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

Carolin Demuth, Marina Root und Sarah Gerwing

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

1.1 Parentale Ethnotheorien

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

C. Demuth (✉)

Department of Communication and Psychology, Aalborg University,
Kroghstræde 3, 9220 Aalborg, Dänemark
E-Mail: cdemuth@hum.aau.dk

M. Root

Institut für Germanistik, Universität Osnabrück,
Neuer Graben 40, 49074 Osnabrück

S. Gerwing

RKW Kompetenzzentrum,
Düsseldorfer Str. 40A, 65760 Eschborn

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2015

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

kulturellen Erziehungsvorstellungen oder *Parentalen Ethnotheorien* (Harkness und Super 1996) für kindliche Entwicklung.

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

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

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

verwirklichung der Kinder keine Bedrohung dar, sondern ist eine notwendige Voraussetzung, um erfolgreich sein Leben zu meistern. Entsprechend sind wichtige Sozialisationsziele die psychologische Selbstbestimmung und Unabhängigkeit von Kindern. Dies wird als an *Autonomie* orientierter Entwicklungspfad bezeichnet.

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

1.2 Parentale Ethnotheorien und Migration

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

1.3 Türkische Migrationsfamilien in Deutschland

Türkischstämmige Familien stellen die weitaus größte Minoritätengruppe in Deutschland dar (Bundesamt für Statistik 2013). Die meisten türkischen Migrationsfamilien kamen im Zuge der Arbeitsmigration in den 1960er/1970er Jahren nach Deutschland und stammen ursprünglich aus ländlichen Gegenden der Türkei, die eher dem traditionellen Familienmodell entsprechen. Zentrale Erziehungsziele in diesem Herkunftskontext waren Respekt vor Autoritätspersonen und älteren Menschen, die enge Einbindung des Kindes in die Familie sowie der Aufbau und Erhalt langfristiger Familienbindungen und Fürsorge (Kağıtçıbaşı 1970, 1996; Kağıtçıbaşı und Sunar 1992). Durch den Migrationskontext gewinnt der familiäre Zusammenhalt mitunter sogar noch stärker an Bedeutung, da er als Schutzfaktor in der neuen Umgebung dient (Leyendecker und De Houwer 2011). Respekt und Fürsorge schließen sich dabei nicht aus, sondern stellen zusammen die Basis für einen engen liebevollen Familienzusammenhalt: „Respektiere die Älteren und liebe (beschütze) die Jüngeren“ sagt ein türkisches Sprichwort. Kleinkindern bis zu einem Alter von 5–7 Jahren wird oft viel Nachgiebigkeit gewährt und dann nach und nach durch einen strengerer Erziehungsstil ersetzt, in dem von den Kindern erwartet wird, ihren jüngeren Geschwistern und älteren Mitmenschen zu helfen (Citlak et al. 2008). Dieser Erziehungsstil wird als wichtig erachtet, um eine enge emotionale Bindung zwischen den Generationen herzustellen (Delgado-Gaitan 1994 zitiert in Citlak et al. 2008).

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

Mütter deutlich von beiden türkischstämmigen Mütter-Gruppen und bewerteten dieses Erziehungsziel im Vergleich sehr hoch. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich die Erziehungsziele türkischstämmiger Mütter der zweiten Generation in manchen Bereichen an die der Aufnahmekultur annähern und stärker auf die psychologische Autonomie ausgerichtet sind, in anderen Bereichen sich die Erziehungsziele zwischen deutschen und türkischstämmigen Müttern jedoch stark unterscheiden, wie hier am Beispiel Selbstkontrolle. Die bildungs- bzw. schichtspezifischen Unterschiede machen darüber hinaus deutlich, dass Kultur nicht mit Nation gleichgesetzt werden kann und von daher eher von soziokulturellen Kontexten gesprochen werden sollte.

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

2 Erziehungsziele türkischstämmiger Mütter der 2. Generation

Welche Vorstellungen von guter Erziehung haben nun türkische Mütter der zweiten und dritten Generation in Deutschland? Was ist ihre persönliche Sichtweise auf die Erziehungspraktiken und Erziehungsziele ihrer Elterngeneration, ihrer Herkunftsgesellschaft?

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

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

kultur und von Familien in der Aufnahmegesellschaft? Wo sehen sie Gemeinsamkeiten? Wie werden Erziehungsvorstellungen durch die eigene Erfahrung evtl. neu ausgehandelt? Im Rahmen einer Masterarbeit am Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) wurden insgesamt 6 türkischstämmige Müttern der 2. Migrantengeneration zu ihren Sozialisationszielen befragt (Root 2011). Die Teilnehmerinnen stammen aus Familien, die in den 1970er Jahren aus der Türkei nach Deutschland migrierten und sind selbst in Deutschland geboren. Sie waren zum Zeitpunkt der Studie alle verheiratet bzw. in einem Fall nach einer Scheidung wieder mit dem Ehemann in einer festen Beziehung lebend und hatten mindestens ein Kind unter sechs Jahren. Der folgende Überblick (Tab. 1) zeigt das Alter und den Bildungsgrad der Teilnehmerinnen, sowie den Geburtsort der Lebenspartner:

Die folgenden Sozialisationsziele erwiesen sich dabei als zentral:

2.1 Innige emotionale Verbundenheit innerhalb der Familie

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Bildungsrelevante Förderung und Spracherwerb

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

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

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

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

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

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

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

2.3 Respekt gegenüber (älteren) Mitmenschen

Respekt gegenüber anderen Menschen, v. a. aber gegenüber Älteren und Autoritätspersonen war ein zentrales Thema in allen Interviews dieser Studie. Respekt bezieht sich dabei v. a. auf die Einhaltung bestimmter sozialer Hierarchien innerhalb der Familie und gegenüber Gästen, der sich in bestimmten Anredeformen oder Verhaltensweisen und Begrüßungsritualen ausdrückt. Die Teilnehmerinnen betonen dabei den hohen Stellenwert von Respekt in ihrer eigenen Kindheit und Jugend, den ihre Eltern ihrer Erziehung beigemessen haben, wie das folgende Beispiel zeigt:

Teilnehmerin N: „Zu der Zeit ist ja Respekt ganz wichtig gewesen ne? Also ich konnte/So bei uns sagt man ja auch zu seiner Schwester darf man ja dann auch nicht den Vornamen sagen ne? Sondern man sagt ja ‚Schwester‘ oder ‚Bruder‘. Es gehört sich ja nicht, den Vornamen zu sagen oder so. Genau so wie man zu seiner Mama ja auch nicht den Vornamen sagt so ne? Und ich musste zum Beispiel immer zu meiner

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

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

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

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

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

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

Frühe Kindheit in der Migrationsgesellschaft
Erziehung, Bildung und Entwicklung in Familie und
Kindertagesbetreuung

Otyakmaz, B.Ö.; Karakaşoğlu, Y. (Hrsg.)

2015, XVIII, 249 S. 14 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-07381-7