sind Sie zur Zeit berufstätig ?

- nicht berufstätig
- voll berufstätig
- in Teilzeit berufstätig
- geringfügig oder unregelmäßig beschäftigt

22. Ist Ihr Partner zur Zeit berufstätig ?

- nicht berufstätig
- voll berufstätig
- in Teilzeit berufstätig
- geringfügig oder unregelmäßig beschäftigt

23. Welche Religion haben Sie?

- Islam
- Christentum, römisch-katholisch/evangelisch
- Christentum, russisch-orthodox
- Judentum
- Buddhismus
- Hinduismus
- eine andere Religion, nämlich
- keine Religion

24. Welche Religion hat Ihr Partner?

- Islam
- Christentum, römisch-katholisch/evangelisch
- Christentum, russisch-orthodox
- Judentum
- Buddhismus
- Hinduismus
- eine andere Religion, nämlich
- keine Religion

B4 Teilnarratives Interview: Vorstellungen frühkindlicher Bildung und Betreuung in türkischer Sprache

Leitfrage (Erzählauforderung)	Check – was wurde erwähnt? Memo für mögliche Nachfragen – nur stellen wenn nicht von alleine angesprochen! Formulierung anpassen	Konkrete Fragen – bitte an passender Stelle (auch am Ende möglich) in dieser Formulierung stellen	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
<p>Als Mutter eines kleinen Kindes beschäftigen Sie sich sicher mit der Frage, ob ihr Kind in der Kita gut betreut wird und gut aufgehoben ist. Bir küçük çocuk annesi olarak çocuk yuvasında çocuğunuzla iyi ilgiliydikleri ve emin ellerde olduğu sorusuyla ilgiliyosunuzdur elbet.</p> <p>Welche Erfahrungen haben Sie mit der Kita ihres Kindes gemacht? Çocuğunuzun yuvasında hangi tecrübeler yaptınız?</p> <p>Was gefällt Ihnen an ihrer Kita gut? Was gefällt Ihnen weniger gut? Yuvanızda hoşunuza giden şey nedir? Yuvanızda hoşunuza gitmeyen şey nedir?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Essen • Schlafen • Spielen • Lernen/Schulvorbereitung • Eltern-Erzieher Dialog • Sauberkeitserziehung • Verhalten-/Kompetenz der ErzieherInnen • Religion & Kultur • Strukturelles: Öffnungszeiten, Gruppengröße & Zusammensetzung • Personalschlüssel • Räumlichkeiten • Kosten • Yemek • Uyumak • Oynamak • Çalsmak / okul ön hazırlığı • Veliler ile eğitimci dialogu • Temizlik eğitimi • Eğitimcilerin davranışı ve bilgisi • Din ve kültür • Strüktürel : açılış saati, grup büyüklüğü & birleşim, personel anahatları, harc / ücret, oda genişliği 	<p>Stellen Sie sich vor, Sie hätten die Möglichkeit eine Kita genau nach ihren Wünschen und Vorstellungen zu gestalten.</p> <p>Farz edinki, elimizde hayal ve isteklerimize göre bir yuva kurma imkanınız var.</p> <p>Wie sähe diese ideale Kita ihrer Träume aus? Hayalinizdeki yuva nasıl gözükürdü?</p> <p>Worin unterscheidet sich ihre Traum-Kita von der realen Kita? Was hat ihre Traum-Kita, was die reale Kita, in die ihr Kind geht, nicht hat? Hayalinizdeki yuva çocuğunuzun gittiği yuva arasında ne fark var? Hayal yuvanızda olan, çocuğunuzun gittiği yuvada olmayan, ne var?</p> <p>In welchen Punkten erfüllt die reale Kita schon ihre Wünsche? Hangi noktalarda gerçek yuva hayallerinizi karşılıyor?</p>	<p>Nonverbale Aufrechterhaltung aktives Zuhören konuşmadan avakta/sabit tutmak aktif dinlemek</p> <p>Können Sie dazu noch mehr erzählen? Bunun ile ilgili daha fazla anlatabilmisiniz?</p> <p>Was genau ist da passiert? Tam olarak ne olmuştu?</p> <p>Was verstehen sie unter...? Bunun altında ne anlıyorsunuz?</p> <p>Was meinen Sie mit...? Bunun ile ne demek istediniz?</p> <p>Fälle ihnen zu dazu eine konkrete Beispielsituation ein? Bunun ile ilgili aklınıza bir örnek geliyor mu?</p> <p>Was genau fanden sie daran gut/schlecht? Tam olarak neyi iyi / kötü buldunuz?</p> <p>Was sollte stattdessen passieren? Bunun yerine ne olmalıydı?</p>

B5 Sortieraufgabe Sozialisationsziele in türkischer Sprache

Instruktion:

Nun möchten wir Ihre Meinung zu Erziehungszielen erfahren. Was sind Ihrer Meinung nach wichtige Bildungs- und Erziehungsziele, die Kinder bis drei Jahre erreichen sollten?
Bitte ordnen Sie folgende 8 Karten mit Erziehungszielen nach Wichtigkeit.
Bitte beginnen Sie mit dem wichtigsten Erziehungsziel und enden Sie mit dem unwichtigsten Erziehungsziel.

Talimat:

Şimdi ise sizin gelişim hedefleri hakkında görüşünüzü öğrenmek istiyoruz. Sizce üç yaşına kadar bir çocuğun ulaşması gereken ve önemli gelişim ve eğitim hedefleri nelerdir?
Lütfen sıradaki 8 kartı gelişim hedefinin önemine göre sıralayınız. Lütfen sizin için en önemli gelişim hedefinden başlayınız ve en önemsizi ile tamamlayınız.

Es ist wichtiger, dass Kinder:

Önemli olan çocukların :

Items Şıklar	Rangordnung der Mutter Annen 'in sıralaması
Die eigenen Talente und Interessen entwickeln <i>Kendi yeteneğini ve ilgi alanını geliştirmesidir</i>	
Lernen, älteren Menschen zu respektieren <i>Büyüklerine saygı duymayı öğrenmesidir</i>	
Lernen, sich durchzusetzen <i>Kendi sözünü geçirmeyi öğrenmesidir</i>	
Lernen, soziale Harmonie zu erhalten <i>Sosyal uyumu elde edebilmeyi öğrenmesidir</i>	
Lernen, eigene Vorstellungen / Vorlieben klar auszudrücken <i>Kendi düşünce / isteklerini net ifade edebilmeyi öğrenmesidir</i>	
Lernen, das zu tun, was die Eltern sagen <i>Anne babanın dediğini yapmayı öğrenmesidir</i>	
Lernen, dass sie von anderen in vielerlei Hinsicht verschieden sind <i>Kendisinin başkalarından çoğu konuda farklı olmasını öğrenmesi</i>	
Lernen, zu teilen <i>Paylaşmayı öğrenmesi</i>	

B6 Skalene zur Akkulturationsorientierung in türkischer Sprache (nach Leyendecker, Schölmerich & Citalak, 2006)

Şimdi ise almanca ve türkçe yaşam tarzı hakkında soruları görmekteyiz. Lütfen sağ tarafta, sizin cevabınıza en uygun sayıyı işaretleyiniz.

Im Folgenden finden Sie eine Liste von Fragen zur deutschen und türkischen Lebensweise. Bitte kreuzen Sie die Zahl auf der rechten Seite an, die am besten zu Ihrer Antwort passt.

	hiç überhaupt nicht	biraz etwas	oldukça ziemlich	çok sehr
	1	2	3	4
Türk kültürüne ait bir çok ve adeller sizin için hangi ölçüde hayalınızda yer almaktadır?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
İnwieweit sind türkische Werte Teil Ihres Lebens?				
Kendinizi sırf Türkçe konuşulan bir grupta rahat hissediyormusunuz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie wohl fühlen Sie sich in einer Gruppe Türken, die kein Deutsch sprechen?				
Sizin için çocuğunuzun Türk orf ve adellerine göre eğitilmesi ne kadar önemlidir?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie wichtig ist es für Sie, Ihr Kind nach türkischen Werten zu erziehen?				
Sizce Türk insanı ne kadar güler yüzlü ve sevecendir?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für wie lebenswürdig und freundlich halten Sie die Türken?				
Türk televizyon programlarını seyretmekten ne kadar zevk alırsınız?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie gerne schauen Sie türkische Fernsehprogramme?				
Türkçe konuşmayı ne kadar seviyorsunuz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie gerne sprechen Sie türkisch?				
Türk yemeklerini ne kadar sık yemek istersiniz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie oft würden Sie gerne türkische Gerichte essen?				
Kendinizi türkçe konuşurken ne kadar rahat hissediyorsunuz?				
Wie wohl fühlen Sie sich, türkisch zu sprechen:				
• Evde? Zuhause?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	hiç überhaupt nicht	biraz etwas	oldukça ziemlich	çok sehr
	1	2	3	4
• Okulda/iste (su anda veya son is yerinizde)? In der Schule/bei der Arbeit (bzw. auf der letzten Arbeits- oder Ausbildungsstätte)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Arkadaşlarla? Mit Freunden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Türkiye'deki günlük olaylarla ilgili şu konularda bilgi almanız ne kadar önemlidir. Wie wichtig ist es für Sie über das aktuelle Tagesgeschehen in der Türkei informiert zu sein:				
• Syasi konularda? Aus dem politischen Bereich?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Ünlülerin hayatı hakkında? Aus dem Leben der Prominenten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Çocuğunuzla Türkçe konuşmak sizin için ne kadar önemlidir? Wie wichtig ist es Ihnen, mit Ihrem Kind türkisch zu sprechen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alienize, arkadaşlarınızla ve tanıdıklarınızla Türkiye'deki günlük olaylar hakkında ne sıklıkta konuşuyorsunuz? Wie oft reden Sie mit Ihrer Familie, Freunden oder Bekannten über das aktuelle Tagesgeschehen in der Türkei?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Türkiye'yi ne kadar iyi: Wie gut können Sie türkisch:				
• anlıyorsunuz? Verstehen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• konuşabiliyorsunuz? Sprechen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• okuyabiliyorsunuz? Lesen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• yazabiliyorsunuz? Schreiben?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Türkiye müzik dinlemesini ne kadar seversiniz? Wie gerne hören Sie türkische Musik?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	hiç überhaupt nicht	biraz etwas	oldukça ziemlich	çok sehr
	1	2	3	4
Alman Kültürüne ait orf ve adetler sizin için hangi ölçüde hayatınızda yer almaktadır? In wieweit sind deutsche Werte Teil Ihres Lebens?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kendi ana dilinizin konuşulmadığı bir Alman grubunda ne kadar rahat hissedersiniz? Wie wohl fühlen Sie sich in einer Gruppe von Deutschen, die nicht Ihre Muttersprache sprechen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Çocuğunuzun Alman orf ve adetlerine göre eğitilmesi sizin için ne kadar önemli? Wie wichtig ist es für Sie, Ihr Kind nach deutschen Werten zu erziehen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sizce Almanlar ne kadar güler yüzlü ve sevecen insanlardır? Für wie freundlich und liebenswürdig halten Sie die Deutschen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alman televizyon programlarını seyretmekten ne kadar zevk alırsınız? Wie gerne schauen Sie deutsche Fernsehprogramme?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Almanca konuşmayı ne kadar seviyorsunuz? Wie gerne sprechen Sie deutsch?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Almanların yediği yemekleri hangi sıklıkta yemek istersiniz? Wie oft würden Sie gerne Gerichte essen, die die Deutschen essen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kendinizi Almanca konuşırken ne kadar rahat hissediyorsunuz? Wie wohl fühlen Sie sich, deutsch zu sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Evde? Zuhause?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Okulda/işte (su anda veya son iş yerinizde)? In der Schule/bei der Arbeit?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Arkadaşlarla? Mit Freunden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	hiç überhaupt nicht	biraz etwas	oldukça ziemlich	çok sehr
	1	2	3	4
Almanya'daki günlük olaylarla ilgili şu konularda bilgi almanız sizin için ne kadar önemlidir? Wie wichtig ist es für Sie über das deutsche Tagesgeschehen aktuell informiert zu sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Siyasal konularda? Aus dem politischen Bereich?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Ünlülerin hayatı hakkında? Aus dem Leben der Prominenten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ailenize, arkadaşlarınızla ve tanıdıklarınızla Almanya'daki günlük gelişmeler hakkında ne sıklıkla konuşuyorsunuz? Wie oft reden Sie mit Ihrer Familie, Freunden und Bekannten über die aktuelle Entwicklung in Deutschland?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Çocuğunuzla Almanca konuşmak sizin için ne kadar önemlidir? Wie wichtig ist es für Sie mit Ihrem Kind deutsch zu sprechen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Almanca'yı ne kadar iyi: Wie gut können Sie deutsch:				
• anlıyorsunuz? Verstehen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• konuşuyorsunuz? Sprechen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• okuyabiliyorsunuz? Lesen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• yazabiliyorsunuz? Schreiben?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Almanca ya da İngilizce müzik dinlemesini ne kadar seversiniz? Wie gerne hören Sie deutsche oder englische Musik?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B7 Fragebogen zu soziodemographischen Informationen in türkischer Sprache

Son olarak sizden ve ailenizden kişisel bir kaç bilgi vermenizi rica ediyorum. Lütfen size uyan cevapları işaretleyiniz, uyamayınlar ise boş bırakınız.

Zum Abschluss möchte ich Sie bitten noch einige Angaben zu Ihnen und zu Ihrer Familie zu machen. Bitte kreuzen Sie die Antwortmöglichkeiten an, die auf Sie zutreffen. Antwortmöglichkeiten, die nicht auf Sie zutreffen, lassen Sie bitte frei.

1. Kaç yaşındasınız?

Wie alt sind Sie?

Ben yaşındayım
Ich bin Jahre alt.

2. Hangi ülkede doğdunuz?

In welchem Land wurden Sie geboren?

- Almanya
In Deutschland
- başka bir ülkede,
in einem anderen Land, nämlich in

→ **Başka bir ülkede doğduysanız, kaç yaşında Almanya`ya geldiniz?**

→ Wenn Sie in einem anderen Land geboren sind, wie alt waren Sie als Sie nach Deutschland gezogen sind?

Ben :

Ich war:

- küçük bir çocuk iken
(0-2 yaş)
ein Kleinkind
(0-2 Jahre alt)
- ana okul öğrencisi iken
(3-6 yaş)
ein Vorschulkind
(3-6 Jahre alt)
- okul çocuğu iken
(7-12 yaş)
ein Schulkind
(7-12 Jahre alt)
- genç iken
(13-17 yaş)
Jugendlich
(13-17 Jahre alt)
- yetişkin iken
(18 yaş ve ya daha büyük iken)
erwachsen
(18 Jahre alt oder älter)

3. Anne ile Babanız hangi ülkede doğdular?

In welchem Land wurden Ihre Eltern geboren?

Anneniz:	Babanız:
<input type="checkbox"/> Almanya in Deutschland	<input type="checkbox"/> Almanya in Deutschland
<input type="checkbox"/> başka bir ülkede in einem anderen Land nämlich in	<input type="checkbox"/> başka bir ülkede in einem anderen Land nämlich in

→ Anne ile Babanız başka bir ülkede doğdular ise , kaç yaşında Almanya`ya göç ettiler ?

→ wenn Ihre Eltern in einem anderen Land geboren sind, wie alt waren sie, als sie nach Deutschland gezogen sind?

Annem: Meine Mutter war:	Babam: Mein Vater war:
<input type="checkbox"/> küçük bir çocuk iken (0-6 yaş) ein kleines Kind (0-6 Jahre alt)	<input type="checkbox"/> küçük bi çocuk iken (0-6 yaş) ein kleines Kind (0-6 Jahre alt)
<input type="checkbox"/> çocuk iken (7-12 yaş) ein etwas älteres Kind (7-12 Jahre alt)	<input type="checkbox"/> çocuk iken (7-12 yaş) ein etwas älteres Kind (7-12 Jahre alt)
<input type="checkbox"/> genç iken (13-17 yaş) eine Jugendliche (13-17 Jahre alt)	<input type="checkbox"/> genç iken (13-17 yaş) eine Jugendliche (13-17 Jahre alt)
<input type="checkbox"/> yetişkin iken büyük iken) eine Erwachsene (18 Jahre oder älter)	<input type="checkbox"/> yetişkin iken büyük iken) ein Erwachsener (18 Jahre oder älter)

4. Büyükanne ve Büyükbabanız hangi ülkede doğdular?

In welchem Land wurden ihre Großeltern geboren?

Annemanneniz ve Dedeniz : Großeltern mütterlicherseits:	Babannemeniz ve Dedeniz Großeltern väterlicherseits?:
<input type="checkbox"/> Almanya in Deutschland	<input type="checkbox"/> Almanya in Deutschland
<input type="checkbox"/> başka bir ülkede : in einem anderen Land, nämlich in.....	<input type="checkbox"/> başka bir ülkede : in einem anderen Land, nämlich in.....

5. Eşiniz hangi ülkede doğdu?
In welchem Land wurde ihr Partner geboren?

- () Almanya
in Deutschland
- () başka bir ülkede :
in einem anderen Land, nämlich in

→ Eşiniz başka bir ülkede doğduysa, kaç yaşında Almanya'ya göç etti
→ Wenn ihr Partner in einem anderen Land geboren ist wie alt waren er als er nach Deutschland gezogen ist?

Eşim:

Er war:

- () küçük bir çocuk iken (0-2 yaş)
ein Kleinkind (0-2 Jahre alt)
- () ana okul öğrencisi iken (3-6 yaş)
ein Vorschulkind (3-6 Jahre alt)
- () okul çocuğu iken (7-12 yaş)
ein Schulkind (7-12 Jahre alt)
- () genç iken (13-17 yaş)
jugendlich (13-17 Jahre alt)
- () yetişken iken (18 yaş ve ya daha büyük iken)
erwachsen (18 Jahre alt oder älter)

6. Kayınvaldiniz ve kayınbabanız hangi ülkede doğdular?
welchem Land wurden die Eltern ihres Partners geboren?

In

Kayınvaldiniz : Seine Mutter:	Kayınbabanız Sein Vater
() Almanya in Deutschland	() Almanya in Deutschland
() başka bir ülkede : in einem anderen Land nämlich in	() başka bir ülkede : in einem anderen Land nämlich in

→ Kayınvaldiniz ve kayınbabanız başka bir ülkede doğduysa, kaç yaşında Almanya'ya göç ettiler?
→ wenn seine Eltern in einem anderen Land geboren sind, wie alt waren sie, als sie nach Deutschland gezogen sind?

Kayınvaldiniz : Seine Mutter war	Kayınbabanız: Sein Vater war:
() küçük bir çocuk iken (0-6 yaş) ein kleines Kind (0-6 Jahre alt)	() küçük bir çocuk iken (0-6 yaş) ein kleines Kind (0-6 Jahre alt)
() çocuk iken (7-12 yaş) ein etwas älteres Kind (7-12 Jahre alt)	() çocuk iken (7-12 yaş) ein etwas älteres Kind (7-12 Jahre alt)
() genç iken (13-17 yaş) eine Jugendliche (13-17 Jahre alt)	() genç iken (13-17 yaş) eine Jugendliche (13-17 Jahre alt)
() yetişkin iken (18 yaş ve ya daha büyük iken) eine Erwachsene (18 Jahre oder älter)	() yetişkin iken (18 yaş ve ya daha büyük iken) ein Erwachsener (18 Jahre oder älter)

7. Eşinizin Büyükannesi ve Büyükbabası hangi ülkede doğdular?
welchem Land wurden seine Großeltern geboren?

In

Annanesi ile Dedesi: Großeltern mütterlicherseits:	Babanesi ile Dedesi : Großeltern väterlicherseits?
() Almanya in Deutschland	() Almanya in Deutschland
() başka bir ülkede : in einem anderen Land, nämlich in	() başka bir ülkede : in einem anderen Land, nämlich in

8. Medeni durumunuz?
Wie ist ihr Familienstand?

Ben:

Ich bin:

- () evliyim
verheiratet
- () birlikte yaşıyorum
in nicht-ehelicher Partnerschaft lebend
- () evliyim ama ayrı yaşıyorum
verheiratet aber dauernd getrennt lebend
- () ayrı
geschieden
- () dul
verwitwet
- () bekar
ledig

9. Kimler ile aynı evli paylaşıyorsunuz ?
 Leben Sie derzeit in einem Haushalt zusammen?

Mit wem

<input type="checkbox"/> Eşiniz veya partneriniz (Ehe-/Partner	
<input type="checkbox"/> çocuklarınız eigene Kinder	
<input type="checkbox"/> Ebeveyn eigene Eltern	<input type="checkbox"/> Anneniz eigene Mütter <input type="checkbox"/> Babanız eigener Vater
<input type="checkbox"/> Kayınvalideniz ve Kayınbabanız Schwiegereltern	<input type="checkbox"/> Kayınvalideniz Mütter des Partners <input type="checkbox"/> Kayınbabanız Väter des Partners
<input type="checkbox"/> Büyükkanneniz ve Büyükbabanız Großeltern	<input type="checkbox"/> Büyükkanneniz eigene Großmütter <input type="checkbox"/> Büyükbabanız eigener Großvater <input type="checkbox"/> Büyükkannesi ile Großmutter des Partners <input type="checkbox"/> Büyükbabası ile Großvater des Partners
<input type="checkbox"/> Kardeşleriniz ile eigene Geschwister	<input type="checkbox"/> kendi kız kardeşinizle eigene Schwestern: Kız kardeş sayısı: Anzahl der Schwestern(n): <input type="checkbox"/> kendi erkek kardeşinizle eigene Brüder Erkek kardeş sayısı Anzahl der Brüder:.....
<input type="checkbox"/> Eşinizin kardeşleri Geschwister des Partners	<input type="checkbox"/> Eşinizin kız kardeşiyle Schwestern des Partners Kız kardeş sayısı: Anzahl der Schwestern(n): <input type="checkbox"/> Eşinizin erkek kardeşiyle Brüder des Partners Erkek kardeş sayısı: Anzahl der Brüder:.....
<input type="checkbox"/> yeğenlerinizle Neffen oder Nichten	<input type="checkbox"/> kardeşlerinizin çocukları Kinder der eigenen Geschwister Çocuk sayısı Anzahl der Kinder:
<input type="checkbox"/> Başka kişiler ile Sonstige, nämlich:	<input type="checkbox"/> Eşinizin kardeşlerinin çocukları Kinder der Geschwister des Partners Çocuk sayısı: Anzahl der Kinder:
<input type="checkbox"/> Hiç kimse ile, yalnız yaşıyorum Niemand, ich wohne alleine	

10. Kaç çocuğunuz var?

Wie viele Kinder haben Sie?

Benim çocuğum var.

Ich habe.....Kinder.

11. Çocuklarınız kaç yaşında ve cinsiyetleri nedir?

Wie alt sind ihre Kinder und welches Geschlecht haben sie?

Kinder	Alter des Kindes	Geschlecht des Kindes
1.	yaş Jahre	<input type="checkbox"/> kız weiblich <input type="checkbox"/> erkek männlich
2	yaş Jahre	<input type="checkbox"/> kız weiblich <input type="checkbox"/> erkek männlich
3.	yaş Jahre	<input type="checkbox"/> kız weiblich <input type="checkbox"/> erkek männlich
4.	yaş Jahre	<input type="checkbox"/> kız weiblich <input type="checkbox"/> erkek männlich
5.	yaş Jahre	<input type="checkbox"/> kız weiblich <input type="checkbox"/> erkek männlich
6.	yaş Jahre	<input type="checkbox"/> kız weiblich <input type="checkbox"/> erkek männlich
7.	yaş Jahre	<input type="checkbox"/> kız weiblich <input type="checkbox"/> erkek männlich
8.	yaş Jahre	<input type="checkbox"/> kız weiblich <input type="checkbox"/> erkek männlich
9.	yaş Jahre	<input type="checkbox"/> kız weiblich <input type="checkbox"/> erkek männlich
10.	yaş Jahre	<input type="checkbox"/> kız weiblich <input type="checkbox"/> erkek männlich

12. Sizden haric kim cocugunuzun veya cocuklarnizin bakimi ile ilgiliyor? Lütfen her cocugunuz için kim tarafından bakim gördüğünü işaretleyiniz.
 Wer außer Ihnen übernimmt zur Zeit die Betreuung Ihres Kindes oder Ihrer Kinder? Bitte Kreuzen Sie für jedes Kind an, wie es betreut wird.

Bakici ve ya bakim kurumunu Betreuungsperson oder Betreuungsinstitution	Çocuk Kind									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Baba eger ayri yaşıyorsa Vater, wenn nicht im Haushalt lebend										
Büyükkame veya Büyükbaba Großeltern										
Başka akrabalar Anderer Verwandte										
Bakici Kinderfrau, Au pair oder Babysitter										
Dadi Tagesmutter										
Keş / yemlik Krippe										
Çocuk yuvası Kindergarten, Kita										
Okul Schule										
Başka : Sonstige, nämlich										

13. Ana diliniz nedir?
 Was ist Ihre Muttersprache?

Almanca
 Deutsch

Türkçe
 Türkisch

Başka :
 Andere, nämlich

14. Partnerinizin ana dili nedir?
 Was ist die Muttersprache Ihres Partners?

Almanca
 Deutsch

Türkçe
 Türkisch

Başka :
 Andere, nämlich

15. Almanya'da hangi dili (dilleri) konuşuyorsunuz....
 Welche Sprache(n) sprechen Sie hier in Deutschland....

...cocuğunuzla?

...mit Ihrem Kind?

sadece türkçe/ başka dil
 nur Türkisch/ andere Sprache

sadece almanca
 nur Deutsch

türkçe/ başka dil ile almanca'yı aynı çoklukta
 gleich viel Türkisch /andere Sprache wie Deutsch

Almanca'dan daha çok türkçe/ başka dil
 mehr Türkisch /andere Sprache als Deutsch

Almanca'yı türkçeden/ başka dilden daha çok
 mehr Deutsch als Türkisch /andere Sprache

- ...partneriniz ile**
...mit Ihrem Partner
- () sadece türkçe/ başka dili
nur Türkisch/ andere Sprache
- () sadece almanca
nur Deutsch
- () türkçe/ başka dili ile almanca/ aynı çöklükta
gleich viel Türkisch /andere Sprache wie Deutsch
- () Almanca'dan daha çok türkçe/ başka dili
mehr Türkisch /andere Sprache als Deutsch
- () Almanca/ı türkçeden/ başka dilden daha çok
mehr Deutsch als Türkisch /andere Sprache
- 16. Partnerizin Almanya'da hangi dili (dilleri) konuşuyor...**
Welche Sprache(n) spricht ihr Partner hier in Deutschland...
- ...cocuğunuz ile?**
...mit Ihrem Kind?
- () sadece türkçe/ başka dili
nur Türkisch/ andere Sprache
- () sadece almanca
nur Deutsch
- () türkçe/ başka dili ile almanca/ aynı çöklükta
gleich viel Türkisch /andere Sprache wie Deutsch
- () Almanca'dan daha çok türkçe/ başka dili
mehr Türkisch /andere Sprache als Deutsch
- () Almanca/ı türkçeden/ başka dilden daha çok
mehr Deutsch als Türkisch /andere Sprache
- ..Sizin ile?**
...mit Ihnen?
- () sadece türkçe/ başka dili
nur Türkisch/ andere Sprache
- () sadece almanca
nur Deutsch
- () türkçe/ başka dili ile almanca/ aynı çöklükta
gleich viel Türkisch /andere Sprache wie Deutsch
- () Almanca'dan daha çok türkçe/ başka dili
mehr Türkisch /andere Sprache als Deutsch
- () Almanca/ı türkçeden/ başka dilden daha çok
mehr Deutsch als Türkisch /andere Sprache

- 17. En yüksek düzeydeki eğitim seviyeniz nedir?**
Welchen höchsten Schulabschluss haben Sie?
- () İlk okul
Grundschulabschluss
- () Orta okul (9. Sınıfın sonra mezuniyet)
Hauptschulabschluss (Abschluss nach 9 Schuljahren)
- () Orta okul (10.Sınıfın sonra mezuniyet)
Realschulabschluss (Abschluss nach 10 Schuljahre)
- () Lise (12. yada 13. Sınıfın sonra mezuniyet)
Abitur (Abschluss nach 12 bzw. 13 Schuljahren)
- () Hiç bir mezuniyet
keinen Schulabschluss
- 18. Eşinizin / partnerinizin en yüksek düzeydeki eğitim seviyeniz nedir?**
Welchen höchsten Schulabschluss hat ihr Partner?
- () İlk okul
Grundschulabschluss
- () Orta okul (9. Sınıfın sonra mezuniyet)
Hauptschulabschluss (Abschluss nach 9 Schuljahren)
- () Orta okul (10.Sınıfın sonra mezuniyet)
Realschulabschluss (Abschluss nach 10 Schuljahre)
- () Lise (12. yada 13. Sınıfın sonra mezuniyet)
Abitur (Abschluss nach 12 bzw. 13 Schuljahren)
- () Hiç bir mezuniyet
keinen Schulabschluss
- 19. En yüksek düzeyde meslek eğitim seviyeniz nedir?**
Welchen höchsten Berufsabschluss haben Sie?
- () terk edilmiş meslek eğitimi
keine abgeschlossene Ausbildung
- () daha bitirilmemiş meslek eğitimi
noch nicht abgeschlossene Ausbildung
- () meslek eğitimi veya lise
Berufliche Ausbildung oder Fachschule
- () lise veya üniversite
Fachhochschulstudium oder Hochschulstudium
- () Promosyon
Promotion
- () akademik eğitime lisansı
Habilitation
- () Bilimiyorum
Weiß nicht

20. Eşinizin en yüksek düzeyde meslek eğitim seviyeniz nedir?
Welchen höchsten Berufsabschluss hat ihr Partner?

- terk edilmiş meslek eğitimi**
keine abgeschlossene Ausbildung
- daha bitirilmemiş meslek eğitimi**
noch nicht abgeschlossene Ausbildung
- meslek eğitimi veya lise**
Berufliche Ausbildung oder Fachschule
- lise veya üniversite**
Fachhochschulstudium oder Hochschulstudium
- Promosyon**
Promotion
- akademik eğitime lisansı**
Habilitation
- Bilmiyorum**
Weiß nicht

21. Şu an çalışıyormusunuz?

Sind Sie zur Zeit berufstätig?

- hayır çalışmıyorum**
nicht berufstätig
- tüm gün çalışıyorum**
voll berufstätig
- yarım gün çalışıyorum**
in Teilzeit berufstätig
- az çalışsan oder düzenli / belirsiz günler çalışıyorum**
geringfügig oder unregelmäßig beschäftigt

22. Eşiniz şu an çalışıyormu?

Ihr Partner zur Zeit berufstätig?

- hayır çalışmıyor**
nicht berufstätig
- tüm gün çalışıyor**
voll berufstätig
- yarım gün çalışıyor**
in Teilzeit berufstätig
- az çalışsan oder düzenli / belirsiz günler çalışıyor**
geringfügig oder unregelmäßig beschäftigt

23. Hangi dine mensupsunuz?
Welche Religion haben Sie?

- İslam**
Islam
- Hıristiyanlık, katolik / protestan Christentum,**
römisch-katholisch/evangelisch
- Hıristiyanlık, rus-ortodoks Christentum,**
russisch-orthodox
- Yahudilik**
Judentum
- Budizm**
Buddhismus
- Hinduzizm**
Hinduismus
- başka bir din**
eine andere Religion, nämlich
- hiç bir din**
keine Religion

24. Eşiniz hangi dine mensup?

Welche Religion hat ihr Partner?

- İslam**
Islam
- Hıristiyanlık, katolik / protestan Christentum,**
römisch-katholisch/evangelisch
- Hıristiyanlık, rus-ortodoks Christentum,**
russisch-orthodox
- Yahudilik**
Judentum
- Budizm**
Buddhismus
- Hinduzizm**
Hinduismus
- başka bir din**
eine andere Religion, nämlich
- hiç bir din**
keine Religion

Ist

B8 Teilnarratives Interview: Vorstellungen frühkindlicher Bildung und Betreuung in russischer Sprache

Leitfrage (Erzählauforderung)	Check – was wurde erwähnt? Memo für mögliche Nachfragen – nur stellen wenn nicht von allein angesprochen! Formulierung anpassen	Konkrete Fragen – bitte an passender Stelle (auch am Ende möglich) in dieser Formulierung stellen	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
<p>Будучи мамой, Вы наверняка зададитесь вопросом, насколько хорошо заботятся о Вашем ребенке в детском саду.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Питание • Сон • Игры • Обучение/Подготовка к школе • Диалог родителей с воспитателями • Воспитание основ гигиены воспитателей • Поведение/Компетентность воспитателей • Религия и культура • Структура: Часы работы, Размеры & состав групп, Количество сотрудников • Расходы • Помещение и обстановка • внутри него <ul style="list-style-type: none"> • Essen • Schlafen • Spielen • Lernen/Schulvorbereitung • Eltern-Erzieher Dialog • Sauberkeitserziehung • Verhalten/Kompetenz der ErzieherInnen • Religion & Kultur • Strukturvelles: Öffnungszeiten, Gruppengröße & Zusammensetzung • Personalschlüssel • Kosten • Räumlichkeiten 	<p>Представьте себе, что у Вас была бы возможность создать детский сад в соответствии с Вашими представлениями и пожеланиями. Как выглядел бы этот идеальный детский сад Вашей мечты? Чем отличается детский сад Вашей мечты от реального? Что есть в детском саду Вашей мечты, чего нет в том, который посещает Ваш ребенок? В чем реальный детский сад уже отвечает Вашим желаниям</p>	<p>Невербальное поддержание беседы, «активное слушание» Вы не могли бы рассказать об этом чуть подробнее? Что именно тогда произошло? Что Вы понимаете под...? Что Вы имеете в виду под...? Вы не могли бы привести какой-нибудь пример/ситуацию? Что именно Вам понравилось/не понравилось в данной ситуации? Что должно было произойти вместо этого?</p>
<p>Als Mutter eines kleinen Kindes beschäftigen Sie sich sicher mit der Frage, ob ihr Kind in der Kita gut betreut wird und gut aufgehoben ist.</p>		<p>Stellen Sie sich vor, Sie hätten die Möglichkeit eine Kita genau nach ihren Wünschen und Vorstellungen zu gestalten. Wie sähe diese ideale Kita Ihrer Träume aus? Womit unterscheidet sich ihre Traum-Kita von der realen Kita? Was hat Ihre Traum-Kita, was die reale Kita, in die ihr Kind geht, nicht hat? In welchen Punkten erfüllt die reale Kita schon Ihre Wünsche?</p>	<p>Nonverbale Aufrechterhaltung aktives Zuhören Können Sie dazu noch mehr erzählen? Was genau ist da passiert? Was verstehen sie unter...? Was meinen Sie mit...? Fällt Ihnen zu dazu eine konkrete Beispielsituation ein? Was genau fanden sie daran gut/schlecht? Was sollte stattdessen passieren?</p>
<p>Welche Erfahrungen haben Sie mit der Kita ihres Kindes gemacht? Was gefällt Ihnen an Ihrer Kita gut? Was gefällt Ihnen weniger gut?</p>			

B 9 Sortieraufgabe Sozialisationsziele in russischer Sprache

Инструкция:

Теперь мы хотели бы узнать Ваше мнение о целях воспитания. Какие, на Ваш взгляд, важные образовательные и воспитательные цели должны достигнуть дети к 3-летнему возрасту? Пожалуйста, расставьте данные карточки с целями воспитания по их важности, начиная с самой важной цели и заканчивая наименее важной.

Instruktion:

Nun möchten wir Ihre Meinung zu Erziehungszielen erfahren. Was sind Ihrer Meinung nach wichtige Bildungs- und Erziehungsziele, die Kinder bis drei Jahre erreichen sollten? Bitte ordnen Sie folgende 8 Karten mit Erziehungszielen nach Wichtigkeit. Bitte beginnen Sie mit dem wichtigsten Erziehungsziel und enden Sie mit dem unwichtigsten Erziehungsziel.

Es ist wichtiger, dass Kinder:

Items	Rangordnung der Mutter
Die eigenen Talente und Interessen entwickeln Развивать собственные таланты и интересы	
Lernen, ältere Menschen zu respektieren Научиться уважать старших	
Lernen, sich durchzusetzen Научиться пробиваться по жизни	
Lernen, soziale Harmonie zu erhalten Научиться сохранять гармонию в группе	
Lernen, eigene Vorstellungen/Vorlieben klar auszudrücken Научиться ясно выражать собственные идеи и предпочтения	
Lernen, das zu tun, was die Eltern sagen Научиться делать то, что говорят родители	
Lernen, dass sie von anderen in vielerlei Hinsicht verschieden sind Понять, что они во многом отличаются от других	
Lernen, mit anderen zu teilen Научиться делиться с другими	

B10 Skalen zur Akkulturationsorientierung in russischer Sprache (nach Leyendecker, Schölmerich & Citlak, 2006)

Ниже приведен список вопросов по немецкому и русскому образу жизни. Пожалуйста, выберите подходящий вариант ответа. Im Folgenden finden Sie eine Liste von Fragen zur deutschen und russischen Lebensweise. Bitte kreuzen Sie die Zahl auf der rechten Seite an, die am besten zu Ihrer Antwort paßt.

	совсем нет überhaupt nicht	немного etwas	отчасти ziemlich	очень sehr
	1	2	3	4
В какой мере русские ценности являются частью Вашей жизни? In wie weit sind russische Werte Teil Ihres Lebens?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Насколько хорошо Вы ощущаете себя среди русских, которые не говорят по-немецки? Wie wohl fühlen Sie sich in einer Gruppe Russen, die kein Deutsch sprechen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Насколько важным является для Вас воспитывать Вашего ребенка в соответствии с русскими ценностями? Wie wichtig ist es für Sie, Ihr Kind nach russischen Werten zu erziehen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Насколько любезными и дружелюбными Вы считаете русских? Für wie lebenswürdig und freundlich halten Sie die Russen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Как охотно вы смотрите русские телевизионные программы? Wie gerne schauen Sie russische Fernsehprogramme?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Как охотно Вы разговариваете по-русски? Wie gerne sprechen Sie russisch?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Как часто Вам бы хотелось есть русские блюда? Wie oft würden Sie gerne russische Gerichte essen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Насколько хорошо Вы ощущаете себя, когда разговариваете по-русски: Wie wohl fühlen Sie sich, russisch zu sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Дома Zuhause	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	совсем нет überhaupt nicht	немного etwas	отчасти ziemlich	очень sehr
	1	2	3	4
• в школе / на работе (или на последнем месте работы / в школе профессионального обучения) In der Schule / bei der Arbeit (bzw. auf der letzten Arbeits- oder Ausbildungsstätte)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• с друзьями Mit Freunden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Насколько Вам важно быть в курсе текущих событий в России? Wie wichtig ist es für Sie, über das aktuelle Tagesgeschehen in Russland informiert zu sein?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• в области политики Aus dem politischen Bereich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• из жизни знаменитостей Aus dem Leben der Prominenten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Насколько Вам важно разговаривать с Вашим ребенком по-русски? Wie wichtig ist es Ihnen, mit Ihrem Kind russisch zu sprechen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Как часто Вы разговариваете с Вашей семьей, друзьями или знакомыми о текущих событиях в России? Wie oft reden Sie mit Ihrer Familie, Freunden oder Bekannten über das aktuelle Tagesgeschehen in Russland?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Насколько хорошо Вы: Wie gut können Sie russisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• понимаете русский verstehen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• говорите по-русски sprechen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• читаете по-русски lesen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• пишете по-русски schreiben?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Как охотно Вы слушаете русскую музыку? Wie gerne hören Sie russische Musik?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	СОВСЕМ НЕТ überhaupt nicht	НЕМНОГО etwas	ОТЧАСТИ ziemlich	ОЧЕНЬ sehr
	1	2	3	4
В какой мере немецкие ценности являются частью Вашей жизни? In wie weit sind deutsche Werte Teil Ihres Lebens?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Насколько хорошо Вы ощущаете себя среди немцев, которые не говорят на Вашем родном языке? Wie wohl fühlen Sie sich in einer Gruppe von Deutschen, die nicht Ihre Muttersprache sprechen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Насколько Вам важно воспитывать своего ребенка в соответствии с немецкими ценностями? Wie wichtig ist es für Sie, Ihr Kind nach deutschen Werten zu erziehen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Насколько любезными и дружелюбными Вы считаете немцев? Für wie freundlich und liebenswürdig halten Sie die Deutschen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Как охотно вы смотрите немецкие телевизионные программы? Wie gerne schauen Sie deutsche Fernsehprogramme?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Как охотно Вы разговариваете по-немецки? Wie gerne sprechen Sie deutsch?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Как часто вы бы хотели есть немецкие блюда? Wie oft würden Sie gerne Gerichte essen, die die Deutschen essen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Насколько хорошо Вы ощущаете себя, когда разговариваете по-немецки Wie wohl fühlen Sie sich, deutsch zu sprechen				
• дома Zuhause	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• в школе / на работе In der Schule / bei der Arbeit (falls Sie in Deutschland die Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• с друзьями Mit Freunden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	СОВСЕМ НЕТ überhaupt nicht	НЕМНОГО etwas	ОТЧАСТИ ziemlich	ОЧЕНЬ sehr
	1	2	3	4
Насколько Вам важно быть в курсе текущих событий в Германии? Wie wichtig ist es für Sie, über das deutsche Tagesgeschehen aktuell informiert zu sein?				
• в области политики Aus dem politischen Bereich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• из жизни знаменитостей Aus dem Leben der Prominenten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Как часто Вы разговариваете с Вашей семьей, друзьями или знакомыми о текущем развитии в Германии? Wie oft reden Sie mit Ihrer Familie, Freunden und Bekannten über die aktuelle Entwicklung in Deutschland?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Насколько Вам важно разговаривать с Вашим ребенком по-немецки? Wie wichtig ist es für Sie, mit Ihrem Kind deutsch zu sprechen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Насколько хорошо Вы Wie gut können Sie deutsch				
• понимаете немецкий Verstehen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• говорите по-немецки Sprachen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• читаете по-немецки Lesen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• пишете по-немецки Schreiben?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Как охотно Вы слушаете немецкую или английскую музыку? Wie gerne hören Sie deutsche oder englische Musik?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B1 1 Fragebogen zu soziodemographischen Informationen in russischer Sprache

В завершение я бы хотела попросить Вас заполнить данную анкету о Вас и Вашей семье.

Выберите, пожалуйста, подходящий вариант ответа. Варианты ответов, которые Вам не подходят, пожалуйста, не отмечайте.

Zum Abschluss möchte ich Sie bitten noch einige Angaben zu Ihnen und zu Ihrer Familie zu machen.

Bitte kreuzen Sie die Antwortmöglichkeiten an, die auf Sie zutreffen. Antwortmöglichkeiten, die nicht auf Sie zutreffen, lassen Sie bitte frei.

1. Сколько Вам лет?

Wie alt sind Sie?

Мне лет.
Ich bin Jahre alt.

2. В какой стране Вы родились?

In welchem Land wurden Sie geboren?

- в Германии
in Deutschland
- в другой стране, а именно в
- In einem anderen Land, nämlich in

→ Если Вы родились в другой стране, сколько лет Вам было, когда Вы приехали в Германию?

→ Wenn Sie in einem anderen Land geboren sind, wie alt waren Sie als Sie nach Deutschland gezogen sind?

Мне было/я была:

Ich war:

- маленьким ребенком
(0-2 года)
ein Kleinkind
(0-2 Jahre alt)
- дошкольного возраста
(3-6 лет)
ein Vorschulkind
(3-6 Jahre alt)
- школьницей
(7-12 лет)
ein Schulkind
(7-12 Jahre alt)
- подростком
(13-17 лет)
jugendlich
(13-17 Jahre alt)
- взрослой
(18 лет или старше)
erwachsen
(18 Jahre alt oder älter)

3. В какой стране родились Ваши родители?

In welchem Land wurden Ihre Eltern geboren?

Ваша мать: Ihre Mutter:	Ваш отец: Ihr Vater:
<input type="checkbox"/> в Германии in Deutschland	<input type="checkbox"/> в Германии in Deutschland
<input type="checkbox"/> в другой стране, in einem anderen Land,	<input type="checkbox"/> в другой стране, in einem anderen Land,
А именно nämlich in	А именно в nämlich in

→ если Ваши родители родились в другой стране, сколько лет им было, когда они приехали в Германию?

→ wenn Ihre Eltern in einem anderen Land geboren sind, wie alt waren Sie, als Sie nach Deutschland gezogen sind?

Моей матери было/моя мать была: Meine Mutter war:	Моему отцу было/мой отец был: Mein Vater war:
<input type="checkbox"/> маленьким ребенком (0-6 лет) ein kleines Kind (0-6 Jahre alt)	<input type="checkbox"/> маленьким ребенком (0-6 лет) ein kleines Kind (0-6 Jahre alt)
<input type="checkbox"/> чуть взрослее (7-12 лет) ein etwas älteres Kind (7-12 Jahre alt)	<input type="checkbox"/> чуть взрослее (7-12 лет) ein etwas älteres Kind (7-12 Jahre alt)
<input type="checkbox"/> подростком (13-17 лет) eine Jugendliche (13-17 Jahre alt)	<input type="checkbox"/> подростком (13-17 лет) ein jugendlicher (13-17 Jahre alt)
<input type="checkbox"/> взрослой (18 лет или старше) eine Erwachsene (18 Jahre oder älter)	<input type="checkbox"/> взрослым (18 лет или старше) ein Erwachsener (18 Jahre oder älter)

4. В какой стране родились Ваши бабушки и дедушки?

In welchem Land wurden Ihre Großeltern geboren?

Бабушка и дедушка со стороны матери: Großeltern mütterlicherseits:	Бабушка и дедушка со стороны отца: Großeltern väterlicherseits:
<input type="checkbox"/> в Германии in Deutschland	<input type="checkbox"/> в Германии in Deutschland
<input type="checkbox"/> в другой стране, in einem anderen Land,	<input type="checkbox"/> в другой стране, in einem anderen Land,
А именно nämlich in	А именно в nämlich in

5. В какой стране родился Ваш муж/партнер?
In welchem Land wurde Ihr Partner geboren?

- в Германии
In Deutschland
- в другой стране, а именно в
In einem anderen Land, nämlich in

→ Если Ваш муж/партнер родился в другой стране, то в каком возрасте он приехал в Германию?

→ Wenn Ihr Partner in einem anderen Land geboren ist, wie alt war er als er nach Deutschland gezogen ist?

Ему было/ он был:

Er war:

- маленьким ребенком (0-2 года)
ein Kleinkind (0-2 Jahre alt)
- дошкольного возраста (3-6 лет)
ein Vorschulkind (3-6 Jahre alt)
- школьником (7-12 лет)
ein Schulkind (7-12 Jahre alt)
- подростком (13-17 лет)
jugendlich (13-17 Jahre alt)
- взрослым (18 лет)
erwachsen (18 Jahre alt oder älter)

6. В какой стране родились родители Вашего муж/партнера?
In welchem Land wurden die Eltern Ihres Partners geboren?

Мать: Seine Mutter:	<input type="checkbox"/> в Германии In Deutschland	<input type="checkbox"/> в другой стране, In einem anderen Land
Отец: Sein Vater:	<input type="checkbox"/> в Германии In Deutschland	<input type="checkbox"/> в другой стране, In einem anderen Land
	А именно в nämlich in	А именно в nämlich in

→ если родители Вашего муж/партнера родились не в другой стране, сколько им было лет, когда они приехали в Германию?
→ wenn seine Eltern in einem anderen Land geboren sind, wie alt waren sie, als sie nach Deutschland gezogen sind?

Его матери было/его мать была:

Seine Mutter war:

- | | | | |
|---|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> маленьким ребенком (0-6 лет)
ein kleines Kind (0-6 Jahre alt) | <input type="checkbox"/> чуть взрослее (7-12 лет)
ein etwas älteres Kind (7-12 Jahre alt) | <input type="checkbox"/> подростком (13-17 лет)
eine Jugendliche (13-17 Jahre alt) | <input type="checkbox"/> взрослой (18 лет или старше)
eine Erwachsene (18 Jahre oder älter) |
| <input type="checkbox"/> маленьким ребенком (0-6 лет)
ein kleines Kind (0-6 Jahre alt) | <input type="checkbox"/> чуть взрослее (7-12 лет)
ein etwas älteres Kind (7-12 Jahre alt) | <input type="checkbox"/> подростком (13-17 лет)
ein jugendlicher (13-17 Jahre alt) | <input type="checkbox"/> взрослым (18 лет или старше)
ein Erwachsener (18 Jahre oder älter) |

7. В какой стране родились бабушка и дедушка Вашего муж/партнера?
In welchem Land wurden seine Großeltern geboren?

Бабушка и дедушка со стороны матери:

Großeltern mütterlicherseits:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> в Германии
In Deutschland | <input type="checkbox"/> в другой стране,
In einem anderen Land, |
| А именно в
nämlich in | А именно в
nämlich in |

Бабушка и дедушка со стороны отца:

Großeltern väterlicherseits:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> в Германии
In Deutschland | <input type="checkbox"/> в другой стране,
In einem anderen Land, |
| А именно в
nämlich in | А именно в
nämlich in |

8. Укажите, пожалуйста, Ваше семейное положение:
Wie ist Ihr Familienstand?

- замужем
verheiratet
- живем в гражданском браке
in nicht-ehelicher Partnerschaft lebend
- замужем, но живем раздельно
verheiratet aber dauernd getrennt lebend
- разведена
geschieden
- вдова
verwitwet
- не замужем
ledig

9. Кто в данный момент живет вместе с Вами?
 Mit wem leben Sie derzeit in einem Haushalt zusammen?

<input type="checkbox"/> Муж/партнер (Ehe-/Partner)	
<input type="checkbox"/> Ваши дети eigene Kinder	
<input type="checkbox"/> Ваши родители eigene Eltern	<input type="checkbox"/> Ваша мать eigene Mutter
	<input type="checkbox"/> Ваш отец eigener Vater
<input type="checkbox"/> родители мужа/партнера Schwiegereltern	<input type="checkbox"/> мать мужа/партнера Mutter des Partners
	<input type="checkbox"/> отец мужа/партнера Vater des Partners
<input type="checkbox"/> бабушки и дедушки Großeltern	<input type="checkbox"/> Ваша бабушка eigene Großmutter
	<input type="checkbox"/> Ваш дедушка eigener Großvater
	<input type="checkbox"/> бабушка мужа/партнера Großmutter des Partners
	<input type="checkbox"/> дедушка мужа/партнера Großvater des Partners
<input type="checkbox"/> Ваши братья или сестры eigene Geschwister	<input type="checkbox"/> Ваши сестры eigene Schwestern
	Количество сестер:
	Анzahl der Schwester(n):
	<input type="checkbox"/> Ваши братья eigene Brüder
	Количество братьев:
	Анzahl der Brüder:
<input type="checkbox"/> Братья или сестры Вашего мужа/партнера Geschwister des Partners	<input type="checkbox"/> сестры Schwestern des Partners
	Количество сестер:
	Анzahl der Schwester(n):
	<input type="checkbox"/> братья Brüder des Partners
	Количество братьев:
	Анzahl der Brüder:
<input type="checkbox"/> Препятники или престаньяныцы Neßen oder Nichten	<input type="checkbox"/> дети Kinder der eigenen Geschwister
	Количество детей:
	Анzahl der Kinder:
<input type="checkbox"/> Кто-то другой, а именно Sonstige, nämlich	<input type="checkbox"/> дети братьев или сестер Kinder der Geschwister des Partners
	Количество детей:
	Анzahl der Kinder:
<input type="checkbox"/> Никто, я живу одна Niemand, ich wohne alleine	

10. Сколько у Вас детей?
 Wie viele Kinder haben Sie?

У меня детей,
 Ich habe..... Kinder.

11. Сколько лет Вашим детям и какого они пола?
 Wie alt sind Ihre Kinder und welches Geschlecht haben sie?

Дети Kinder	Возраст ребенка Alter des Kindes	Пол ребенка Geschlecht des Kindes
1.	года/лет Jahre	<input type="checkbox"/> женский weiblich
		<input type="checkbox"/> мужской männlich
2	года/лет Jahre	<input type="checkbox"/> женский weiblich
		<input type="checkbox"/> мужской männlich
3.	года/лет Jahre	<input type="checkbox"/> женский weiblich
		<input type="checkbox"/> мужской männlich
4.	года/лет Jahre	<input type="checkbox"/> женский weiblich
		<input type="checkbox"/> мужской männlich
5.	года/лет Jahre	<input type="checkbox"/> женский weiblich
		<input type="checkbox"/> мужской männlich
6.	года/лет Jahre	<input type="checkbox"/> женский weiblich
		<input type="checkbox"/> мужской männlich
7.	года/лет Jahre	<input type="checkbox"/> женский weiblich
		<input type="checkbox"/> мужской männlich
8.	года/лет Jahre	<input type="checkbox"/> женский weiblich
		<input type="checkbox"/> мужской männlich
9.	года/лет Jahre	<input type="checkbox"/> женский weiblich
		<input type="checkbox"/> мужской männlich
10.	года/лет Jahre	<input type="checkbox"/> женский weiblich
		<input type="checkbox"/> мужской männlich

12. Кто кроме Вас ухаживает за Вашим ребенком/детьми? Пожалуйста, отметьте, кто еще и о каком ребенке заботится.
 Wer außer Ihnen übernimmt zur Zeit die Betreuung ihres Kindes oder ihrer Kinder?
 Bitte kreuzen Sie für jedes Kind an, wie es betreut wird.

Какой человек или какая организация заботится о ребенке Betreuungsperson oder Betreuungsinstitution	Ребенок Kind									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Отец ребенка, если он живет отдельно Vater, wenn nicht im Haushalt lebend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Бабушки и дедушки Großeltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Другие родственники Andere Verwandte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Няня в собственном доме: О-Пэр (Au pair) или бейситтер Kinderfrau, Au pair oder Babysitter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Няня вне дома Tagesmutter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ясли Krippe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Детский сад Kindergarten, Kita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Школа Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Другое, а именно Sonstige, nämlich										

13. Ваш родной язык:
 Was ist Ihre Muttersprache?

- Немецкий
Deutsch
- Русский
Russisch
- Другой, а именно
- Andere, nämlich

14. Родной язык Вашего мужа/партнера:
 Was ist die Muttersprache ihres Partners?

- Немецкий
Deutsch
- Русский
Russisch
- Другой, а именно
- Andere, nämlich

15. На каком языке/языках Вы разговариваете здесь в Германии...
 Welche Sprache(n) sprechen Sie hier in Deutschland...

С Вашим ребенком
 ...mit ihrem Kind?

- только по-русски/на родном языке
nur russisch/ andere Sprache
- только по-немецки
nur deutsch
- одинаково часто по-русски/на родном языке и по-немецки
gleich viel russisch/andere Sprache wie deutsch
- больше по-русски/ на родном языке, чем по-немецки
mehr russisch/andere Sprache als deutsch
- больше по-немецки, чем по-русски/на родном языке
mehr deutsch als russisch/andere Sprache

... с Вашим мужем/партнером
...mit Ihrem Partner

- только по-русски/на родном языке
nur russisch/ andere Sprache
- только по-немецки
nur deutsch
- одинаково часто по-русски/на родном языке и по-немецки
gleich viel russisch/andere Sprache wie deutsch
- больше по-русски/ на родном языке, чем по-немецки
mehr russisch/andere Sprache als deutsch
- больше по-немецки, чем по-русски/на родном языке
mehr deutsch als russisch/andere Sprache

16. На каком языке/языках разговаривает Ваш муж/партнер здесь в Германии...
Welche Sprache(n) spricht Ihr Partner hier in Deutschland...

С Вашим ребенком
...mit Ihrem Kind?

- только по-русски/на родном языке
nur russisch/ andere Sprache
 - только по-немецки
nur deutsch
 - одинаково часто по-русски/на родном языке и по-немецки
gleich viel russisch/andere Sprache wie deutsch
 - больше по-русски/ на родном языке, чем по-немецки
mehr russisch/andere Sprache als deutsch
 - больше по-немецки, чем по-русски/на родном языке
mehr deutsch als russisch/andere Sprache
- ... с Вами?
...mit Ihnen?
- только по-русски/на родном языке
nur russisch/ andere Sprache
 - только по-немецки
nur deutsch
 - одинаково часто по-русски/на родном языке и по-немецки
gleich viel russisch/andere Sprache wie deutsch
 - больше по-русски/ на родном языке, чем по-немецки
mehr russisch/andere Sprache als deutsch

17. Какое школьное (общее) образование вы получили?
Welchen höchsten Schulabschluss haben Sie?

В Германии: In Deutschland:	В России: In Russland:
<input type="checkbox"/> Grundschulabschluss	<input type="checkbox"/> начальное общее образование (3-4 класса школы)
<input type="checkbox"/> Hauptschulabschluss	<input type="checkbox"/> основное общее образование (8-9 классов школы)
<input type="checkbox"/> Realschulabschluss	<input type="checkbox"/> среднее (полное) общее образование (10-11 классов)
<input type="checkbox"/> Abitur	<input type="checkbox"/> нет школьного образования
<input type="checkbox"/> keinen Schulabschluss	

18. Какое школьное (общее) образование получил Ваш муж/партнер?
Welchen höchsten Schulabschluss hat Ihr Partner?

В Германии: In Deutschland:	В России: In Russland:
<input type="checkbox"/> Grundschulabschluss	<input type="checkbox"/> начальное общее образование (3-4 класса школы)
<input type="checkbox"/> Hauptschulabschluss	<input type="checkbox"/> основное общее образование (8-9 классов школы)
<input type="checkbox"/> Realschulabschluss	<input type="checkbox"/> среднее (полное) общее образование (10-11 классов)
<input type="checkbox"/> Abitur	<input type="checkbox"/> нет школьного образования
<input type="checkbox"/> keinen Schulabschluss	

19. Какое у Вас профессиональное образование?
Welchen höchsten Berufsabschluss haben Sie?

В Германии: In Deutschland:	В России: In Russland:
<input type="checkbox"/> keine abgeschlossene Ausbildung	<input type="checkbox"/> нет законченного образования
<input type="checkbox"/> noch nicht abgeschlossene Ausbildung	<input type="checkbox"/> образование еще не закончено
<input type="checkbox"/> Berufliche Ausbildung oder Fachschule	<input type="checkbox"/> среднее профессиональное (=среднее специальное) образование (техникум, колледж, училище)
<input type="checkbox"/> Fachhochschulstudium oder Hochschulstudium	<input type="checkbox"/> высшее образование (4 года, 5 лет, 6 лет)
<input type="checkbox"/> Promotion	<input type="checkbox"/> аспирантура (степень кандидата наук, 3 года после высшего образования)
<input type="checkbox"/> Navigation	<input type="checkbox"/> степень доктора наук по российской системе

20. Какое профессиональное образование у Вашего мужа/партнера?
Welchen höchsten Berufsabschluss hat Ihr Partner?

В Германии: In Deutschland:	В России: In Russland:
<input type="checkbox"/> keine abgeschlossene Ausbildung	<input type="checkbox"/> нет законченного образования
<input type="checkbox"/> noch nicht abgeschlossene Ausbildung	<input type="checkbox"/> образование еще не закончено
<input type="checkbox"/> Berufliche Ausbildung oder Fachschule	<input type="checkbox"/> среднее профессиональное (=среднее специальное) образование (техникум, колледж, училище)
<input type="checkbox"/> Fachhochschulstudium oder Hochschulstudium	<input type="checkbox"/> высшее образование (4 года, 5 лет, 6 лет)
<input type="checkbox"/> Promotion	<input type="checkbox"/> аспирантура (степень кандидата наук, 3 года после высшего образования)
<input type="checkbox"/> Habilitation	<input type="checkbox"/> степень доктора наук по российской системе
<input type="checkbox"/> Weiß nicht	<input type="checkbox"/> не знаю

21. Работаете ли Вы в настоящее время?
Sind Sie zur Zeit berufstätig?

- не работаю
nicht berufstätig
- работаю на полную ставку
voll berufstätig
- работаю на полставки
in Teilzeit berufstätig
- работаю нерегулярно
gelegentlich oder unregelmäßig beschäftigt

22. Работает ли в данный момент Ваш муж/партнер?
Ist ihr Partner zur Zeit berufstätig?

- не работает
nicht berufstätig
- работает на полную ставку
voll berufstätig
- работает на полставки
in Teilzeit berufstätig
- работает нерегулярно
gelegentlich oder unregelmäßig beschäftigt

23. Какую религию Вы исповедуете?
Welche Religion haben Sie?

- Христианство, католичество / протестантизм (евангелизм)
Christentum, römisch-katholisch/evangelisch
- Христианство, православие
Christentum, russisch-orthodox
- Иудаизм
Judentum
- Ислам
Islam
- Буддизм
Buddhismus
- Индуизм
Hinduismus
- Другая религия, а именно
eine andere Religion, nämlich
- я не исповедую никакую религию
keine Religion

24. Какую религию исповедует Ваш муж/партнер?
Welche Religion hat Ihr Partner?

- Христианство, католичество / протестантизм (евангелизм)
Christentum, römisch-katholisch/evangelisch
- Христианство, православие
Christentum, russisch-orthodox
- Иудаизм
Judentum
- Ислам
Islam
- Буддизм
Buddhismus
- Индуизм
Hinduismus
- Другая религия, а именно
eine andere Religion, nämlich
- я не исповедую никакую религию
keine Religion

C Erhebungsinstrumente pädagogische Fachkräfte

C1 Interviewleitfaden Interkulturelle Zusammenarbeit mit Eltern

Leitfrage (Erzählauforderung)	Check – was wurde erwähnt? Memo für mögliche Nachfragen – nur stellen wenn nicht von alleine angesprochen! Formulierung anpassen	Konkrete Fragen – bitte an passender Stelle (auch am Ende möglich) in dieser Formulierung stellen	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
<p>Welche Erfahrungen haben Sie persönlich bei der Elternarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund gemacht?</p> <p>Welche Besonderheiten haben Sie persönlich bei der Elternarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund erlebt?</p> <p>Vorgehensweise:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leitfrage stellen 2. Erzählung explorieren 3. Fehlende Aspekte in Checkliste durchgehen 4. Konkrete Frage 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestaltung der Elternarbeit • Richtung der Initiative • Typische Inhalte • Typisches Elternverhalten • Anforderungen an eigenes Verhalten • Konflikte • Erfolgsgories & positive Aspekte 	<p>Als wie leicht oder wie schwierig erleben Sie die Elternarbeit oder den Umgang mit Familien mit Migrationshintergrund.</p> <p>Bitte zeigen sie mir hier auf einer Skala von 1 bis 10, wobei 1 sehr leicht und 10 sehr schwer bedeutet, wie leicht oder schwer Sie den Umgang mit Familien mit Migrationshintergrund einschätzen</p> <p>> 5 = schwierig < 5 = leicht</p> <p><u>Einschätzung > 5:</u> Was bräuchten Sie, damit die Elternarbeit leichter verläuft? Was müsste ihrer Meinung nach passieren damit die Elternarbeit leichter verläuft?</p> <p><u>Einschätzung <5:</u> Welche Rahmenbedingungen führen ihrer Meinung nach zu erfolgreicher Elternarbeit?</p>	<p>Nonverbale Aufrechterhaltung aktives Zuhören</p> <p>Können Sie dazu noch mehr erzählen?</p> <p>Fällt ihnen zu dazu eine konkrete Beispielsituation ein?</p> <p>Was genau ist da passiert?</p> <p>Was verstehen sie unter...?</p> <p>Was meinen Sie mit...?</p> <p>Wie haben Sie das empfunden?</p> <p>Was würden Sie sich wünschen?</p> <p>Was würden sich die Familien wünschen?</p>

C2 Sozialisationsziele: Selbst- und Fremdeinschätzungen

Nun würden ich gerne mit Ihnen über Erziehungs- und Bildungsziele für Kinder im Kindergartenalter sprechen. Was sind für Sie als Erzieherin wichtige Bildungs- und Erziehungsziele, die Kinder bis zum dritten Geburtstag erreichen sollten?

Ich zeige Ihnen jetzt 8 Karten, auf denen verschiedene Erziehungsziele stehen.

Bitte ordnen Sie die 8 Karten nach Wichtigkeit.

Bitte beginnen Sie mit der Karte, auf dem das wichtigste Erziehungsziel steht und beenden Sie bitte die Reihe mit der Karte, auf der das unwichtigste Erziehungsziel steht.

Items	Rangordnung der Erzieherin
Die eigenen Talente und Interessen entwickeln	
Lernen, ältere Menschen zu respektieren	
Lernen, sich durchzusetzen	
Lernen, soziale Harmonie zu erhalten	
Lernen, eigene Vorstellungen und Vorlieben klar auszudrücken	
Lernen, das zu tun, was die Eltern sagen	
Lernen, dass sie von anderen in vielerlei Hinsicht verschieden sind	
Lernen, mit anderen zu teilen	

Im alltäglichen Umgang mit Familien mit Migrationshintergrund oder in Elterngesprächen haben Sie sich vielleicht ein Bild über die Erziehungsziele und Erziehungsvorstellungen der Familien machen können.

Ich möchte Sie nun bitten sich zuerst in eine Mutter mit türkischem Migrationshintergrund, dann in eine Mutter mit russischem Migrationshintergrund hinein zu versetzen. Denken Sie dabei an Mütter, die Sie als Erzieherin kennen gelernt haben.

Was glauben Sie, wie würde die Reihenfolge der Erziehungsziele bei diesen Müttern aussehen?

Bitte ordnen Sie jetzt diese 8 Karten so, wie sie vermuten, dass Sie

- a) eine Mutter mit russischem Migrationshintergrund
- b) eine Mutter mit türkischem Migrationshintergrund
- c) eine Mutter ohne Migrationshintergrund

nach Wichtigkeit sortieren würde.

Items	Rangordnung Mutter mit russischem Migrations- hintergrund	Rangordnung Mutter mit türkischem Migrations- hintergrund	Rangordnung Mutter ohne Migrations- hintergrund
Die eigenen Talente und Interessen entwickeln			
Lernen, ältere Menschen zu respektieren			
Lernen, sich durchzusetzen			
Lernen, soziale Harmonie zu erhalten			
Lernen, eigene Vorstellungen und Vorlieben klar auszudrücken			
Lernen, das zu tun, was die Eltern sagen			
Lernen, dass sie von anderen in vielerlei Hinsicht verschieden sind			
Lernen, mit anderen zu teilen			

C3 Fragebogen und teilnarratives Interview: Übereinstimmungsgrad mit den Vorstellungen zugewanderter Eltern

Im Austausch mit Familien mit Migrationshintergrund erfahren Sie möglicherweise auch etwas darüber wie sich diese Familien die Gestaltung des Kitaalltags vorstellen und wünschen.

Im folgenden Fragebogen finden Sie eine Auflistung bedeutsamer Situationen im Kita-Alltag.

Bitte geben Sie im Fragebogen auf der Grundlage ihrer ganz persönlichen Erfahrungen an, ob die Vorstellungen der Familien mit Migrationshintergrund, wie diese bedeutsamen Situationen in der Kita gestaltet werden sollten, mit Ihrer Vorstellung als Mitglied des Kita-Teams übereinstimmen.

Denken Sie dabei bitte zunächst an Familien mit **türkischem Migrationshintergrund**. In welchen Punkten sind sich die Vorstellungen der türkischstämmigen Familie und Ihnen, als Kita-Mitarbeiterin, **sehr ähnlich, eher ähnlich, eher unterschiedlich** oder **sehr unterschiedlich**.

**→ Nach Ausfüllen des Fragebogens:
Interview anhand des nachfolgenden Interviewleitfadens**

Nun denken Sie dabei bitte an Familien mit **russischem Migrationshintergrund**. In welchen Punkten sind sich die Vorstellungen der russischstämmigen Familien und Ihnen, als Kita-Mitarbeiterin, **sehr ähnlich, eher ähnlich, eher unterschiedlich** oder **sehr unterschiedlich**.

**→ Nach Ausfüllen jedes einzelnen Fragebogens:
Interview anhand des nachfolgenden Interviewleitfadens**

Im folgenden Fragebogen finden Sie eine Auflistung von Situationen, die im Kita-Alltag bedeutsam sind.

Bitte schätzen Sie ein:

Sind Ihre persönlichen Vorstellungen über die Gestaltung der geschiederten Situationen **sehr ähnlich, eher ähnlich, eher unterschiedlich oder sehr unterschiedlich** zu den Vorstellungen von Eltern mit **russischen** Migrationshintergrund?

Die Vorstellungen darüber...	sehr ähnlich	eher ähnlich	eher unterschiedlich	sehr unterschiedlich
...was gegessen wird sind...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wie die Essenssituation gestaltet wird sind...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ob und wie lange die Kinder in der Kita schlafen sind...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wie die Schlafsituation gestaltet wird sind ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... was gespielt werden soll...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... welche Rolle das Spielen in der Kita einnehmen sollte sind...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... was die Kinder in der Kita lernen sollten, sind...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wie eine erfolgreiche Schulvorbereitung aussieht sind...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wie oft ein Austausch zwischen Eltern und Erzieherinnen stattfinden sollte, sind...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wer die Initiativen für ein Gespräch zwischen Eltern und Erzieherinnen ergreifen sollte, sind...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wie Sauberkeitserziehung ablaufen sollte sind...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wer für die Sauberkeitserziehung verantwortlich ist, sind...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Die Vorstellungen darüber...	sehr ähnlich	eher ähnlich	eher unterschiedlich	sehr unterschiedlich
... was im Aufgabenbereich der Erzieherin liegt sind...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wie eine Erzieherin bestimmte Aufgaben erledigen sollte, sind...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wie Religion im Kita-Alltag berücksichtigt werden sollten, sind ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wie die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe im Kita-Alltag berücksichtigt werden sollten, sind...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wie die Öffnungszeiten sein sollten sind...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wie die Gruppengröße sein sollten, sind ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wie die Gruppenzusammensetzung sein sollte, sind...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wie viele Kinder auf eine Betreuungsperson kommen sollten sind...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wie viele Kinder auf eine Betreuungsperson kommen sollten sind...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... welche Kosten akzeptabel sind, sind ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wie die Räumlichkeiten strukturiert oder gestaltet sein sollten, sind ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ab welchem Alter es in Ordnung ist ein Kind außer Haus betreuen zu lassen, sind ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wie der Tagesablauf eines Kleinkindes gestaltet sein sollte, sind ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Im folgenden Fragebogen finden Sie eine Auflistung von Situationen, die im Kita-Alltag bedeutsam sind.

Bitte schätzen Sie ein:

Sind Ihre persönlichen Vorstellungen über die Gestaltung der geschiederten Situationen **sehr ähnlich, eher ähnlich, eher unterschiedlich oder sehr unterschiedlich** zu den Vorstellungen von Eltern mit **türkischem** Migrationshintergrund?

Die Vorstellungen darüber...	sehr ähnlich	eher ähnlich	eher unterschiedlich	sehr unterschiedlich
...was gegessen wird sind...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wie die Essenssituation gestaltet wird sind...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ob und wie lange die Kinder in der Kita schlafen sind...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wie die Schlafsituation gestaltet wird sind ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... was gespielt werden soll...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... welche Rolle das Spielen in der Kita einnehmen sollte sind...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... was die Kinder in der Kita lernen sollten, sind...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wie eine erfolgreiche Schulvorbereitung aussieht sind...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wie oft ein Austausch zwischen Eltern und Erzieherinnen stattfinden sollte, sind...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wer die Initiativen für ein Gespräch zwischen Eltern und Erzieherinnen ergreifen sollte, sind...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wie Sauberkeitserziehung ablaufen sollte sind...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wer für die Sauberkeitserziehung verantwortlich ist, sind...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Die Vorstellungen darüber...	sehr ähnlich	eher ähnlich	eher unterschiedlich	sehr unterschiedlich
... was im Aufgabenbereich der Erzieherin liegt sind...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wie eine Erzieherin bestimmte Aufgaben erledigen sollte, sind...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wie Religion im Kita-Alltag berücksichtigt werden sollten, sind ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wie die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe im Kita-Alltag berücksichtigt werden sollten, sind...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wie die Öffnungszeiten sein sollten sind...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wie die Gruppengröße sein sollten, sind ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wie die Gruppenzusammensetzung sein sollte, sind...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wie viele Kinder auf eine Betreuungsperson kommen sollten sind...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wie viele Kinder auf eine Betreuungsperson kommen sollten sind...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... welche Kosten akzeptabel sind, sind ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wie die Räumlichkeiten strukturiert oder gestaltet sein sollten, sind ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ab welchem Alter es in Ordnung ist ein Kind außer Haus betreuen zu lassen, sind ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wie der Tagesablauf eines Kleinkindes gestaltet sein sollte, sind ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bei **eher unterschiedlichen** und **sehr unterschiedlichen** Vorstellungen über die Gestaltung des Kitaalltag

Leitfrage (Erzählauforderung)	Check – was wurde erwähnt? Memo für mögliche Nachfragen – nur stellen wenn nicht von alleine angesprochen! Formulierung anpassen	Konkrete Fragen – bitte an passender Stelle (auch am Ende möglich) in dieser Formulierung stellen	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
Im Fragebogen haben Sie angemerkt, dass sich die Vorstellungen der Eltern mit türkischem/russischem Migrationshintergrund und der Kita hinsichtlich der Vorstellung über (PUNKT AUS FRAGEBOGEN) eher/sehr von Ihrer Vorstellungen als Kita-Mitarbeiterin unterscheiden.	<ul style="list-style-type: none"> • Idealvorstellungen und Wünsche der Familie • Vorstellungen der Kita-Mitarbeiterin 	Bitte zeigen sie mir hier auf einer Skala von 1 bis 10, wobei 1 sehr wenig und 10 sehr stark bedeutet: 1. Wie stark werden die abweichenden Vorstellungen der Eltern über die Gestaltung des Kita-Alltags berücksichtigt? 2. Wie stark sollten Sie berücksichtigt werden?	Nonverbale Aufrechterhaltung aktives Zuhören Können Sie dazu noch mehr erzählen? Fällt Ihnen zu dazu eine konkrete Beispielsituation ein? Was genau ist da passiert? Was verstehen sie unter...? Was meinen Sie mit...? Wie haben Sie das empfunden? Was würden Sie sich wünschen?
<p>Vorgehensweise:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leitfrage für jeden Unterscheidungspunkt aus Fragebogen wiederholen 2. Anhand Checkliste explorieren 3. Zum Schluss nach russischem und türkischem Fragebogen: konkrete Frage 		<i>Skala verwenden</i>	Was würden sich die Familien wünschen?

C4 Fragebogen zu soziodemographischen Informationen

Zum Abschluss möchte ich Sie bitten noch einige Angaben zu Ihrem Arbeitsplatz, Ihrem beruflichen Hintergrund und zu Ihnen persönlich zu machen.

Bitte kreuzen Sie die Antwortmöglichkeiten an, die auf Sie zutreffen. Antwortmöglichkeiten, die nicht auf Sie zutreffen, lassen Sie bitte frei.

1) Kita, Träger und Konzeption

1. Wie lautet der Name der Einrichtung, in der Sie tätig sind?

2. Wer ist Träger dieser Einrichtung?

- Stadt/Gemeinde/Kommune
 Arbeitswohlfahrt
 Caritasverband oder anderer der katholischen Kirche angeschlossener Träger
 Paritätischer Wohlfahrtsverband
 Deutsches Rotes Kreuz
 Diakonisches Werk oder anderer der evangelischen Kirche angeschlossener Träger
 sonstiger e. V. (z.B. Elterninitiative)
 privat gewerblicher Träger
 sonstiger Träger _____

3. Um welche Art von Einrichtung handelt es sich?

- Einrichtung für mehrere Altersgruppen mit:
 Kinderkrippe Kindergarten
 reine Kinderkrippe (0 bis 3 Jahren)
 reiner Kindergarten für Kinder von _____ Jahren bis zum Schuleintritt
 sonstige Einrichtung _____

4. Handelt es sich bei Ihrer Einrichtung um eine Halbtags- oder Ganztageseinrichtung?

- Ganztageseinrichtung (wenigstens 8 Stunden geöffnet und Betreuung der Kinder über Mittag)
 Halbtageseinrichtung (nur vormittags geöffnet)
 Halbtageseinrichtung (nur nachmittags geöffnet)
 Halbtageseinrichtung (vormittags und nachmittags geöffnet mit Schließung über Mittag)

5. Wie viele Gruppen – auch teiloffene – gibt es in der Einrichtung?

_____ (Anzahl der Gruppen)

- Wir haben keine Gruppenstruktur

6. Wie viele Kinder werden in Ihrer Einrichtung betreut

_____ (Anzahl der Kinder)

7.

	Wie viele Kinder besuchen Ihre Gruppe?	Wie viele Betreuungspersonen (auch Praktikantinnen) sind im Durchschnitt gleichzeitig anwesend?
Vormittags		
Nachmittags		

8. Bitte schätzen Sie ein: Wie hoch ist der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in Ihrer Einrichtung insgesamt

- unter 25 %
 zwischen 25 % und 50%
 zwischen 50% und 75%
 über 75%

II) Beruflicher Werdegang**16. Was ist Ihr höchster Bildungsabschluss?**

- Schule beendet ohne Abschluss
- Achte Klasse der Polytechnischen Oberschule
- Volks/Hauptschulabschluss
- Zehnte Klasse der Polytechnischen Oberschule
- Mittlere Reife, Realschulabschluss (Fachoberschulreife)
- Fachhochschulreife, Fachabitur
- Erweiterte Oberschule (zweite Klasse)
- Abitur (Hochschulreife)
- Fachhochschulabschluss, Hochschulabschluss

17. Welchen Berufsabschluss haben Sie? (mehrere Nennungen möglich)

- staatlich anerkannte Erzieherin
- Kinderpflegerin
- soz.-päd. Assistentin
- Sozialassistentin, Sozialhelferin
- Heilpädagogin (Fachschule)
- Heilberufungspflegerin (Fachschule)
- Fachhochschulstudium in _____ (bitte Fachrichtung angeben)
Abschluss: Bachelor Master Diplom
- Universitätsstudium in _____ (bitte Fachrichtung angeben)
Abschluss: Bachelor Master Diplom Magister M.A.
- Staatsexamen
- keinen beruflichen Abschluss
- sonstigen Abschluss _____

18. In welcher Funktion arbeiten Sie in der Einrichtung?

- Leitung
- stellvertretende Leitung
- (sozial-) pädagogische Fachkraft ohne Gruppenleitung
- (sozial-) pädagogische Fachkraft mit Gruppenleitung
- (sozial-) pädagogische Zweit- oder Ergänzungskraft
- Springerkraft
- sonstige Funktion: _____

19. Wie lange arbeiten Sie schon im Kita-Bereich (Ausbildungszeit eingerechnet)?

Seit _____ Jahren

20. Wie lange arbeiten Sie schon in dieser Einrichtung?

Seit _____ Jahren, bzw. falls Sie weniger als 1 Jahr in dieser Kita arbeiten:

Seit _____ Monaten

21. Wie hoch ist Ihr Beschäftigungsumfang in der Kita?

- hauptberuflich, Vollzeit ≥38,5 Wochenstunden (WS)
- Teilzeit, 32-38,5 WS
- Teilzeit, 21 bis unter 32 WS
- nebenberuflich < 20 WS

III. Angaben zur eigenen Person**22. Wie alt sind Sie?**

Ich bin:.....Jahre alt.

23. In welchem Land wurden Sie geboren?

- in Deutschland
- in einem anderen Land, nämlich in

→ Wenn Sie in einem anderen Land geboren sind, wie alt waren Sie als Sie Deutschland gezogen sind? nach

Ich war:

- ein Kleinkind (0-2 Jahre alt)
- ein Vorschulkind (3-6 Jahre alt)
- ein Schulkind (7-12 Jahre alt)
- jugendlich (13-17 Jahre alt)
- erwachsen (18 Jahre alt oder älter)

24. In welchem Land wurden Ihre Eltern geboren?

Ihre Mutter:	Ihr Vater:
<input type="checkbox"/> in Deutschland <input type="checkbox"/> in einem anderen Land nämlich in	<input type="checkbox"/> in Deutschland <input type="checkbox"/> in einem anderen Land nämlich in

→ wenn Ihre Eltern in einem anderen Land geboren sind, wie alt waren sie, als sie nach Deutschland gezogen sind?

Meine Mutter war:	Mein Vater war:
<input type="checkbox"/> ein kleines Kind (0-6 Jahre alt) <input type="checkbox"/> ein etwas älteres Kind (7-12 Jahre alt) <input type="checkbox"/> eine Jugendliche (13-17 Jahre alt) <input type="checkbox"/> eine Erwachsene (18 Jahre oder älter)	<input type="checkbox"/> ein kleines Kind (0-6 Jahre alt) <input type="checkbox"/> ein etwas älteres Kind (7-12 Jahre alt) <input type="checkbox"/> ein jugendlicher (13-17 Jahre alt) <input type="checkbox"/> ein Erwachsener (18 Jahre oder älter)

25. In welchem Land wurden Ihre Großeltern geboren?

Großeltern mütterlicherseits:	Großeltern väterlicherseits?
<input type="checkbox"/> in Deutschland <input type="checkbox"/> in einem anderen Land, nämlich in	<input type="checkbox"/> in Deutschland <input type="checkbox"/> in einem anderen Land, nämlich in

26. Haben Sie eigene Kinder?

- Ja, ich habe.....Kinder.
- Nein, ich habe keine eigenen Kinder.

→ Wenn ja, geben Sie bitte Alter und Geschlecht der Kinder an.

Alter	Geschlecht

27. Was ist Ihre Muttersprache?

- Deutsch
- eine andere Sprache, nämlich

28. Welche Religion haben Sie?

- Islam
- Christentum, römisch-katholisch/evangelisch
- Christentum, russisch-orthodox
- Judentum
- Buddhismus
- Hinduismus
- eine andere Religion, nämlich
- keine Religion

Die Befragung ist nun hier zu Ende!

Vielen herzlichen Dank für die Teilnahme!

D Ergänzende Ergebnisse

D1 Sozialisationsziele

Tabelle 13 Sozialisationsziele von Müttern und pädagogischen Fachkräften.

	Mütter	Mütter	Mütter	Mütter	Mütter	Mütter	Mütter	Päd.	
	t. MH	t. MH	r. MH	r. MH	o. MH	o. MH	Fachkräfte		
	HB	NB	HB	NB	HB	NB			
	(N=24)	(N=26)	(N=27)	(N=24)	(N=25)	(N=25)	(N=36)		
<hr/>									
	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>η</i> ²
	(<i>SD</i>)	(<i>SD</i>)	(<i>SD</i>)	(<i>SD</i>)	(<i>SD</i>)	(<i>SD</i>)	(<i>SD</i>)	(<i>SD</i>)	<i>F</i> (6,180)
Autonomie	4,25 _{ae}	3,78 _{ad}	4,14 _{ae}	3,85 _{ad}	4,79 _{ae}	4,29 _{ae}	5,37 _{bc}	0,92	10,54***
	1,05	0,66	1,05	1,03	0,84	1,03	0,92	10,37***	.25
Verbundenheit	4,75 _{ad}	5,19 _{ae}	4,86 _{ad}	5,31 _{ae}	4,23 _{cd}	4,77 _{ad}	3,73 _{bc}	0,91	10,37***
	1,05	0,64	1,05	1,00	0,80	1,04	0,91	10,37***	.25

Anmerkungen. Darstellung der Skalenmittelwerte und Standardabweichungen autonomie- und verbundheitsorientierter Sozialisationsziele.

MH = Migrationshintergrund, t = türkisch, r = russisch, o = ohne, HB = höhere Bildung, NB = niedrigere Bildung, ****p* < .001; *η*² = partielles Eta-Quadrat. Unterschiedliche tiefgestellte Indizes in einer Zeile implizieren signifikante Unterschiede.

Tabelle 14 Sozialisationsziele pädagogischer Fachkräfte und ihre Einschätzungen über mütterliche Sozialisationsziele.

	Päd.		Fremd- einschätzung		Fremd- einschätzung		Fremd- einschätzung		F (df)	η^2
	Fachkräfte (N=34)	(SD)	tMH (N=34)	(SD)	rMH (N=34)	(SD)	oMH (N=34)	(SD)		
Autonomie	5.37 ^a	0.94	3.73 ^b	0.92	3.71 ^b	0.90	5.14 ^a	0.90	34,5** (2.3,76.1)	.51
Verbundenheit	3.72 ^a	0.93	5.26 ^b	0.92	5.3 ^b	0.89	3.81 ^a	0.90	33,6** (2.3, 77.3)	.51

Anmerkungen. Unterschiedliche tiefgestellte Indizes in einer Zeile implizieren signifikante Unterschiede;
t =türkisch, r =russisch, o = ohne; MH= Migrationshintergrund, ** $p < .01$; η^2 = partielles Eta-Quadrat

D2 Vorstellungen der Mütter über frühkindliche Bildung und Betreuung

Tabelle 15 Ergebnisse der MANOVA zum Themenbereich Didaktik

	t. MH HB (N=24)	t. MH NB (N=26)	r. MH HB (N=27)	r. MH NB (N=24)	o. MH HB (N=25)	o. MH NB (N=25)								
	<i>M</i>	<i>(SD)</i>	<i>M</i>	<i>(SD)</i>	<i>M</i>	<i>(SD)</i>	<i>M</i>	<i>(SD)</i>	<i>F</i>	<i>η^2</i>				
Freispiel, Wahlfreiheit	0.005 _a	0.017	0.006 _a	0.022	0.014 _a	0.028	0.009 _a	0.021	0.066 _b	0.052	0.009 _a	0.023	15,94***	.36
Angeleitetes Spiel und Lernen	0.051	0.063	0.073	0.068	0.047	0.048	0.058	0.063	0.047	0.046	0.051	0.048	.759	
Vielfältige Aktivitäten	0.039	1,55	0.008	0.846	0.035	1,06	0.028	0.647	0,045	1,08	0,03	1,12	1,493	
Altershomogenität	0.004 _{ac}	0.282	0.005 _{ac}	0.368	0.016 _{bc}	1,01	0.036 _b	0.806	0.013 _{bc}	0.714	0.003 _{ac}	0.277	6,293***	.14
Altersgemischte Gruppen	0.001	0.204	0.002	0.272	0.013	0.526	0.014	0.415	0.012	0.653	0.013	0.843	1,331	

Anmerkungen. Unterschiedliche tiefgestellte Indizes in einer Zeile implizieren signifikante Unterschiede. MH = Migrationshintergrund, t. = türkisch, r. = russisch, o. = ohne, HB = höhere Bildung, NB = niedrigere Bildung, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; η^2 = partielles Eta-Quadrat

Tabelle 16 Ergebnisse der MANOVA zum Themenbereich gewünschte Lernziele- und Inhalte in der Frühpädagogik

	t.MH HB (N=24)		t.MH NB (N=26)		r.MH HB (N=27)		r.MH NB (N=24)		o.MH HB (N=25)		o.MH NB (N=25)		F (60, 680)	η^2
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)		
Naturerleben	0.021	0.039	0.019	0.047	0.027	0.044	0.025	0.070	0.048	0.049	0.035	0.057	1,08	
Akad. Fertigkeiten	0.030	0.043	0.037 ^{ac}	0.046	0.036	0.053	0.065 ^a	0.062	0.009 ^b	0.025	0.018 ^{b,c}	0.036	4,276***	.13
Ästhetische Bildung	0.008	0.019	0.004 ^a	0.013	0.039 ^b	0.061	0.021	0.043	0.024 ^b	0.030	0.008	0.020	3,521*	.11
Förderung Deutsch	0.046 ^a	0.062	0.048 ^a	0.059	0.049	0.114	0.020	0.033	0.002 ^b	0.010	0.014	0.023	2,79*	.09
Motorik	0.012	0.028	0.015	0.028	0.012	0.028	0.016	0.032	0.026	0.047	0.017	0.026	.613	
Soz. Kontakte auf- bauen	0.036	0.040	0.023	0.033	0.017 ^b	0.032	0.020	0.034	0.020 ^b	0.028	0.052 ^a	0.076	2,45*	.08
feinfühlgiger Umgang mit anderen	0.016	0.032	0.019	0.024	0.015	0.053	0.010	0.022	0.024	0.024	0.037	0.057	1,44	
Gemeinschaftsgefühl	0.009 ^a	0.021	0.010 ^a	0.021	0.019	0.038	0.004 ^a	0.016	0.030 ^b	0.028	0.027	0.050	2,83*	.09
Regeln einhalten	0.016	0.026	0.012	0.025	0.012	0.029	0.006	0.023	0.012	0.019	0.022	0.045	.78	
Lernen zu Teilen	0.027 ^a	0.033	0.015 ^{ad}	0.026	0.005 ^{bd}	0.017	0.002 ^{bd}	0.009	0.001 ^b	0.003	0.005	0.023	5,45***	.16
psych. Autonomie	0.012	0.024	0.001 ^a	0.007	0.005 ^a	0.016	0.006 ^a	0.017	0.031 ^b	0.035	0.015	0.053	3,51*	.11
Selbstständigkeit	0.028	0.042	0.023 ^a	0.037	0.019 ^a	0.032	0.014 ^a	0.029	0.058 ^b	0.049	0.026	0.035	4,22***	.13

Anmerkungen. Unterschiedliche tiefgestellte Indizes in einer Zeile implizieren signifikante Unterschiede. Abkürzungen: MH = Migrationshintergrund, t. = türkisch, r. = russisch, o. = ohne, HB = höhere Bildung, NB = niedrigere Bildung; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; η^2 = partielles Eta-Quadrat.

Tabella 17 Ergebnisse der MANOVA zum Themenbereich Umgang der pädagogischen Fachkraft mit dem Kind, Aufgaben der pädagogischen Fachkraft.

	t.MH HB (N=24)	t.MH NB (N=26)	r.MH HB (N=27)	r.MH NB (N=24)	o.MH HB (N=25)	o.MH NB (N=25)								
	M	M	M	M	M	M	F	η^2						
	(SD)	(SD)	(SD)	(SD)	(SD)	(SD)	(35, 715)							
Liebvoller Umgang	0.073	0.059	0.057	0.049	0.048	0.058	0.047	0.060	0.068	0.053	0.072	0.092	.856	
Fürsorge	0.041 ^a	0.049	0.10 ^b	0.059	0.053 ^a	0.054	0.073	0.069	0.070	0.066	0.08	0.078	2.48*	.08
Körperpflege, Gesundheit	0.10 ^a	0.093	0.088 ^a	0.041	0.083 ^a	0.089	0.078	0.078	0.029 ^b	0.042	0.061	0.064	2.98*	.09
Sichere Betreuung	0.017	0.026	0.04 ^a	0.05	0.043 ^a	0.048	0.054 ^a	0.065	0.010 ^b	0.015	0.04	0.057	3.1*	.10
Steuerung, Konsequenz	0.015	0.039	0.012	0.023	0.028	0.038	0.009	0.020	0.015	0.024	0.012	0.021	1.49	
Tagesstruktur, Rituale	0.002 ^a	0.010	0.003 ^a	0.010	0.024	0.040	0.005 ^a	0.014	0.025 ^b	0.026	0.00 ^a	0.00	7.259***	.20
Vermittlung von Bildung	0.042	0.054	0.050	0.047	0.061	0.072	0.043	0.054	0.033	0.031	0.057	0.065	.892	

Anmerkungen. Unterschiedliche tiefgestellte Indizes in einer Zeile implizieren signifikante Unterschiede Abkürzungen: MH = Migrationshintergrund, t. = türkisch, r. = russisch, o. = ohne, HB = höhere Bildung, NB = niedrigere Bildung; ^a $p < .05$, ^b $p < .01$, ^{***} $p < .001$; η^2 = partielles Eta-Quadrat

Tabelle 18 Ergebnisse der MANOVA zum Themenbereich Umgang mit religiöser und kultureller Vielfalt

	t.MH HB (N=24)	t.MH NB (N=26)	r.MH HB (N=27)	r.MH NB (N=24)	o.MH HB (N=25)	o.MH NB (N=25)								
Positiv empfundener Umgang mit Kultur und Religion	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F (15,435)	η^2					
Negativ empfundener Umgang mit Kultur und Religion	0.089 ^a	0.098	0.128 ^a	0.109	0.024 ^b	0.046	0.082	0.153	0.014 ^b	0.024	0.018 ^b	0.048	6,98***	.19
Befürwortung von päd. Fachkräften mit Migrationshintergrund	0.015	0.029	0.020	0.037	0.010	0.018	0.005	0.015	0.002	0.010	0.010	0.050	1.13	

Anmerkungen. Unterschiedliche tiefgestellte Indizes in einer Zeile implizieren signifikante Unterschiede; MH = Migrationshintergrund, t. = türkisch, r. = russisch, o. = ohne, HB = höhere Bildung, NB = niedrigere Bildung; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; η^2 = partielles Eta-Quadrat.

Tabelle 19 Ergebnisse der MANOVA zum Themenbereich Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften.

	t.MH HB (N=24)	t.MH NB (N=26)	r.MH HB (N=27)	r.MH NB (N=24)	o.MH HB (N=25)	o.MH NB (N=25)	
Pos. Kontakt- leben	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>F</i> (30,720)
	0.073	0.012	0.046	0.011	0.043	0.011	0.058
	0.012	0.046	0.011	0.011	0.058	0.012	0.012
	0.046	0.011	0.011	0.058	0.012	0.082	0.011
	0.012	0.046	0.011	0.058	0.012	0.082	0.011
	2,16						
Neg. Kontakt- erleben	0.025	0.012	0.031	0.011	0.053	0.011	0.033
	0.012	0.031	0.011	0.011	0.053	0.011	0.033
	0.031	0.011	0.011	0.053	0.011	0.033	0.012
	0.012	0.031	0.011	0.053	0.011	0.033	0.012
	1,26						
Wunsch nach Informationen zu Ereignissen	0.019	0.006	0.010	0.006	0.019	0.006	0.020
	0.006	0.010	0.006	0.006	0.019	0.006	0.020
	0.010	0.006	0.006	0.019	0.006	0.020	0.006
	0.006	0.010	0.006	0.019	0.006	0.020	0.006
	1,68						
Wunsch nach gemeinsamen Projekten	0.017	0.007	0.010	0.006	0.021	0.006	0.016
	0.007	0.010	0.006	0.006	0.021	0.006	0.016
	0.010	0.006	0.006	0.021	0.006	0.016	0.007
	0.007	0.010	0.006	0.021	0.006	0.016	0.007
	0,87						
Wunsch nach Einfluss auf Programm	0.002	0.005	0.004	0.005	0.011	0.005	0.004
	0.005	0.004	0.005	0.005	0.011	0.005	0.004
	0.004	0.005	0.005	0.005	0.011	0.005	0.004
	0.005	0.004	0.005	0.005	0.011	0.005	0.004
	1,22						
Wunsch nach päd. Unterstüt- zung	0.006	0.004	0.009	0.004	0.009	0.004	0.012
	0.004	0.009	0.004	0.004	0.009	0.004	0.012
	0.009	0.004	0.004	0.009	0.004	0.004	0.012
	0.004	0.009	0.004	0.009	0.004	0.004	0.012
	0,44						

Anmerkungen. Unterschiedliche tiefgestellte Indizes in einer Zeile implizieren signifikante Unterschiede, Abkürzungen: MH = Migrationshintergrund, t. = türkisch, r. = russisch, o. = ohne, HB = höhere Bildung, NB = niedrigere Bildung, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Erklärung über die Eigenständigkeit der erbrachten wissenschaftlichen Leistung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus anderen Quellen direkt oder indirekt übernommenen Daten und Konzepte sind unter Angabe der Quelle gekennzeichnet.

Bei der Auswahl und Auswertung folgenden Materials haben mir die nachstehend aufgeführten Personen in der jeweils beschriebenen Weise entgeltlich/ unentgeltlich geholfen.

1.
.....
2.
.....
3.
.....

Weitere Personen waren an der inhaltlichen materiellen Erstellung der vorliegenden Arbeit nicht beteiligt. Insbesondere habe ich hierfür nicht die entgeltliche Hilfe von Vermittlungs- bzw. Beratungsdiensten (Promotionsberater oder andere Personen) in Anspruch genommen. Niemand hat von mir unmittelbar oder mittelbar geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen.

Die Arbeit wurde bisher weder im In- noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

.....
(Ort, Datum)

.....
(Unterschrift)