



Ze|F|F

Universitäres Zentrum für
frühkindliche Bildung | Fribourg

Eltern-Kind-Interaktionen

Eine qualitative Studie mit deutsch- und albanischsprachigen Eltern
und ihren drei- bis vierjährigen Kindern

Co-Leitung: Kathrin Brandenburg, Naxhi Selimi

Gesamtleitung: Catherine Walter-Laager

Universitäres Zentrum für Frühkindliche Bildung Fribourg (ZeFF)

Fribourg, August 2013

Das Projekt wurde unterstützt durch den Integrationskredit des Bundes und die Stiftungen Mercator Schweiz und Jacobs Foundation.



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Justiz- und Polizeidepartement EJPD
Bundesamt für Migration BFM



Stiftung
Mercator
Schweiz

JACOBS
FOUNDATION



UNIVERSITAS
FRIBURGENSIS

UNIVERSITÄT FREIBURG / ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN

universitas friburaensis

Danksagung

An dieser Stelle möchten wir uns bei all denjenigen Personen und Institutionen bedanken, die uns bei der Durchführung des vorliegenden Forschungsprojekts unterstützt haben.

Ein ganz spezieller Dank geht an die teilnehmenden Kinder und deren Eltern. Ebenso bedanken wir uns bei den Spielgruppenleitungen und dem pädagogischen Fachpersonal für ihr Mitmachen. Ein besonderer Dank geht auch an Silvana Bakes, die sich seit Jahren für die Integration aller Kinder im Kanton St. Gallen einsetzt und uns wohlwollend den Zugang zu den Spielgruppen ermöglicht hat.

Des Weiteren geht ein grosses Dankeschön an die Jacobs Foundation, die Stiftung Mercator Schweiz und das Bundesamt für Migration für ihre grosszügige finanzielle Unterstützung.

Danken möchten wir auch Luzia Tinguely und den studentischen Hilfskräften, die für uns Beobachtungen und Interviews durchgeführt oder Transkriptions- und Übersetzungsarbeiten geleistet haben. Einen grossen Dank richten wir an Sue Wolf für das Korrekturlesen. Nina Stupan danken wir für ihre Unterstützung bei der Erstellung und Ausführung aller Druckaufträge.

Wir sind allen ausgesprochen dankbar, die uns ihre wertvolle Zeit zur Verfügung gestellt, uns tatkräftig unterstützt haben und in unterschiedlichen Belangen behilflich waren. Schliesslich danken wir allen für das grosse Vertrauen, welches sie uns entgegengebracht haben.

Abstract

In der vorliegenden Studie wurden die Erziehungs- und Bildungseinstellungen sowie die Lehr-Lern Techniken von je sechs albanischsprachigen und deutschsprachigen Elternteilen untersucht, um einen Einblick in die unterschiedlichen Überzeugungen zum adäquaten Umgang mit Kindern und die damit verbundenen Sozialisationsziele zu erhalten. Hierzu wurden Eltern-Kind-Interaktionen in einem halbstrukturierten Spielsetting mit Bildungsgehalt beobachtet und ein halbstrukturiertes Elterninterview geführt.

Die aus der strukturierenden Inhaltsanalyse resultierenden Befunde sind folgendermassen zusammenzufassen: Albanischsprachige und deutschsprachige Eltern haben zu einem grossen Teil ähnliche Erziehungs- und Bildungseinstellungen. Die markantesten Unterschiede bestehen darin, dass albanischsprachige Eltern von ihren Kindern insbesondere Respekt und Anstand gegenüber Erwachsenen verlangen. Deutschsprachige Eltern machen bezüglich Anstand und Respekt keinen expliziten Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen. Des Weiteren sind albanischsprachige Eltern der Meinung, dass in ausserfamiliären Bildungs- und Betreuungsinstitutionen hauptsächlich Wissen vermittelt werden soll, während deutschsprachige Eltern insbesondere in der Förderung von sozialen Kompetenzen ihrer Kinder institutionelle Unterstützung erwarten.

Die Filmanalyse weist dagegen auf deutliche Unterschiede zwischen den Lehr-Lern Techniken der beiden Sprachgruppen hin. Während die vorherrschende Lehrtechnik der albanischsprachigen Eltern die Belehrung ist, kombinieren die deutschsprachigen Eltern die Belehrung fast durchgängig mit eher konstruktivistischen Lehrformen. Die Disziplinierungsmassnahmen unterscheiden sich dahingehend, dass albanischsprachige Eltern öfter körperliche Hinweise auf unerwünschtes Verhalten geben. Wenn deutschsprachige Eltern körperliche Hinweise geben, dann durchgehend in Kombination mit verbalen Hinweisen. Lob ihren Kindern gegenüber ist bei allen Eltern zu beobachten, wobei nur einige deutschsprachige Eltern dieses auch begründen.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	5
Inhaltsverzeichnis	7
1 Einleitung	8
2 Familiäre Sozialisation im kulturellen und interkulturellen Kontext	9
2.1 Sozialisation im kulturellen Kontext	9
2.2 Sozialisation im interkulturellen Kontext	9
2.3 Elterliche Sozialisationsstrategie im kulturellen und interkulturellen Kontext	12
2.3.1 Sozialisationsziele	13
2.3.2 Elterliche Ethnotheorien	13
2.3.3 Elterliche Verhaltensstrategien	14
2.3.4 Kindliche Lern- und Entwicklungsprozesse	16
2.4 Fazit und Fragestellungen	17
3 Methodisches Vorgehen	18
3.1 Untersuchungsteilnehmer und Setting	18
3.2 Datenerhebung	18
3.2.1 Pretest	18
3.2.2 Haupterhebung	19
3.2.3 Erhebungsinstrumente	19
3.3 Datenauswertung	20
3.3.1 Transkription und Übersetzung	20
3.3.2 Qualitative Inhaltsanalyse	20
3.3.3 Kategoriensystem	21
3.4 Gütekriterien	22
4 Ergebnisse	23
4.1 Erziehungseinstellungen	23
4.1.1 Austausch zur Erziehung, kindlichen Bildung und Entwicklung	23
4.1.2 Vermittlung von Werten	25
4.2 Bildungseinstellungen	30
4.2.1 Stellenwert der Bildung	30
4.2.2 Elterliche Erwartungen an ausserfamiliäre Bildungs- und Betreuungsinstitutionen	33
4.2.3 Unterstützung Übergang	34
4.2.4 Umgang mit Medien	36
4.2.5 Förderaktivitäten	37
4.2.6 Lehr-Lerntechniken	40
5 Diskussion	46
5.1 Methodisches Vorgehen	46
5.2 Ergebnisse	47
5.2.1 Austausch zur Erziehung, kindlichen Entwicklung und Bildung	47
5.2.2 Vermittlung von Werten	48
5.2.3 Beitrag zum kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozess	49
5.2.4 Stellenwert der Bildung	51
5.2.5 Unterstützung Übergang	51
5.2.6 Umgang mit Medien	52
5.2.7 Förderaktivitäten	52
5.2.8 Lehr-Lerntechniken	54
5.2.9 Fazit	56
6 Ausblick	57
7 Literatur	58
8 Anhang	63

1 Einleitung

Das Leben in der Familie ist einer der wenigen Bereiche, auf welche das Bildungssystem bislang kaum vorbereitet ist. Dies, obwohl Eltern für ihre Kinder eine grosse Verantwortung zugewiesen bekommen und die Familie als zentraler Erziehungs- und Bildungsort gilt (vgl. Minsel, 2011, S. 865; Stamm, 2010, S. 87ff.). Untersuchungen zeigen, dass nicht alle Eltern gleichermaßen über pädagogisches Knowhow verfügen und dass sie ihren Kindern häufig Erziehungs- und Bildungserfahrungen vermitteln, die sie selbst erfahren haben (vgl. Lanfranchi & Neuhauser, 2013, S. 4). Bei Eltern mit Migrationshintergrund kann die anders strukturierte Umgebung in der Aufnahmegesellschaft aber auch hemmend auf die Vermittlung eigener Spielerfahrungen an die Kinder wirken, „einerseits, weil sie verschiedene Erinnerungen im Anpassungsdruck an die neue Gesellschaft verdrängt haben; andererseits, weil sie die eigenen Spielerfahrungen für die Schulkarriere ihrer Kinder nicht als förderlich ansehen“ (Lanfranchi, 1998, S. 211).

Um die Erziehungs- und Bildungseinstellungen und somit auch die Erwartungen dieser Familien gegenüber dem hiesigen Bildungssystem besser zu verstehen und dadurch die Chancengerechtigkeit im Bildungssystem für diese Kinder zu erhöhen, sind Zugänge notwendig, die eine nähere Betrachtung von kontextuellen Einflussfaktoren auf diese Ansichten und Erwartungen ermöglichen.

Hierfür wurden in unserer qualitativen Studie bewusst albanischsprachige Familien ausgewählt, da sie zur grössten Gruppe der Minderheiten in der Schweiz gehören, deren Kinder aber in familienergänzenden Einrichtungen verhältnismässig deutlich untervertreten sind (vgl. Moser et al., 2005, S. 136). Es handelt sich dabei mehrheitlich um Familien, die teilweise seit den 1980-er Jahren in der Schweiz leben oder vor einigen Jahren durch die Heirat in die Schweiz kamen. Die Mehrheit der Migranten aus dieser Region stammt aus ländlichen Gebieten (vgl. Selimi 2013, S. 223). Diese Eltern leben im Spannungsfeld zweier teilweise unterschiedlicher Kulturen und müssen die Balance zwischen ihrer persönlichen Identität, ihren Werten und Normen sowie den regional üblichen Verhaltensweisen und Anforderungen halten (vgl. Bründel & Hurrelmann, 1995, S. 300). Als zweite Sprachgruppe wurden deutschsprachige Familien in die Stichprobe miteinbezogen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bildungs- und Erziehungseinstellungen aufzeigen zu können. Diese sollten anhand eines Elterninterviews und unterschiedlicher Handlungsweisen der Eltern in einer Spielsituation¹ mit ihrem 3-4-jährigen Kind sichtbar gemacht werden.

Die aus der Studie entstandenen Materialien werden als Kursmaterialien (Videoausschnitte, Reflexionsmaterial und schriftlicher Bericht) bereitgestellt zur Verdeutlichung von verschiedenen Handlungsvarianten in Interaktionssituationen zwischen Eltern und jungen Kindern mit Blick auf Bildungsgelegenheiten. Mit den Materialien wird das Ziel verfolgt, der Elternbildung Grundlagen zur Verfügung zu stellen, mit welchen sie ihre Kursangebote für ein heterogenes Zielpublikum adressatengerecht gestalten können.

¹ Hier ist von einer Spielsituation die Rede, da Eltern und ihren Kindern Materialien zur Verfügung gestellt werden, die laut Bittner (1988) als Spielzeug definiert sind (vgl. S. 228). Die Materialien sollen Lehr-Lernprozesse initialisieren, denn Spielen bedeutet für Kinder immer auch Lernen (vgl. Largo & Benz, 2003, S. 56).

2 Familiäre Sozialisation im kulturellen und interkulturellen Kontext

Erziehungs- und Bildungseinstellungen der Eltern beeinflussen ihre Handlungsweisen und sind so Teil des Sozialisationsprozesses. Im Folgenden wird Sozialisation und Sozialisationsstrategien im kulturellen sowie interkulturellen Kontext dargestellt.

2.1 Sozialisation im kulturellen Kontext

Sozialisation und Kultur sind nicht voneinander trennbar, denn Kultur fließt in die Sozialisation eines jeden Menschen ein – sei es in Form von Sprachen, Ritualen oder Erfahrungen, die Menschen durch ihr Handeln an ihre Nachfahren weitergeben (vgl. Trommsdorff, 2008, S. 229). Die Sozialisation erfolgt in einem lebenslangen Wechselwirkungsprozess zwischen Individuum und Umwelt, wobei das Individuum zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt gebildet werden soll (vgl. Tillmann, 2004, S. 10ff.; Hurrelmann, 2002, S. 15). Während der ersten Lebensjahre eines Kindes gilt die Familie als einflussreichste Sozialisationsinstanz (vgl. Stamm, 2010, S. 87ff.). Neben der individuellen biologischen Ausstattung spielen in diesem Prozess der soziale und kulturelle Kontext, aber auch die materiellen Bedingungen, unter denen ein Mensch aufwächst, eine zentrale Rolle: „Sozialisation dient [...] dazu, Heranwachsenden die kulturellen Werte, Moralvorstellungen und sozial erwünschten Fertigkeiten nahe zu bringen, die in einem Kulturkreis, einer Gesellschaft bzw. einer sozialen Bezugsgruppe gelten“ (Grundmann, 2006, S. 17). Trommsdorff (1989) geht davon aus, dass die Heterogenität an kulturellen Wertvorstellungen in gewissen Gesellschaften grösser ist als in anderen: „Für demokratische Gesellschaften mit hoher Individualisierung ist anzunehmen, dass vielfältige Wertorientierungen gegen- und nebeneinander bestehen, die in mehr oder weniger konflikthafter Interaktionen ausgehandelt werden und eine ständige innere Dynamik fördern. Dies bewirkt Wertwandel und damit auch sozialen Wandel in allen Bereichen, d.h. auch in zentralen Institutionen der Sozialisation wie der Familie. Bei hoher Gruppenorientierung hingegen dürfte das Aushandeln von Wertprioritäten vor allem nur für einen eingeschränkten Bereich von Werten gelten. Dies dürfte sich auf sozialen Wandel eher hemmend auswirken und die zentralen Institutionen, insbesondere die primäre Sozialisationsinstanz der Familie stabilisieren bzw. gegen grundlegenden Wandel immunisieren“ (Trommsdorff, 1989, S. 102).

Kultur soll in der vorliegenden Studie nicht mit Herkunftsland, Religion oder ethnischer Gruppe gleichgesetzt, sondern im Sinne von Keller (2011) als soziokultureller Kontext, indem ein Mensch lebt, verstanden werden. Dieser Kontext ist insbesondere geprägt durch den sozioökonomischen Status, den Bildungsgrad, die Familienform aber auch durch die Umgebung, in der ein Mensch lebt. Im Verlaufe der Zeit kann sich der Kontext verändern, sei dies durch Migration oder die Heirat eines Partners mit einem anderen soziokulturellen Hintergrund (vgl. Kärtner & Keller, 2010). Es entsteht ein interkultureller Kontext. Was dies für die Sozialisation bedeutet, wird im folgenden Kapitel näher erläutert.

2.2 Sozialisation im interkulturellen Kontext

In einem interkulturellen Kontext sozialisiert zu werden heisst, in die Vielfalt einer Gesellschaft hineinzuwachsen. In der milieupluralen Schweiz sind Einheimische wie Zugewanderte mehr denn je aufgefordert, sich mit den Besonderheiten der Sozialisation und Integration anderer Mitmenschen auseinanderzusetzen. Nur so wird gewährleistet, dass jedes Individuum seine Persönlichkeit innerhalb der Gesellschaft entfaltet. Nohl (2006) bezeichnet die interkulturelle Sozialisation als einen langfristigen Prozess, der „den Austausch sowohl mit der sozialen als auch mit der materiellen Umwelt [umschliesst]“ (S. 170).

Täglich erlebt und praktiziert der Mensch unterschiedliche kulturelle Elemente: in der Familie, im Wohnquartier, in Bildungsinstitutionen, im Berufsalltag usw. Mit vielen dieser Elemente ist das

Individuum vertraut und setzt sie in seinen täglichen Handlungen um. Andere Elemente sind neu oder fremd, werden vorerst beobachtet und induktiv aus dem Kontext erschlossen. Welche dieser Elemente strikt eingehalten und welche hinterfragt werden, entscheidet selbstverständlich jedes Individuum selbst (vgl. Lin-Huber, 1998, S. 21).

In Gesellschaften wie der Schweiz, in welcher Menschen mit vielfältigen kulturellen Prägungen zusammen leben, bietet es sich an, die facettenreichen Verhaltensregeln und Werte anderer kennenzulernen, damit angemessen umzugehen und zeitgleich kulturelles Wissen zu erwerben. Die Sozialisation in einer interkulturellen Umgebung stellt einen dynamischen Prozess dar, in dem die als kollektivistisch oder individualistisch bezeichneten Sozialisationstypen aufeinander treffen und in Wechselbeziehung zueinander stehen. Daraus folgt, dass der im vorangehenden Abschnitt diskutierte Kulturbegriff weder stabil ist, noch isoliert betrachtet werden kann (vgl. Trommsdorff, 2000, S. 391; Essinger & Kula, 1987, S. 82). Entsprechend haben Einzelmerkmale in einem interkulturellen Sozialisationskontext dann eine Aussagekraft, wenn sie in ihrer funktionalen Bedeutung gebündelt sind und im interkulturellen Alltag Niederschlag finden (vgl. Trommsdorff, 2000, S. 392). Dazu zählen beispielsweise Gepflogenheiten, wie emotionale Äusserungen, Körpernähe zu anderen bei Unterhaltungen, Körperhygiene, Begrüssungsrituale, Essgewohnheiten u.a.m. (vgl. Abdelilah-Bauer, 2008, S. 56; Auernheimer, 1990, S. 112).

Eine Studie von Breitenbach (2000) zitierend hebt Nohl (2006) drei Bereiche des Sozialisationsprozesses eines Kindes oder Erwachsenen in die Gesellschaft hervor: a) die Entstehung des persönlichen Habitus, b) die Einübung bestimmter sozialer Rollen sowie c) das Hineinwachsen des Menschen in Milieus. Letztgenannte sind heterogene soziale Gebilde und verfügen über mehrere Dimensionen wie beispielsweise Generation, Geschlecht, Migration, Bildung. Im Sozialisationsprozess heterogen ausgeprägter Milieus sind Kinder einer ‚Doppelherausforderung‘ ausgesetzt (vgl. Nohl, 2006, S. 170ff.). Bezogen auf die Zielgruppen unserer Studie könnte dies bedeuten, dass albanischsprachige Kinder das „Schweizerische“ und das „Albanische“ als zwei Welten erleben, in denen sie nicht ganz zuhause sind. Je nach Sozialisationswirklichkeit kann dies vor allem in der späten Kindheit (in der Pubertät) dazu führen, dass diese Kinder zum einen die in ihrem Milieu üblichen geschlechts- und generationentypischen Differenzen bewältigen müssen. Zum anderen kennen sie in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen ethnisch definierten Sphären keine Vorbilder und können sich mit keiner der Sphären wirklich identifizieren (vgl. ebd., S. 172f.). Für jüngere Kinder sind in einem ersten Schritt die Sprachpraxen zu erobern, aber in weiteren Schritten auch allgemeine Umgangsformen wie Begrüssungsrituale, Geschlechterrollen von Mädchen und Jungs oder Spielformen (vgl. Lin-Huber, 1998; Bischof-Köhler, 2010).

Ein Grossteil der Eltern mit Migrationshintergrund betrachtet die Schweiz als die Heimat ihrer Kinder und geht offen mit den hiesigen kulturellen Regeln um. Für manche jedoch stellt die Sozialisation ihrer Kinder in der Schweiz eine Herausforderung dar. Sie halten an Wertvorstellungen ihrer Herkunftskultur fest, weil sie nicht abschätzen können, welchen Preis sie bezahlen, wenn sie in die Kultur der neuen Heimat eintauchen (vgl. Nieke, 1993, S. 131). Abdelilah-Bauer (2008) fasst dieses Phänomen wie folgt zusammen: „Und doch ist die vermeintliche Kultur des Herkunftslandes, die man mit aller Kraft verteidigt und an seine Kinder weitergibt, in Wirklichkeit schon längst nicht mehr die, die im Lande selbst gelebt wird; denn unmerklich wird jeder im Ausland Lebende von den Gepflogenheiten, Wertvorstellungen und Tradition der Umgebung beeinflusst“ (Abdelilah-Bauer 2008, S. 61; vgl. dazu auch Prengel, 1995, S. 67). Hoffmann (1996) weist darauf hin, dass wichtige Sekundärtugenden wie Lernwilligkeit oder Anpassungsbereitschaft nicht nur für Migranten gelten, sondern auch in der Sozialisation von Personen der Aufnahmegesellschaft thematisiert werden müssen (vgl. Hoffmann, 1996, S. 241; Essinger & Kula, 1987, S. 31; Nieke, 1993, S. 148). In diesem Zusammenhang hält Auernheimer (1990) fest, „dass die Migrantenkultur nicht mit der

Herkunftskultur verwechselt werden darf. (...) Die Kenntnis der Herkunftskultur hilft freilich, die Migrantenkultur zu verstehen, die ein Ergebnis der Auseinandersetzung mit neuen Lebensbedingungen und kulturellen Einflüssen auf der Basis der Tradition ist“ (Auernheimer, 1990, S. 102).

Damit die Sozialisation in einem interkulturellen Kontext gelingt und die Kinder in einem stabilen Lebensraum aufwachsen, fordern Fachleute wie Westphal (2009) und Lanfranchi (1998) mehr Dialog, Begegnungsmöglichkeiten, Austausch von Wertvorstellungen zwischen unterschiedlichen strukturierten Welten und gleiche Verteilung sozialer Ressourcen (vgl. Westphal, 2009, S. 92; Lanfranchi, 1998, S. 95). Lanfranchi meint hierzu: „Gerade Kinder aus Familien aus Einwanderungsminderheiten sind im Enkulturationsprozess auf Systemkoppelungen zwischen unterschiedlich strukturierten Lebenswelten angewiesen. Schulischen Lern- und Leistungsstörungen kann vorgebeugt werden, wenn Immigranteneltern frühzeitig in der Lage sind, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Bewahren binnenfamilialer Traditionen und gleichzeitiger Öffnung für ausserfamiliale Erfahrungsfelder herzustellen“ (Lanfranchi, 1998, S. 210).

Im Folgenden werden einzelne Aspekte der familiären Sozialisation im kulturellen und interkulturellen Kontext sowie ihr Zusammenspiel aufgezeigt – dies unter besonderer Berücksichtigung kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse.

2.3 Elterliche Sozialisationsstrategie im kulturellen und interkulturellen Kontext

Keller (2011) veranschaulicht in ihrem Modell elterlicher Sozialisationsstrategien den Zusammenhang zwischen Sozialisation und Kultur in ihrem Modell elterlicher Sozialisationsstrategien und zeigt darin auf, inwiefern sich kulturelles Modell und kindliche Entwicklung gegenseitig beeinflussen (vgl. S. 25). Der Aspekt der Bildung und des Lehrens resp. Lernens, der einen grossen Teil der familiären Sozialisation in einem kulturellen und interkulturellen Kontext ausmacht (vgl. Boos-Nünning & Stein, 2013), wird darin jedoch ausser Acht gelassen. Da dieser Aspekt in der vorliegenden Arbeit zentral ist, wurde die nachstehende Darstellung (s. Abb. 1) entsprechend adaptiert.

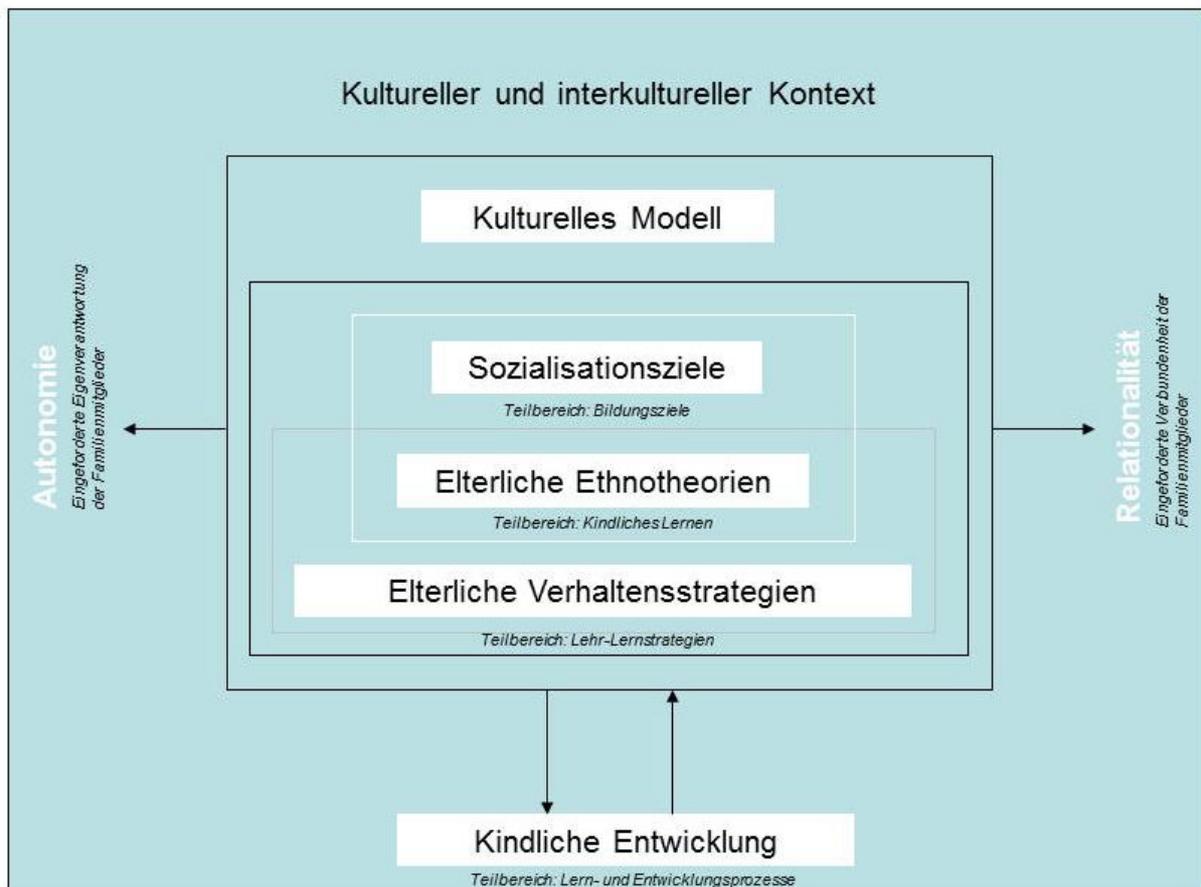


Abbildung 1: Sozialisation im kulturellen und interkulturellen Kontext (vgl. Keller, 2011, S. 25)

Der Zusammenhang zwischen Kultur und Sozialisation kann anhand unterschiedlicher theoretischer Ansätze aus Biologie, Psychologie, Ökonomie, Ökologie, Pädagogik etc. erklärt werden. Neben vielfältigen Umweltfaktoren bestimmt die persönliche Anlage eines jeden Menschen die individuelle Entwicklung mit (vgl. Trommsdorff, 2008, S. 232). Im Sinne dieser Auffassung verdichtet Keller (2011) in ihrem Modell elterliche Sozialisationsstrategien zu kulturellen Werthaltungen und verbindet sie mit den damit einhergehenden Sozialisationszielen, elterlichen Ethnotheorien und Verhaltensstrategien (vgl. S. 25).

Weit verbreitet in der kulturvergleichenden Forschung ist die Unterscheidung zwischen individualistischen und kollektivistischen Gesellschaften (vgl. Trommsdorff, 2008; Harwood et al., 1999; Hofstede & Hofstede, 2011), welche auch im Modell nach Keller Eingang gefunden hat (vgl. Keller, 2011, S. 25). Sie besagt, dass in westlichen Industrieländern das Bestreben nach **Autonomie**

dominiert und entwicklungsförderliches Elternverhalten so umschrieben wird, dass das Kind mit seinen Wünschen und Bedürfnissen wahrgenommen und akzeptiert werden soll, damit es seine Fähigkeiten und Fertigkeiten möglichst optimal entwickeln kann. Erwachsene müssen dabei die Grenzen des Kindes respektieren, es loben und ihm Anerkennung gewähren. Dem gegenüber stellt die kulturvergleichende Forschung das weit verbreitete kulturelle Modell der **Relationalität**, welches oft Entwicklungs- oder Schwellenländern, aber auch asiatischen Kulturen zugeschrieben wird (vgl. Oerter & Oerter, 1995, 171). Hier steht das familiäre Beziehungsgefüge im Zentrum. Die Beziehungen werden meist entlang einer Alters- und Geschlechterhierarchie organisiert. Menschen in Kulturen, die relational geordnet sind, sehen in der Erfüllung der an sie gestellten Erwartungen ihre Lebensaufgabe und fühlen sich wohl, wenn sie diese Verpflichtung leben. Kinder übernehmen schon früh Aufgaben in solchen Kontexten (vgl. Keller, 2011, S. 10/16f.)

Diese Aufteilung in autonom und relational orientierte Kulturen ist kritisch zu betrachten, wenn man bedenkt, dass in jeder Gesellschaft Mischformen dieser zeitlich und situativ variablen Prototypen existieren (vgl. Keller, 2011, S. 24, 134; Liebenwein, 2008). Elterliche Wertvorstellungen resultieren meist aus eigenen Erfahrungserfahrungen. Sie prägen indes deren Vorstellungen davon, wie ein Kind lernt, was es lernen soll und wie ihm etwas beigebracht werden kann (vgl. Trommsdorff, 1989, S. 98). Eltern sind sich dieses Einflusses jedoch oft nicht bewusst und handeln in Interaktion mit ihrem Kind intuitiv (vgl. Keller, 2011, S. 26). Dabei streben sie (unbewusst) gewisse Ziele an.

2.3.1 Sozialisationsziele

Sozialisationsziele lassen sich mit Entwicklungsergebnissen, die Eltern sich für ihre Kinder wünschen und verfolgen, umschreiben. Damit kann eine gute Bildung des Kindes gemeint sein, aber auch bestimmte Verhaltensweisen, wie z.B. gute Umgangsformen oder Empathie. Diese Ziele sind an elterliche Vorstellungen darüber gebunden, wie ein Kind sich entwickelt und welche Verhaltensstrategien optimal sind, um die Ziele zu erreichen. Wie eine Untersuchung von Liebenwein (2008) zeigt, sind diese Vorstellungen von eigenen Erfahrungserfahrungen abhängig. Sie beschäftigte sich mit dem Verständnis von Bildung und Förderung in unterschiedlichen sozialen Milieus. Ihre Befunde weisen darauf hin, dass soziale Milieus und die damit zusammenhängenden elterlichen Ethnotheorien ausschlaggebend für die angestrebten Sozialisationsziele sind (vgl. ebd., S. 57ff.). Hinsichtlich des Förderaspekts zeigten sich sowohl eine horizontale wie auch eine vertikale Differenzierung zu Bildungsfragen. Den in der eigenen Kindheit aufgebauten Wertekomplex ‚Bildung‘ geben die Gesprächspartnerinnen und -partner in einer ähnlichen Form weiter, wie sie diesen in ihrer Kindheit erlebt haben (vgl. ebd., S. 278f.). Dasselbe gilt für die elterlichen Ethnotheorien (vgl. Trommsdorff, 1989, S. 98).

2.3.2 Elterliche Ethnotheorien

Elterliche Ethnotheorien beinhalten Ansichten über die Dauer und die Art der kindlichen Entwicklung, die kindlichen Bedürfnisse, die elterliche Rolle in der Kinderbetreuung und die kindliche Wissensaneignung. Die elterlichen Erfahrungen variieren je nach Kultur in Abhängigkeit des vorherrschenden ökologischen und sozialen Systems, aber auch innerhalb einer Kultur je nach familiären Bedingungen (vgl. McGillicuddy-De Lisi & Subramanian, 1996, S. 143ff.).

Das Bild, das Eltern von ihrem Kind haben, widerspiegelt sich beispielsweise in ihrem Erziehungsstil. In stark individualistischen Kulturen wird bei Eltern oft beobachtet, dass sie die Präferenzen des Kindes über ihre eigenen Bedürfnisse stellen. Das Kind wird als gleichberechtigter Interaktionspartner betrachtet, welcher seine Grenzen selbst bestimmt. Im Gegensatz dazu wird in kollektivistischen Gesellschaften davon ausgegangen, dass die Eltern entscheiden, was für ihr Kind

gut ist. Individuelle Bedürfnisse finden kaum Beachtung. Ein Kind hat die soziale Hierarchie zu akzeptieren, indem es älteren Menschen Respekt entgegenbringt (vgl. Kleis, 2012, S. 85ff.)

Auch in Bezug auf die Wissensaneignung eines Kindes existieren unterschiedliche Ansichten. Gemäss McGillicuddy-De Lisi & Subramanian (1996, S. 143ff.) bezeichnen individualistisch orientierte Familien die Wissensaneignung ihres Kindes als aktiven Prozess (active knowledge), während kollektivistisch orientierte Eltern von einem rezipienten Wissenserwerb (recipient knowledge) ausgehen. Selimi (2013) hingegen konnte in einer qualitativen Studie mit rund 30 Familien aus dem südosteuropäischen Raum aufzeigen, dass in kollektivistisch sozialisierten Familien beide oben erwähnten Arten des Wissenserwerbs vorkommen (vgl. ebd., S. 205ff.).

2.3.3 Elterliche Verhaltensstrategien

Die Unterschiede in den Erziehungszielen und elterlichen Vorstellungen davon, wie ein Kind sich entwickelt, spiegeln sich auch im Umgang mit den Kindern wider. Keller (2003) umschreibt zwei polarisierende prototypische Verhaltensstrategien: Das Stimulations- und das Kommunikationsmodell. Bei einer stimulativen Verhaltensstrategie geht es nicht primär um die sensitive Reaktion der Eltern auf kindliche Signale, sondern um die Anwendung einer kulturellen Praktik, um die Säuglinge möglichst optimal in die gewünschte Zielrichtung zu bringen. Ein Beispiel hierfür ist, das Kind möglichst bald zum Laufen zu bringen. In einer kommunikativen Verhaltensstrategie spielt der Blickkontakt eine wichtige Rolle: Durchschnittlich werden 30 bis 50% der Spielinteraktionen mit Blickkontakt verbracht, und auch die verbalen Äusserungen beziehen sich auf den Blickkontakt und dessen Herstellung. Die Mütter reagieren auf die kindlichen Kommunikationssignale wie Schauen, Lächeln und Vokalisieren im Mikrosekundenbereich – durch diese Kontingenzerlebnisse erfahren die Kinder Kausalität und Selbstwirksamkeit (vgl. Keller, 2003, S. 371ff.).

Im vorliegenden Projekt interessieren konkret die unterschiedlichen Formen der Lehr-Lernstrategien, welche Eltern aus verschiedenen kulturellen Kontexten in spielerischen Interaktionen mit ihrem Kind einsetzen. Erwartungsgemäss sind diese am vielseitigsten, wenn das Kind in seiner Entwicklung bereits etwas fortgeschritten und sein Bedürfnis nach Eigenständigkeit und Unabhängigkeit (Autonomie) gewachsen ist, es gleichzeitig aber noch immer Sicherheit und Halt bei den Eltern (Relationalität) sucht. Dieser Wechsel vom teilweise noch unbeholfenen Kleinkind zum Kind vollzieht sich zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr (vgl. Rauh, 2002, S. 193ff.). Das elterliche Verhalten passt sich laut Papousek (2003) intuitiv dem jeweiligen Entwicklungsstand des Kleinkindes an (S. 27ff.). Diese „affektive Steuerung“ geht jedoch nach und nach verloren aufgrund von „gegenseitigen Interaktionserfahrungen“ (König, 2009, S. 104).

Bisherige Forschungsarbeiten zu Eltern-Kind-Interaktionen im Frühbereich basieren mehrheitlich auf der Bindungstheorie von Bowlby und Ainsworth (vgl. Rauh, 2002, S. 197ff.) oder auf Untersuchungen von Papousek und Papousek zur frühkindlichen Entwicklung (vgl. Lohaus et al., 2004). Untersuchungen zur elterlichen Lernunterstützung beziehen sich oft auf Kinder im Grundschulalter (vgl. hierzu Wild, 2004; Eccles, 2007). Literaturrecherchen zu elterlichen Lehr-Lernstrategien und Kindern im Alter zwischen drei und fünf Jahren ergaben, dass es bisher kaum Forschung in diesem Bereich gibt (vgl. hierzu Bruner, 1982; Rogoff et al., 1993). Oft werden Ansätze der Erziehungsstile herangezogen, um die Wirkung von elterlichen Verhaltensweisen auf die Entwicklung eines Kindes zu analysieren (vgl. hierzu Fuhrer, 2009, S. 224ff.). Lehr-Lerntheorien wurden in diesem Zusammenhang bisher wenig beachtet und fanden hauptsächlich Eingang in erziehungswissenschaftlichen Studien, welche im institutionellen Bereich mit Fachpersonal durchgeführt wurden.

Basierend auf einem Vergleich zwischen einer Untersuchung von König (2009) zu „Interaktionsprozesse[n] zwischen ErzieherInnen und Kindern“ im Kindergartenalter², einer älteren Beobachtung von Bruner (1982) zu Eltern-Kind-Interaktionen in der frühen Kindheit und auf eigenen Beobachtungen während der Pretestphase im Rahmen dieses Projekts kann davon ausgegangen werden, dass Lehr-Lernstrategien aus der Didaktik (siehe Tab. 1) mit gewissen Einschränkungen auch in Eltern-Kind-Interaktionen beobachtbar sind.

Traditionen	Lerntheorie (Lernen als)	Lehrtheorie (Lehren als)	Lehrtätigkeit
verhaltensorientiert-empiristisch • Thorndike • Skinner • Gagné	Wissenserwerb durch Assoziationen Reaktionslernen	Primat der Instruktion Verhaltenskontrolle Explicit teaching aktives Lernen	Lehrzielanalyse, Sequenzierung der Lehrinhalte, Leistungsrückmeldung
kognitiv-rationalistisch • Gagné • Ausubel • Mayer	Wissenserwerb durch symbolische Informationsverarbeitung Verstehendes Lernen	Primat der Kognition Veränderung der kognitiven Strukturen Comprehension teaching aktives Lernen	Anleiten, Darbieten und Erklären Lernstrategien und Lerntransfer
kognitiv-konstruktivistisch • Piaget • Bruner • Aebli	Wissenskonstruktion durch Informationserzeugung Entdeckendes Lernen	Primat der Konstruktion Problemlösen reaktives Lehren entdeckenlassendes Lehren	Problemsituationen und Werkzeuge bereitstellen Unterstützen, Anregen und Beraten
sozio-konstruktivistisch • Wygotski • Rogoff • Brown	Wissenskonstruktion durch Informationserzeugung Geteilte Kognitionen	Primat der Ko-Konstruktion Aushandeln von Bedeutung	Kooperative Settings bereitstellen, Authentische Problemsituationen

Tabelle 1: Traditionelle Ansätze des Lernens und Lehrens (Hasselhorn & Gold, 2006, S. 225)

Beispielsweise wird das kindliche Lernverhalten positiv verstärkt, wenn man es lobt, und gehemmt, wenn man es bestraft oder ignoriert. Bekommt das Kind in einer Spielsituation mit Bildungsgehalt eine positive Leistungsrückmeldung der Eltern, wirkt sich dies verstärkend auf das Lernverhalten des Kindes aus (verhaltensorientiert-empiristische Theorie) (vgl. Hasselhorn & Gold, 2006, S. 22; Bodenmann, Perrez & Schär, 2011, S. 94ff.). In der Tradition der kognitiv-rationalistischen Lehr-Lerntheorien wird der Wissenserwerb ebenfalls durch aktives Lehren angeregt. Dies geschieht in Form von ‚Anleiten, Darbieten und Erklären‘. Beispielsweise zeigt die Mutter ihrem Kind vor, wie es ein Stück Knete zu einer Schlange formen kann und kommentiert dabei gleichzeitig ihr Tun. Nach kognitiv-konstruktivistischem Verständnis ist „Lernen [...] individuelle Wissenskonstruktion, nicht Wissenserwerb durch Vermittlung“ (ebd.). Das Kind wird in seinem entdeckenden Lernprozess unterstützt, angeregt und beraten (vgl. ebd., S. 225; Edelman, 2000, S. 144). Ist ein Kind beispielsweise noch nicht in der Lage, alleine eine Form auszuschneiden, kann ihm die Mutter durch das Festhalten des Blattes Hilfestellung leisten (sozio-konstruktivistischer Ansatz).

Bisherige Forschungsergebnisse zu Eltern-Kind-Interaktionen konkretisieren die Verhaltensweisen, welche Erwachsene als Lehr-Lernstrategien einsetzen. Von Interesse sind in der vorliegenden Untersuchung insbesondere die verbale Kommunikation und die Handlungsweisen.

In den ersten Lebensjahren ist es in unserer Kultur üblich, Wissen auf spielerische Weise zu vermitteln und Kinder sind motiviert, auf diesem Weg sich Wissen und Können anzueignen. Die beiden Begriffe ‚Spielen‘ und ‚Lernen‘ sind daher eng miteinander verbunden (vgl. Einsiedler, 1994, S. 144). Welche Materialien und Aktivitäten einem Kind zum Spielen zur Verfügung stehen, bestimmt dieses nicht selbst, sondern sie werden von seiner Umwelt vorgegeben und gerade bei etwas älteren

² König hat ihre Untersuchung in Deutschland durchgeführt. Kindergartenalter meint in diesem Kontext Kinder zwischen rund drei und sechs Jahren.

Kindern, wird das Spiel verstärkt durch die Kultur und die Umwelt geprägt (vgl. Garvey, 1978, S. 145; Trawick-Smith, 2010, S. 557ff.; Parmar et al., 2004, S. 101ff.). Spiel- und Lernprozesse innerhalb der Familie laufen zu einem grossen Teil informell in einem kleinen Rahmen ab, Zielsetzungen werden nicht wie im institutionellen Rahmen expliziert.

Welche Bedingungen gegeben sein müssen, damit ein Kind sich positiv entwickelt, und wie diese Bedingungen unterstützt werden können, wird hier im Anschluss diskutiert.

2.3.4 Kindliche Lern- und Entwicklungsprozesse

Das Spiel stellt in der frühen Kindheit eine der motivierendsten Quellen des Lernens dar. Es ermöglicht Kindern sowohl motorische als auch kognitive, soziale und emotionale Erfahrungen und stösst damit Lern- und Entwicklungsschritte an (vgl. Wustmann Seiler & Simoni, 2012, S. 26f.; Einsiedler, 1994, S. 144). Kinder setzen sich mit Objekten aus ihrer Umwelt ohne zwingende Vorgaben auseinander, dies häufig parallel oder in Interaktion zu und mit anderen Kindern. Je nach Spielform und Interaktionspartner wird im Spiel auch in kurzen Sequenzen durch Unterweisung gelernt, indem kompetente Spielpartner die vorgesehene Handhabung eines Gerätes zeigen (vgl. Oerter, 2002, S. 230f.; Largo, 2002, S. 71) oder auch Wissen über einen Inhaltsbereich einbringen (vgl. Fried & Büttner, 2004). So ermöglicht das Spiel den Kindern, ihr Sachwissen zu festigen und zu erweitern, sozial-kommunikative Kompetenzen aufzubauen und das Selbstwertgefühl zu stärken. Gleichzeitig wird die Beziehungsebene intensiv gepflegt (vgl. Oerter, 2002, S.221ff.).

Eine wichtige Voraussetzung dafür, dass ein Kind in einer Spielsituation motiviert ist etwas zu lernen, ist sein Interesse. Hidi und Renninger (2006) gehen davon aus, dass ein situationales Interesse zunächst durch äussere Anreize entsteht, gestützt wird durch soziale Interaktionen und sich mit der Zeit zu einem individuellen Interesse entwickelt (vgl. S. 113ff.). Verfolgt eine Person individuelle Interessen, geschieht dies intrinsisch motiviert (vgl. Krapp, 1999, S. 388). „Das intrinsisch motivierte Lernen scheint [...] das wirksamste Lernen überhaupt zu sein“ (Hauser, 2011, S. 12). Eingeschränkt wird dieses durch äussere Kontrolle und negative Rückmeldungen bezüglich der kindlichen Fähigkeiten (vgl. Krapp, 1998, S. 197f.; Hauser, 2011, S. 12; Wustmann Seiler & Simoni, 2012, S. 26f.).

Als wichtigste Sozialisationsinstanz der frühen Kindheit können Eltern ihr Kind in allen oben aufgeführten Entwicklungsaspekten unterstützen, indem sie eine positive Eltern-Kind-Beziehung aufbauen und durch vielfältige Aktivitäten seinen Lern- und Entwicklungsprozess unterstützen. Lobende Rückmeldungen geben, Beachtung schenken, entwicklungsangemessene Aktivitäten bereitstellen, auf Fragen des Kindes eingehen, kindgerechte Entwicklungsspiele spielen sind nur einige von vielen Arten der Entwicklungsanregung und -unterstützung (vgl. Fuhrer, 2009, S. 347ff.; Tietze et al., 2005, S. 26/44ff.).

Die im deutschsprachigen Kontext geltenden Annahmen entwicklungsförderlicher elterlicher Verhaltensweisen sind nicht eins zu eins auf andere kulturelle Kontexte übertragbar (vgl. Herwartz-Emden & Strasser, 2013, S. 362ff). Beispielsweise testete Dasen (1994) die Gültigkeit der Entwicklungstheorie Piagets in unterschiedlichen kulturellen Kontexten (Aborigines, Inuit, Baoulé usw.) und fand dabei heraus, dass die hierarchischen Stadien der kognitiven Entwicklung zwar universell gültig sind, jedoch in einzelnen Bereichen, wie Raum und Mengenbestimmung, je nach kulturellem Kontext unterschiedlich schnell durchlaufen werden³. Ausschlaggebend dafür sind das ökologische Umfeld, Erziehungssitten und parentale Ethnotheorien (vgl. Dasen, 1994, S. 147f.). Auch als universell gültig betrachtete Entwicklungsaspekte werden im Verlaufe der Sozialisation durch

³ Der Wechsel vom voroperatorischen Denken zum Stadium der konkret-operatorischen Strukturen vollzieht sich bei Schweizer Kindern im Alter zwischen 5 und 7 Jahren. Die Aboriginal-Kinder durchlaufen diesen Übergang zwischen 10 und 13 Jahren (vgl. Dasen, 1994, S. 147).

kulturell geprägte Erfahrungen modifiziert (vgl. Rothbaum & Trommsdorff, 2007, S. 461ff.). Entscheidend sind schlussendlich die in einem kulturellen Kontext vorherrschenden Sozialisationsbedingungen (vgl. Trommsdorff, 2008, S. 232ff.).

Daher kann auch die Definition pädagogischer Qualität nicht als universell gültig betrachtet werden, denn sie ist wiederum stark abhängig von „kulturell bewerteten Erziehungszielen und kulturbedingten Einstellungen in Bezug auf Praktiken, die deren Aneignung erleichtern“ (Rosenthal, 2003, S. 101). Rosenthal (2003) unterscheidet Erziehungsziele und -praktiken basierend auf kulturvergleichenden Studien entlang individualistischer und kollektivistischer Stereotypen soziokultureller Gemeinschaften. Während von Erwachsenen in individualistischen Gesellschaften beispielsweise erwartet wird, dass sie den kindlichen Fähigkeiten und Bedürfnissen Rechnung tragen, indem sie die Umgebung entsprechend anpassen, wird in kollektivistischen Gesellschaften vom Kind erwartet, dass es sich nach den Aktivitäten der Erwachsenen richtet und sich ‚reif‘ und ‚korrekt‘ verhält (vgl. ebd., S. 109f.).

2.4 Fazit und Fragestellungen

Eltern-Kind-Interaktionen sind immer eingebettet in einen gesellschaftlichen Kontext mit kulturell geprägten und sich dynamisch verändernden Wertvorstellungen und Erziehungspraktikern. Dabei können mehr kollektivistisch oder individualistisch orientierte Vorstellungen im Vordergrund stehen. Aufgrund kulturvergleichender Studien ist davon auszugehen, dass die Sozialisationsziele von deutschsprachigen Eltern auf Autonomie und damit verbunden eine erfolgreiche, den persönlichen Anlagen entsprechende Lebensgestaltung ausgerichtet sind. In milieupluralen Ländern wie der Schweiz treffen aber unterschiedliche Familienformen und sicherlich auch verschieden ausgerichtete Sozialisationsziele aufeinander. Gerade immigrierte Bevölkerungsgruppen müssen diese Unterschiede überbrücken, damit ihre Kinder das Bildungssystem der Aufnahmegesellschaft erfolgreich durchlaufen können.

Viele politische Bemühungen zielen darauf ab, dass die Chancengerechtigkeit für alle Kinder erhöht wird. Die Familie als wichtigste Sozialisationsinstanz trägt hier einen bedeutenden Anteil dazu bei. Elternbildung ihrerseits möchte alle Eltern darin unterstützen, diese Aufgabe reflektiert und bewusst gestalten zu können.

Das Forschungsprojekt ‚Eltern-Kind-Interaktionen. Eine qualitative Studie mit deutsch- und albanischsprachigen Eltern und ihren drei- bis vierjährigen Kindern‘ möchte daher folgende zwei Hauptfragen untersuchen:

1. Welche Erziehungs- und Bildungseinstellungen verbalisieren Eltern von 3-4-jährigen Kindern mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund?
2. Welche Lehr-Lern Techniken zeigen Eltern mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund in halbstandardisierten Spielsituationen mit ihren 3-4-jährigen Kindern?

3 Methodisches Vorgehen

Die vorliegende Untersuchung diente dazu, ein vertieftes Verständnis von Eltern-Kind-Interaktionen unter Berücksichtigung kultureller Kontexte zu erlangen, denn Elternverhalten ist unterschiedlich: Es existieren individuelle wie auch kulturell geprägte Differenzen (siehe Kapitel 2). Hierzu sollten Eltern gewonnen werden, welche aus dem deutschsprachigen und solche, welche aus dem albanischsprachigen Raum stammen. Durch die beiden Sprachgruppen sollte eine Strukturierung der Untersuchung gewährleistet und gleichzeitig der Horizont der elterlichen Verhaltensweisen erweitert werden.

3.1 Untersuchungsteilnehmer und Setting

Für die Gewinnung von Untersuchungsteilnehmern wurden verschiedene Spielgruppen in der deutschsprachigen Schweiz darum gebeten, albanischsprachige und deutschsprachige Familien ihrer Spielgruppenkinder anzufragen, ob sie Interesse hätten am vorliegenden Projekt teilzunehmen. Es wurden Spielgruppen angefragt, um den Zugang zu Familien mit etwa gleichaltrigen Kindern zu erleichtern. Die Kinder sollten in einem Alter sein, in dem ihre Entwicklung bereits so weit fortgeschritten war, dass sie sich mit ihren Eltern verbal austauschen können. Die Erhebung sollte zudem an einem neutralen und für die Kinder dennoch vertrauten Ort stattfinden, um die Hemmschwelle der Eltern tief zu halten, d.h. nicht zu stark in ihre Privatsphäre einzudringen und ein möglichst natürliches Verhalten der Kinder beobachten zu können.

Die albanischsprachige Bevölkerungsgruppe wurde für die Untersuchung ausgewählt, da sie eine der grössten Minderheiten mit Migrationshintergrund darstellt und für die Elternbildung nur schwer zugänglich ist (vgl. Neuhauser & Lanfranchi, 2009). Um das nötige Vertrauen dieser Sprachgruppe zu gewinnen, wurde den angefragten Eltern das Projektvorhaben durch einen Landsmann und Forschenden im Gespräch erläutert. Für eine Teilnahme entschlossen sich sechs albanischsprachige Elternteile (fünf Mütter und ein Vater) sowie sechs deutschsprachige Elternteile (fünf Mütter und ein Vater) mit ihren Kindern. Fünf der Kinder sind Knaben und sieben Kinder sind Mädchen. Ihr Alter lag zum Erhebungszeitpunkt zwischen 3;8 und 4;7 Jahren. Drei der deutschsprachigen Elternpaare sind gemischt-national, wobei immer ein Elternteil Schweizer und mit der Sozialisation in der Schweiz vertraut ist. Unter den albanischsprachigen Familien gibt es keine gemischten Ehen. Die Eltern stammen aus Mazedonien (2) oder Kosovo (4). Zu einem Ehepaar liegen keine Angaben vor, seit wann sie in der Schweiz leben. Ein weiteres Ehepaar lebt erst seit ein paar Jahren in der Schweiz. Von den anderen vier Paaren lebt jeweils einer der beiden Ehepartner seit seiner Kindheit in der Schweiz.

Zur Schul- und Berufsbildung wurden folgende Angaben erfasst: Acht von zwölf Vätern haben mindestens eine höhere Fachausbildung (6) gemacht. Neun von zwölf Müttern haben eine Berufslehre (4), eine Matura oder eine Primarlehrerausbildung (5) absolviert. Somit liegt das Bildungsniveau der Eltern auf einer Skala von 1 bis 8 im mittleren bis oberen Drittel.

3.2 Datenerhebung

3.2.1 Pretest

Um die Güte der Erhebungsinstrumente zu testen wurde im Vorfeld der Haupterhebung ein Pretest mit einer deutschsprachigen und einer albanischsprachigen Familie durchgeführt. Das so gewonnene Material wurde den theoriegeleiteten Kategorien zugeteilt, um zu überprüfen, ob eine eindeutige Zuordnung zu den Kategorien möglich ist. Daraufhin erfolgte eine Verfeinerung des Kategoriensystems aufgrund des Datenmaterials als Vorbereitung auf die Haupterhebung.

3.2.2 Haupterhebung

Die Datenerhebung fand über einen Zeitraum von einem Monat im Frühling 2013 in zwei Spielgruppen statt. Termine wurden direkt mit den Familien oder über die Spielgruppenleitung vereinbart. In einem ersten Schritt wurden die Eltern-Kind-Paare einzeln dazu aufgefordert, sich in einem standardisierten Spielsetting jeweils zehn Minuten pro Material mit Schere und Papier, einem Buch und Knete auseinanderzusetzen. Die Spielmaterialien wurden einerseits dem Alter der Kinder entsprechend ausgewählt, andererseits aufgrund der zu erwartenden vielseitigen Lehr-Lerntechniken der Eltern. Die Aktivitäten fanden in einem abgetrennten Raum statt und wurden von einer Kamera gefilmt. Anschliessend füllte ein Projektmitarbeiter beziehungsweise eine Projektmitarbeiterin gemeinsam mit dem Elternteil den Fragebogen aus und führte zum Schluss ein ca. halbstündiges Interview mit ihm. Diese drei Schritte der Erhebung fanden jeweils an einem Morgen oder Nachmittag statt.

3.2.3 Erhebungsinstrumente

Die Daten wurden anhand der folgenden Erhebungsinstrumente erfasst:

- Elternfragebogen
- Halbstrukturiertes Leitfadeninterview (inkl. Aufnahmegerät und Postskripte)
- Videoaufnahmen in einem halbstrukturierten Spielsetting

Elternfragebogen

Anhand eines Fragebogens wurden Angaben zur sozialen, sprachlichen und beruflichen Situation der Eltern und ihren Kindern erfasst (siehe Anhang 1). Ein knapp gehaltener standardisierter Elternfragebogen zur Erfassung einiger sozio-ökonomischer Eckdaten ergänzt das Interview (Bortz & Döring, 2003, S. 315) und vermeidet vorbeugend allfällige Beeinträchtigungen des Interviews durch Frage-Antwort-Schemata (vgl. Witzel, 2000, S. 4).

Halbstrukturiertes Leitfadeninterview

In einem Leitfaden (siehe Anhang 2) wurde das theoretisch hergeleitete Wissen der Forschenden zu den elterlichen Erziehungs- und Bildungseinstellungen thematisch zusammengestellt. Er diente als Orientierungspfad für eine reflektierte Herangehensweise an die zu befragenden Eltern und half, die Ergebnisse aus den unterschiedlichen Interviews zu vergleichen (Bortz & Döring, 2003, S. 315). Nach Witzel (2000) begleitet der Leitfaden den Kommunikationsprozess „als eine Art Hintergrundfolie, die zur Kontrolle dient, inwiefern seine einzelnen Elemente im Laufe des Gesprächs behandelt worden sind“ (S. 4). Gleichzeitig können die vorgegebenen Themen in beliebiger Reihenfolge diskutiert und durch spontane Fragen erweitert werden, was die Ergebnisse bereichert (Bortz & Döring, 2003, S. 315).

Tonträger und Postskriptum

Mit der Aufnahme des Interviews auf einen Tonträger wurde sichergestellt, dass keine Informationen verlorengehen.

Das Postskriptum stellt ein ergänzendes Instrument zur Tonaufnahme dar. Darin wurden die Eindrücke des Interviewers beziehungsweise der Interviewerin festgehalten, die während des Interviews beobachtet werden konnten (z.B. Mimik, Körperhaltung, Nervosität der Befragten).

Videoaufnahmen

Anhand von Videoaufnahmen sollten die Beobachtungen der mit ihren Kindern interagierenden Eltern in einem halbstrukturierten Spielsetting festgehalten werden. Drei Spielsituationen wurden durch das zur Verfügung stehende Material vorstrukturiert:

1. **Schneiden:** Es lagen Papier in mehreren Farben sowie Scheren bereit. Dieses Material ermöglicht es, dass man die Funktion des Materials erkundet, animiert aber häufig auch dazu, dass man ein Produkt herstellt, wie beispielsweise Scherenschnitte oder Sonnen mit Strahlen. Wenn Kinder noch nicht gut schneiden können – und das ist aufgrund des Entwicklungsalters zu erwarten – besteht in dieser Situation die Möglichkeit, den Kindern auf unterschiedliche Art und Weise Unterstützung zu bieten.
2. **Kneten:** Drei Knetfarben ohne weitere Werkzeuge standen den Eltern und ihren Kindern zur Verfügung. Dieses Material hat eine sinnliche Komponente und lässt zu, dass man etwas entstehen lässt und dies können bereits Kinder ab ca. 14 Monaten. Das prozessorientierte Kneten benötigt keinerlei Intervention der Eltern. Es ist aber auch möglich, ein dreidimensionales Werk zu kneten – jeder für sich oder in Ergänzung zueinander. Falls dies das Ziel der Eltern ist, braucht es Anweisungen oder Absprachen.
3. **Gemeinsam ein Buch anschauen:** Zuletzt konnten die Eltern mit ihren Kindern gemeinsam ein Wimmelbuch mit Text anschauen. Der Text wurde für die albanischsprachigen Familien übersetzt. Das Material ermöglichte den Eltern, die Leitgeschichte vorzulesen, Suchaufgaben zu stellen oder gemeinsam mit ihrem Kind kooperativ Einzelheiten auf den Bildern zu entdecken.

3.3 Datenauswertung

3.3.1 Transkription und Übersetzung

Sowohl die Interviews als auch die videographierten Beobachtungen wurden transkribiert, um sie anhand der qualitativen Inhaltsanalyse auswerten zu können. Für diese Arbeit wurden teilweise studentische Hilfskräfte beigezogen. Sie orientierten sich bei ihrer Arbeit an vorgegebenen Transkriptionsregeln (siehe Anhang 3). Die Transkriptionen und Übersetzungen wurden im Anschluss von den Forschenden überprüft und bei Bedarf angepasst. Die Interviews und Eltern-Kind-Interaktionen, welche auf Albanisch erfolgten, wurden aufgrund der Sprachstruktur zuerst auf Albanisch transkribiert und danach übersetzt. Die Transkriptionen und Übersetzungen erfolgten ebenfalls teilweise mithilfe albanischsprachiger Hilfskräfte.

3.3.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Die transkribierten Beobachtungen und Interviews wurden anhand einer strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2010, S. 92ff.; vgl. u.a. Lamnek, 2005, S. 520) computergestützt ausgewertet. Das Kategoriensystem (siehe Kapitel 3.3.4) stellt hierbei ein zentrales Hilfselement für die Analyse des Textmaterials dar. Durch die Festlegung jener Aspekte, die im Hinblick auf die Fragestellungen herauskristallisiert werden sollen, wird eine überschaubare Struktur ermöglicht (vgl. Mayring, 2010, S. 92ff.). Mit Blick auf die Offenheit qualitativer Forschung entstanden die übergeordneten Kategorien (Erziehungs- und Bildungseinstellungen) theoriegeleitet, die Subkategorien auf Ebene 1, 2 und 3 sowohl theorie- wie auch materialgeleitet. Das Kategoriensystem berücksichtigte so die Erkenntnismöglichkeiten aus dem erhobenen Datenmaterial (vgl. z.B. Schmidt, 2010, S. 547). Memos und Ankerbeispiele zu den einzelnen Kategorien sicherten eine akzeptable Interrater-Reliabilität (siehe Kapitel 3.4).

3.3.3 Kategoriensystem

Das verwendete Kategoriensystem (siehe Anhang 4) für die Auswertung der Interviews und der Beobachtungen enthält zwei Dimensionen: A) Erziehungseinstellungen und B) Bildungseinstellungen.

Die Dimension ‚Erziehungseinstellungen‘ bildet Werte ab, welche die Eltern im Interview thematisierten: Familienzusammenhalt, Zuneigung und Empathie, Umgangsformen, Gerechtigkeit, Offenheit, Ehrlichkeit und Selbständigkeit. Ebenfalls erfasst wurde unter dieser Dimension der Austausch von Wertvorstellungen im Familien- und Freundeskreis sowie mit Spielgruppenleiterinnen.

Mit der Dimension ‚Bildungseinstellungen‘ wird der Themenbereich der Erziehungseinstellungen um den Aspekt der gewünschten Leistung ergänzt. In den Interviews thematisiert wurden die Erwartungen, welche an die Kinder in Bezug auf die Bildungs- und Berufskarriere herangetragen werden. Zusätzlich werden der elterliche Beitrag zum kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozess sowie Austauschprozesse rund um die kindliche Entwicklung⁴ thematisiert. Damit sind auch konkret Förderaktivitäten, das Unterstützungsverhalten der Eltern bei institutionellen Übergängen und in alltäglichen Lernsituationen (Lehr-Lerntechniken) gemeint.

Die Lehr-Lerntechniken wurden nicht nur im Interview thematisiert, sondern auch anhand videographierter Beobachtungen von Eltern-Kind-Interaktionen erfasst. Die halbstrukturierten Spielaktivitäten wurden dabei als Lehr-Lernsituation betrachtet. Im Fokus der Beobachtung standen Handlungen und Aussagen der Eltern, auch als Reaktion auf die Handlungen und Aussagen des Kindes. Diese wurden folgenden sowohl theorie- als auch materialgeleiteten Lehr-Lerntechniken zugeteilt (siehe Kapitel 2.3.3 & 2.3.4):

- **Verbale Unterweisung:** Dem Kind werden Sachverhalte erklärt und direkte Hinweise gegeben, seine Aussagen werden korrigiert, ihm werden Anweisungen gegeben.
- **Motivierung:** Ein Kind kann zu einer Aktivität motiviert werden, indem ihm beispielsweise Wahlmöglichkeiten angeboten werden. Zudem gibt es sowohl positiv verstärkende als auch abschwächende Reaktionen, die seine Verhaltensweisen lenken. Als positiv betrachtet werden beispielsweise das Loben und Bestärken seiner Handlungen in Form von Aussagen wie „wow“, „super gemacht“ etc. Ein Abschwächen negativer Verhaltensweisen erhoffen sich Eltern beispielsweise durch konsequentes Handeln, Grenzen setzen, Gehorsam einfordern, Tadeln, Ignorieren, Bestrafen, Schimpfen oder gar Anschreien.
- **Wissen abfragen:** Eltern testen ihr Kind durch das Abrufen von Wissen.
- **Abwarten/Zuhören:** Dem Kind wird zugehört, wenn es etwas sagt oder ihm wird zugeschaut, wenn es etwas macht und abgewartet, bis es damit fertig ist.
- **Wortwiederholung/Bestätigung:** Die Aussagen des Kindes werden bestätigt durch Wortwiederholungen oder Bejahen.)
- **Initiieren:** Das Kind wird durch die Umsetzung eigener Ideen indirekt animiert und wenn möglich ins Spiel miteinbezogen.
- **Kindliche Interessen:** Die Interessen des Kindes werden abgefragt oder aufgegriffen und darauf reagiert.
- **Assoziative Erinnerungsbrücken:** Die Eltern machen Querverbindungen zur Lebenswelt des Kindes.
- **Scaffolding:** Dem Kind wird eine angepasste Hilfestellung geboten, wenn es etwas nicht selbst umsetzen kann.

⁴ Der Austausch über die kindliche Entwicklung (Dimension Bildungseinstellungen) und die eigenen Wertvorstellungen (Dimension Erziehungseinstellungen) werden in Kapitel 4 zusammengefasst, da Eltern kaum über ihre Wertvorstellungen sprechen.

- **Vormachen:** Dem Kind wird zur Nachahmung etwas vorgezeigt.

Diese Auflistung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, da hier nur die Lehr-Lerntechniken aufgeführt sind, die auch tatsächlich beobachtet werden konnten.

3.4 Gütekriterien

Das zentrale Gütekriterium einer Forschung ist die Angemessenheit des Vorgehens in Bezug auf die Erkenntnisziele sowie die empirische Realität. Dieses allgemein gehaltene Kriterium verdichtet Lamnek auf sechs zentrale Punkte (Lamnek, 2005, S. 145ff.). Sie waren bei der Konzipierung, Durchführung und Auswertung der vorliegenden Studie leitend:

Die Umgebung für die Interviews sowie die Spielsituationen muss für alle Eltern und vor allem auch für die Kinder vertraut sein und damit eine **Nähe zum Gegenstand** bezeichnen. Gleichzeitig sollte die Privatsphäre der Familien gewahrt werden. Beides trägt dazu bei, dass Personen sich bis zu einem gewissen Grad geschützt fühlen und sich unter diesen Bedingungen öffnen können. Der Spielgruppenraum bot sich daher als Untersuchungsort an, welcher für die Kinder ein Ort des regelmässigen Spiels ist, den Eltern hinlänglich bekannt und gleichzeitig ein öffentlicher Raum darstellt.

Durch den Einsatz von Interviews kombiniert mit Spielsequenzen wie auch durch die doppelte Auswertung mit einem Kategoriensystem und einer inhaltlichen Strukturierung plus Beschreibung wird eine **Triangulation** der Methoden eingeführt.

Neben der **Verfahrensdokumentation** im Rahmen des Berichts – wir gingen, wie oben bereits skizziert, **regelgeleitet** vor - wurden zur **argumentativen Interpretationsabsicherung** sämtliche Interviews sowie die Spielsequenzen digital aufgezeichnet und zusätzlich transkribiert. Die einzelnen Text- und Videostellen können damit zum interindividuellen Nachvollzug exakt bezeichnet werden.

Um die **Objektivität** der Resultate zu gewährleisten, wurde die Interrater-Reliabilität anhand eines Teils des Datenmaterials von sieben Forschenden getestet. Objektiv sind Ergebnisse dann, wenn mehrere Forschende mit denselben Methoden vergleichbare Resultate erzielen (vgl. Bortz & Döring, 2003, S. 326f.). Die Übereinstimmung lag bei einem Wert von 68 Prozent.

4 Ergebnisse

Die transkribierten und bei fünf Fällen ins Deutsche übersetzten Elterninterviews, deren Inhalt mithilfe eines Kategoriensystems aufbereitet wurde (vgl. Kap. 3.3.3), werden in den nächsten Abschnitten dargestellt: In den Abschnitten 4.1.1 bis 4.2.5 wird erläutert, was die Befragung der Eltern anhand des Interviewleitfadens ergeben hat. Wo sinnvoll, werden die Elternaussagen zu den verschiedenen erfragten Aspekten wörtlich zitiert, um deren Aussagekraft vollständig aufrechtzuerhalten (Gerhardt, 1991b). Analog dazu sind im Abschnitt 4.2.6 die Ergebnisse der videographierten Beobachtungen der Eltern-Kind-Interaktionen zusammengefasst.

Die Kategorien des Analysensystems weisen gewisse Überschneidungen auf. In der folgenden Ergebnisdarstellung werden deshalb einzelne Variablen zusammengefasst oder wurden umbenannt.

4.1 Erziehungseinstellungen

4.1.1 Austausch zur Erziehung, kindlichen Bildung und Entwicklung

Austausch im privaten Rahmen

Aus den Elterninterviews geht hervor, dass der Erfahrungsaustausch rund um die Erziehung der Kinder ein wichtiges Thema für die meisten Eltern ist. Die Austauschgefässe finden bei beiden Sprachgruppen im Rahmen ihrer familiären und sozialen Netze statt und werden teilweise durch Normen der jeweiligen Netzwerke beeinflusst. Einige dieser Formen des elterlichen Austauschs im privaten Rahmen werden nachfolgend kurz skizziert.

Zwei albanischsprachige Elternteile tauschen sich ihren Aussagen zufolge mit ihren Familienangehörigen und nahen Verwandten aus (Interview 203, Position 100-102; Interview 205 Position 207-210). Zwei weitere Interviewpartnerinnen geben an, mit Freunden und Nachbarn über die Entwicklung ihrer Kinder zu sprechen (Interview 201, Position 71-72; Interview 206, Position 72-76). Wiederum zwei anderen albanischsprachigen Eltern ist es wichtig, sich mit Leuten auszutauschen, die sich mit dem Schweizer ‚System‘ auskennen (Interview 203, Position 100-102; Interview 206, Position 72-76). Zwei der insgesamt sechs interviewten albanischsprachigen Eltern erwähnen spezifische Themen wie Anstand und Schulerfolg ihres Kindes, über welche sie sich austauschen (Interview 201, Position 71-72; Interview 206, Position 72-76). Bei zwei Interviewten blieb unklar, wie deren Austausch mit privaten Bekanntschaften oder Verwandten genau vonstatten geht (Interview 202, Interview 204).

Von einer Familie abgesehen (Interview 106) tauschen sich die deutschsprachigen Eltern mit Freunden, Bekannten, Arbeitskollegen oder auch mit Eltern anderer Spielgruppenkinder aus. Die angesprochenen Themen beziehen sich hauptsächlich auf Tipps rund um das Verhalten der Kinder.

Austausch im institutionellen Rahmen

Daten zufolge steht der Austausch zwischen den Eltern und den Spielgruppenleiterinnen im Mittelpunkt des institutionellen Austausches, der sich von zwei Ausnahmen abgesehen – sie pflegen privaten Kontakt zu den Spielgruppenleiterinnen ihres Kindes – ausschliesslich um die Entwicklung der Kinder dreht.

Fünf albanischsprachige Elternteile sind darauf bedacht, den Spielgruppenleiterinnen Respekt entgegenzubringen und keine Probleme zu verursachen: Drei von sechs albanischsprachigen Eltern thematisieren mit den Spielgruppenleiterinnen das gute Benehmen ihres Kindes (bspw. Interview

202, Position 87-90; Interview 201, Position 117-118). Eine interviewte Mutter möchte es generell vermeiden, vor ihrem Kind schlecht über die Spielgruppenleiterin zu sprechen (Interview 206, Position 130-133). Eine albanischsprachige Mutter ist der Meinung, dass sie von der Spielgruppe zu wenige Rückmeldungen zu ihrem Kind bekomme. Ihr sei das Fachwissen der Pädagog/-innen wichtig (Interview 205, Position 262-273). Die restlichen fünf Elternteile geben zur Antwort, mit der Kommunikation zufrieden zu sein.

Eine Mutter berichtet, dass sie zu Beginn die Essgewohnheiten ihres Kindes mit der Spielgruppenleiterin besprochen habe und schätze, dass die Spielgruppe Gewohnheiten dieser Art respektvoll entgegenkomme:

„Hier bekommen die Kinder keine Esswaren, die sie nicht essen sollten, wie zum Beispiel Fleisch oder etwas anderes. Klar, ich habe ihr (der Spielgruppenleiterin) am Anfang erzählt, dass wir Muslime sind. Ich lege Wert darauf, den eigenen Glauben zu pflegen, weil er mein Glaube ist. Sie sollen darüber informiert sein, wofür wir uns interessieren“ (Interview 202, Position 91-96).

Gespräche zwischen Eltern und Spielgruppenleiterinnen finden gemäss Eltern beim Holen oder Bringen der Kinder oder am Telefon statt.

Von deutschsprachigen Eltern wird das gute Benehmen ihrer Kinder im Dialog mit der Spielgruppenleiterin nicht thematisiert. Eine Mutter erwähnt die Schüchternheit ihres Kindes, die die Spielgruppenleiterin angesprochen hat (Interview 103, Position 194-199). Eine andere Mutter hat mit der Spielgruppenleiterin ein langes Gespräch über den optimalen Zeitpunkt des Kindergarteneintritts ihres Kindes geführt (Interview 106, Position 199-202). Die restlichen vier Elternteile erwähnten im Interview keine konkreten Gesprächsthemen. Laut einigen Befragten findet der Austausch in kurzen Tür-und-Angel-Gesprächen statt, wenn Bedarf da ist (bspw. Interview 101, Position 193-200; Interview 103, Position 170-183). Als Zeitfenster für kurze Gespräche erwähnen zwei Interviewte auch Elternmorgen oder -abende (Interview 104, Position 188-189; Interview 106, Position 199-202).

Zwei Mütter stehen beruflich in Kontakt mit den Spielgruppenleiterinnen ihrer Kinder und tauschen sich eigenen Angaben zufolge oft aus. Dadurch habe sich eine vertrauensbildende Grundlage ergeben, die hinsichtlich der Kommunikation vorteilhaft sei. Beispielsweise müsste man Aspekte wie etwa die Wertvorstellungen nicht gross thematisieren. Dadurch, dass die Spielgruppe ihrer Tochter und der Kindergarten, in dem einer dieser beiden Mütter als Kindergärtnerin arbeitet, im gleichen Gebäude untergebracht seien, komme es in den Pausen zu häufigen Kontakten zwischen ihr und der Spielgruppenleiterin ihrer Tochter (Interview 102, Position 133-137, Position 137-142; Interview 105, Position 259-270).

Die Befragten vertrauen der Spielgruppenleiterin grundsätzlich und sehen sie als Fachperson (bspw. Interview 101, Position 201-208; Interview 103, Position 192-193). Ihrer Ansicht nach obliege es der Spielgruppenleiterin, die Regeln in der Spielgruppe zu bestimmen. Die Familien würden nur den Dialog suchen, falls ein Problem auftauche. Dies war bisher bei niemandem der Fall, wie die folgende Aussage einer deutschsprachigen Mutter stellvertretend illustriert:

„Nein, das mache ich eigentlich nicht. Ich denke, in der Spielgruppe, da müssen sie selber die Regeln setzen und das ist für mich auch okay“ (Interview 103, Position 192-193).

Zu den zentralen Aspekten im Zusammenhang mit der Spielgruppe gehört für die meisten interviewten Eltern die Offenheit und gerechte Behandlung ihres Kindes durch die Spielgruppenleiterin. Das Thema der Gerechtigkeit oder Gleichbehandlung im Zusammenhang mit der Betreuung ihres Kindes in der Spielgruppe erwähnen im Interview sowohl die albanischsprachigen als auch die deutschsprachigen Interviewten (vgl. bspw. Interview 201;

Interview 205; Interview 103). Eine albanischsprachige Mutter skizziert die Bedeutung einer gerechten Behandlung ihres Kindes durch die Spielgruppenleiterin wie folgt:

„Wenn ich das Kind hier zurücklasse und nach Hause gehe, möchte ich natürlich, dass mein Kind während der ganzen Zeit betreut wird. So wie ich es betreue. Also nicht nur in der Nähe meines Kindes sein, sondern auch verständnisvoll gegenüber allen Kindern sein, also gerecht sein, weisst Du!“ (Interview 201, Position 47-50)

Für einige Mütter ist es selbstverständlich, dass die Spielgruppenleiterinnen als ausgebildete Fachpersonen über Gerechtigkeitssinn verfügen und jedes Kind respekt- und verständnisvoll behandeln (bspw. Interview 205). Dies gehöre zu den Grundsatzregeln und werde von ihnen erwartet, meint eine deutschsprachige Mutter (Interview 105, Position 54-57). Schliesslich gehöre es zum Job einer Kleinkinderzieherin, alle Kinder fair zu behandeln. Deswegen sehe man sich als Mutter nicht veranlasst, sich einzumischen. Dies würde man tun, wenn man merken würde, dass die Kinder ungleich behandelt würden, betont eine albanischsprachige Mutter (Interview 205, Position 260-261). Hierbei hält dieselbe Mutter an anderer Stelle im Interview fest, dass sie immer wieder von Fällen höre, in denen albanischsprachige Kinder trotz Begabungen ungleich behandelt oder bei der Beurteilung tiefer eingestuft würden, wie diese Aussage zeigt:

„Mir ist es wichtig, dass 'mein' Kind eigentlich 'gleich' behandelt wird wie auch alle anderen Kinder, oder? Weil ich halt einfach viel höre bei 'unseren', dass man halt immer wieder, würde irgendwie fast wie halb zurückversetzen, sie sind noch nicht so weit, man soll sie noch einmal zurück, oder? Sollen noch einmal ein Jahr und hin und her, was ich bei unseren vielfach höre, oder?“ (Interview 205, Position 134-140)

4.1.2 Vermittlung von Werten

Sowohl deutschsprachigen als auch albanischsprachigen Eltern sind zahlreiche kulturelle und sprachliche Werte wichtig. Während einige Interviewte hierzu eher allgemein antworten und etwa die Kultur (bspw. Interview 206, Position 18-19) oder die christlichen Grundwerte (Interview 106, Position 63-68) betonen, heben andere insbesondere den respektvollen, anständigen und ehrlichen Umgang ihres Kindes mit anderen Kindern oder Erwachsenen hervor (bspw. Interview 104, Position 67-72; Interview 206, Position 18-19; Interview 106, Position 63-68).

Ganz konkret wird der Familienzusammenhalt von zwei Interviewpartnerinnen als wichtiges Anliegen innerhalb der Vermittlung familiärer Wertvorstellungen genannt: Eine deutschsprachige Mutter erachtet ein gutes familiäres Umfeld als Grundlage sowie gemeinsame Aktivitäten oder wiederkehrende Gefässe, wie zum Beispiel gemeinsam essen (Interview 106, Position 63-68). Ähnlich äusserst sich hierzu auch eine albanischsprachige Mutter und betont an verschiedenen Stellen des Interviews, dass sie aktiv daran arbeite, dass die Familie zusammenhalte. Sie betrachtet den familiären Zusammenhalt als etwas typisch Albanisches und ist der Meinung, dass dieser stärker als bei den Schweizer Familien sei. Dieser Unterschied führe denn auch dazu, dass die albanischen Eltern toleranter ihren Kindern gegenüber seien, was aber nicht bedeute, dass dies immer gut sei:

„Dementsprechend tolerieren wir vielleicht auch ein wenig mehr bei den Kindern, oder? Und das ist vielleicht auch ein 'Nachteil' eigentlich, wo man vielleicht ein wenig strenger sein könnte, sagen könnte: „Nein, hier ist die Grenze“ und das lassen wir. Wir sind dort mehr ein wenig familiär [...]“ (Interview 205, Position 274-286).

Auch Liebe und Zuneigung wird als wesentliches Element der Erziehung und Wertvorstellung bezeichnet. Eine Mutter versteht unter Zuneigung die liebevolle elterliche Präsenz und deren konsequente Haltung gegenüber dem Kind:

„Für das Kind da sein, mit Liebe da sein, aber trotzdem die Konsequenz haben. Ja und präsent sein heisst für mich, ich gehe jetzt zum Beispiel nicht mit L. (Kind) die ganze Zeit spielen, oder als Kind auch nicht. Aber ich bin bei ihr und wenn sie mich braucht, kann sie mich holen“ (Interview 102, Position 40-41).

Eine andere Mutter versteht unter Zuneigung bedingungslose Liebe gegenüber ihrem Kind. Sie findet gewisse Regeln ebenfalls wichtig, es sei jedoch kaum möglich, immer konsequent zu sein, wie sie selber anmerkt:

„Bedingungslose Liebe, ja. Aber, es muss irgendwie Regeln haben! Es muss dem Kind wohl sein, aber auch den Eltern wohl sein. Und äh, wenn möglich ähm konsequent zu bleiben. Aber konsequent kann man nicht immer bleiben, zum Beispiel ist man sehr müde selber am Abend und das Kind ist auch müde und dann sollte man dann auch irgendwie ums 'Verstrupfte' irgendetwas durchbringen, das geht nicht. Dann gebe ich lieber nach und sage: „Gut, dann überlege ich mir für das nächste Mal vielleicht, wie ich es dann mache“ (Interview 104, Position 63-66).

Eine dritte Mutter erachtet Zuneigung als unterstützend für die Bildung und Entwicklung des Kindes (Interview 106, Position 101-104).

Zwei deutschsprachige Mütter bringen die Empathie im Zusammenhang mit der Vermittlung von Wertvorstellungen zur Sprache. Ihnen sei wichtig, dass ihr Kind Rücksicht auf andere nehme, ohne die eigenen Bedürfnisse ausser Acht zu lassen (Interview 104, Position 67-72; Interview 106, Position 63-68).

Anstand und Respekt sind zwei Wertvorstellungen, die unterschiedlich definiert sind. Eine klare Trennung der Begriffe war in den Gesprächen mit den Eltern nicht erkennbar. Deswegen werden die Aussagen zu diesen Werten einheitlich als Umgangsformen dargestellt.

Alle interviewten albanischsprachigen Eltern wünschen sich, dass ihre Kinder anständig sind – sei dies anderen Kindern (bspw. Interview 201, Position 23-24; Interview 202, Position 57-58; Interview 203, Position 141-146) oder spezifisch erwachsenen Personen (Eltern, Spielgruppenleiterin) gegenüber (bspw. Interview 202, Position 20; Interview 204, Position 19-20).

„Grundsätzlich möchte ich nichts Schlechtes von der Schule (Spielgruppe), von der Lehrerin (Spielgruppenleiterin) hören. Sie (Kind) soll dort gehorchen. Sie soll respektvoll mit älteren Menschen und natürlich auch mit den eigenen Eltern umgehen“ (Interview 206, Position 21).

Eine andere Mutter führt hierzu aus, wie sie ihren Sohn konkret dazu anhält, anständig zu sein:

„Du sollst immer zuhören, wenn Erwachsene sprechen oder du sollst wissen, wie du dich benimmst. Wenn jemand dich etwas fragt und du ihn nicht verstehst, antworte, sag ihm: „Ich verstehe dich nicht“. Er solle das wiederholen! Solche Dinge halt. Wobei er bis jetzt immer folgt, er ist anständig“ (Interview 202, Position 20).

Die Werte Anstand und Respekt äussern sich u.a. darin, ‚Danke‘ und ‚Bitte‘ zu sagen, um Erlaubnis zu fragen, niemanden zu beleidigen, nicht aggressiv zu sein, zu folgen, anständig zu essen sowie in einem anständigen Erscheinungsbild (Sauberkeit) (Interview 201, Position 55-60; Interview 202, Position 17-18; Interview 205, Position 113-114). Analog zu den albanischstämmigen Eltern verlangen alle deutschsprachigen Eltern von ihren Kindern, dass sie anständig sind und andere Leute mit Respekt behandeln. Mit Anstand verbinden vier Elternteile beispielsweise Sauberkeit und Ordnung (bspw. Interview 101, Position 56; Interview 103, Position 99-102). Anständig sein und sich respektvoll verhalten heisst für vier Familien auch, ‚Grüezi‘, ‚Ade‘, ‚Danke‘ zu sagen, nach Erlaubnis zu fragen und generell freundlich zu anderen Menschen zu sein (bspw. Interview 103, Position 52-57;

Interview 105, Position 58-63). Anstand bedeutet für eine Mutter unter anderem, dass ihr Kind aufmerksam zuhört (Interview 102, Position 42-45).

Eine deutschsprachige Mutter berichtet, dass sie ihren Kindern sowie den Tageskindern die Anstandsregeln anhand von konkreten Beispielen vermittelt, die sie gemeinsam erleben oder beobachten. Wenn ein von ihr betreutes Kind z.B. auf der Strasse beobachtet, dass ein anderes Kind „nicht folgt oder blöd tut“ (Interview 103, Position 184-191), sage sie ihrem Kind:

„Ja, die machen jetzt das halt, bei uns wird das nicht gemacht!‘ Und so von der Erziehung her sehen sie es jetzt an den Tageskindern. Die haben zuhause ganz eine andere Erziehung und Rhythmus. Und das wissen sie auch, sie merken es auch und ich sage halt: ‚Bei ihnen ist das so, bei uns wird es so gemacht!‘“ (Interview 103, Position 184-191)

Eine Mutter erwartet laut eigenen Angaben von ihrer Tochter, dass sie sich sowohl gegenüber anderen Leuten im öffentlichen Raum als auch gegenüber den Geschwistern zu Hause respektvoll und anständig verhält. Beispielsweise soll sie ihren Bruder jeweils fragen, ob sie mit ihm spielen dürfe und akzeptieren, falls er verneint. Sie erwartet von ihren Kindern, dass sie den Eltern oder Geschwistern Hallo sagen, wenn sie nach Hause kommen. Und sie sollen älteren Menschen im öffentlichen Raum helfen, wenn sie Hilfe brauchen, anstatt sie zu ignorieren und weiterzulaufen (Interview 105, Position 58-59). Auch Gerechtigkeit ist eine ihrer zentralen Wertvorstellungen, die sie ihrem Kind vermitteln möchte (Interview 105, Position 54-57).

Einem deutschsprachigen Vater ist es wichtig, dass sein Kind nicht nur mit den Leuten respektvoll umgeht, sondern auch mit der Umwelt. Es gefalle ihm nicht, dass einige Bewohner im Quartier nicht sorgfältig mit der Umwelt umgingen. Von seiner Tochter erwarte er, dass sie nicht alles herumliegen lasse und den Abfall nicht einfach wegwerfe (Interview 101, Position 53-57).

Offenheit wird beinahe von allen Eltern unserer Studie als eine wichtige Werteinstellung betrachtet, die den Kindern vermittelt werden sollte, wie die zahlreichen Interviewaussagen hierzu deutlich machen: Bis auf eine Familie betonen alle befragten albanischsprachigen Eltern, dass sie ihrem Kind vermitteln möchten, offen zu sein und andere Menschen gleichwertig zu behandeln (bspw. Interview 201, Position 20; Interview 205, Position 101-104). Zwei Mütter (Interview 201, Position 20; Interview 202, Position 27-28) berichten, dass sie mit ihrem Kind u.a. die religiösen Unterschiede thematisierten. Illustrierend:

„Ich habe mich mit ihm darüber unterhalten und ihm erklärt, dass es keine Rolle spielt, welche Religion man hat, also ob man muslimisch oder katholisch oder sonst etwas anders geprägt sei. Wichtig sei, im Umgang miteinander freundlich zu sein und zusammen zu spielen, sich gut zu verstehen und negative Verhaltensweisen zu vermeiden“ (Interview 202, Position 27-28).

Eine andere Mutter berichtet, dass ihr der gerechte Umgang mit der Heterogenität viel bedeute, sie aber dies mit ihrem Kind bis jetzt noch nicht besprochen habe (Interview 204, Position 127-130). Auch ein Vater erzählt, er habe die sprachlich-kulturelle Heterogenität mit seinem Sohn bisher nicht direkt thematisiert, frage ihn aber, mit wem er z.B. in der Spielgruppe spiele und ob er mit den anderen Kindern gut auskomme (Interview 203, Position 31-54).

Wie die nachfolgende Aussage einer Mutter zeigt, verzichtet sie bewusst darauf, ihren Sohn auf die Verschiedenheit aufmerksam zu machen:

„Also ich gehe jetzt nicht sagen: ‚Ah, das ist ein serbisches Kind, das darfst du jetzt nicht mit dem spielen, weil wir haben früher weiss ich was für Probleme gehabt‘ oder was auch immer. Nein, das tue ich nicht differenzieren. Finde ich auch nicht notwendig, weil er muss das nicht wissen“ (Interview 205, Position 101-104).

Im Gegensatz dazu versucht eine andere Mutter, ihrem Kind Offenheit zu vermitteln, indem sie die sprachlichen Unterschiede durch direkte Kontakte überbrückt:

„Ich pflege den Kontakt mit Leuten, ungeachtet dessen, welcher Nationalität sie sind. Das spielt keine Rolle. Ich bemühe mich im Maximum, nicht nur zu sprechen, sondern auch aufmerksam zuzuhören“ (Interview 206, Position 81-88).

Offenheit oder Toleranz als Wert, den man den Kindern vermitteln möchte, ist in allen ausser einer Schweizer Familie (binationale Ehe) ein Thema. Sie wird in Zusammenhang gebracht mit unterschiedlichen Nationalitäten, Hautfarben und Sprachen (Interview 105, Position 54-57; Interview 106, Position 89-92).

„[...] unten in der Spielgruppe, das ist s/ genial. Also die Durchmischung, die es gibt und / spielt es keine Rolle! Der/die/die verständigen sich halt anders. Und das ist extrem herzig. [...]. Weil das Leben ist auch so.“ Interview 104, Position 81-98)

Eine Mutter erwähnt den offenen Umgang mit behinderten Kindern (Interview 102, Position 51).

An dieser Stelle sei erwähnt, dass die Kinder unserer Stichprobe sowohl in der Spielgruppe als auch ausserhalb (im Wohnquartier oder durch Familienkontakte) mit unterschiedlichen Kulturen in Berührung kommen. Grundsätzlich schätzen die meisten interviewten Eltern beider Sprachgruppen (Deutsch und Albanisch) die sprachlich-kulturelle Vielfalt als lehrreich ein. Insbesondere zwei Mütter (Interview 106, Position 36-37; Interview 104, Position 81-98) und ein Vater (Interview 101, Position 45-48), deren Kinder bewusst zweisprachig sozialisiert werden, heben die Vorteile der kulturellen Heterogenität hervor. In einer vierten Familie ist die Existenz unterschiedlicher Kulturen ein häufig diskutiertes Thema - erstens aufgrund der beruflichen Tätigkeiten der Mutter; sie ist Tagesmutter und betreut ein Kind indischer Herkunft und unterrichtet Mutter-Kind-Turnen mit vielen türkischen Müttern. Zweitens ist sie deutschsprachig und ihr Ehemann französischer Muttersprache; das Kind wächst mit zwei Sprachen und Kulturen auf (Interview 106, Position 89-96).

Zwei deutschsprachige Mütter haben ihren Aussagen zufolge teilweise Mühe mit ‚fremden‘ Kulturen. Für die eine Mutter ist es herausfordernd, dass ihr Kind der einzige Schweizer in seiner Klasse ist. Zuhause betreut sie Kinder aus Finnland. Sie beobachtet dabei die unterschiedlichen Verhaltensweisen zwischen den Tageskindern und dem eigenen Kind und ist überzeugt, dass dies einen direkten Zusammenhang mit dem kulturellen Hintergrund hat. Zeitgleich betont sie, dass diese Heterogenität für ihren Sohn – im Gegensatz zu ihr – völlig normal sei (Interview 103, Position 67-74). Die andere Mutter gibt an, bei Müttern anderer Kulturen Verhaltensmuster zu beobachten, die sie nicht guthissen könne, trotz Freundschaften mit Menschen aus unterschiedlichen Kulturen, mit denen ihr Kind in Kontakt komme (Interview 105, Position 92-122).

Die Antworten und Einstellungen hinsichtlich der Begegnung mit anderen Kulturen und Prägungen sind weitgehend homogen. Eine albanischstämmige Mutter, die selber in einem multikulturellen und multireligiösen Umfeld in ihrer Heimat aufgewachsen ist, erachtet die Heterogenität der Gesellschaft, in der sie lebt, als völlig normal. Sie möchte, dass ihr Kind über verschiedene Religionen Bescheid weiss:

„Für mich ist es zum Beispiel kein Problem, dass er neben seinem katholischen Glauben auch über andere Religionen lernt. Alle sind gleich ..., für mich sind alle gleichwertig. Wir gehören zusammen, das heisst, wir wachsen an einem Ort auf, wo es viele verschiedene Religionen gibt“ (Interview 201, Position 20).

Ein deutschsprachiger Vater, dessen Ehefrau ursprünglich aus China stammt, sieht viele Vorteile und Chancen für seine Tochter, durch die jährlichen Besuche bei den Grosseltern die chinesische Sprache und Kultur kennenzulernen (Interview 101, Position 45-48). Eine deutschsprachige Mutter findet die kulturell durchmischte Kindergruppe in der Spielgruppe ‚genial‘. Es sei beeindruckend zu beobachten,

wie unkompliziert sich die Kinder verständigen. Für sie sei die kulturelle Durchmischung längst Normalität geworden und die Monokultur sei Vergangenheit:

„Also, das gibt es nicht mehr, dass das so ist, und nur ‘das’ so ‘ist’. Und es bringt nichts, dass stur daran zu halten, ja also“ (Interview 104, Position 81-98).

Im Gegensatz dazu äussert sich eine andere Mutter eher ablehnend gegenüber der kulturellen Vielfalt. Für sie sei es schlimm gewesen, als man ihr damals mitgeteilt habe, dass ihr älterer Sohn der einzige Schweizer in der Gruppe sei. Mittlerweile könne sie mehr oder weniger damit umgehen, glücklich sei sie dabei nicht (Interview 103, Position 67-74).

Eine andere deutschsprachige Mutter findet gemäss eigenen Schilderungen sowohl durch die vielen Freundschaften aus aller Welt als auch durch das häufige Kochen indonesischer, afrikanischer oder brasilianischer Spezialitäten einen direkten Zugang zu verschiedenen Kulturen. Dennoch sei sie manchmal ‚schockiert‘, wenn sie z.B. im Schwimmbad oder auf dem Spielplatz sehe, wie einzelne Eltern aus anderen Kulturen mit ihren Kindern umgehen. Hierzu schildert sie folgende Beobachtung, wohl wissend, dass auch Schweizer Eltern auf ähnliche Weise mit ihrem Kind umgehen könnten:

„Also ich habe auch schon auf dem Spielplatz erlebt, hat das Kind nicht auf die Rutschbahn gewollt und sie hat/ die Mutter hat jetzt einfach gesagt: „Du gehst jetzt dort hinauf“ und das Kind hat Schreianfälle und d/ das Kind ist nachher von oben herabgekommen und dann hat sie eins auf den Hintern bekommen“ (Interview 105, Position 92-122).

Eine weitere deutschsprachige Mutter berichtet, dass sie und ihr Kind im Alltag mit Eltern und Kindern aus anderen Kulturen zu tun haben. Zum einen betreue sie als Tagesmutter ein Kind indischer Herkunft. Zum anderen biete sie ‚Mutter-Kind-Turnen‘ an und habe viele Mütter und Kinder türkischer Herkunft als Kursteilnehmende. Es komme vor, dass ihr Kind sie frage: „Wieso ist sie denn so dunkel?“ und sie dann ihrem Kind erkläre, dass die Menschen je nach Herkunft verschieden aussehen (Interview 106, Position 89-96).

Ehrlichkeit und Freundlichkeit sind zwei Wertvorstellungen, die eine deutschsprachige und eine albanischsprachige Mutter ihrem Kind mitgeben möchten. Hierzu meint Erstgenannte:

„Dass man eigentlich nett ist zueinander. Freundlich. Ehrlich. [...]Ja, und dass, wenn er (Kind) Blödsinn macht, dass er es auch zugibt [...]“ (Interview 104, Position 67-72).

Dezidiert drückt sich diesbezüglich die albanischsprachige Mutter:

„Und einen Punkt, den ich gar nicht mag, ist, wenn Kinder nicht die Wahrheit sagen. So etwas muss vorbeugend vermieden werden, bevor die Ausreden eines Kindes immer raffinierter werden. Dann wird es problematisch“ (Interview 206, Position 22-23).

Selbständigkeit wird von vier Interviewten thematisiert (bspw. Interview 205, Position 85-100; Interview 103, Position 51). Die Eltern machen hierzu vielfältige Aussagen und scheinen verschiedene Aspekte darunter zu verstehen. Beispielsweise besteht für eine albanischstämmige Mutter die Selbständigkeit darin, dass ihr Sohn alleine in die Spielgruppe kommt (Interview 205, Position 81-84). Eine deutschsprachige Mutter unterstützt ihr Kind darin, selbständig zu spielen. Das heisst, die Mutter ist präsent und hilft ihrem Kind bei Bedarf, lässt es aber z.B. auf dem Spielplatz selbständig spielen (Interview 102, Position 40-41). Ein deutschsprachiger Vater fördert die Selbständigkeit seiner Tochter, indem er ihr ermöglicht, Dinge auszuprobieren, die sie ausprobieren möchte (Interview 101, Position 45-48). Eine andere deutschsprachige Mutter berichtet, dass sie ihrem Kind früh beigebracht habe, sich selbständig anzuziehen oder die Hände vor dem Essen zu waschen (Interview 103, Position 51-51/75-76).

Einer deutschsprachigen Mutter ist es wichtig, dass ihr Kind selbstsicher ist. Sie möchte ihrem Kind Selbstbewusstsein vermitteln, indem sie mit ihm Ausflüge mache, ihm dabei Sehenswürdigkeiten zeigt, den Zoo und die Bibliothek besucht oder Bücher anschaut (Interview 106, Position 103-104). Eine albanischsprachige Mutter möchte ihrem Kind möglichst früh vermitteln, sich selber zu versorgen:

„Für mich als Mutter ist es wichtig, [...] dass es in der Lage ist, auf sich selbst zu schauen“ (Interview 201, Position 17-18).

4.2 Bildungseinstellungen

4.2.1 Stellenwert der Bildung

Die Interviews zeigen deutlich, dass alle Eltern der Bildung ihrer Kinder einen hohen Stellenwert beimessen. Ihre Auffassungen hinsichtlich des Zeitpunktes oder der Formen der Bildung sind allerdings verschieden. Während die einen beispielsweise die frühe institutionalisierte Bildung als zentrale Grundlage für die gesamte Bildungslaufbahn bezeichnen und die Meinung vertreten, ihrem Kind möglichst früh Wissen vermitteln zu wollen, sind andere der Ansicht, dass Kinder in den ersten Lebensjahren von sich aus beim Spielen viel lernen und keine besondere Lernunterstützung Erwachsener brauchen.

Auf die Frage, welche Aspekte den Eltern wichtig in der Bildung sind, antwortet die Hälfte der albanischsprachigen Eltern, dass ihr Kind lernen solle (Interview 201, Position 19-20; Interview 204, Position 23-24; Interview 206, Position 18-19). Vier von sechs Interviewten wünschen sich für ihre Kinder eine gute Schulbildung (bspw. Interview 201, Position 45-46; Interview 202, Position 39-40).

„Sicher w/ wäre ich froh, wenn sie studieren würden und wenn sie wirklich äh, etwas machen, wo, wo eben sie eine geregelte und eine sichere Zukunft haben“ (Interview 205, Position 129-132).

Dabei wollen die Hälfte der interviewten Eltern ihre Kinder aktiv unterstützen – dasselbe gilt auch für die spätere Berufswahl (bspw. Interview 202, Position 39-40; Interview 206, Position 142-143). Fünf von insgesamt sechs Eltern sind davon überzeugt, dass eine gute Schulbildung Bedingung ist, um den Beruf frei wählen zu können (bspw. Interview 202, Position 39-40; Interview 204, Position 47-50). Drei unter ihnen sehen eine gute Bildung als Schlüssel zu einer gesicherten Zukunft (bspw. Interview 201, Position 45-46; Interview 205, Position 129-132).

Insbesondere der frühkindlichen Bildung messen fünf der sechs albanischsprachigen Eltern eine grosse Bedeutung bei. Eine Mutter betont, dass Bildung vom ersten Lebensjahr an stattfindet (Interview 201, Position 35-38). Ein Vater bezeichnet die Frühbildung als Basis für die gesamte schulische Laufbahn:

„In den ersten Lebensjahren verfügt er über die grösste Aufnahmefähigkeit. (...). Dabei bekommt er eine Grundlage, die von hohem Wert für die weitere Schulbildung ist“ (Interview 203, Position 55-58).

Eine Mutter unterstreicht die Bedeutung der Bildung, betont aber gleichzeitig, dass man den Kindern das Lernen nicht aufzwingen solle. Unter Bildung versteht sie etwas, das nicht nur in Bildungseinrichtungen geschieht, sondern auch im gewöhnlichen Alltag (Interview 205, Position 113-116). Sie äussert hierzu ihre Unsicherheit in der Frage, wie intensiv eine frühe Bildung sein solle und welche Auswirkungen sie auf die Entwicklung ihres Kindes haben könnte (Interview 205, Position 105-108). Falls ihr Kind fleissig lerne, biete ihm die Schweiz viele Bildungsmöglichkeiten (Interview 205, Position 77-80).

Eine andere Mutter äussert sich ebenfalls in dieser Richtung und hebt die Motivationsformen als wichtigen Lernprädiktor hervor:

„Die Bildung ist sehr wichtig, das ist unbestritten. Es ist notwendig, mit dem Kind viel zu arbeiten, ihm mehr Aufmerksamkeit zu schenken, damit es gerne lernt. Das bedeutet nicht, dass man ihm das Lernen erzwingen muss, sondern die Lernformen interessant gestalten, damit das Kind Lust hat, auch andere Male zu lernen“ (Interview 206, Position 42-43).

Gegen Ende des Gesprächs greift dieselbe Mutter nochmals die Bildung auf und äussert erneut ihren ‚grössten Traum‘, nämlich dass ihre Kinder „eine gute Bildung bekommen, dass sie studieren“ sollen (Interview 206, Position 142-143).

Eine dritte albanischstämmige Mutter geht mit dem bislang Gesagten weitgehend einig und möchte, dass ihr Kind lernt, weil dies für das Kind selbst und für sie als Eltern nützlich sei (Interview 204, Position 23-24/ 47-50). Eine weitere albanischsprachige Mutter möchte, dass ihr Kind allgemein lernt. Sie sieht den Bildungserfolg ihres Kindes primär in der Muttersprachkompetenz und meint, dass sich dadurch Tür und Tor für das Erlernen weiterer Sprache öffnen. Für diese Mutter ist insbesondere die Frühbildung wichtig, weil ihr Kind dadurch vom ersten Lebensjahr an lernt (Interview 201, Position 19-20). Sie erachtet in diesem Kontext die Spielgruppe als nützlichen Ort, an dem ihr Kind seine sozialen Fähigkeiten entwickelt und schrittweise an die ‚Schriftlichkeit‘ herangeführt wird:

„Er lernt zu schreiben, zu lesen! Er lernt verschiedene Dinge und wird dadurch fähiger. Wenn er nach Hause kommt, erzählt er mir, was er Neues gelernt hat: ‚Mami, ich habe dies und jenes gelernt!‘ Er ist glücklich“ (Interview 201, Position 35-38).

Laut dieser Mutter bildet die Spielgruppe die Grundlage für die schulische Bildung, welche Bedingung für einen guten Beruf ihres Sohnes sei. Als Eltern habe man immer Bildungs- und Berufswünsche, doch wichtiger als die elterlichen Wünsche seien die eigenen Präferenzen des Kindes, präzisiert sie. Für sie sei es zunächst wichtig, dass ihr Kind genug Spielgelegenheiten erhalte. Dem Spiel folge schulisches Lernen und erst danach komme die Berufswahl (Interview 201, Position 45-46).

Eine Mutter erzählt, dass sie grosse Erwartungen habe und ihrem Sohn möglichst früh klarmachen möchte, dass er lernen solle, weil man ohne Anstrengung in der Schweiz nichts erreichen könne. Sie und ihr Mann würden bewusst versuchen herauszufinden, über welche Stärken ihr Kind verfüge, wofür er sich besonders interessiere und wie seine Bildungslaufbahn aussehen solle. Im Laufe des Interviews relativiert sie ihre ehrgeizigen Ziele, da sie nicht vorausschauend wissen könne, wofür ihr Sohn sich später entscheide:

„In jedem Fall werde ich ihn unterstützen, bis er soweit ist. Ich werde ihn fragen, ob ihm ein Beruf gefällt oder nicht. Wichtig ist für uns, mit ihm darüber zu reden und ihm die Vorteile dessen aufzuzählen, die für den einen oder anderen Beruf sprechen“ (Interview 202, Position 29-30).

Ähnlich argumentiert ein albanischstämmiger Vater, der zwar nicht abschätzen kann, wie die Bildungskarriere seines Kindes aussehen könnte, ihm jedoch einen Beruf wünscht, der dem Kind gefällt. Er ist bereit, es stets zu unterstützen (Interview 203, Position 73-76).

Die Hälfte der deutschsprachigen Eltern ist der Meinung, dass ein Kind auch ohne institutionelle Unterstützung vieles von selbst lernt (Interview 101, Position 81-84; Interview 102, Position 52-57; Interview 105, Position 123-126). Individuelle, der Entwicklung entsprechende Förderung ist zwei Müttern wichtig (Interview 103, Position 75-76; Interview 104, Position 99-104). Zwei andere Mütter (Interview 102, Position 52-57; Interview 105, Position 123-126) messen der Frühbildung generell

einen hohen Stellenwert bei, finden aber – ähnlich wie die beiden oben genannten albanischen Mütter –, man solle dem Kind nichts aufzwingen. Statt sie in der frühen Kindheit zu drillen, solle man ihnen gute Spielgelegenheiten anbieten. Eine der beiden Mütter stellt sich dies folgendermassen vor:

„Also indem es Erfahrungen machen kann, indem es spielen kann, indem es nachahmen kann, indem es mit mir Büchlein lesen kann, mit mir irgendwo klettern gehen, einfach im Tun. Und nicht indem, dass ich hinhocke mit dem Kind, sage: ‚Und jetzt musst du das Puzzle so machen!‘“ (Interview 102, Position 52-57).

Einer anderen deutschsprachigen Mutter ist es wichtig, dass ihr Kind zielstrebig bezüglich Bildung ist (Interview 105, Position 54-57).

Ein Vater berichtet, dass sein Kind – bedingt durch die binationale Ehe der Eltern – unterschiedliche Bildungshaltungen innerhalb der Familie erlebt: Es wächst in zwei Systemen auf – eins, in dem schulisches Lernen schon von klein auf normal ist und das andere, in dem man spielerisch lernt. Dieser Vater ist eigenen Schilderungen zufolge zunächst glücklich darüber, dass seine zweisprachig aufwachsende Tochter sowohl sprachlich als auch im Umgang mit Musikinstrumenten begabt ist, ohne dass er und sein Frau sie speziell unterstützen müssen. Damit verbunden vergleicht er Bildungseinstellungen der Kleinkindeinrichtungen in der Schweiz und in China, woher die Mutter seines Kindes ursprünglich stammt:

„Wenn sie in China im Kindergarten ist oder so, [...] da wird auch gespielt, aber dort gibt es einen Kurs, der heisst Rechnen, dort gibt es einen Kurs, der heisst Wissenschaft. [...]. Und dort wird natürlich ganz anders [...], viel mehr der Drill und bei uns ist es ja viel spielerischer“ (Interview 101, Position 81-84).

Ungeachtet des Bildungssystems, in dem seine Tochter sozialisiert wird, wünscht sich dieser Vater, wie auch drei weitere deutschsprachige Eltern, eine gute schulische Bildung für sein Kind (Interview 101, Position 95-102; Interview 105, Position 147-152; Interview 106, Position 121-130). Zwei Elternteile betrachten die frühkindliche Bildung als Fundament für die ganze Bildungslaufbahn ihrer Kinder (Interview 104, Position 99-104; Interview 106, Position 97-100). Eine andere Mutter ist hier etwas anderer Meinung und stellt sich auf den Standpunkt, dass die Bildung bei der Geburt beginne und ein ganzes Leben lang dauere. Deshalb solle man die Kinder entsprechend ihrem Alter in ihrem Bildungsprozess unterstützen (Interview 103, Position 75-76/83-84).

Die Einstellung der nachfolgend portraitierten deutschsprachigen Mutter zur Frühbildung unterscheidet sich diametral von den bislang dargestellten Elternaussagen. Sie hält nicht viel von früher Förderung, weil sie davon überzeugt ist, dass kleine Kinder keine Unterstützung brauchen, ausser dass man sie vor möglichen Gefahren schützen sollte:

„Ich finde, ein Kind, also schon von der Entwicklung her, es lernt von selber schon 'so wahnsinnig' viel. [...]. Also ich sehe es jetzt bei meinem Job, weil ich ja Tanztheater unterrichte und habe auch Kleinkinder und Mütter, die wirklich schon nach dem dritten Mal sagen, äh: ‚S/ sie hört nicht zu!‘ Und dann sage ich: ‚Hey, das Kind ist erst dreieinhalbjährig!‘ [...]. Ja, sie möchte es drum in die rhythmische Sportgymnastik anmelden. Dann habe ich gesagt: ‚Jesses Maria, also, lassen Sie dem Kind Zeit!‘ [...]. Das entwickelt sich dann nachher alles von selber, auf jeden Fall, ja“ (Interview 105, Position 123-126).

Hinsichtlich der späteren Berufswahl möchten drei Eltern, dass ihr Kind etwas macht, was ihm Freude bereitet. Alle drei nehmen sich vor, ihr Kind später bei der Berufswahl aktiv zu unterstützen – eine davon (Interview 105) hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass sie ihr Kind insbesondere deshalb unterstützen möchte, weil sie selber nicht unterstützt worden sei (Interview 103, Position 83-84; Interview 105, Position 147-152; Interview 106, Position 121-130).

4.2.2 Elterliche Erwartungen an ausserfamiliäre Bildungs- und Betreuungsinstitutionen

Die albanischsprachigen Eltern erwarten von institutioneller Seite, dass sie den Kindern Wissen vermitteln. Drei davon sprechen in diesem Zusammenhang auch das Deutschlernen an (Interview 201, Position 111-116; Interview 202, Position 41-42; Interview 204, Position 51-52). Zwei Mütter wünschen sich, dass ihre Kinder gerecht behandelt werden (Interview 201, Position 47-50; Interview 205, Position 133-140). Ebenfalls wichtig ist albanischsprachigen Müttern Sicherheit, Geduld, Freundlichkeit, Verständnis, eine gute Beziehung zum Kind sowie die Förderung individueller Interessen und sozialer Kompetenzen in der Spielgruppe (Bspw. Interview 201, Position 47-50/111-116; Interview 202, Position 81-82; Interview 206, Position 56-57). Drei Eltern sind der Meinung, die Behörden müssten einen Teil oder sogar die ganzen Kosten für die Spielgruppe oder für andere Freizeitaktivitäten übernehmen oder Kredite dafür vergeben (bspw. Interview 202, Position 83-86; Interview 206, Position 126-129).

Selbst haben zwei albanischsprachige Familien Unterstützungsangebote (Kinderarzt, Elternhilfe, Elternvorbereitungskurs und Eltern) in Anspruch genommen (Interview 201, Position 43-44; Interview 203, Position 97-102). Zwei Mütter würden Hilfe in Anspruch nehmen, wenn sie sie bräuchten (Interview 202, Position 37-38; Interview 205, Position 127-128).

Drei deutschsprachige Eltern würden externe Unterstützungsangebote in Anspruch nehmen, wenn nötig (Interview 101, Position 91-92; Interview 102, Position 64-67; Interview 103, Position 81-82). Drei Mütter nennen folgende Anlaufstellen, die sie bereits in Anspruch genommen haben: Logopädie, Nachbarn, Kreativatelier, Kinderarzt, Eltern-/Mütterberatung, Elterngespräche, Krabbelgruppe (Interview 104, Position 115-116; Interview 105, Position 139-146; Interview 106, Position 115-120). Die Spielgruppe ist in den Augen von vier Eltern wichtig für die Entwicklung sozialer Kompetenzen (Interview 102, Position 72-77; Interview 104, Position 119-131; Interview 105, Position 153-160; Interview 106, Position 131-136/197-198). Drei davon haben Einzelkinder oder Kinder mit jüngeren Geschwistern (Interview 102; Interview 104, Interview 106). Sich an andere Bezugspersonen gewöhnen sollen drei der deutschsprachigen Kinder in einer ausserfamiliären Institution (Interview 104, Position 176-187; Interview 105, Position 153-160; Interview 106, Position 131-136). Zwei Mütter möchten, dass eine Spielgruppe Wissen vermittelt (Interview 103, Position 85-86; Interview 106, Position 131-136). Weiter soll sie die Kinder motivieren, Neues zu entdecken (Interview 101, Position 103-106). Eine Mutter sieht Elternbildung (Umgang mit dem Internet, Sexualerziehung) als Aufgabe ausserfamiliärer Institutionen, wobei sie keinen direkten Bezug zur Spielgruppe nahm, sondern ihre Erfahrungen als Primarlehrerin thematisierte (Interview 104, Position 119-131). Die Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung fällt laut zwei Müttern ebenfalls in den Aufgabenbereich ausserfamiliärer Institutionen (Interview 102, Position 72-77; Interview 105, Position 153-160). Als hilfreich für einen erfolgreichen Eintritt in eine ausserfamiliäre Institution gelten geregelte Abläufe, Einfühlsamkeit, Verständnis, Geduld sowie feste Bezugspersonen (Interview 103, Position 160-165; Interview 104, Position 176-187). Verschiedenheit soll als etwas Normales betrachtet und in den Spielgruppenalltag eingebracht werden (Interview 104, Position 176-187). Um den Zugang zu Migrantenfamilien zu verbessern, könnte laut einer Mutter der vermehrte Einsatz von Dolmetschern sinnvoll sein (Interview 104, Position 176-187).

4.2.3 Unterstützung Übergang

Vier der albanischsprachigen Eltern berichten, ihr Kind auf die Spielgruppe vorbereitet zu haben (bspw. Interview 201, Position 103-111; Interview 202, Position 69-80). Laut ihren Angaben erzählten sie ihnen davon, was sie erwarte, gingen mit ihnen die Spielgruppe anschauen oder schickten ihr Kind bereits in die ‚Zwerglenspielgruppe‘, einer Vorstufe der Spielgruppe (Interview 205, Position 227-249). Eine albanischsprachige Mutter bereitete ihr Kind gemäss eigenen Angaben gar nicht vor. Sie gibt an, dass keine ihrer beiden Töchter Probleme beim Übergang gehabt habe. Sie stellte allerdings Unterschiede zwischen dem Übergang ihrer älteren und ihrer jüngeren Tochter fest und begründet dies mit der Wohnsituation. Sie lebten in der gleichen Wohnung wie die Schwiegereltern, als die ältere Tochter in die Spielgruppe kam. Sie sei von der völlig anderen Erziehungsmentalität der Grosseltern beeinflusst worden und habe sich sprachlich in der Spielgruppe anders verhalten als ihre jüngere Schwester, die in einer Wohnung mit den Eltern aufwachse (Interview 206, Position 112-125). Einen Unterschied sehe sie auch darin, dass ihre jüngere Tochter sich genau den Tag merke, an dem sie in die Spielgruppe gehe und jedes Mal von der Begegnung mit den anderen Kindern aus verschiedenen Kulturen sowie von den Aktivitäten in der Spielgruppe berichte. Sie geniesse es, wenn ihre Tochter auf dem Heimweg voller Begeisterung von den zahlreichen Spielaktivitäten und Erlebnissen in der Spielgruppe erzähle (Interview 206, Position 34-41).

Drei albanischsprachige Kinder blieben gemäss ihren Eltern von Anfang an in der Spielgruppe. Eines davon war bereits in der ‚Zwerglenspielgruppe‘ (bspw. Interview 201, Position 103-111; Interview 205, Position 227-249; Interview 206, Position 112-125). Drei weitere hatten gemäss Eltern zu Beginn Ablösungsschwierigkeiten. Die Eingewöhnungsphase dauerte je nach Kind zwischen zwei und fünf Wochen. In dieser ersten Phase musste jeweils die Mutter oder der Vater bei dem Kind in der Spielgruppe bleiben (bspw. Interview 202, Position 69-80; Interview 203, Position 135-140). Ein betroffener Vater fasst seine Beobachtungen und Erfahrungen zusammen:

„Zwei Tage vorher beginnt er davon zu sprechen: ‚Ich gehe in die Spielgruppe!‘ Es ist sehr interessant! Am Anfang musste ich die ganze Zeit hier bleiben. Jetzt hat er sich aber daran gewöhnt. [...]. Ich bin glücklich, weil ich selber diese Möglichkeit nicht gehabt habe. Er hingegen hat dadurch einen guten Start. Ihm wird bestimmt der Übergang in den Kindergarten leicht fallen“ (Interview 203, Position 31-54).

Eine albanischsprachige Mutter erzählt, dass ihre Tochter sich in der Spielgruppe wohl fühle und viel von den Spielaktivitäten erzähle, wenn sie nach Hause komme (Interview 204, Position 35-38). Auch den Übergang ihres Kindes von der Familie in die Spielgruppe beschreibt sie als einfach. Die Eingewöhnungsphase habe knapp zwei Wochen gedauert:

„Zuerst hatte sie Angst! Dann hat sie sich gewöhnt und wollte hier bleiben. [...]. Dann hat es ihr gefallen, weil eine Kollegin von ihr, die in der Nähe wohnt und mit ihr spielt, auch in der Spielgruppe ist. [...]. Ja, ich blieb einmal, beim zweiten Mal sagten sie (die Spielgruppenleiterinnen) mir, etwa eine Stunde zu bleiben. Sie sagten mir, dass ich der Tochter sage, dass ich jetzt gehe“ (Interview 204, Position 101-116).

Alle albanischsprachigen Eltern bestätigen, dass ihre Kinder nach Ablauf der Eingewöhnungsphase alleine in der Spielgruppe blieben und sich dort wohl fühlen.

Eine Mutter skizziert die Begeisterung ihres Sohnes, wenn er von der Spielgruppe spricht und meint, dass parallel zu ihrem Sohn auch sie selber profitiere, weil sie nützliche Anregungen erhalte, wie sie das Lerninteresse ihres Kindes zu Hause unterstützen könne:

„Ich fühle mich sehr glücklich! Ich habe den Eindruck, dass er viele wichtige Dinge lernt, weisst Du! Dadurch werde ich eine bessere Erzieherin, wenn ich sehe, wie er hier lernt. Vielleicht ist es mir bis anhin nicht eingefallen, mit ihm ein solches Spiel zuhause zu spielen, weisst Du! Ich entwickle dabei viele andere Spiele, ich lerne. Beispielsweise sieht er hier (in der Spielgruppe) ein Spiel, und ich erkläre es ihm dann, wenn wir zu Hause sind, weisst Du!“ (Interview 201, Position 31-34)

Auch drei der deutschsprachigen Kinder waren laut ihren Eltern bereits in der ‚Zwergli- oder Mäuschenspielgruppe‘, bevor sie die eigentliche Spielgruppe besuchten (Interview 101, Position 163-184; Interview 102, Position 121-130; Interview 103, Position 147-159). Eine der Mütter, deren Sohn eine Vorspielgruppe besuchte und ab und zu seinem älteren Bruder beim Spielen im Kindergarten zuschaute bzw. mitspielen durfte, musste ihn auf die Spielgruppe nicht speziell vorbereiten und erlebte den Übergangsverlauf entsprechend positiv:

„Also er ist ja zuerst in die Mäuschen-Spielgruppe. [...]. Und dann habe ich auch zuerst gedacht, ja vielleicht hat er ein wenig Probleme oder lässt mich nicht gehen, aber als ich das erste Mal dorthin bin, bin ich dann mit hinein, wie alle Eltern. Aber nach einer halben Stunde bin ich gegangen, und für ihn ist das okay gewesen“. (Interview 103, Position 147-159).

Danach gefragt, ob sie Vorschläge hätte, wie man ggf. noch besser den Übergangs- und Ablösungsprozess gestalten könnte, weist sie darauf hin, dass jedes Kind den Übergang individuell erlebt und es schwierig sei, allgemeingültige Vorschläge zu unterbreiten. Beispielsweise kann ein Kind den Übergang in eine Einrichtung gut bewältigen, später aber wieder eine Phase haben, in der es Mühe hat, sich von den Eltern zu trennen. Ihr Sohn habe zum Beispiel vor kurzem wieder angefangen, sich von ihr nicht trennen zu wollen, als sie ihn in der Spielgruppe zurücklassen wollte (Interview 103, Position 147-159).

Die anderen deutschsprachigen Eltern erzählen, ihren Kindern vor dem Spielgruppenbeginn erklärt zu haben, was sie in der Spielgruppe erwarte (Interview 104, Position 164-175; Interview 105, Position 179-192; Interview 106, Position 179-192). Um den Übergang des Kindes von der Familie in die Spielgruppe möglichst reibungslos zu gestalten, besuchten drei Elternteile mit ihrem Kind die aktuelle Spielgruppe bereits vor dem Eintritt einmal (Interview 102, Position 121-130; Interview 105, Position 239-248; Interview 106, Position 179-192). Zwei Kinder kannten den Ablauf eines Spielgruppenbesuchs ein wenig durch ältere Geschwister (bspw. Interview 103, Position 147-159). Zwei andere Kinder waren gemäss ihren Eltern bereits vor dem Übergang in die Spielgruppe in ausserfamiliärer Betreuung (Tagesmutter, Kita) und sind daran gewöhnt (bspw. Interview 102, Position 121-130).

Aus den Interviews mit den deutschsprachigen Eltern geht hervor, dass der Eingewöhnungsprozess bei den meisten Kindern gut verlief. Die Kinder blieben von Anfang an oder nach nur wenigen Wochen alleine in der Spielgruppe. Hierzu berichtet eine Mutter, dass ihre Tochter zu Beginn Mühe hatte, auf andere Kinder zuzugehen. Sie vermutet, dass die anfängliche Zurückhaltung ihrer Tochter damit zusammenhing, dass sie die anderen Kinder nicht verstand. Sie thematisierten die Zurückhaltung zu Hause und stellten fest, dass die Sprache zentral für die Integration ihres Kindes in der Gruppe ist. Damit die Tochter möglichst häufig Mundart hört, sprechen die Eltern bewusst Schweizerdeutsch, wenn sie irgendwo zu Besuch sind (Interview 106, Position 179-192).

Eine weitere Mutter beschreibt den Übergang ihres Kindes in die Spielgruppe als erfolgreich und fügt hinzu, dass sie während der Eingewöhnungsphase dort geblieben sei. Ähnlich wie die anderen Mütter, die den leichten Übergang ihres Kindes mit dem vorherigen Besuch der ‚Zwergli-Gruppe‘ begründen, denkt auch sie, dass ihr Kind deshalb einen erleichterten Übergang in die Spielgruppe hatte, weil es schon als Baby eine Kindertagesstätte besucht hat. Zudem hat sie mit dem Kind die Spielgruppe vorher thematisiert und es mental auf den Übertritt vorbereitet:

„Ja, [...] bin ein paar Mal dabei gewesen am Anfang. Und irgendwann hat er gemerkt: „Ah doch, das ist so ein Ablauf und sie kommt dann wieder mich nachher holen und es ist so“, ja. Dann ist das immer kürzer geworden und irgendwann ist das klar gewesen, Finken (Hausschuhe) anziehen und reingehen und tschüss“ (Interview 104, Position 164-175).

Eine andere Mutter berichtet darüber, all drei Kinder unterschiedlich erlebt zu haben beim Übergang. Während die beiden älteren Kinder Mühe hatten und die Mutter die erste Phase trotz Schwierigkeiten der Kinder durchgezogen hatte, weil sie sich der Vorteile einer Spielgruppe bewusst gewesen war, hat sie nun den Übergang ihres jüngsten Kindes ganz positiv erlebt (Interview 105, Position 160-166).

Zwei andere deutschsprachige Eltern erachten die Beziehung des Kindes zur Spielgruppenleiterin als entscheidenden Faktor für seine Eingewöhnung und Integration in der Spielgruppe (Interview 101, Position 121-130; Interview 105, Position 179-192).

4.2.4 Umgang mit Medien

Vier von sechs albanischsprachigen Kindern verfügen laut Eltern über einen ‚Kindercomputer‘, mit dem sie deutsche Buchstaben lernen, aber auch Spiele spielen können (bspw. Interview 201, Position 91-102; Interview 203, Position 133-134). Der Vater eines dieser Kinder betont, dass der Computer seines Sohnes über keinen Internetanschluss verfüge und der Kleine nur Programme mit Spielen und Puzzles verwenden dürfe. Dennoch könne er den Nutzen eines Computers nicht abschätzen.

Eine Mutter versucht laut eigenen Aussagen die Kinder bewusst beim Kochen zu involvieren und mit ihnen direkt zu interagieren, statt sie uneingeschränkt Medien konsumieren zu lassen. Sie habe wegen der Kinder auch ihren eigenen Fernsehkonsum eingeschränkt:

„Früher lief der Fernseher ständig. Jetzt lasse ich den Fernseher selten laufen. Ich schaue fern am Abend, bevor ich schlafen gehe. Das Telefon dürfen sie überhaupt nicht benutzen. [...]. Das iPad dürfen sie nur für eine bestimmte Zeit verwenden, zum Beispiel je eine halbe Stunde pro Tag. Die bauen etwas mit Puzzle, mit mathematischen Spielen, mit Zeichnungen. Hauptsächlich also solche Sachen, auf keinen Fall aber Spiele mit Waffen oder so!“ (Interview 206, Position 102-111)

Eine andere Mutter beschreibt das Thema Medien generell als problematisch, weil sie und ihr Ehemann sich uneinig darüber sind, welche Medien ihre Kinder benützen und in welchem Umfang sie diese konsumieren dürfen. Sie selber sei grundsätzlich gegen Medien, weil sie befürchte, den Medienkonsum ihrer Kinder nicht kontrollieren zu können. Ihr Mann hingegen möchte, dass ihre Kinder lernen, mit Medien zeitgemäss umzugehen, andernfalls könnten sie in der hiesigen Gesellschaft nicht mithalten (Interview 205, Position 211-226).

Eine Mutter gibt an, dass ihr Kind verschiedene Medien verwenden darf, allerdings mit Zeitlimiten, z.B. gegen elf Uhr während ca. 15 Minuten. Am liebsten spiele es aber mit den Mobiltelefonen der Eltern. Sie mache sich Sorgen, weil ihr Sohn damit den ganzen Tag spielen würde, wenn sie ihn liesse. Den Medienumgang ihres Kindes bezeichnet sie als herausfordernd für beide Eltern:

„Weiss du, früher war es echt mühsam, weil er gleich nach dem Aufstehen sofort fernsehen wollte. Während ich den Haushalt erledigte, sass er vor dem Fernseher. [...]. Aber ich stelle den Fernseher ab. Dann weint er zwar, ich gebe aber nicht nach und erkläre es ihm: ‚L. (Kind), es ist nicht gut. Du machst deine Augen kaputt!‘“ (Interview 201, Position 91-102)

Vier von sechs Kindern dürfen fernsehen, wobei der Konsum bei drei Kindern eingeschränkt ist. Er liegt zwischen 15 Minuten und zwei Stunden pro Tag (bspw. Interview 204, Position 85-96; Interview 206, Position 102-111). Je zwei Kinder schauen DVDs (Interview 202, Position 59-68; Interview 205, Position 211-226) und hören CDs mit Musik oder Geschichten (Interview 202, Position 59-68; Interview 206, Position 102-111). Das Handy ihrer Eltern benützen zwei Kinder (Interview 201, Position 91-102; Interview 203, Position 133-134).

Fünf deutschsprachige Familien haben einen Fernseher zuhause, wobei die Kinder nur eingeschränkt und zum Teil gemeinsam mit den Eltern fernsehen dürfen. Die Kinder schauen Trickfilme, chinesisches Fernsehen, Petzi oder Laura Stern (bspw. Interview 102, Position 105-121; Interview 103, Position 132-146; Interview 106, Position 163-178). Die Dauer des Fernsehkonsums ihres Kindes

wird nur von einer Mutter angegeben (30 Minuten am Wochenende) (Interview 106, Position 163-178). Drei der sechs deutschsprachigen Kinder haben ein iPad zuhause, das sie eingeschränkt benutzen dürfen (Interview 101, Position 145-162; Interview 104, Position 156-163; Interview 105, Position 227-238). Ein Vater berichtet, dass seine Tochter das elterliche iPad ab und zu verwenden darf, um beispielsweise ‚Barbie-Torten‘ zu kreieren. Für sie als Eltern sei es kaum möglich, ihrer Tochter den Medienkonsum ganz zu verbieten. Während die Kleine mit dem iPad spiele, sei immer jemand der Eltern dabei und helfe ihr beim Schreiben, da sie selber noch nicht schreiben könne (Interview 101, Position 145-162).

Eine deutschsprachige Mutter hält fest, dass ihre Kinder nicht viel Zeit am Computer verbringen dürfen. Unter Einhaltung abgemachter Zeiten dürfen sie folgende Medien konsumieren:

„Sie dürfen fernsehen, und auch, sie haben auch einen Gameboy, aber da gibt es einfach gewisse Zeiten, die sie einhalten müssen und wenn die Arbeiten vorher erledigt sind, zum Beispiel Hausaufgaben, erst dann wird spielen gegangen“ (Interview 103, Position 51).

Vier Kinder haben einen Kassetten-/CD-Player (Musik, Geschichten) oder einen Radio zur Verfügung, den sie selbst bedienen dürfen. Vier Kinder haben DVDs zuhause, welche sie jedoch nur nach Absprache mit den Eltern schauen dürfen. Der Computer ist zwei Kindern zugänglich (Interview 103, Position 132-146; Interview 104, Position 156-163), wobei in einer Familie die Eltern das Gerät bedienen (Interview 104, Position 156-163). Zwei Kinder benützen hin und wieder das iPhone der Mutter, um Fotos anzuschauen oder ein Spiel zu spielen (Interview 104, Position 156-163; Interview 106, Position 163-178).

Eine Mutter erzählt von ihren Eindrücken, wie schnell ihre Tochter durch ihre älteren Brüder lerne, mit Medien umzugehen. Beispielsweise könne sie das Wii eigenständig benutzen. Die Mutter versucht, die Tochter auf eine gute und kindgerechte Weise an die Medien heranzuführen. Das Kind hat beispielsweise bestimmte Apps, mit denen es jeweils während zehn Minuten spielen darf (Interview 105, Position 227-238).

4.2.5 Förderaktivitäten

Die Eltern wurden im Interview nach Förderaktivitäten im motorischen, kognitiven, sozialen und sprachlichen Bereich gefragt, die sie ihren Kindern anbieten. Die Ergebnisse konnten aufgeteilt werden in Bewegung und Sport (Grobmotorik), Spielaktivitäten der Kinder (Möglichkeiten zur Eigenaktivität der Kinder, unter anderem auch im Bereich der Feinmotorik) und Anregung durch die Eltern (kognitive, soziale, sprachliche und intellektuelle Förderung). Eine scharfe Trennung der Aktivitäten nach Entwicklungsbereich ist jedoch nicht sinnvoll und würde bei der Ergebnisdarstellung zu vielen Doppelnennungen führen.

Bewegung und Sport

Fünf von sechs albanischsprachigen Kindern treiben Sport (Fussball, Schwimmen, Kidsfit) (bspw. Interview 201, Position 63-70; Interview 205, Position 167-206; Interview 206, Position 62-72). Ein Kind geht gemäss seinem Vater, seit es klein ist, in den Fussballclub. Dem Vater ist es wichtig, dass sein Kind Sport treibt, weil dies ihm später helfe, „sich zukünftig nicht mit negativen Sachen zu beschäftigen“ (Interview 203, Position 77-96). Die Mutter eines anderen Jungen berichtet, dass ihr Sohn äusserst gerne Fussball spiele und sie und ihr Ehemann ihn demnächst im örtlichen Fussballverein anmelden möchten:

„Er liebt es, Fussball zu spielen. Und wir unterstützen ihn dabei, weisst du! Wir versprechen ihm, dass wir ihn unterstützen werden. Ich erinnere mich, dass er schon mit acht Monaten mit dem Ball spielen wollte. Er ist talentiert, weisst du! Er spielt jeden Tag. Mit acht Monaten, unglaublich! Jeden Tag sagt er seinem Vater: „Bringst

du mich dorthin, wo die anderen Fussball spielen?“ Ich habe ihm gesagt, dass er noch zu klein ist. Sobald er aber in die erste Klasse kommt, werden wir ihn anmelden“ (Interview 201, Position 63-70).

Eine andere Mutter, die in einem anderen Zusammenhang in ihrem Interview davon erzählt, dass sie selber früher Handball gespielt hat, möchte, dass ihre beiden Töchter sich ebenfalls sportlich betätigen. Im Moment machen die beiden Mädchen laut Mutter in ‚Kidsfit‘ mit. Dieses Sportprogramm bietet die Schule an. Ausserdem gehen die beiden oft schwimmen (Interview 206, Position 62-72).

Alle Kinder gehen laut Eltern in den Park spielen, jedoch nur, wenn es schön ist und unter Aufsicht der Eltern. Bei schlechtem Wetter spielen die Kinder zuhause oder basteln etwas zusammen mit der Mutter.

Alle deutschsprachigen Kinder betätigen sich körperlich beim Spielen. Sie bewegen sich auf vielseitige Art ((Lauf-)Velo, Trottinett, Trampolin, Schwimmen, Fussball, Klettern, Spielplatz)). Ein Kind besucht einen Schwimmkurs (Interview 104, Position 132-155). Zwei Kinder gehen mit ihren Müttern bei jedem Wetter nach draussen (Interview 103, Position 87-90; Interview 105, Position 167-226). Auf die Frage nach sportlichen Aktivitäten seiner Tochter fasst ein deutschsprachiger Vater die verschiedenen körperlichen Aktivitäten draussen in der Natur wie folgt zusammen:

„Ja wenn wir hinausgehen, auf den Spielplatz gehen, wenn wir klettern gehen, wenn wir zum Bächlein runtergehen, ein paar Steine hineinwerfen gehen oder so. Äh, wenn sie mit ihrem Laufvelo herumfährt oder mit dem Trottinett zuhause umherfährt. Wenn sie Lego spielen tut, wenn sie etwas schneiden tut“ (Interview 101, Position 109-140).

Als wichtigen Bestandteil körperlicher Betätigung nennt eine Mutter ebenfalls die Aktivitäten in der Natur. Sie zieht es durch, egal ob die Kinder Lust darauf haben, nach draussen zu gehen. Hierzu die betroffene Mutter:

„Und dann haben wir den grössten Krach zusammen, sie wollen nicht raus. Aber ich/ gut angezogen, Regenstiefel und einfach Material, das nicht durchlässt und warm haben, und dann gehen sie raus. Auch wenn es nur einfach eine halbe Stunde ist oder so. Weil es entwickelt draussen, sie lernen eben velofahren, klettern, wir wohnen gerade am Wald. [...]. Es fördert die Kreativität [...]“ (Interview 105, Position 167-226).

Auch eine andere Mutter hält fest, dass sie mit ihrem Kind jeden Nachmittag und bei jedem Wetter bis ca. halb fünf draussen in der Natur bleibe (Interview 103, Position 87-90).

Spielaktivitäten

Die Spielaktivitäten im Kontext dieser Studie umfassen Interaktions- und Handlungsmöglichkeiten, die förderlich für die sprachliche, kognitive und soziale Entwicklung in der frühen Kindheit sind.

Die Vielfalt der Spielangebote wird von zwei deutschsprachigen Elternteilen als förderlich betrachtet (Interview 101, Position 109-140; Interview 104, Position 132-155). Eine Mutter führt neue Spielsachen ein, indem sie sie zu Beginn immer mit dem Kind gemeinsam spielt. Sie tauscht die Spielmaterialien regelmässig aus (Interview 104, Position 132-155). Eine andere Mutter betont, dass alle Spielmaterialien frei zugänglich sind für ihr Kind (Interview 102, Position 81-98).

Alle albanischsprachigen Kinder haben zuhause Materialien zum Gestalten (Farben und Papier, Knete, Perlen, unbestimmtes Material) zur Verfügung, wobei drei Elternteile diese Aktivitäten nicht selbst initiieren (Interview 203, Position 103-132; Interview 204, Position 97-100; Interview 206, Position 82-90).

Fünf von sechs deutschsprachigen Eltern stellen ihren Kindern Bastelmaterialien (Papier, Schere, Leim, Stoff, Knete, Farben, Perlen, unbestimmtes Material) zur Verfügung (bspw. Interview 101, Position 109-140; Interview 104, Position 132-155; Interview 106, Position 137-162).

Bis auf ein Kind haben alle albanischsprachigen Kinder Legosteine oder andere Bauklötze zuhause (bspw. Interview 201, Position 63-70; Interview 202, Position 45-58; Interview 206, Position 82-90).

Von den deutschsprachigen Kindern besitzen drei Legosteine (Interview 101, Position 109-140; Interview 103, Position 120-131; Interview 104, Position 132-155), ein Kind baut Türme mit unbestimmtem Material (Interview 102, Position 81-98) und eins konstruiert Dinge mit Materialien aus der Natur (Interview 105, Position 167-226). Eine Mutter erwähnt keine Konstruktionsspiele (Interview 106).

Anregungen durch die Eltern

Die Eltern wurden gefragt, wie sie die sprachlichen, sozialen und intellektuellen Fähigkeiten ihrer Kinder fördern. Die Antworten darauf fielen folgendermassen aus:

Ein albanischsprachiges Kind macht mit seiner Mutter einen spielerischen Deutschkurs (Interview 201, Position 63-70/73-90). Zwei von sechs albanischsprachigen Elternteilen lesen ihren Kindern Geschichten vor, um die Sprachentwicklung zu unterstützen (Interview 204, Position 65-84; Interview 206, Position 82-90). Eine Mutter lässt auch CDs mit Geschichten auf Deutsch und Albanisch laufen und hat das ältere Kind in den Albanischunterricht geschickt (Interview 206, Position 82-90). Die Hälfte der Eltern ist der Meinung, dass ihr Kind in der Spielgruppe oder später in der Schule Deutsch lernt. Sie sprechen zuhause hauptsächlich Albanisch (Interview 201, Position 63-70; Interview 202, Position 45-58; Interview 204, Position 65-84).

Ein Vater korrigiert sein Kind bei Sprachfehlern, weil er vermeiden möchte, dass die Fehler im Langzeitgedächtnis haften bleiben. Zuhause fordert er seinen Sohn zudem auf, „auch Deutsch zu sprechen“ (Interview 203, Position 103-132). Ausserdem spielt er mit seinem Kind oft Spiele mit Bauklötzen, am häufigsten jedoch Memory:

„Ja, wir spielen oft Memory, weil ich irgendwo gelesen habe, dass dieses Spiel förderlich für die Entwicklung des Gehirns ist“ (Interview 203, Position 103-132).

Nebst den sprachlichen und kognitiven Kompetenzen ist es diesem Vater auch wichtig, dass sein Kind über soziale Fähigkeiten verfügt. Hierzu laden die Eltern andere Kinder ein, gehen andere Familien mit Kindern besuchen oder lassen den Jungen im Park mit anderen Gleichaltrigen spielen. Der Vater bezeichnet seinen Sohn als ‚zugänglich‘ (Interview 203, Position 103-132).

Alle deutschsprachigen Eltern lesen ihren Kindern Bücher vor. Zwei Mütter singen mit ihren Kindern Lieder und betonen den Dialog mit ihrem Kind (Interview 104, Position 132-155; Interview 106, Position 137-162). Drei Mütter reden viel mit ihren Kindern (Interview 104, Position 132-155; Interview 105, Position 167-226; Interview 106, Position 137-162), drei erklären ihnen Sachverhalte (Interview 103, Position 118-131; Interview 104, Position 132-155; Interview 105, Position 167-226). Eine Mutter spricht mit ihrem Kind bewusst auf dem Sprachniveau eines Erwachsenen (Interview 105, Position 167-226). Auch das Repetieren und Korrigieren erscheint einer Mutter wichtig beim Erlernen der Sprache (Interview 103, Position 118-131). Ein Elternpaar, das normalerweise Französisch und Deutsch spricht, redet mit seinem Kind zuhause Schweizerdeutsch, damit es sich besser mit den Kindern in der Spielgruppe verständigen kann (Interview 106, Position 190-192).

Alle albanischsprachigen Familien gehen in den Park oder treffen sich mit anderen Familien, damit ihre Kinder lernen, mit anderen Kindern umzugehen. Rollenspiele sind in drei Familien anzutreffen (Interview 201, Position 63-70; Interview 205, Position 167-206; Interview 206, Position 96-101).

Die deutschsprachigen Eltern fördern die sozialen Kompetenzen ihrer Kinder durch gemeinsame Rollenspiele (Interview 102, Position 60-63; Interview 104, Position 132-155; Interview 106, Position 137-162) oder Gemeinschaftsspiele (Interview 101, Position 109-140; Interview 105, Position 167-226) und gehen mit ihnen nach draussen auf den Spielplatz (Interview 102, Position 60-63; Interview 103, Position 103-108).

Zur kognitiven Förderung spielen zwei von sechs albanischsprachigen Eltern mit ihren Kindern Memory (Interview 201, Position 73-90; Interview 203, Position 103-132), eins geht in den Zoo, wo ihm der Vater die Tiere erklärt (Interview 202, Position 45-58). Ein viertes Kind soll ‚Mathematik‘ lernen, aber von sich aus, da die Mutter dies nicht kann (Interview 204, Position 65-84). Ebenfalls wichtig für die intellektuelle Entwicklung findet ein Vater das Spielen mit Bauklötzen (Interview 203, Position 103-132), und eine Mutter spielt mit ihrem Kind Markt und Verstecken (Interview 201, Position 73-90).

Ein deutschsprachiger Vater erklärt seinem Kind Dinge, nach denen es fragt (Interview 101, Position 109-140). Eine Mutter setzt zur kognitiven Förderung ihres Kindes Rollenspiele und Puzzles ein (Interview 102; Position 81-98). Weiter werden Bücher (Interview 101, Position 109-140; Interview 103, Position 55-57; Interview 105, Position 167-226), Memory (Interview 103, Position 120-131), Zoobesuche (Interview 103, Position 103-108) und Museumsbesuche (Interview 105, Position 167-226) genannt. Von zwei Müttern werden intellektuelle Fähigkeiten nicht explizit gefördert (Interview 104, Position 132-155; Interview 106, Position 137-162):

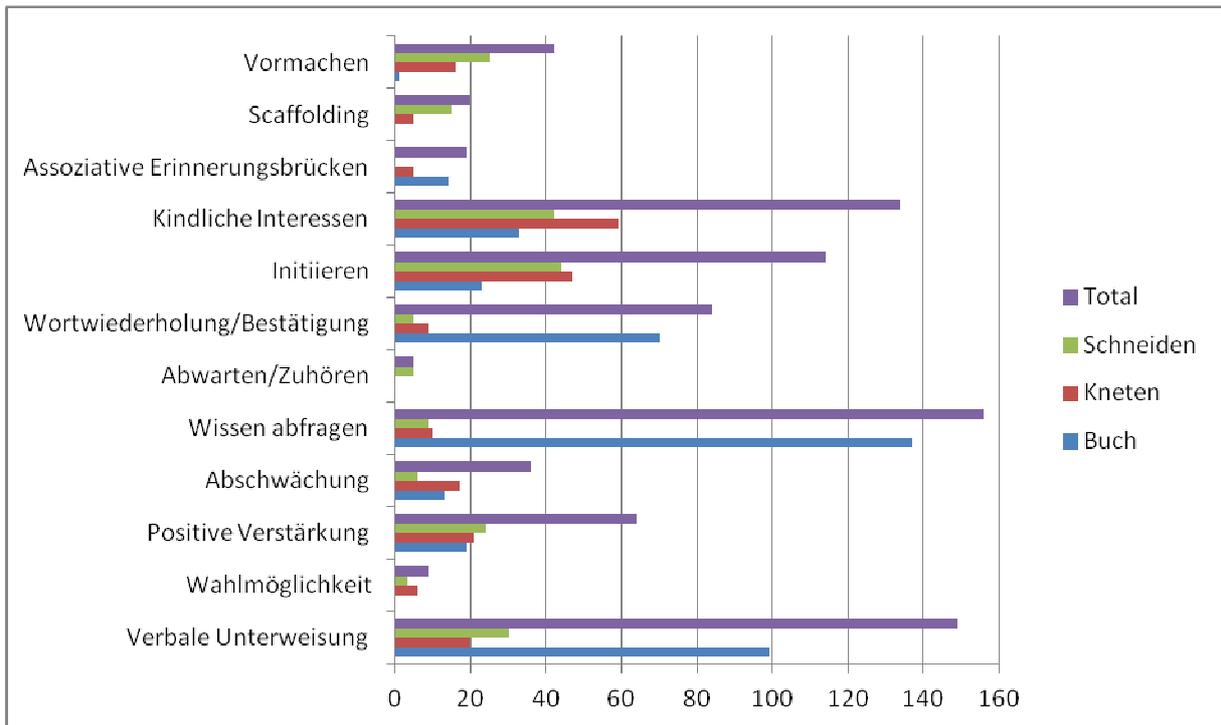
„Ich persönlich denke, das kommt selber, wenn [...] das andere stimmt, dann entwickelt sich das mehr oder weniger selber. Wenn [...] das Kind eine Umgebung hat, die [...] ihm gefällt, wo es Sachen hat zum/ spannende Sachen und angeregt wird zum Sachen machen, dann kommt dann das.“ (Interview 104, Position 132-155)

Als wichtig erachten zwei Mütter auch die Förderung eines guten Selbstwertgefühls und der Selbstwahrnehmung (Interview 106, Position 137-162; Interview 205, Position 167-206).

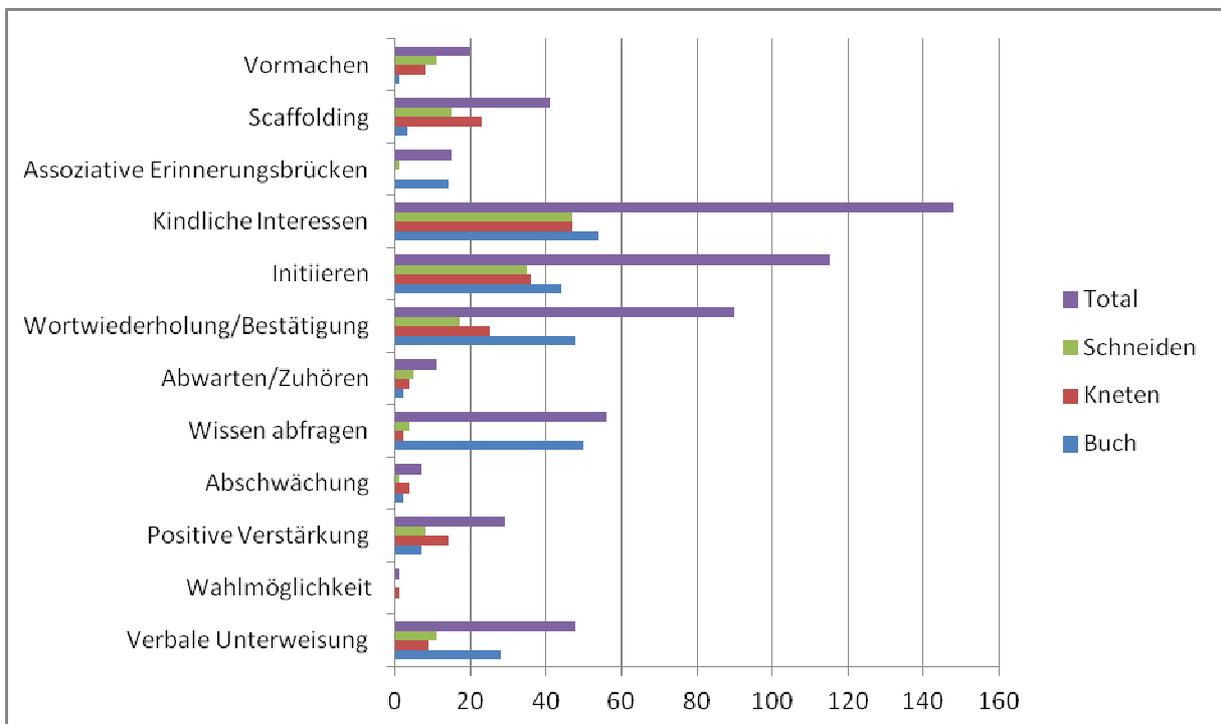
4.2.6 Lehr-Lerntechniken

In den Balkendiagrammen 1 und 2 werden die beobachteten Lehr-Lerntechniken bei albanischsprachigen und deutschsprachigen Eltern in drei halbstrukturierten Spielsituationen (Schneiden, Kneten, Buch) mit ihren Kindern dargestellt. Die Zahlen auf der horizontalen Achse geben an, wie oft eine Lehr-Lerntechniken beobachtet werden konnte.

Balkendiagramm 1: Lehr-Lerntechniken albanischsprachiger Eltern



Balkendiagramm 2: Lehr-Lerntechniken deutschsprachiger Eltern



Ein optischer Vergleich der beiden Diagramme weist darauf hin, dass albanischsprachige Eltern die Handlungen und Aussagen ihrer Kinder im Spiel häufiger positiv verstärken oder abschwächen, als dies deutschsprachige Eltern tun. Die albanischen Mütter geben ihren Kindern beispielsweise häufig körperliche Hinweise auf das von ihnen bevorzugte Verhalten. Dies geschieht, indem sie die Hand ihres Kindes wegschieben, das Kind in die gewünschte Situation führen oder es an sich heranziehen (siehe Anhang 5, Szene 2, 6, 13 (Regeln und Vorgaben einhalten)).

Im Vergleich zu den albanischsprachigen Müttern steuern die deutschsprachigen Eltern sowie der albanischsprachige Vater und die deutschsprachige albanische Mutter das Verhalten ihrer Kinder während der Videoaufnahmen bedeutend weniger über nonverbale disziplinierende Massnahmen. Wenn sie dies aber tun, dann weisen sie die Kinder meist verbal auf das gewünschte Verhalten hin (siehe Anhang 5, Szene 4, 9, 11, 16, 19 (Regeln und Vorgaben einhalten)). Diese Vorgehensweise ist beispielsweise in der folgenden Szene zwischen Mutter und Kind zu erkennen, während der sie gemeinsam ein Buch anschauen:

M102 Mit was hat denn der Bodo Bär alles gespielt, was meinst du? 'Was' hat er gespielt? [Kind macht mit kleinem Finger Kreise um Buchseitenbereich, zeigt.] Was ist das? [Kind zeigt weiter auf die Seite.] Mit all diesen Sachen? [Blättert.] Und im Kinderzimmer, ob dort wohl die Ente ist? In der Spielkiste? Dort ist sie nicht. [Kind zeigt, steckt dann Daumen wieder in Mund.] Wo kann denn die nur sein? [Kind zeigt.] Da oben drin hockt sie, gell? Was hat der denn alles für Spielsachen? [Kind zeigt und steckt den Daumen in den Mund.] [Mutter zieht sanft an Kinds Hand.] Nimmst du den mal raus?

K102 Da.

M102 Ah! Kennen wir das? [Kind nickt.] Wer hat das? [Kind streckt mit der einen Hand auf, steckt den Daumen von der anderen Hand in den Mund.] Du? [Mutter tippt an Kinds Hand.] Tust du das Däumchen bitte raus? (siehe Anhang 5, Szene 9 (Regeln und Vorgaben einhalten))

Alle Eltern loben ihr Kind während den Spielsequenzen und schenken ihnen hie und da ein kurzes Lächeln. Bei einer deutschsprachigen Mutter und den albanischsprachigen Eltern bleibt das erteilte Lob (z.B. „Bravo!“) unkommentiert stehen (siehe Anhang 5, Szene 10, 11 (Erwünschtes Verhalten aufbauen)), wie die folgende Szene zeigt:

V203 Wuau, sieh mal, wie viele Farben er hat. **Grün, blau, rot, gelb** und? (Codeswitching) Schau mal, das hier beim Auge?

K203 Weiss (Codeswitching).

V203 Bravo. Mach es jetzt auf.

K203 [Blättert die Seite um.] (siehe Anhang 5, Szene 10 (Erwünschtes Verhalten aufbauen))

Ganz anders gehen damit vier deutschsprachige Mütter um: Sie weiten das Lob aus, indem sie die besondere Leistung des Kindes (die nicht jeder erbringen kann) hervorheben oder dem Kind gegenüber die Schwierigkeit der Aufgabe betonen (siehe Anhang 5, Szene 2, 12, 17 (Erwünschtes Verhalten aufbauen)). Illustrierend:

M102 [Macht vor, wie man einen Zopf macht.] Und jetzt musst du eins so, so drauf legen. Genau. Gib mal schnell. Und jetzt nimmst du die da da und tust es so rüber. [Hilft immer wieder ein bisschen.] Genau. Mami macht es jetzt auch. Und jetzt nimmst du die anderen, so rüber. 'Genau'.

K102 Und so rüber.

M102 Und so, und so, und so und so, oh! Soola. [Legt Zopf hin.] Schau einmal!

K102 So und so und so.

M102 Gut! Dass es hält, muss man noch machen. [Beendet Kinds Zopf, legt ihn auch hin.] 'Super'. 'Gut'!

K102 [Nimmt ihren Zopf zur Hand.] Habe keinen schönen Zopf.

M102 Do/ schau, [Nimmt Kinds Zopf zur Hand.] Weisst du, weisst du, wie lange die Mami üben musste zum Zopf machen?

K102 Nein, nein.

M102 'Mega' lang! Die hat immer das Grosi anrufen müssen. [Legt Kinds Zopf wieder hin.] Und fragen [verstellt Stimme]: „Du Grosi, wie macht man wieder einen Zopf?“ (siehe Anhang 5, Szene 17 (Erwünschtes Verhalten aufbauen))

Darüber hinaus wecken drei dieser Eltern durch Spannung in der Stimme, Wettbewerbe, Hinweise auf interessante Details usw. das kindliche Interesse (siehe Anhang 5, Szenen 2, 4, 31 (Erwünschtes Verhalten aufbauen)). In der folgenden Szene beispielsweise schlägt die Mutter ein Wettrennen vor, um ihr Kind zum Schneiden zu motivieren:

M106 Mhm. [Schaut dem Kind zu, wie es schneidet.] Gut. [Kind hat das Blatt halbiert.] Wollen wir ein Wettrennen machen?

K106 Mhm. [Jeder nimmt seine Hälfte in die Hand.]

M106 Im Herzschnneiden?

K106 Hmh.

M106 Oder eine Kurve? [Kind schneidet los.] [lacht]

K106 Einfach nur grade aus.

M106 Okay. Achtung, fertig

K106 Los.

M106 Los. [Beide schneiden und schauen immer wieder auf das Blatt des anderen. Mutter wartet mit dem Ende, bis das Kind auch soweit ist.] Äh!

K106 Gewonnen!

M106 Iiiihh! (siehe Anhang 5, Szene 31 (Erwünschtes Verhalten aufbauen))

Im Vergleich dazu neigen einige albanischsprachige Mütter eher dazu, unerwünschtes Verhalten ihres Kindes einzudämmen. Auffällige Beispiele sind jene Mütter, welche die Produkte ihres Kindes umgestalten (siehe Anhang 5, Szene 26 (Lehr-Lerntechniken)).

Wie Balkendiagramm 1 zeigt, ist die vorherrschende Lehrtechnik der albanischsprachigen Mütter mit einigen Variationen die Belehrung: Sie erläutern und erzählen, fragen nach oder auch ab, zeigen vor, führen die Hand des Kindes und korrigieren (siehe Anhang 5, Szenen 1, 6, 13, 15, 26, 38 (Lehr-Lerntechniken)). Das folgende Beispiel aus einem Video veranschaulicht diese Lehrtechnik:

Die Mutter schneidet schon einmal los, während das Mädchen zunächst zuschaut, was die Mutter tut. Sie erklärt und zeigt, was das Kind tun soll. Wenn das Kind etwas nicht kann, übernimmt die Mutter die weiteren Schritte und lässt ihre Tochter zuschauen (siehe Anhang 5, Szene 40 (Lehr-Lerntechniken)).

Bei den deutschsprachigen Eltern ist die Belehrung gemäss Balkendiagramm 2 ebenfalls zu beobachten, aber sie wird fast durchgängig mit weiteren Lehrformen, wie beispielsweise dem Scaffolding, kombiniert (siehe Anhang 5, Szenen 4, 5, 7, 9, 16, 19, 20, 23, 31, 34 (Lehr-Lerntechniken)). Dazu ein Beispiel aus einer aufgenommenen Sequenz zu „Schneiden“:

Der Junge möchte von sich aus ein Haus schneiden. Er weiss noch nicht, wie er die Schere halten soll. Seine Mutter unterstützt ihn, indem sie ihm das Blatt fixiert. Unter diesen Umständen gelingt es dem Jungen, kurze Schnitte ins Papier zu schneiden. Die Mutter deutet das Geschnittene zu „Gras“ um. Danach besprechen beide, was thematisch passen würde. Daraufhin schneidet die Mutter auf Wunsch ihres Kindes einen Traktor heraus. Sie schmälert ihre eigene Leistung mit der Rückfrage ans Kind: „Sieht man, was es ist?“ Danach bittet sie den Jungen

um Hilfe und hat sich eine seinen Fähigkeiten angepasste Aufgabe ausgedacht: Er solle vom gelben Blatt kleine Schnipsel abschneiden (siehe Anhang 5, Szene 32 (Lehr-Lerntechniken)).

Bei zwei beobachteten deutschsprachigen Eltern fällt auf, dass sie dem Kind teilweise die Führung übergeben: Sie fragen ihr Kind, was es tun möchte, und an einer Stelle muss das Kind für die Mutter entscheiden, was diese machen soll:

M 105 Was wollen wir kneten? Wollen wir etwas zusammen kneten?

K 105 Ich mache, ich mache Kuchen!

M 105 Ah, das ist eine gute Idee! Und ich?

K 105 Du kannst auch einen Kuchen machen.

M 105 Auch einen Kuchen?

K 105 Ja. [Geräusch der Anstrengung.]

M 105 Wollen wir zusammen einen Kuchen machen?

K 105 [angestrengt] Ja.

M 105 Also. Ok. Also dann, welches ist der Teig?

K 105 Der Teig, der gehört mir. Das ist der Teig.

M 105 Das ist der Teig? Okay. (siehe Anhang 5, Szene 20 (Lehr-Lerntechniken))

Dieses Verhalten ist deshalb interessant, weil es bei keinem der albanischsprachigen Eltern zu beobachten ist. Ebenfalls nur bei den sechs deutschsprachigen Eltern sowie dem albanischsprachigen Vater, der seit seiner Kindheit in der Schweiz lebt, ist zu sehen, dass Fehler der Kinder nicht direkt korrigiert, sondern in Frage gestellt werden. Mehrere deutschsprachige Mütter bringen in solchen Situationen zusätzliche Hinweise ein (siehe Anhang 5, Szenen 5, 12, 20 (Lehr-Lerntechniken)), wie in folgender Szene ersichtlich:

K105 Ein Haus, ist da!

M105 Ääh, ist das dasselbe?

K105 Schau, da, da. [Zeigt auf die Häuser.]

M105 Mmh, schau mal genau. Hmh, es muss noch ein anderes Häuschen geben. [Räuspert sich.] Findest du es?

K105 Ou, schon, wie findet man das denn? Hmm.

M105 Hmm. Wo könnte das sein?

K105 Auch hier in/

M105 Uh, ich sehe es.

K105 Wo?

M105 Es ist in der Nähe des Stuhls.

K105 Hier ist das. (siehe Anhang 5, Szene 5 (Lehr-Lerntechniken))

Besonders auffällig ist zudem, dass die Mehrheit der albanischsprachigen Mütter die Kinder während der Handlungssequenzen entweder zu sich auf den Schoß nehmen, sie berühren oder in deren Bewegungen führen. Fast alle deutschsprachigen Eltern hingegen lassen etwas Distanz sowie den Freiraum für eigenständige Bewegungen (siehe Anhang 5, Szenen 4, 5, 9, 11, 16, 32, 34 (Lehr-Lerntechniken)). Da dieser Aspekt kein direkter Untersuchungsgegenstand unserer Studie war, wird nicht näher darauf eingegangen, sondern auf kulturvergleichende Studien, die auf Bindungstheorien beruhen, verwiesen (vgl. Ahnert et al., 1995).

Die deutschsprachigen Mütter unterstützen die Kinder möglichst unauffällig und streichen die eigene Leistung des Kindes hervor. Mehrere Mütter deuten die zufällig entstandenen Werke um und steigen jeweils auf die neue Idee ein, so dass ihr Kind auch hier ein Erfolgserlebnis hat (siehe Anhang 5, Szenen 6 (Erwünschtes Verhalten aufbauen), 39 (Lehrtechnik)).

Die Lehrtechniken „Verbale Unterweisung“ und „Wissen abfragen“ kamen insbesondere bei albanischsprachigen Eltern gehäuft vor, wenn Mutter oder Vater und Kind gemeinsam ein Buch betrachteten. Die Anzahl Situationen positiver und negativer Verstärkung waren bei allen drei Spielaktivitäten deutlich höher bei albanischsprachigen Eltern als bei deutschsprachigen Eltern. Unterschiede bezüglich der Lehrtechniken „Vormachen“ und „Scaffolding“ wurden in den Spielaktivitäten Schneiden und Kneten sichtbar.

5 Diskussion

In der vorliegenden Studie wurden die Erziehungs- und Bildungseinstellungen albanisch- und deutschsprachiger Eltern von drei bis vierjährigen Kindern in der Schweiz beleuchtet. Untersucht wurden im kulturvergleichenden Kontext die Ähnlichkeiten und die Unterschiede. Zur Beleuchtung der ersten Fragestellung (Welche Erziehungs- und Bildungseinstellungen verbalisieren Eltern von 3-4-jährigen Kindern mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund?) wurden die halbstrukturierten Elterninterviews herangezogen. Die zweite Fragestellung (Welche Lehr-Lerntechniken zeigen Eltern mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund in halbstandardisierten Spielsituationen mit ihren 3-4-jährigen Kindern?) wurde auf Basis der Filmaufnahmen der halbstandardisierten Spielsituationen (Schneiden, Kneten, Bilderbücher besprechen) betrachtet. In einem ersten Schritt soll in Kapitel 5.1 dieses angewandte methodische Vorgehen kritisch begutachtet werden. In Kapitel 5.2 folgt eine Diskussion und Interpretation der Befunde aus den Elterninterviews und den videographierten Spielaktivitäten der Eltern und ihren Kindern mit Bezug auf die in Kapitel zwei dargestellten theoretischen Grundlagen.

5.1 Methodisches Vorgehen

Für die Datenerhebung wurden Spielgruppen angefragt, um den Zugang zu Familien mit etwa gleichaltrigen Kindern zu erleichtern, denn Eltern-Kind-Interaktionen verändern sich im Verlaufe der Zeit. Die Kinder sollten in einem Alter sein, in dem ihre Entwicklung bereits so weit fortgeschritten war, dass sie sich mit ihren Eltern unterhalten können. Die Erhebung sollte zudem an einem neutralen und für die Kinder dennoch vertrauten Ort stattfinden, um die Hemmschwelle der Eltern zu senken/nicht zu stark in ihre Privatsphäre einzudringen und ein möglichst natürliches Verhalten der Kinder beobachten zu können. Aufgrund knapper zeitlicher und finanzieller Ressourcen sollten mehrere Familien pro Spielgruppe für das Projekt rekrutiert werden.

Diese Vorgehensweise eignete sich insofern, als dass Kinder im gewünschten Alterssegment gefunden werden konnten. Allerdings war es schwierig, mehrere deutschschweizerische Familien ohne Migrationshintergrund in einer Spielgruppe zu finden. Dieser Umstand ist möglicherweise auf die hohe Anzahl an gemischt-nationalen Ehen in der Schweiz zurückzuführen, welche im Jahr 2011 bei 35,5 Prozent lag (vgl. Bundesamt für Statistik, 2011). Ein weiterer Grund für die Absagen der Eltern, den Spielgruppenleiterinnen angaben, war, dass die Eltern keine Zeit finden, um mit ihren Kindern in die Spielgruppe mitzukommen. Aufgrund dieser Gegebenheiten hat sich die Datenerhebung zeitlich verzögert und drei der deutschsprachigen Kinder kommen aus gemischt-nationalen Familien.

Der Zugang zu albanischsprachigen Eltern gestaltete sich einfacher, da sie über persönliche Kontakte der Forschenden rekrutiert werden konnten. Sie wurden auf Albanisch näher über das Projekt informiert.

Das gewählte Setting für die Datenerhebung eignete sich zum einen gut, da die Kinder sich in einer vertrauten Umgebung befanden und während des Interviews mit den Eltern durch die Spielgruppenleiterin betreut werden konnten. Alle Erhebungen konnten in separaten Räumlichkeiten durchgeführt und somit von möglichen Störfaktoren abgeschirmt werden. Suboptimal war die Tatsache, dass der Lärmpegel der spielenden Kinder im Hintergrund die Tonaufnahmen beeinträchtigte und dadurch das anschließende Transkribieren erschwerte.

Aufgrund der eher schwierigen Rekrutierung der Eltern, welche mehr Zeit in Anspruch nahm als geplant, war es nicht möglich, den Pretest mit mehreren Eltern durchzuführen.

Ursprünglich war der Ablauf der Datenerhebung folgendermassen geplant: Die Interviews sollten mit einem zeitlichen Abstand von ein bis zwei Wochen zu den Beobachtungen stattfinden, um im Gespräch auf die Beobachtungen Bezug nehmen zu können. So hätten die Handlungsweisen von den Eltern selbst kommentiert, bestenfalls begründet werden können und Rückschlüsse auf die Hintergründe ihres Handelns zugelassen. Allerdings musste das Vorgehen aufgrund des schwierigen Zugangs zu den Eltern und den fehlenden Zeitressourcen abgeändert werden.

Die Überprüfung der Gütekriterien Objektivität und Validität ist für die vorliegende Datenerhebung positiv ausgefallen. Die Zuteilung der Textstellen aus den Interviewtranskripten zu einzelnen Kategorien verlief aufgrund des gut strukturierten Interviewleitfadens zufriedenstellend. Schwachstellen wies das Kategoriensystem bei einzelnen Subkategorien zu den Lehr-Lerntechniken auf: Bei der Einschätzung der Lehr-Lerntechniken anhand der Videotranskripte war eine Unterscheidung zwischen den Subkategorien „Initiieren“ und „Kindliche Interessen“ teilweise schwierig, da nicht immer klar ersichtlich war, ob die Mutter eine eigene Idee in die Spielinteraktion einbrachte oder ob sie die Interessen des Kindes aufnahm und darauf reagierte. Mehrere Stellen der Videotranskripte konnten nicht nur einer Lehr-Lerntechnik zugeordnet werden und stellen eine Mischform dar. Beispielsweise erklärt eine Mutter ihrem Kind ein Vorgehen, während sie ihm etwas vorzeigt. Diese Situation kann sowohl der Subkategorie „Verbale Unterweisung“ als auch der Subkategorie „Vormachen“ zugeordnet werden.

5.2 Ergebnisse

5.2.1 Austausch zur Erziehung, kindlichen Entwicklung und Bildung

Anhand der Frage nach dem Austausch im privaten Umfeld oder mit Fachpersonen zur kindlichen Entwicklung und Bildung sollte beleuchtet werden, ob sich Familien über unterschiedliche Ansichten und Wertvorstellungen sowie Wissen mit anderen austauschen. Findet ein Austausch mit Personen anderer Kulturen statt, trägt dies dazu bei, dass die Familien einen Einblick in die unterschiedlichen Aufwuchsbedingungen von Kindern erhalten. Gerade Familien mit Migrationshintergrund – im vorliegenden Fall die albanischsprachigen –, welche mit der deutschen Sprache und dem schweizerischen Bildungs- und Betreuungssystem nicht vertraut sind, erhalten durch diesen Austausch wichtige Einblicke und können ihre Kinder so besser auf den Eintritt ins Bildungssystem vorbereiten (vgl. Lanfranchi, 1998). Umgekehrt lernen deutschsprachige pädagogische Fachpersonen (z.B. Spielgruppenleiterinnen) etwas über die Sozialisation in einem anderen plurikulturellen Kontext und können besser auf diese Familien und ihre Bedürfnisse eingehen. Dies gilt jedoch nicht ausschliesslich für Eltern mit Migrationshintergrund, sondern für alle Eltern, denn sie sind bekanntlich weder bezüglich der sozio-kulturellen, religiösen oder ethnischen Zugehörigkeit noch hinsichtlich des Geschlechts, Alters oder der Familienform homogen (vgl. Fürstenau & Gomolla, 2009).

Zehn der insgesamt zwölf Familien tauschen sich mit Freunden, Nachbarn, Arbeitskollegen und den Spielgruppenleiterinnen aus. Nur zwei albanischsprachige Eltern gaben an, sich auch mit ihrer Familie auszutauschen. Die Themen, über die sich albanischsprachige und deutschsprachige Eltern austauschen, unterscheiden sich grundsätzlich: Während für albanischsprachige Eltern der Anstand ihres Kindes, der Respekt gegenüber der Spielgruppenleiterin, der Erhalt ihrer Sprache, religiöse Sitten, der Schulerfolg oder auch das Schweizer ‚System‘ bedeutende Themen sind, haben deutschsprachige Eltern die Schüchternheit oder Sturheit ihres Kindes und den optimalen Zeitpunkt des Kindergarteneintritts für ihr Kind genannt. Die skizzierten Situationen der Eltern während des Interviews erhärten unsere Vermutung, dass der thematische Unterschied in erster Linie mit der Position in der Gesellschaft der interviewten Eltern zusammenhängt. Während die

deutschsprachigen Eltern als Teil der gesellschaftlichen Mehrheit hinsichtlich der Erhaltung sprachlicher, kultureller oder religiöser Werte und Symbole ihrer Kinder generell nichts befürchten müssen, zeigt sich bei allen interviewten albanischsprachigen Eltern eine gewisse Unsicherheit, wenn es um Erhalt und Weitergabe eigener Werte in der Diaspora geht (vgl. Abdelilah-Bauer, 2008; Lanfranchi, 1998; Nohl, 2006) (siehe Kapitel 2.2). Von zwei Ausnahmen abgesehen haben alle interviewten albanischsprachigen Eltern mindestens einen Teil ihrer Schule in der Schweiz absolviert und kennen somit weitgehend das hiesige Schulsystem. Auch sind sie sich bewusst, dass der Besuch einer ausserfamiliären Einrichtung die Weichen für die spätere Bildungslaufbahn stellen kann und schicken ihr Kind in die Spielgruppe. Zeitgleich merken sie aber – und dies manifestiert sich deutlich in den Gesprächen – dass sie allmählich selber nicht mehr sattelfest sind im Albanischen und nur mit Mühe mit ihrem Kind in der eigenen Sprache kommunizieren, was die Sprachvermischung zur Folge hat (vgl. Interview 203/204). Ein Elternpaar unserer Studie – der Ehemann lebt erst seit ein paar Jahren in der Schweiz – spricht mit dem Kind in der Öffentlichkeit Deutsch, damit das Kind möglichst früh seinen Platz in der hiesigen Gesellschaft findet (vgl. Interview 205). Ergebnis: Das Kind spricht nur gebrochen Hochdeutsch. Es ist zu vermuten, dass die äusserst rudimentären Deutschkompetenzen des Kindes mit der sprachlichen Situation in der Familie zusammenhängen. Die mehrfache Betonung einer gerechten Behandlung ihrer Kinder in den Lerninstitutionen und der Wunsch nach mehr Hilfe rund um den Schulerfolg sind zwei weitere Indizien, die auf die Unsicherheit albanischsprachiger Eltern hinweisen (vgl. Selimi, 2013).

5.2.2 Vermittlung von Werten

Wertvorstellungen, die Eltern ihren Kindern vermitteln wollen, sagen einiges über die Sozialisationsziele aus, die sie mit ihrer Erziehung anstreben. Dies kann anhand einer Untersuchung von Keller (2011) zu Erziehungszielen von deutschen Mittelschichtmüttern und afrikanischen Nso-Bäuerinnen beispielhaft aufgezeigt werden (siehe Kapitel 2.2.1). Darin wird ersichtlich, dass unterschiedliche Kulturen ganz unterschiedliche Ziele für ihre Kinder anstreben. Leben Menschen aus unterschiedlichen Kulturen im selben Land mit einem Bildungssystem, das eigene Massstäbe setzt, können diese differenten Sozialisationsziele zum Problem werden, denn Kinder sind dadurch unterschiedlich gut auf dieses Bildungssystem vorbereitet (siehe Kapitel 2.1 zur interkulturellen Sozialisation).

Am wichtigsten ist es den befragten Eltern unserer Studie, ihren Kindern den anständigen und respektvollen Umgang mit Mitmenschen zu vermitteln. Danach folgen der offene Umgang und das Kennenlernen verschiedener Kulturen. Weitere genannte Werte, die Eltern ihren Kindern weitergeben möchten, sind Selbständigkeit, Familienzusammenhalt, Zuneigung, Ehrlichkeit, Empathie und Gerechtigkeit. Interessant ist dabei, dass gemäss unseren Daten die Werte Empathie, Zuneigung und Ehrlichkeit häufiger von deutschsprachigen Eltern erwähnt wurden. Für die meisten albanischsprachigen Eltern hingegen steht der respektvolle Umgang ihrer Kinder mit den Eltern, Geschwistern, Verwandten, Erziehenden und allen anderen Menschen im privaten und öffentlichen Raum an oberster Stelle. Geht man von Piagets Entwicklungstheorie aus, wonach Kinder im Alter unserer Stichprobenkinder egozentrisch denken und sich noch nicht in die Lage anderer hineinversetzen können (vgl. Piaget 1972), so müssten einige oben genannte Erwartungen und Vermittlungsversuche der Eltern (z.B. Empathie) relativiert werden. Zieht man hingegen Forschungen neueren Datums heran, wonach Kinder ab dem vierten Lebensjahr durchaus erkennen, was Leid oder Schaden bedeutet (vgl. z.B. Montada, 2008), rechtfertigen sie die Vermittlungsbemühungen der Eltern unserer Stichprobe.

Der Familienzusammenhalt wurde von zwei Müttern, einer albanischsprachigen und einer deutschsprachigen, als wichtig thematisiert. Interessanterweise bezeichnete die albanischsprachige

Mutter den familiären Zusammenhalt als etwas typisch Albanisches. Sie sieht darin – nebst dem teilweise inkonsequenten Erziehungsstil – den grössten Unterschied zu deutschsprachigen Familien. Diese persönliche Wahrnehmung bleibt innerhalb unseres Datenmaterials als Einzelmeinung isoliert und erhärtet sich durch keine einzige Aussage der anderen elf interviewten Eltern. Daher muss diese Einzelwahrnehmung als verzerrt-subjektiv unterbewertet werden.

Drei Mütter (eine deutsch-, zwei albanischsprachige) möchten ihren Kinder den Gerechtigkeitssinn als wichtige Wertvorstellung vermitteln. Hierbei wünschen sich die beiden albanischsprachigen Mütter zudem einen gerechten Umgang mit ihren Kindern in der Spielgruppe.

In der vorliegenden Untersuchung wünschen sich sowohl zwei deutschsprachige als auch zwei albanischsprachige Elternteile selbständige Kinder. Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass viele der bisher genannten Wertvorstellungen heterogene Gebilde darstellen und in beiden untersuchten Sprachgruppen vorkommen (vgl. Selimi, 2013). Zumindest diese vier Elternaussagen unserer Studie stützen die Hypothese nicht, wonach das Anstreben der Selbständigkeit eines Individuums ein typisches Merkmal individualistischer Gesellschaften sei (vgl. Toman, 2012).

Zehn befragten Eltern ist es wichtig, dass ihre Kinder offen gegenüber Menschen mit anderer Religion, Nationalität, Hautfarbe oder Sprache sind. Eine deutschsprachige Mutter erwähnte zudem die geistige Behinderung als Aspekt der Verschiedenheit, der zu beachten sei. Zwei andere deutschsprachige Eltern äusserten ihre Bedenken, was den hohen Ausländeranteil in der Spielgruppe ihres Kindes respektive das andersartige Erziehungsverhalten von „Ausländern“ anbelangt. Eine genaue Betrachtung des gesamten Interviewinhalts dieser beiden Mütter weist darauf hin, dass sie durch den Eintritt ihres Kindes in das systemische Lernen mit einer neuen gesellschaftlichen Realität konfrontiert wurden, die sie bis dahin bewusst oder unbewusst nicht wahrgenommen hatten. Ihre ablehnende Haltung mag ferner daran liegen, dass sie sich selbst nicht fremd fühlen in der Schweiz. Das Anderssein drang in den Gesprächen mit den albanischsprachigen Eltern immer wieder durch. Die Heterogenität in der Spielgruppe stellt für sie kein Hindernis dar, im Gegenteil, sie halten an verschiedenen Stellen und in verschiedenen Kontexten in ihren Interviews fest, dass die sprachlich-kulturelle Heterogenität in der Spielgruppe ein Vorteil für die soziale Entwicklung und Wissenserweiterung ihrer Kinder ist. Ähnlich sehen es auch vier der sechs interviewten deutschsprachigen Eltern.

Anstand und Respekt sind allen befragten Eltern wichtig. Unterschiede zwischen den beiden Sprachgruppen existieren insofern, als dass vier albanischsprachige Eltern von ihren Kindern insbesondere höfliche Umgangsformen gegenüber erwachsenen Personen (Familienmitglieder, Spielgruppenleiterin) verlangen. Drei albanischsprachige Eltern betonen ebenfalls explizit, dass ihre Kinder sich gegenüber anderen Kindern anständig benehmen sollen. Die genannten Beispiele für anständiges und respektvolles Benehmen sind in beiden Sprachgruppen sehr ähnlich. Von albanischsprachigen Eltern werden jedoch deutlich öfter die Beispiele genannt, dass ihre Kinder Erwachsenen gehorchen und ihnen aufmerksam zuhören sollen (siehe Kapitel 4.1.2).

5.2.3 Beitrag zum kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozess

Die Frage nach den Aufgaben, welche einzelne Akteure der frühkindlichen Bildung übernehmen sollten, zielte darauf ab herauszufinden, welches Verständnis Eltern von frühkindlicher Bildung haben, welchen Beitrag sie von ausserfamiliären Bildungs- und Betreuungsinstitutionen erwarten und welchen Beitrag sie selbst leisten. Auf die letztgenannte Frage fielen die Antworten aller Eltern vielseitig aus. Anhand der Antworten ist erkennbar, dass albanischsprachige Eltern die frühkindliche Bildung mit Lernen auf schulischer Ebene verbinden. Sie wollen ihre Kinder insbesondere zum Lernen motivieren und ihnen Wissen vermitteln. Gleichzeitig gehen sie auf die Bedürfnisse und Interessen

der Kinder ein. Die Aussagen einiger Eltern sind zudem auf die schulische Laufbahn ihrer Kinder gerichtet und betreffen weniger die frühkindliche Bildung.

Ähnlich sieht es auch mit den Anforderungen an die Bildungs- und Betreuungsinstitutionen aus. Die Daten weisen explizit daraufhin, dass neben den Eltern auch die Institutionen dafür verantwortlich sind, Kindern Wissen zu vermitteln und Eltern Tipps zu geben, wie sie ihre Kinder auch zu Hause beim Lernen unterstützen können. Drei albanischsprachige Elternteile gehen davon aus, dass die Institutionen ihren Kindern Deutsch beibringen. Einzelne Elternteile erwarten von der Spielgruppe, dass die Kinder gerecht behandelt, ihnen mit Geduld, Freundlichkeit und Verständnis entgegenget, ihnen Sicherheit geboten sowie ihre individuellen Interessen und sozialen Kompetenzen gefördert werden (siehe Kapitel 4.2.1).

Nach dem Verständnis deutschsprachiger Eltern kann der frühkindliche Bildungs- und Entwicklungsprozess auf ganz unterschiedlichen Ebenen unterstützt werden, wie die verschiedenen Interviewstellen zeigen. Beispielsweise möchten sie ihren Kindern Liebe und Zuneigung entgegenbringen, ihnen Schutz und Sicherheit bieten, ihre Selbständigkeit fördern und Einfühlungsvermögen vermitteln. Lernen soll das Kind, indem Eltern ihm etwas vorzeigen und erklären, mit ihm spielen, Ausflüge machen oder Kurse besuchen. Nur ein Kind, das eine chinesische Mutter hat, wird von ihr selbst in Chinesisch und Klavier unterrichtet.

Für deutschsprachige Eltern steht die Förderung sozialer Kompetenzen durch ausserfamiliäre Bildungs- und Betreuungsinstitutionen im Vordergrund. Dies bedeutet nicht, dass albanischsprachigen Eltern dieser Aspekt weniger wichtig ist. Bezeichnend ist hierbei jedoch die elterliche Priorisierung eines Förderbereichs. Wenn man bedenkt, dass die deutschsprachigen Kinder im Gegensatz zu den albanischsprachigen mit guten Deutschkenntnissen in die Spielgruppe kommen, sind die unterschiedlichen Förderschwerpunkte der Eltern beider Sprachgruppen nachvollziehbar. Diese unterschiedliche Priorisierung deutet aber auch klar daraufhin, dass die albanischsprachigen Eltern sich der Schlüsselbedeutung der Sprache für die Bildungslaufbahn ihrer Kinder in der neuen Heimat sehr wohl bewusst sind und die Sprachförderung nicht dem Zufall überlassen möchten. Im Gegensatz dazu werden die Kinder der deutschsprachigen Eltern ohnehin in Deutsch als Erstsprache sozialisiert und müssten zumindest in der frühen Kindheit nicht befürchten, dass sie wegen mangelnden Sprachkenntnissen mit ihren Gleichaltrigen nicht mithalten können. Damit lässt sich möglicherweise der Wunsch der deutschsprachigen Eltern erklären, ihre Kinder primär in der Sozialkompetenz zu fördern.

Als weiteren Aspekt nennen deutschsprachige Eltern die Gewöhnung ihrer Kinder an andere Bezugspersonen, wie z.B. Spielgruppenleiterinnen. Zwei Mütter erwähnen, dass eine Spielgruppe auch Wissen vermitteln soll. Ebenfalls in der Verantwortung der Institutionen sieht eine Mutter die Elternbildung, um Kinder vor Gefahren zu schützen. Zwei weitere Mütter denken, dass auch die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder durch Institutionen unterstützt werden soll. Damit Kinder sich schnell in die Gruppe integrieren, können laut deutschsprachigen Eltern geregelte Abläufe, Einfühlungsvermögen, Verständnis und Geduld helfen. Zudem soll Verschiedenheit als etwas Normales betrachtet und auch thematisiert werden.

Die elterlichen Erziehungsrollen in der Familie sind gemäss zahlreichen Elternaussagen weitgehend klassisch verteilt: Die Väter gehen einem Vollpensum nach, die Mütter arbeiten teilweise und betreuen mehrheitlich die Kinder. Hierzu sind bei beiden untersuchten Sprachgruppen keine wesentlichen Unterschiede erkennbar. Unsere Daten aus den Interviews mit den albanischsprachigen Eltern decken sich mit den empirischen Familienprofilen, die Selimi (2013) in einer qualitativen Studie mit Eltern aus dem südosteuropäischen Raum erarbeitete.

5.2.4 Stellenwert der Bildung

Angaben zum Stellenwert der Bildung sagen in erster Linie etwas darüber aus, welche Bedeutung Eltern einer guten Bildung und Ausbildung beimessen. Hier sind keine grossen kulturellen Unterschiede zu erwarten. Differenzen sind eher auf das Bildungsniveau der Eltern und ihre eigenen Erfahrungen mit Lernen und Schule zurückzuführen (siehe Kapitel 2.2.1).

Dass Lernen etwas Wichtiges ist, wollen drei von sechs albanischsprachigen Eltern ihren Kindern durch ihre Erziehung vermitteln. Deutschsprachige Eltern betrachten Lernen nicht als eine der wichtigsten Punkte ihrer Erziehung. Nur eine Mutter möchte, dass ihr Kind zielstrebig ist bezüglich Bildung. Allerdings wünschen sich drei von ihnen eine gute Schulbildung für ihr Kind. Dies wünschen sich auch vier albanischsprachige Eltern. Acht Eltern ist es wichtig, dass ihr Kind später glücklich ist mit dem Beruf, das es ausübt. Vier Eltern wollen ihr Kind bei der Berufswahl unterstützen.

Fünf von sechs albanischsprachigen und zwei von sechs deutschsprachigen Eltern messen der frühkindlichen Bildung grosse Bedeutung zu.

Lernen geschieht für zwei albanischsprachige Eltern auch im Alltag, zwei weitere sind der Meinung, man solle den Kindern das Lernen nicht aufzwingen. Dieser Meinung sind auch zwei deutschsprachige Mütter. Zudem ist die Hälfte der deutschsprachigen Eltern der Meinung, dass ein Kind vieles von selbst lernt. Zwei andere deutschsprachige Mütter betonen jedoch, wie wichtig die individuelle, der Entwicklung entsprechende Förderung des Kindes ist.

Insgesamt betrachtet kann gesagt werden, dass der Stellenwert der Bildung bei den deutsch- und albanischsprachigen Familien etwa ausgeglichen ist. Das Wichtigste ist für fast alle Eltern, dass ihr Kind seine Wünsche umsetzt und seine beruflichen Ziele erreicht.

5.2.5 Unterstützung Übergang

Der Ablösungsprozess stellt für junge Kinder eine besondere Situation dar, die für manche von ihnen herausfordernd sein kann, wenn sie nicht sorgfältig darauf vorbereitet werden. Der Übergang der Kinder von ihren Familien in die Spielgruppe ist ein wichtiger Meilenstein im Sozialisationsprozess. Studien neueren Datums gehen davon aus, dass gelungene Übergänge spätere Bildungserfahrungen und Lebensentscheidungen positiv beeinflussen und für die allgemeine Existenzsicherung von Bedeutung sind (vgl. Tippelt 2004, S. 8f.). Übergänge von der Familie in eine institutionelle Einrichtung können gelingen, wenn Eltern ihre Kinder dabei begleiten und mit pädagogischen Fachpersonen zusammenarbeiten. Die interviewten Eltern gaben an, dies zu tun. Das ist erfreulich, denn neuere wissenschaftliche Befunde besagen, dass gelingende Übergänge unterstützend für das Wohlbefinden eines Kindes sind (vgl. Reichmann, 2010; Selimi, 2013; Walter-Laager, Pfiffner, Luthardt & Fasseing Heim, 2012).

Zehn der an der Untersuchung beteiligten Kinder wurden auf die Spielgruppe vorbereitet. Die einen waren in einer Zwergispielgruppe, mit den anderen hatten die Eltern darüber geredet, was sie erwartet in der Spielgruppe. Während der Eingewöhnungsphase wurden alle Kinder je nach Bedürfnis von ihren Eltern begleitet. Der Eingewöhnungsprozess ist laut Eltern nicht bei jedem Kind gleich schnell verlaufen: Einzelne Kinder sind von Anfang an alleine geblieben, andere haben eine Eingewöhnungsphase benötigt, die zwischen zwei und rund fünf Wochen dauerte. Zum Zeitpunkt der Elterninterviews fühlten sich alle Kinder wohl in der Spielgruppe. Aufgrund der mehrheitlich positiven Erfahrungen der Kinder und Eltern kann als sichergestellt gelten, dass diese Kinder den Übergang von der Spielgruppe in den Kindergarten und später in die erste Klasse leichter bewältigen werden. In diesem Sinne stützen unsere Ergebnisse die Feststellung von Schrottmann und Tassinari (2004): „Unterschichts- und Migrationskinder profitieren am meisten von familienergänzenden

Einrichtungen im Vorschulalter. Sie (...) bewältigen später den Übergang in die Schule mit weniger Problemen als Kinder, die immer zu Hause bei der Mutter waren“ (S. 27) (siehe Kapitel 4.2.3).

5.2.6 Umgang mit Medien

Damit Medien von Kindern sinnvoll genutzt werden können und für sie keine Gefahr darstellen, benötigen Eltern eine gewisse „Medienkompetenz“. Das heisst, sie sollten überwachen, welche Inhalte ihr Kind konsumiert und einen übermässigen Konsum von Medien verhindern. Des Weiteren sollten die Eltern mit ihren Kindern über die Mediennutzung sprechen und daran auch aktiv teilhaben (vgl. Steiner & Goldoni, 2011, S. 36ff.).

Aus den Ergebnissen wird deutlich, dass in allen Familien unserer Studie diverse Medien zur Verfügung stehen (siehe Kapitel 4.2.4). Allerdings variiert die Medienausrüstung von Familie zu Familie. Es fällt auf, dass beinahe alle interviewten Familien von der zeitgemässen Medienentwicklung Gebrauch machen und das Medium Radio beispielsweise durch andere interaktive Medien wie iPhone oder iPad ersetzen. Die neuen Medien sind gemäss unseren Daten bei den Drei- bis Vierjährigen beliebt. Einige Eltern berichten, dass ihre Kinder den Fernseher und zum Teil auch den Computer zum Filmeschauen und die iPhones der Eltern zum Spielen nutzen.

Ausser dem Gameboy und Nintendo Wii, mit welchen nur zwei deutschsprachige Kinder spielen, verfügen albanisch- und deutschsprachige Kinder weitgehend über dieselben Medien. Das meist genannte Medium, welches Kinder benützten, ist der Fernseher, wobei der Konsum bei acht Kindern von den Eltern eingeschränkt wird.

Zeitangaben dazu, wie lange die Kinder jeweils fernsehen dürfen, wurden nur vereinzelt gemacht. Ein iPad steht einem albanischsprachigen und drei deutschsprachigen Kindern zur Verfügung. Auch dieses dürfen die vier Kinder nur eingeschränkt benutzen. Dasselbe gilt für das Handy der Eltern, mit dem je zwei deutsch- und albanischsprachige Kinder spielen dürfen. Auch der Konsum von DVDs wird von den Eltern begrenzt. Vier von sechs albanischsprachigen Kindern verfügen über einen sogenannten „Kindercomputer“, mit dem sie Spiele spielen und Wörter auf Deutsch lernen können. Ob die Nutzung dieses Computers von allen Eltern überwacht wird, geht aus den Elternaussagen nicht klar hervor. Nur ein deutschsprachiger Vater schildert, dass er immer anwesend ist, wenn seine Tochter das iPad benützt (vgl. Interview 101). Die sporadischen Hinweise aus unserem Datenmaterial deuten jedoch darauf hin, dass die Befunde von Bonfadelli (2004), wonach die Eltern die Interaktion ihrer Kinder mit Audiomedien mehr überwachen, je kleiner die Kinder sind, nur ansatzweise gestützt werden können.

Zwei deutschsprachige Kinder haben Zugang zu einem „normalen“ Computer, wobei ein Kind diesen nur gemeinsam mit den Eltern benützt. Den Kindern, die über einen Radio, Kassetten- oder CD-Player verfügen, ist dieser frei zugänglich. Hier gibt es keine Einschränkungen des Konsums. Was die Kinder schauen, hören und spielen möchten, bestimmen die Kinder teilweise selbst, allerdings immer nach Rücksprache mit den Eltern.

Aus der exemplarisch aufgezählten Mediennutzung in den untersuchten Familien resultiert die Schlussfolgerung, dass die Präsenz interaktiver Medien und deren Nutzung sowohl in den albanischen als auch in den Schweizer Familien erwartungsgemäss verbreitet sind. Auch die Verdrängung traditioneller Medien wie etwa dem Radio oder Kassettengeräten durch neuere Medien wie iPad oder Smartphone überrascht nicht. Somit decken sich unsere Daten mit den Befunden von Feierabend & Klingler (2010).

5.2.7 Förderaktivitäten

Frühkindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse finden in unterschiedlichen Bereichen statt - Kinder entwickeln kognitive, emotionale, soziale, motorische, sprachliche und viele weitere

Kompetenzen. Damit sich diese Kompetenzen voll entfalten können, braucht es jedoch Anregungen von aussen. Da die Familie in der frühen Kindheit die wichtigste Sozialisationsinstanz ist, liegt es in erster Linie bei ihr Gelegenheiten zu schaffen, um die kindliche Entwicklung in diesen unterschiedlichen Bereichen unterstützen zu können (vgl. Wustmann Seiler & Simoni, 2012, S. 22ff.). Von dieser Prämisse ausgehend wurden die Eltern unserer Studie gefragt, welche Aktivitäten sie mit ihren Kindern ausüben und wie sie diese priorisieren.

Elf Kinder unserer Untersuchung gehen sportlichen Betätigungen nach, wobei die Vielfalt der Sportarten bei den deutschsprachigen Kindern etwas grösser ist. Nach draussen mögen albanischsprachige Eltern mit ihren Kindern nur bei schönem Wetter gehen, während zwei deutschsprachige Eltern mit ihren Kindern bei jedem Wetter an die „frische Luft“ gehen.

Die den Kindern zur Verfügung stehenden Spielmaterialien zur Gestaltung und Konstruktion sind vergleichbar. Alle haben die Möglichkeit zu basteln oder etwas zu bauen. Aus den Interviews geht hervor, dass die Aktivitäten unterschiedlich stattfinden. Manchmal spielen die Eltern mit, es kommt aber auch vor, dass sie ihren Kindern Freiräume anbieten, in denen sie alleine spielen können. Hinzu kommt, dass die Kinder je nach Tageszeit und -form, von sich aus alleine spielen wollen (vgl. Interview 206). Auffallend ist jedoch, dass die deutschsprachigen Eltern ihre Kinder tendenziell selbständig spielen lassen (bspw. Interview 102; Interview 104). Drei albanischsprachige Eltern meinten hierzu, sie würden keine Gestaltungsspiele initiieren.

In Bezug auf die Sprachförderung fällt auf, dass das Deutschlernen bei albanischsprachigen Eltern ein Thema ist, das viel Raum einnimmt. Einer Mutter genügt der sprachliche Kontakt ihres Kindes in der Spielgruppe nicht. Deshalb besucht sie mit ihm zusätzlich einen Deutschkurs, der speziell für fremdsprachige Mütter mit kleinen Kindern angeboten wird. Von einer Ausnahme abgesehen sprechen alle albanischsprachigen Eltern mit ihren Kindern bevorzugt Albanisch zuhause. Hierbei sei erwähnt, dass die meisten albanischsprachigen Kinder einen Elternteil haben, der in der Schweiz aufgewachsen ist. Die Spielgruppe oder die Schule, wie die meisten albanischstämmigen Eltern die Spielgruppe nennen, ist nach Meinung dreier Eltern dazu da, Deutsch zu lernen. Zwei albanischsprachige und alle deutschsprachigen Eltern lesen ihren Kindern zur sprachlichen Förderung Bücher vor. Zusätzlich singen deutschsprachige Elternteile mit ihren Kindern Lieder, reden viel mit ihnen und erklären ihnen Sachverhalte. Aufgrund der Ergebnisse aus den Befragungen muss dringend vermutet werden, dass albanischsprachige Eltern die Aufgabe der Sprachförderung eher den Bildungs- und Betreuungsinstitutionen zuschreiben, während die deutschsprachigen Eltern die Sprache ihrer Kinder bereits zuhause stark fördern.

Die sozialen Kompetenzen ihrer Kinder werden von allen befragten Eltern auf ähnliche Weise gefördert, nämlich durch Rollenspiele und das Spielen im öffentlichen Raum mit anderen Kindern. Die kognitive Förderung der Kinder in den Familien ist vielseitig. Aufgrund unserer Daten lässt sich nicht eruieren, welche Spielaktivitäten zur Förderung der kognitiven Entwicklung eingesetzt werden. Die Eltern beider Sprachgruppen nennen zahlreiche Aktivitäten, die sich jedoch auch für die Entwicklung anderer Fähigkeiten eignen. Ein albanischsprachiger Vater bezeichnet beispielsweise Memory als besonders wirksam für die kognitive Entwicklung seines Kindes und spielt es mit ihm am häufigsten (vgl. Interview 203) (siehe Kapitel 4.2.5).

Die Angaben albanischsprachiger Eltern über die Aktivitäten, die sie ihren Kindern anbieten, stehen weitgehend im Widerspruch zu einer generellen Annahme von Ibrahim (1998), wonach albanischstämmige Kinder die Freizeit mit der Mutter und den Geschwistern im Haus verbringen und keine Gelegenheit haben, ihre sprachlichen, sozialen und kognitiven Fähigkeiten zu entwickeln. Auch Zoobesuche, Geburtstagsfeste oder Spiele finden so gut wie keine statt. Seinen Aussagen zufolge fehlen albanischen Vorschulkindern zudem Erfahrungen mit Formen, Farben, Grössen, Spielsachen etc. Der Autor geht noch weiter und meint, dass die albanischen Kinder nur bedingt in der Lage sind,

logische Abläufe zu erkennen, weil ihnen diese Unterstützung in der Familie fehlt (vgl. Ibrahim, 1998, 163ff.). Wie unsere Daten zeigen und mit Blick auf die rasanten Veränderungen durch den Demokratisierungsprozess der letzten Jahre in der albanischen Gesellschaft, insbesondere in der Diaspora (viele jüngere albanische Eltern sind in der Schweiz aufgewachsen und sozialisiert), müssen Ibrahimis Aussagen stark relativiert werden. Selimi (2013) und die vorliegende Studie zeigen auf, dass albanischstämmige Eltern der zweiten Generation bildungsbewusster als die erste Generation (meist ihre Eltern) sind und mit ihren Kindern verschiedene Aktivitäten unternehmen, wenn auch unterschiedlich in der Intensität und Qualität.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse aus den Elternbefragungen, dass viele Merkmale rund um das Verständnis von frühkindlicher Bildung in beiden untersuchten Sprachgruppen ähnlich sind. Ein zentraler Unterschied zwischen den beiden Sprachgruppen zeigt sich insbesondere in der Vermittlung von Wissen und Sprache durch die Eltern und die Institutionen. Während albanischsprachige Eltern dem Vermitteln von Wissen und der Förderung sprachlicher und kognitiver Kompetenzen höchste Priorität beimessen und dabei die Institutionen als Wissensvermittlerinnen in die Pflicht nehmen wollen, möchten deutschsprachige Eltern primär die sozialen und emotionalen Kompetenzen fördern und in Institutionen fördern lassen. Die genauen Gründe für diesen Unterschied lassen sich anhand von kulturvergleichenden Theorien und älteren empirischen Befunden im asiatischen und afrikanischen Raum kaum differenziert interpretieren. Hierfür sind weitere Forschungen mit grösseren Stichproben notwendig.

5.2.8 Lehr-Lerntechniken

Wie zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, soll die Beobachtung von Lehr-Lerntechniken darüber Auskunft geben, wie sich Eltern im Spiel mit ihrem Kind verhalten und dabei kindliche Lernprozesse unterstützen. Die Art der Lehr-Lerntechniken kann Aufschluss darüber geben, welches Bild des Kindes die Eltern vertreten und welche Vorstellung sie von der Art der Wissensaufnahme eines Kindes haben (siehe Kapitel 2).

Die Ergebnisse zeigen, dass zwischen den Disziplinierungsmassnahmen albanischsprachiger und deutschsprachiger Eltern deutliche Unterschiede zu sehen sind (siehe Kapitel 4.2.6). Aufgrund unserer Daten lässt sich nicht mit endgültiger Sicherheit sagen, womit diese beobachteten Unterschiede zusammenhängen. Für eine differenzierte Aussage braucht es eine grössere Stichprobe, zumal bei den Eltern beider Sprachgruppen sowohl subtile unterschwellige als auch verbal geäusserte Disziplinarmaßnahmen gegenüber den Kindern vorkommen, wenn auch in quantitativer Hinsicht deutlich verschieden. Gestützt auf die kulturvergleichende Forschung sowie die elterlichen Ethnotheorien und Verhaltensstrategien (vgl. Keller, 2011; Oerter & Oerter, 1995; Trommsdorff, 2008) ist davon auszugehen, dass der eigene gesellschaftlich bedingte Sozialisationshintergrund das Verhalten der Eltern im Umgang mit Disziplinarmaßnahmen beeinflusst.

Das Videomaterial zeigt zudem, dass die Eltern ihren Kindern die Wissensaneignung sowohl als rezipienten Wissenserwerb (recipient knowledge) wie auch als interaktiven Wissensprozess (active knowledge) vermitteln (vgl. McGillicuddy-De Lisi & Subramanian, 1996) (siehe Kapitel 2.3.3). Das häufige Wissen abfragen, verbale Unterweisen, Vormachen, Loben oder Korrigieren durch die albanischsprachigen Eltern könnte den im Theorieteil beschriebenen Lehr- und Lernansätzen zufolge eher dem behavioristischen Verständnis zugeordnet werden. Das Kind wird in seinem Verhalten durch Erwachsene kontrolliert. Diese Verhaltenskontrolle zeigt sich auch in den Aussagen einiger albanischsprachiger Eltern während des Interviews: Sie geben ihrem Kind Instruktionen beim Spielen, korrigieren es beim Sprechen (siehe Kapitel 4.2).

Das häufiger beobachtete Scaffolding bei den deutschsprachigen Eltern weist eher auf ein konstruktivistisches Verständnis des Lernens und Lehrens hin. Dies bedeutet, dass Kinder als aktiv Lernende betrachtet werden und gemeinsam mit den Erwachsenen Wissen konstruieren. Hinweise auf ein solches Bild des Kindes sind auch in den Ergebnissen der Elterninterviews zu finden. Drei der deutschsprachigen Eltern sind beispielsweise der Meinung, dass ein Kind vieles von selbst lernt. Sie als Eltern jedoch markieren ihre Präsenz und leisten nur dann Hilfe, wenn es vom Kind gewünscht wird (siehe Kapitel 4.2).

Ausschliesslich bei deutschsprachigen Eltern konnte das Abgeben der Führung an ihr Kind beobachtet werden. Auch das in Frage stellen von Fehlern der Kinder ist fast ausschliesslich bei deutschsprachigen Eltern zu sehen, während albanischsprachige Eltern ihre Kinder mehrheitlich direkt korrigieren. Inwieweit dies mit einer eher individualistischen oder kollektivistischen Bildungsprägung in Verbindung gebracht werden kann, lässt sich aus unseren Videoaufnahmen und Elterninterviews nicht ableiten. Möglicherweise sind eine gewisse Ratlosigkeit oder Hemmungen davor, sich vor der Kamera zu blamieren, dafür verantwortlich, dass Eltern ihren Kindern die Führung überlassen. Eine andere mögliche Erklärung wäre, dass die Eltern die Bedürfnisse und Wünsche ihrer Kinder nicht übergehen wollen und sie deshalb alles entscheiden lassen. Das oben genannte Korrekturverhalten hingegen könnte mit den elterlichen Erziehungs- und Bildungsüberzeugungen zusammenhängen. Ausgehend von der Tatsache, dass der albanischsprachige Vater nicht als einziger aus seiner Sprachgruppe sämtliche Schulen in der Schweiz besucht hat, lässt der gruppenspezifische Unterschied im Umgang mit dem Korrigieren nur bedingt die Vermutung zu, dass die Eltern diesbezüglich auf ihre Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit zurückgreifen. Wahrscheinlicher scheint hierbei der Einfluss aus dem eigenen Elternhaus oder die These, wonach individualistisch orientierte, moderne Eltern nebst pädagogischem Wissen beim Austausch mit anderen Eltern und Fachpersonen bewusst auch Strategien erworben haben, die das oben aufgeführte Korrekturverhalten beeinflussen könnten (vgl. Minsel, 2011).

Die Art und Weise, wie Eltern ihre Kinder motivieren und ihr Verhalten in die gewünschte Richtung lenken, weist darauf hin, dass sich deutschsprachige Eltern in einigen Punkten von den albanischsprachigen Eltern unterscheiden. Das Verhalten deutschsprachiger Eltern wird am ehesten durch motivationstheoretische Ansätze gestützt (vgl. Deci & Ryan, 1993). In den Reaktionen albanischsprachiger Eltern sind behavioristische Ansätze erkennbar (vgl. Hasselhorn & Gold, 2006, S. 225). Worauf diese unterschiedliche Herangehensweise zurückzuführen ist, kann aufgrund der Datenlage auch hier nur erahnt werden.

Als interessantes Phänomen, welches im Rahmen der vorliegenden Studie jedoch nicht explizit untersucht wurde, hat sich bei einigen albanischsprachigen Eltern gezeigt, dass es während der Interaktion mit dem Kind zur Vermischung der albanischen und deutschen Sprache (Codeswitching) kommt. Ihre Kinder sprechen vorwiegend Albanisch, verwenden jedoch auch immer wieder deutsche Wörter oder Worteinheiten. Dieses wichtige Interaktionsphänomen wurde in unserer Studie nicht explizit untersucht. Es kommt im Datenmaterial aber immer wieder vor und scheint die Befunde einer breit angelegten quantitativen Studie von Schader (2006) sowie einer qualitativen Studie von Selimi (2013) zu stützen. Beide Studien zeigen, dass albanischsprachige Kinder, Jugendliche und Eltern, insbesondere jene der zweiten Generation (Secondos), ihre Sprachen (Albanisch-Deutsch) in der täglichen Interaktion vermischen.

Nur eine Mutter, die seit ihrer Kindheit in der Schweiz lebt und fließend Schweizerdeutsch kann, spricht mit ihrem Kind während der Videoaufnahmen ausschliesslich Schweizerdeutsch (vgl. Interview 205). Im Gespräch bestätigt sie, mit ihrem Sohn in der Öffentlichkeit immer auf Deutsch zu kommunizieren. Während der gesamten Interaktion mit der Mutter spricht das Kind gebrochen

Hochdeutsch. Die Mutter erklärt diese sprachliche Situation ihres Sohnes damit, dass ihr Ehemann, der vor einigen Jahren in die Schweiz gekommen ist, mit dem Jungen in der Öffentlichkeit Hochdeutsch spreche. Diese Familie stellt hinsichtlich des Sprachumgangs einen Einzelfall unter den albanischstämmigen Familien unserer Stichprobe dar. Die explizite Bemühung dieser Eltern, sich an das hiesige sprachliche, soziale und kulturelle Umfeld anzupassen, dürfte kaum mit einer ablehnenden Haltung der Eltern gegenüber ihrer Herkunftskultur zusammenhängen. Unsere Daten weisen vielmehr daraufhin, dass sie durch diese Anpassung in der Aufnahmegesellschaft einen sozialen Aufstieg für ihre Kinder und sich selbst erreichen möchten.

5.2.9 Fazit

Aus dem bislang Gesagten resultiert die Schlussfolgerung, dass sich die albanischsprachigen und deutschsprachigen Eltern in vielen Punkten der Bildungs- und Erziehungseinstellungen (Unterstützung Übergang, Förderaktivitäten, Umgang mit Medien, Stellenwert der Bildung) sehr ähnlich sind. Die markantesten Unterschiede bestehen darin, dass albanischsprachige Eltern von ihren Kindern insbesondere Respekt und Anstand gegenüber Erwachsenen verlangen. Umgangsformen scheinen in albanischsprachigen Familien allgemein ein sehr präsent Thema zu sein, auch im Austausch mit anderen Personen. Deutschsprachige Eltern machen bezüglich Anstand und Respekt keinen expliziten Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen. Des Weiteren sind albanischsprachige Eltern der Meinung, dass in ausserfamiliären Bildungs- und Betreuungsinstitutionen hauptsächlich Wissen vermittelt und Deutsch gelehrt werden soll, während deutschsprachige Eltern insbesondere in der Förderung von sozialen Kompetenzen ihrer Kinder institutionelle Unterstützung erwarten.

Die Ergebnisse aus den Videoaufnahmen zeigen deutliche Unterschiede in Bezug auf das elterliche Verhalten dem Kind gegenüber. Die Eltern scheinen differente Vorstellungen davon zu haben, wie sich ein Kind Wissen aneignet. Wie im Ergebnisteil aufgeführt, sind bei albanischsprachigen Eltern die positive Verstärkung oder Abschwächung von Verhaltensweisen ihres Kindes häufiger zu beobachten als bei deutschsprachigen Eltern. Auch fragen sie vermehrt das Wissen ihrer Kinder ab und zeigen ihnen Dinge vor. Verbale Unterweisungen wurden ebenfalls öfter bei albanischsprachigen Eltern beobachtet. Scaffolding kam häufiger bei deutschsprachigen Eltern vor.

Im nachfolgenden Abschnitt werden einige konkrete Aspekte zusammengestellt, die von wissenschaftlichem und gesellschaftlichem Interesse sind und bildungspolitische Konsequenzen haben könnten.

6 Ausblick

Die vorliegende Arbeit musste aufgrund beschränkter Ressourcen in einem kleinen qualitativen Rahmen durchgeführt werden. Von Interesse für eine weiterführende Untersuchung erachten wir insbesondere folgende Aspekte:

1. Die Hintergründe der unterschiedlichen Handlungsweisen näher zu betrachten: Dazu könnten die Eltern selbst befragt werden, indem man ihnen die videographierten Beobachtungen ihrer eigenen Verhaltensweisen vorlegt. Sinnvoll wäre zudem, die Beobachtungen durch Experten beurteilen zu lassen, welche sich sowohl mit dem jeweiligen kulturellen Kontext der Familie als auch in der frühkindlichen Bildung auskennen.
2. Weitere grosse nicht-westliche Migrantengruppen der Schweiz miteinzubeziehen. Die Anzahl an Zuwanderern aus Asien oder Afrika in der Schweiz hat in den vergangenen Jahren stetig zugenommen (vgl. Bundesamt für Statistik, 2013). Es ist davon auszugehen, dass sie aufgrund ihres differenten kulturellen Sozialisationskontextes von anderen Bildungs- und Erziehungseinstellungen ausgehen als viele Schweizer Familien.
3. Die Forschungsfragen anhand einer grösseren Stichprobe zu beantworten. Dadurch könnten gewisse Ergebnisse auch quantitativ überprüft und u.a. Einflüsse des sozio-ökonomischen Hintergrundes auf Bildungs- und Erziehungseinstellungen untersucht werden.
4. Eine Langzeitstudie durchzuführen. Elterliche Verhaltensweisen gegenüber ihren Kindern bleiben auf lange Frist gesehen nicht stabil. Sie sind variabel und verändern sich mit zunehmendem Alter der Kinder.
5. Beide Elternteile in die Untersuchung miteinzubeziehen. Dadurch könnte beispielsweise beleuchtet werden, ob und ggf. inwiefern Mütter ihren Kindern gegenüber anders handeln als Väter.
6. Ein Vergleich der elterlichen Verhaltensweisen gegenüber Mädchen und Jungen. Studien weisen diesbezüglich auf unterschiedliche Verhaltensweisen hin.

7 Literatur

- Ahnert, L., Meischner, T & Schmidt, A. (1995). Äquivalenzen in frühkindlichen Interaktionsmustern – Ein Vergleich von russischen und deutschen Mutter-Kind-Dyaden. In G. Trommsdorff (Hrsg.), *Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen – Entwicklung und Sozialisation in kulturvergleichender Sicht* (S. 65-81). Weinheim; München: Juventa Verlag.
- Auernheimer, G. (1990). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Abdelilah-Bauer, B. (2008). *Zweisprachig aufwachsen. Herausforderung und Chance für Kinder, Eltern und Erzieher*. München: Verlag C.H.Beck.
- Bischof-Köhler, D. (2010). Von Natur aus anders. Zur Entstehung der Unterschiede zwischen den Geschlechtern. In E.-P. Fischer & K. Wiegandt (Hrsg.), *Evolution und Kultur des Menschen* (304-339). Frankfurt: Fischer.
- Bittner, G. (1988). Zur pädagogischen Theorie des Spielzeugs. In A. Flitner (Hrsg.), *Das Kinderspiel* (S. 228-241). München: R. Piper & Co. Verlag.
- Bodenmann, G., Perrez, M. & Schär, M. (2011). *Klassische Lerntheorien. Grundlagen und Anwendungen in Erziehung und Psychotherapie* (2., überarbeitete Auflage). Bern: Verlag Hans Huber.
- Bonfadelli, H. (2004). *Medienwirkungsforschung II*. Konstanz: UVK.
- Boos-Nünning, U. & Stein, M. (2013). *Familie als Ort von Erziehung, Bildung und Sozialisation*. Münster: Waxmann.
- Bortz, J. & Döring, N. (2003). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaften* (3., überarbeitete Auflage). Berlin; Heidelberg: Springer-Verlag.
- Breitenbach, E. (2000). *Mädchenfreundschaften in der Adoleszenz. Eine fallrekonstruktive Untersuchung von Gleichaltrigengruppen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.
- Bründel, H. & Hurrelmann, K. (1995). Akkulturation und Minoritäten. Die psychosoziale Situation ausländischer Jugendlicher in Deutschland unter dem Gesichtspunkt des Belastungs-Bewältigungs-Paradigmas. In G. Trommsdorff (Hrsg.), *Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen. Entwicklung und Sozialisation in kulturvergleichender Sicht* (S. 293-313). Weinheim; München: Juventa Verlag.
- Bruner, J. S. (1982). The Organization of Action and the Nature of the Adult-Infant Transaction. In E. Z. Tronick (Ed.), *Social Interchange in Infancy* (p. 23-35). Baltimore: University Park Press.
- Bundesamt für Statistik (2013). *Migration und Integration – Indikatoren*. Neuchâtel. Download am 21.08.2013 von <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/07/blank/key/01/01.html>
- Bundesamt für Statistik (2011). *Integration – Indikatoren*. Neuchâtel. Download am 19.07.2013 von <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/07/blank/ind43.indicator.43027.430115.html>
- Dasen, P. (1994). Culture and Cognitive Development from a Piagetian Perspective. In W. J. Lonner & R. Malpass (Hrsg.), *Psychology and Culture* (S. 145-150). Boston: Allyn & Bacon.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 39, 223-238.
- Eccles, J. E. (2007). Families, Schools and Developing Achievement-Related Motivations and Engagement. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Hrsg.), *Handbook of Socialization – Theory and Research*. New York; London: Guilford Press.
- Edelmann, W. (2000). *Lernpsychologie* (6., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

- Essinger, H. & Kula, O. B. (1987). Pädagogik als interkultureller Prozess. Beiträge zu einer Theorie interkultureller Pädagogik. Felsberg: migro-Verlag.
- Einsiedler, W. (1994). *Das Spiel der Kinder: zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feierabend, S & Klingler, W. (2008). Was Kinder sehen. Eine Analyse der Fernsehnutzung Drei- bis 13-Jähriger 2007. *Media Perspektiven* 4, 190-204.
- Fried, L. & Büttner, G. (Hrsg.) (2004). *Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern*. Weinheim; München: Juventa.
- Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.) (2009). *Migration und schulischer Wandel*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuhrer, U. (2009). *Lehrbuch Erziehungspsychologie* (2., überarbeitete Auflage). Bern: Verlag Hans Huber.
- Garvey, C. (1978). *Spielen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grundmann, M. (2006). *Sozialisation*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2006). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Harwood et al. (1999). Cultural Differences in Maternal Beliefs and Behaviors: A Study of Middle-Class Anglo and Puerto Rican Mother-Infant Pairs in Four Everyday Situations. *Child Development* 70(4), 1005-1016.
- Hauser, B. (2011). Spielendes Lernen und intrinsische Motivation in der Primarschule. *4bis8 - Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe* 12, 11-13. Download am 20.07.2013 von http://www.phsg.ch/Portaldata/1/Resources/forschung_und_entwicklung/lehr_lernforschung/2_011_Hauser_4bis8_spiel_lernen.pdf
- Herwartz-Emden, L. & Strasser, J. (2013). Interkulturalität und Sozialisation. In P. Genkova, T. Ringeisen & F. T. L. Leong (Hrsg.), *Handbuch Stress und Kultur. Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven* (S. 361-380). Wiesbaden: Springer VS.
- Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist* 4(2), 111-127.
- Hoffmann, L. (1996). Der Einfluss völkischer Integrationsvorstellungen auf die Identitätsentwürfe von Zuwanderern. In W. Heitmeyer & R. Dollase (Hrsg.): *Die bedrängte Toleranz* (S. 241-260). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Hofstede, G. & Hofstede, G. J. (2011) (Hrsg.). *Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management* (5., durchges. Auflage). München: dtv.
- Hurrelmann, K. (2002). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim: Beltz.
- Ibrahimi, M. (1998). Albanische Immigranten und deren Familien. Familienstrukturen, Partnerschaft, Geschlechterrollen. In A. Lanfranchi & Th. Hagmann (Hrsg.), *Migrantenkinder, Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt*. Biel: Schüler AG.
- Kärtner, J. & Keller, H. (2010). Diversität von Erziehungsvorstellungen. In C. Ghaderi, L. Joksimovic, E. van Keuk & D. David (Hrsg.), *Diversity – kompetenter Umgang mit kultureller Vielfalt in klinischen und sozialen Handlungsfeldern* (S. 303-312). Stuttgart: Kohlhammer.
- Keller, H. (2011). *Kinderalltag. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung*. Berlin; Heidelberg: Springer Verlag.
- Keller, H. (2003). Das Säuglingsalter aus kulturpsychologischer Sicht. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S.353-380). Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Hans Huber Verlag
- Kleis, A. (2012). *Parentale Ethnotheorien in bikulturellen Familien – Ressource oder Konfliktpotenzial?!: Eine qualitative Vergleichsuntersuchung mono- und bikultureller Familien deutscher und westafrikanischer Herkunft*. Sozio-Publishing.

- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krapp, A. (1998). Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 45(3), 186-203.
- Krapp, A. (1999). Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. *Zeitschrift für Pädagogik* 45(3), 387-406.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung* (4., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim; Basel: Beltz / Psychologische Verlags Union.
- Lanfranchi, A. & Neuhauser, A. (2013). *ZEPPELIN 0-3: Theoretische Grundlagen, Konzept und Implementation des frühkindlichen Förderprogramms „PAT – Mit Eltern Lernen“*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Lanfranchi, A. (1998). Immigranten und Schule. Transformationsprozesse in traditionellen Familienwelten als Voraussetzung für schulisches Überleben von Migrantenkinder. Opladen: Leske + Budrich.
- Largo, R. (2002). Entwicklung in den ersten sieben Lebensjahren. In C. Walter & K. Fasseing (Hrsg.), *Kindergarten. Grundlagen aktueller Kindergartenpädagogik* (S. 67-118). Winterthur: ProKiga-Lehrmittelverlag.
- Largo, R. & Benz, C. (2003). Spielend lernen. In M. Papousek & A. von Gontard (Hrsg.), *Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit* (S. 56-75). Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta.
- Liebenwein, S. (2008). *Erziehung und soziale Milieus: Elterliche Erziehungsstile in milieuspezifischer Differenzierung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Lin-Huber, M. A. (1998). *Kulturspezifischer Spracherwerb. Sprachliche Sozialisation und Kommunikationsverhalten im Kulturvergleich*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Lohaus, A. et al. (2004). Frühe Eltern-Kind-Interaktion. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (S. 147-161). München: Reinhardt.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Weinheim; Basel: Beltz Verlag.
- McGillicuddy-De Lisi, A. V. & Subramanian, S. (1996). How do children develop knowledge? Beliefs of Tanzanian and American mothers. In S. Harkness & C. M. Super (Hrsg.), *Parents' Cultural Belief Systems. Their origins, expressions, and consequences* (S. 143 – 168). New York; London: The Guilford Press.
- Minsel, B. (2011). Eltern- und Familienbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung* (S. 865-872). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Montada, L. (2008). Moralische Entwicklung und Sozialisation. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 572-606). Weinheim; Basel: Beltz.
- Moser, U., Stamm, M. & Hollenweger, J. (2005). *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt*. Aarau: Sauerländer Verlag
- Nieke, W. (1993). Wie ist Interkulturelle Erziehung möglich? In P. E. Kalb, C. Petry, K. Sitte (Hrsg.): *Leben und Lernen in der multikulturellen Gesellschaft, 2. Weinheimer Gespräch* (S. 110-152). Weinheim; Basel: Beltz Verlag.
- Nohl, A.-M. (2006). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oerter, R. (2002). Kindheit. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 209-257). Weinheim; Basel; Berlin: Beltz Verlage.
- Oerter, R. & Oerter R. (1995). Zur Konzeption der autonomen Identität in östlichen und westlichen Kulturen. Ergebnisse von kulturvergleichenden Untersuchungen zum Menschenbild junger

- Erwachsener. In G. Trommsdorff (Hrsg.), *Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen. Entwicklung und Sozialisation in kulturvergleichender Sicht* (S. 153-173). Weinheim; München: Juventa Verlag.
- Papousek, H. (2003). Spiel in der Wiege der Menschheit. In M. Papousek & A. von Gontard (Hrsg.), *Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit* (S. 17-55). Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta.
- Parmar, P., Harkness, S. & Super, C. M. (2004). Asian and Euro-American Parents' Ethnotheories of Play and Learning: Effects on Preschool children's Home Routines and School Behavior. *International Journal of Behavioral Development* 28(2), 97-104.
- Piaget, J. (1972). *Sprechen und Denken des Kindes*. Düsseldorf: Schwann Verlag.
- Prenzel, A. (1995). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich.
- Rauh, H. (2002). Vorgeburtliche Entwicklung und Frühe Kindheit. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 131-208). Weinheim; Basel; Berlin: Beltz Verlage.
- Reichmann, E. (2010). *Übergänge vom Kindergarten in die Grundschule unter Berücksichtigung kooperativer Lernformen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rogoff, B., Mistry, J., Göncü, A. & Mosier, C. (1993). Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 58(7, Serial no. 236).
- Rosenthal, M. (2003). Quality in Early Childhood Education and Care: A Cultural Context. *European Early Childhood Education Research Journal* 11(2), 101 – 116.
- Rothbaum, F. & Trommsdorff, G. (2007). Do roots and wings complement or oppose one another? The socialization of relatedness and autonomy in cultural context. In J. E. Grusec & P. Hastings (Hrsg.), *The handbook of socialization* (S. 461-489). New York: The Guilford Press.
- Schader, B. (2006). *Albanischsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Hintergründe - Sprach- und schulbezogene Untersuchungen*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Schmidt, C. (2010). Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 473-486) (3., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim; München: Juventa Verlag.
- Schrottmann, R. E. & Tassinari, S. (2004). Die aktuelle Situation der familien- und schulergänzenden Betreuung in der Schweiz. In A. Lanfranchi & R. E. Schrottmann (Hrsg.), *Kinderbetreuung ausser Haus – eine Entwicklungschance. Mit einem Nachwort von Remo Largo* (S. 51-78). Bern: Haupt Verlag.
- Selimi, N. (2013). Familiäre und institutionelle Einflüsse auf die Sprachentwicklung mehrsprachig aufwachsender Kinder. Hintergründe – Befunde – Familienprofile. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stamm, M. (2010). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt Verlag.
- Steiner, O. & Goldoni, M. (2011). *Medienkompetenz und medienerzieherisches Handeln von Eltern. Eine empirische Untersuchung bei Eltern von 10- bis 17-jährigen Kindern in Basel-Stadt*. Basel, Olten: Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz.
- Tietze, W., Rossbach, H.-G. & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim; Basel: Beltz Verlag.
- Tillmann, K.-J. (2004). *Sozialisationstheorien: Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung* (13. Auflage). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Tippelt, R. (2004). Geleitwort. In E. Schumacher (Hrsg.), *Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen* (S. 7-17). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Trawick-Smith, J. (2010). Drawing Back the Lens on Play: A Frame Analysis of Young Children's Play in Puerto Rico. *Early Education and Development* 21(4), 536-567.
- Toman, H. (2012). *Facetten der ausserschulischen und schulischen Sozialisation von Kindern und Jugendlichen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Trommsdorff, G. (2008). Kultur und Sozialisation. In K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (S. 229-239). Weinheim: Beltz.
- Trommsdorff, G. (2000). Internationale Kultur? Kulturpsychologische Aspekte der Globalisierung. In I. Gogolin & B. Nauck (Hrsg.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung* (S. 387-414). Opladen: Leske + Budrich.
- Trommsdorff, G. (1989). Sozialisation und Werthaltungen im Kulturvergleich. In G. Trommsdorff (Hrsg.), *Sozialisation im Kulturvergleich* (S. 97-121). Stuttgart: Enke.
- Walter-Laager, C., Pfiffner, M. R., Luthardt, J. & Fasseing Heim, K. (2012). *Evaluationsbericht zur Arbeit in den «BiLiKiD»-Spielgruppen*. Lindau: Institut für Elementar- und Schulpädagogik.
- Westphal, M. (2009). Interkulturelle Kompetenzen als Konzept für die Zusammenarbeit mit Eltern. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (S. 89-105). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wild, E. (2004). Häusliches Lernen – Forschungsdesiderate und Forschungsperspektiven. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7(3), 37-64.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum Qualitative Social Research* 1(1). Download am 13.01.2013 von <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1132/2519>
- Wustmann Seiler, C. & Simoni, H. (2012). *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz*. Erarbeitet vom Marie Meierhofer Institut für das Kind, erstellt im Auftrag der Schweizerischen UNESCO- Kommission und des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz.

8 Anhang

- 1 Elternfragebogen
- 2 Interviewleitfaden
- 3 Transkriptionsregeln
- 4 Kategoriensystem
- 5 Filmsequenzen

1 Elternfragebogen

Angaben zum Kind

1. Geburtsdatum Ihres Kindes: (Monat und Jahr)

2. Geschlecht Ihres Kindes: (Bitte ankreuzen). ₁ männlich ₂ weiblich

3. Hat Ihr Kind Geschwister? (Bitte ankreuzen).

Damit sind alle Geschwister gemeint, z.B. leibliche Schwester, leiblicher Bruder, Halbschwestern, Stiefbrüder etc.

₁ ältere Geschwister ₂ jüngere Geschwister ₃ gleichaltrige Geschwister ₄ keine Geschwister

4. a) Wurde Ihr Kind in der Schweiz geboren? (Bitte ankreuzen).

₁ ja ₀ nein

b) Falls NEIN, wie alt war Ihr Kind, als es in die Schweiz kam?

Wenn Ihr Kind jünger als 12 Monate war, schreiben Sie bitte Null (0).

..... Jahre

Angaben zur Mutter

1. Welchen Hauptberuf üben Sie zurzeit aus? (z.B. Gärtnerin, Küchenhilfe, Projektleiterin):
Wenn Sie zurzeit nicht berufstätig sind, geben Sie bitte den Beruf an, den Sie zuletzt ausgeübt haben.

2. Was machen Sie zurzeit?

(Bitte nur ein Kästchen ankreuzen).

Sie sind vollzeitbeschäftigt ₁

Sie sind teilzeitbeschäftigt ₂

Sie sind nicht berufstätig, aber auf Arbeitssuche ₃

Anderes (z.B. Hausfrau, pensioniert) ₄

3. Welches ist Ihre höchste abgeschlossene Ausbildung bzw. Schulbildung?

(Bitte nur ein Kästchen ankreuzen).

Universität oder ETH mit Doktorat (23 Jahre und mehr) ₈

Universität, ETH, Fachhochschule, Pädagogische Hochschule ₇
(Lizenziat, Diplom, Master, Bachelor, Lehrdiplom) (18-20 Jahre)

Höhere Berufs-/Fachausbildung ₆
(z.B. eidg. Fachausweis, Meisterdiplom) (17-18 Jahre)

Matura, Berufsmatura, Primarlehrerinnendiplom ₅
(12-15 Jahre)

Berufslehre oder Berufsfachschule (10-14 Jahre) ₄

Obligatorische Schule (7-9 Jahre) ₃

Primarschule (4-6 Jahre) ₂

Kein Schulabschluss ₁

4. a) In welchem Land wurden Sie geboren?

.....

b) Falls Sie nicht in der Schweiz geboren wurden, seit wie vielen Jahren leben Sie in der Schweiz?

..... Jahre

5. Welche Sprache sprechen Sie normalerweise zu Hause mit Ihrem Kind?

.....

6. a) Sprechen Sie zu Hause noch eine andere Sprache? (Bitte ankreuzen).

₁ ja ₀ nein

b) Falls JA, welche?

Angaben zum Vater

1. Welchen Hauptberuf üben Sie zurzeit aus? (z.B. Gärtner, Küchenhilfe, Projektleiter):
Wenn Sie zurzeit nicht berufstätig sind, geben Sie bitte den Beruf an, den Sie zuletzt ausgeübt haben.

2. Was machen Sie zurzeit?

(Bitte nur ein Kästchen ankreuzen).

- Sie sind vollzeitbeschäftigt ₁
- Sie sind teilzeitbeschäftigt ₂
- Sie sind nicht berufstätig, aber auf Arbeitssuche ₃
- Anderes (z.B. Hausmann, pensioniert) ₄

3. Welches ist Ihre höchste abgeschlossene Ausbildung bzw. Schulbildung?

(Bitte nur ein Kästchen ankreuzen).

- Universität oder ETH mit Doktorat (23 Jahre und mehr) ₈
- Universität, ETH, Fachhochschule, Pädagogische Hochschule ₇
(Lizenziat, Diplom, Master, Bachelor, Lehrdiplom) (18-20 Jahre)
- Höhere Berufs-/Fachausbildung ₆
(z.B. eidg. Fachausweis, Meisterdiplom) (17-18 Jahre)
- Matura, Berufsmatura, Primarlehrerinnendiplom, ₅
Berufslehre oder Berufsfachschule (12-15 Jahre)
- Obligatorische Schule (7-9 Jahre) ₃
- Primarschule (4-6 Jahre) ₂
- Kein Schulabschluss ₁

4. a) In welchem Land wurden Sie geboren?

b) Falls Sie nicht in der Schweiz geboren wurden, seit wie vielen Jahren leben Sie in der Schweiz?

..... Jahre

5. Welche Sprache sprechen Sie normalerweise zu Hause mit Ihrem Kind?

.....

6. a) Sprechen Sie zu Hause noch eine andere Sprache? (Bitte ankreuzen).

₁ ja ₀ nein

b) Falls JA, welche?

Angaben zum Haushalt

1. Wie viele erwachsene Personen wohnen in Ihrem Haushalt?

Damit sind sämtliche erwachsenen Personen gemeint, z.B. Eltern, Grosseltern, Tante, Onkel, Nichte, Cousin etc.

..... Personen

2. Welche der folgenden Dinge hat es bei Ihnen zu Hause?

(Bitte in jeder Zeile nur ein Kästchen ankreuzen).

	ja	nein
a) Internetanschluss	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀
b) DVD-Player/ Blu-ray-Player	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀
c) Eine digitale Videokamera	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀
d) Spielkonsole (z.B. Nintendo Wii, Xbox, Playstation)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀
e) Bücher (Lexikon, Wörterbuch, klassische Literatur)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀
f) Musikinstrument	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀
g) Kunstwerke (z.B. Bilder, Skulpturen)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀

3. Wie viele der folgenden Dinge hat es bei Ihnen zu Hause? (Bitte in jeder Zeile nur ein Kästchen ankreuzen).

	kein(en)	ein(en)	zwei	drei oder mehr
a) Mobiltelefon, Smartphone (z.B. iPhone)	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b) Fernseher	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c) Computer	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
d) Auto	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
e) Zimmer mit Badewanne oder Dusche	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

4. Wie viele Bücher hat es bei Ihnen zu Hause?

(Auf einen Meter Bücherregal passen ungefähr 40 Bücher. Zeitschriften, Zeitungen und Schulbücher zählen NICHT dazu.)

0-10 Bücher	<input type="checkbox"/> ₁
11-25 Bücher	<input type="checkbox"/> ₂
26-100 Bücher	<input type="checkbox"/> ₃
101-200 Bücher	<input type="checkbox"/> ₄
201-500 Bücher	<input type="checkbox"/> ₅
mehr als 500 Bücher	<input type="checkbox"/> ₆

2 Interviewleitfaden

Einleitender Text:

Mit Ihrer Teilnahme an unserem Projekt leisten Sie einen wichtigen Beitrag zu einem zentralen Thema. Dafür danken wir Ihnen herzlich und versichern nochmals, dass alle Antworten anonymisiert werden. Sie und Ihr Kind werden nirgends namentlich erwähnt.

Wir möchten besser verstehen, wie der Alltag zwischen Ihnen und Ihrem Kind abläuft und welche Ähnlichkeiten oder Unterschiede zwischen dem Alltag in albanischen und schweizerischen Familien bestehen. Zuerst geht es um Erziehungsfragen. Dann sprechen wir über Aktivitäten, die Sie mit Ihrem Kind zuhause und ausserhalb unternehmen. Anschliessend haben wir ein paar allgemeine Fragen bezüglich des Übergangs in die Spielgruppe und des Wohlbefindens Ihres Kindes. Unser Gespräch schliessen wir mit ein paar Fragen rund um die Zusammenarbeit mit der Spielgruppenleiterin.

Wenn eine Frage unklar ist, fragen Sie bitte ruhig nach. Wenn Sie eine Frage nicht beantworten möchten, können Sie dies selbstverständlich tun. Damit die Studie wissenschaftlichen Anforderungen genügt, ist es sehr wichtig, dass die Fragen wahrheitsgetreu beantwortet werden.

Sie können so sprechen, wie es Ihnen wohl ist (Mundart/Dialekt, in der Muttersprache). Da wir das Gespräch schriftlich festhalten müssen, nehmen wir das Interview mit diesem Aufnahmegerät auf.

Haben Sie Fragen (falls ja, beantworten)? Und jetzt beginnen wir mit dem Interview.

EINLEITENDE FRAGEN/AUFWÄRMEPHASE:

- **Seit wann wohnen Sie hier in XY?**
- **Und wo haben Sie vorher gewohnt?**
- **Haben Sie Verwandte in der Nähe / in der Heimat?**
- **Haben Sie regelmässige Kontakte zu den Verwandten hier in der Schweiz / in der Heimat?**
- **Welche Schulen haben sie besucht?**
- **Wie sind Sie aufgewachsen?**
- **Was machen Sie gerne in der Freizeit (Hobbys, Medienkonsum, Kulturanlässe)**

A. ERZIEHUNGSEINSTELLUNGEN

1 Würden Sie uns erzählen, was für Sie persönlich die wichtigsten Dinge in der Erziehung Ihres Kindes sind?

(Hinweis: Sie können erzählen, ich höre einfach zu.)

1.1 Nachfragen

- **Sie haben jetzt wichtige Punkte aufgezählt. Vielen Dank! Welche Werte (religiöse Werte oder auch Umfangsformen) sind Ihnen besonders wichtig?**
- **Wie vermitteln Sie Ihrem Kind diese wichtigen Werte?**
- **Gibt es typische Situationen, in denen Sie ein bestimmtes Verhalten von Ihrem Kind verlangen?**

- Gibt es typische Situationen, in denen Sie Ihr Kind loben oder bestrafen?
- Können Sie Beispiele nennen, wie sich Ihr Kind in solchen typischen Situationen auf Ihre Reaktion verhält?
- Wie fühlt sich Ihr Kind in der Spielgruppe, wo die Kinder verschiedene Sprachen, Kulturen, Religionen haben?
- Wie fühlen Sie sich dabei, dass Ihr Kind eine Spielgruppe besucht, wo die Kinder verschiedene Sprachen, Kulturen, Religionen haben oder aus verschiedenen albanischsprachigen Regionen kommen?
- Sprechen Sie mit Ihrem Kind darüber und wenn ja, wie erklären Sie ihm diese Verschiedenheit/Heterogenität?

B. BILDUNGSEINSTELLUNGEN

(Anm.: Im eigentlichen Interview wird der Begriff „Bildung“ jeweils sprachspezifisch durch „Lernprozess“ ersetzt.)

2 Können Sie bitte ausführen, welchen Stellenwert für Sie persönlich die Bildung in den ersten Lebensjahren ihres Kindes hat?

(Hinweisen: Ich höre gerne zu)

2.1 Nachfragen

- Welche sind Ihrer Meinung nach Ihre persönlichen Aufgaben bei der Bildung ihres Kindes in den ersten Lebensjahren?
- Wie verteilen sich die Aufgaben, die Sie als Eltern in Bezug auf Ihr Kind übernehmen?
- Wie unterstützen Sie Ihr Kind?
- Suchen Sie hierzu bei Bedarf externe Hilfe und wenn ja, bei wem?
- Welche schulischen und beruflichen Erwartungen haben Sie später an Ihr Kind?
- Welche Bildungsaufgaben sollen Ihrer Meinung nach ausserfamiliäre Einrichtungen übernehmen?

C. TAGESABLAUF

3 Können Sie bitte einen typischen Tagesablauf mit Ihrem Kind möglichst genau beschreiben?

(Hinweisen: Ich höre jetzt einfach zu.)

3.1 Nachfragen

- Sie haben jetzt einen typischen Tag geschildert. Vielen Dank! Welche dieser Punkte sind Ihrer Meinung nach besonders wichtig im Erziehungsalltag?

(Bei weiteren Fragen zu einzelnen Punkten nachfragen mit W-Fragen: Sie erwähnten auch, dass.... Wie? Warum? Wie oft? Welche?)

D. FÖRDERAKTIVITÄTEN

4 Welche Aktivitäten und Angebote zuhause sind Ihrer Meinung nach besonders förderlich für die Entwicklung Ihres Kindes?

(Anweisung: Bitte nennen Sie alle wichtigen Aktivitäten.)

4.1 Nachfragen

- **Sie haben verschieden Punkte genannt. Welche Fähigkeiten soll Ihr Kind bei diesen Aktivitäten entwickeln?**
- **Unternehmen Sie etwas Besonderes, damit Ihr Kind diese Fähigkeiten entwickelt?**
- **Haben Sie die Möglichkeit, sich mit anderen Eltern über die Förderung Ihres Kindes zu unterhalten?**
- **Wie unterstützen Sie Ihr Kind zum Beispiel in der Sprachentwicklung (Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache)?**
(Gedankenstütze: Am Esstisch sprechen, Bilderbücher anschauen und besprechen, Geschichten erzählen, Sprachspiele spielen, Buchstaben und Zahlen lernen, Singen, Musikhören, Ortsbibliothek besuchen)
- **Wie unterstützen Sie die motorischen Fähigkeiten Ihres Kindes?**
(Gedankenstütze: Basteln, Malen, Kneten, Papierformen schneiden, Leimen, Nüsse zerschlagen, Schwimmen, Spazieren, Spielplatz besuchen, MuKi-Turnen)
- **Wie unterstützen Sie die intellektuellen/kognitiven Fähigkeiten Ihres Kindes?**
(Gedankenstütze: Memory spielen, Puzzles zusammensetzen, Legofiguren bauen, Kindermuseum, Zoo)
- **Wie unterstützen Sie die sozialen Fähigkeiten Ihres Kindes?**
(Gedankenstütze: Kinder einladen, Besuche, Einkaufen, auf den Spielplatz gehen, Zimmer aufräumen)
- **Mit welchen Spielsachen spielt Ihr Kind gerne?**

E. MEDIEN

5 Welche elektronischen Medien stehen Ihrem Kind zuhause zur Verfügung?

(bspw. TV, DVD, CD-Player, Playstation, iPod, Computer)

5.1 Nachfragen

- **Welche elektronischen Medien hat Ihr Kind besonders gern?**
- **Darf Ihr Kind im Umgang mit Medien selber die Wahl des Mediums und die Häufigkeit bestimmen?**
- **Setzen Sie bestimmte Medien von sich aus zuhause ein und wenn ja, wie gehen Sie vor?**

F. TRANSITION

6 Können Sie bitte schildern, wie der Übergang in die Spielgruppe verlaufen ist?

6.1 Nachfragen

- **Wie haben Sie Ihr Kind auf die Spielgruppe vorbereitet?**
- **Gab es eine Eingewöhnungsphase in der Spielgruppe und wenn ja, wie verlief diese?**
- **Wie könnte Ihrer Meinung nach dieser Ablösungsprozess noch besser gestaltet werden?**

G. INTEGRATION

(Anm.: soziale oder kulturelle Integration)

7 Welche Faktoren sind Ihrer Meinung nach entscheidend für eine gute Integration Ihres Kindes in der Spielgruppe?

7.1 Nachfragen

- **Wie könnten Sie Ihrem Kind helfen, sich in der Spielgruppe schnell zu integrieren?**
- **Welchen Beitrag sollte Ihrer Meinung nach die Spielgruppenleiterin leisten?**
- **Welchen Beitrag sollte Ihrer Meinung nach die Gemeinde/der Kanton/die Schweiz leisten?**
(Gedankenstütze: sprachliche (hierzu: Mundart, Standardsprache, L1, L2 oder beides), soziale Integration, finanzielle Unterstützung usw.).

H. PARTIZIPATION

8 Wie verläuft Ihre Partizipation in der Spielgruppe?

8.1 Nachfragen

- **Auf welche Weise findet der Austausch mit der Spielgruppenleiterin statt?**
- **Was empfinden Sie als besondere Herausforderung in der Kommunikation mit der Spielgruppenleiterin?**
- **Wie erklären Sie Ihrem Kind, dass es unterschiedliche Wertvorstellungen (sprachliche, soziale, kulturelle und religiöse) gibt?**
- **Wie thematisieren Sie Ihre Wertvorstellungen mit der Spielgruppenleiterin?**
- **Wie verläuft die gegenseitige Information über die Entwicklungsschritte Ihres Kindes?**

I. SCHLUSS

9 Wir sind am Schluss. Gibt es etwas, das Sie gerne ergänzen möchten?

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!

3 Transkriptionsregeln

(.) = Pause

{ } = technische Störung (z.B. Batteriewechsel, Unterbrechungen)

[] = nonverbale Äusserung, Handlung (z.B. lacht, schüttelt Kopf, nickt, seufzt, blättert eine Seite um)

‘ ‘ = betont gesprochen

, , = leise gesprochen

‘Ähm‘ (deutsch); em (albanisch) = überlegen, nachdenken

‘Mhm‘ (deutsch); ëhë (albanisch) = zustimmen

‘Hmh‘ (deutsch); ëë (albanisch) = ablehnen

/ = unvollendeter bzw. abgebrochener Gedanke, Wort, Satz

(unv.) = unverständlich

WICHTIG: Bei der Transkription werden die Personennamen anonymisiert und durch das Initial ersetzt und in Klammern umschrieben, um wen es sich handelt. Beispiel: Lea wird ersetzt durch: L. (Kind)

4 Kategoriensystem

Erziehungseinstellungen	Ebene 1	Ebene 2	Ebene 3
	Austausch von Wertvorstellungen		
		Austausch im privaten Rahmen	
		Austausch im institutionellen Rahmen	
	Werte		
		Familienzusammenhalt	
		Zuneigung	
		Empathie	
		Umgangsformen	
		Gerechtigkeit	
		Offenheit	
		Ehrlichkeit	
		Selbständigkeit	
Bildungseinstellungen			
	Beitrag zum kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozess		
		Beitrag der Eltern	
		Beitrag der Institutionen	
	Stellenwert der Bildung		
	Austausch über die kindliche Entwicklung		
		Austausch im privaten Rahmen	
		Austausch im institutionellen Rahmen	
	Unterstützung Übergang		
	Umgang mit Medien		
	Förderaktivitäten		
	Lehr-Lerntechniken		
		Verbale Unterweisung	
		Motivierung	
			Wahlmöglichkeit
			Positive Verstärkung
			Abschwächung negativer Verhaltensweisen
		Wissen abfragen	
		Abwarten/Zuhören	
		Wortwiederholung/ Bestätigung	
		Initiieren	
		Kindliche Interessen	
		Assoziative Erinnerungsbrücken	
		Scaffolding	
		Vormachen	

5 Filmsequenzen

Regeln und Vorgaben einhalten	
Körperlicher Hinweis auf erwünschtes Verhalten	
Szene-Nr.	Beschreibung der Szene
1 (M)	Kind möchte gerne Gitarre spielen und die Mutter zieht ihn zurück zum Tisch, um gemeinsam etwas zu schneiden.
2 (M)	Mädchen interessiert sich nicht für die Anweisungen der Mutter. Sie dreht ihr den Kopf, um ihre Aufmerksamkeit zu erhalten.
Verbaler Hinweis auf das gewünschte Verhalten	
3 (M)	Mutter und Junge schneiden nebeneinander etwas aus. Als dem Jungen ein Schnitt nicht gelingt, reißt er ein Stückchen des Papiers ab. Die Mutter weist darauf hin, dass er schneiden und nicht reißen soll, geht im Gespräch aber gleich locker weiter. Nebenbemerkung: Die Mutter spricht mit dem Jungen in der Öffentlichkeit immer Deutsch. Sie spricht sehr gut, der Junge aber nur gebrochen Deutsch.
Hinweis und Erklärung	
4 (S)	Junge hält die offene Schere an die Lippe. Die Mutter weist ihn an, dass er die Schere nicht zum Mund führen soll und zeigt dem Kind, dass die Klingen scharf sind.
Körperlicher Hinweis auf erwünschtes Verhalten	
5 (M)	Kind lässt sich unter den Tisch gleiten und Mutter zieht ihn am Arm wieder hoch.
6 (M)	Kind greift nach einem Törchen im Bilderbuch, die Mutter stösst die Hand weg. Darauf verliert der Junge jegliches Interesse und dreht sich weg.
Verbaler Hinweis auf das gewünschte Verhalten	
7 (M)	Junge sitzt während dem Bilderbuch schauen auf den Tisch. Die Mutter weist ihn an, wieder herunter zu kommen und sich neben sie zu setzen.
Ignorieren von unerwünschtem Verhalten	
8 (M)	Junge legt den Kopf auf das Bilderbuch. Die Mutter spricht und schaut sich das Buch weiter an und der Junge steigt wieder ein.
Verbaler Hinweis auf das gewünschte Verhalten	
9 (S)	Mädchen steckt immer wieder seinen Daumen in den Mund. Die Mutter weist es darauf hin und erzählt dann das Bilderbuch weiter.
10 (S)	Puppe hält sich nicht an die Regeln beim Bilderbuchanschaun und wird gemäßregelt.
Verbaler Hinweis auf das gewünschte Verhalten	
11 (M)	Junge schaut ein Bilderbuch mit seiner Mutter an. Sie gibt ihm nebenbei ein Taschentuch, um sich die Nase zu putzen. Als er einen Bildchen falsch benennt, sagt sie: „Uuh“ und er korrigiert sich sofort.
12 (M)	Junge sitzt auf den Tisch beim Bilderbuch anschauen. Die Mutter weist ihn an, wieder herunter zu kommen.
Körperlicher Hinweis auf erwünschtes Verhalten	
13 (M)	Mädchen legt den Kopf auf das Bilderbuch und versucht auf Dinge im Buch zu zeigen. Die Mutter reagiert, indem sie das Kind ganz nahe an sich presst und so seine Aktivitäten unterbindet.
14 (M)	Mutter knetet parallel zu ihrem Jungen. Der Junge greift in die Knete der Mutter und die stösst seine Hand beiläufig weg.
15 (M)	Junge knetet und der Ärmel kommt in den Teig. Die Mutter zieht ihm die Ärmel nach hinten.
Verbaler Hinweis auf das gewünschte Verhalten	
16 (S)	Mädchen will die Knete auf die Bank legen, um mit dem Fuss darauf zu treten. Die Mutter hält sie davon ab.
Mimischer Hinweis auf das gewünschte Verhalten	
17 (S)	Die Mutter knetet einen Becher. Der Junge will ihn sich greifen und sie wehrt dies ein erstes Mal ab. Als der Becher fertig ist, stellt sie ihn hin. Der Junge nimmt ihn und drückt ihn auf seine eigene Knetfigur. Die Mutter ist enttäuscht, geht aber gleich darüber hinweg.

Ignorieren von unerwünschtem Verhalten	
18 (S)	Die Mutter stört das Kind mehrfach mit Fragen. Der Junge antwortet nicht und sie geht darüber hinweg.
Verbaler Hinweis auf das gewünschte Verhalten	
19 (M)	Ein Junge spielt mit der Knete auf dem Tisch und lässt sie dann auf dem Boden weiter hüpfen. Der Vater reagiert sofort, und gemeinsam wird der Dreck herausgepickt.
Körperlicher Hinweis auf das gewünschte Verhalten	
20 (M)	Die Mutter zieht dem Mädchen die Ärmel zurück.
21 (M)	Mutter nimmt die zusammengedrückte Knete des Jungen auseinander und fordert ihn auf, etwas zu kneten. Er äussert, dass er es nicht kann.

Lehrtechniken	
Abfragen des Wissensstandes	
Szene-Nr.	Beschreibung der Szene
1 (M)	Mutter schaut ein Bilderbuch mit dem Kind an und fragt systematisch alle Bildchen ab.
2 (M)	Die Mutter weist den Jungen auf Details hin. Er antwortet vergnügt, aber kommt nicht in ein Gespräch mit ihr. Am Schluss wechselt die Mutter wieder zurück zum Abfragen von einzelnen Begriffen.
Mischung verschiedener Lehrtechniken in einer wechselseitigen Interaktion	
3 (D)	Die Mutter erzählt ein Bilderbuch. Dabei wechselt sie zwischen Gespräch, Fragen stellen und Vorlesen, erweitert die Aussagen des Mädchens. Umgekehrt bringt auch das Mädchen Impulse rein.
4 (D)	Die Mutter erzählt ein Bilderbuch. Dabei wechselt sie zwischen Gespräch, Fragen stellen und Vorlesen, erweitert die Aussagen des Mädchens. Umgekehrt bringt auch das Mädchen Impulse rein. Zwischendurch schlüpfen beide in Rollen aus dem Buch und halten einen kurzen Dialog mit verstellter Stimme.
Mischung verschiedener Lehrtechniken in einer wechselseitigen Interaktion	
5 (S)	Das Mädchen findet heraus, dass es ein Suchbild ist. Die Mutter steigt darauf ein. Das Kind arbeitet selbst die Begriffe ab: Wo ist das? Da! Die Mutter erweitert die Suchübung und weist auf Unterschiede hin, lobt und erweitert die Aussagen. Zum Schluss zeigt sie auf die Törchen.
Abfragen des Wissensstandes	
Mischung verschiedener Lehrtechniken in einer wechselseitigen Interaktion	
6 (M)	Die Mutter erzählt dem Kind das Buch. Sie stellt immer wieder Zwischenfragen, die er beantwortet. Sobald die Suchbilder kommen, arbeitet sie zuerst selbst einige Begriffe ab und lässt dann den Jungen die weiteren Bildchen benennen.
7 (M)	Die Mutter und der Junge schauen sich den Anfang des Bilderbuches an und stellen sich gegenseitig Fragen und geben sich gegenseitig Antworten. Die beiden mischen Schweizerdeutsch und Spanisch.
8 (S)	Die Mutter beginnt das Bilderbuch zu erzählen und schlüpft in eine Rolle aus dem Buch (verstellt die Stimme). Das Mädchen hört genau zu und löst sofort die Suchfrage auf, obwohl es nicht direkt gefragt wurde. Die Mutter lobt das Kind dafür.
Abfragen des Wissensstandes	
9 (S)	Mutter und Tochter arbeiten die Suchbildchen durch. Die beiden ergänzen sich gegenseitig und machen Bezüge zu ihrem Alltag.
10 (S)	Mutter und Sohn schauen sich das Bilderbuch an. Die Mutter liest vor und stellt laufend Fragen. Der Junge antwortet. Dort wo der Junge nicht weiter weiss, gibt die Mutter einen Hinweis und lässt ihm Zeit, das „Rätsel“ zu lösen.
11 (S)	Mutter fragt bei den kleinen Suchbildern, was da drauf ist und der Junge arbeitet alle Begriffe ab. Da wo er ein Bildchen auslässt, fragt die Mutter nach.
12 (M)	Vater und Sohn schauen sich eine Seite mit Suchbildchen an. Der Junge arbeitet alle Bilder durch und benennt ein Bildchen mit „Tschutschu“. Der Vater fragt nach, ob dies nicht ein Zug bzw. eine Lokomotive sei. Der Junge bleibt bei „Tschutschu“.

13 (M)	Mutter und Tochter schauen sich ein Bilderbuch an. Die Mutter erzählt viel und plaudert mit dem Kind. Sobald die erste Suchseite kommt, werden die Begriffe abgearbeitet. Die beiden wechseln zwischen Albanisch und Schweizerdeutsch.
14 (M)	Mutter und Sohn arbeiten die Bildchen ab. Dabei hat die Mutter die Führung und macht Bezüge zu ihrem Alltag. Es geht alles sehr schnell, und die Mutter nimmt die Hinweise des Kindes nicht richtig auf.
15 (M)	Die Mutter erzählt ihrem Mädchen die Geschichte. Sie liest vor und wiederholt den Inhalt mit einfachen Worten. Das Mädchen sitzt ihr dabei auf dem Schoß und versucht sich einzubringen, was aber nicht gelingt.

Mischung verschiedener Lehrtechniken in einer wechselseitigen Interaktion

16 (S)	Ein Vater schaut mit seiner Tochter ein Bilderbuch an. Er erzählt und das Mädchen möchte, dass der Vater es in Ruhe schauen lässt. Der Vater animiert weiter, das Mädchen blättert schnell durch das Buch, bis der Vater ihm die Törchen zeigt. Ab diesem Zeitpunkt ist sie sehr interessiert.
17 (S)	Mutter schaut mit dem Sohn das Bilderbuch an. Die Mutter erzählt und benützt an einer Stelle auch direkte Rede (verstellt ihre Stimme). Beide bringen sich ein mit Fragen und Hinweisen, der Junge findet selbständig die Törchen.
18 (D)	Mutter und Tochter kneten gemeinsam. Das Kind hat eine Idee und die Mutter bietet Hilfe an. Das Kind möchte aber selbst und die Mutter unterstützt nur da, wo ihre Hilfe auch gefragt ist. Die Tochter kommentiert, was die Mutter macht und lobt sie.
19 (D)	Das Kind möchte Männchen kneten, sie teilen sich die Arbeit auf. Die Mutter macht vor, wie man ein Gesicht in Knete reinritzen kann und lobt als etwas gelingt. An einer anderen Stelle überlegen sie gemeinsam, welche Körperteile zu einem Menschen gehören und dies wird sowohl am Knetmännchen wie auch am Mädchen aufgezeigt.
20 (S)	Mutter fragt Mädchen, was sie kneten wollen. Mädchen sagt, dass sie einen Kuchen macht. Die Mutter fragt weiter, was sie selbst kneten soll und das Mädchen macht ihr auch einen Vorschlag. Das Ziel wird gemeinsam verfolgt, teilweise arbeitsteilig und das Kind fragt nach Tipps fürs Kerzen kneten, welche die Mutter auch gibt. Dann beginnt das Kind die Kuchen zu zählen und die Mutter denkt kritisch mit, fordert das Kind heraus, seine Aussage noch einmal zu überdenken und gewisse Aspekte zu berücksichtigen.
21 (M)	Die Mutter fragt, ob sie gemeinsam eine Pizza kneten sollen und gemeinsam wird die Pizza gemacht. Der Junge sitzt dabei auf dem Schoß der Mutter. Anschließend wird die Pizza belegt. Die Mutter macht Vorschläge was alles darauf kommt. Der Junge übernimmt die Führung und macht aus der Pizza ein Monster-Gesicht. Auch hier gibt die Mutter wieder Hinweise, wo die Haare und Augen hinkommen müssen.
22 (S)	Die Mutter fragt, was sie machen soll, und der Junge schlägt vor, dass sie ein Laser machen soll. Die Mutter macht was anderes. In einem zweiten Schritt knetet sie etwas thematisch ähnliches wie ihr Kind.
23 (S)	Die Tochter schlägt vor, dass man eine Bäckerei kneten soll. Gemeinsam werden Ideen generiert und die Mutter denkt kritisch mit. Beide machen arbeitsteilig Dinge für die Bäckerei. Die Tochter möchte einen Zopf kneten und die Mutter soll ihr zeigen, wie das geht. Die Mutter macht es vor und lässt die Tochter selbst (falsch) den Zopf fertigstellen.

Technik vormachen

24 (S)	Die Mutter erklärt dem Kind mündlich und pantomimisch, wie man Knete gut rollen kann. Sie lobt das Kind, als es ihm gelingt.
--------	--

Wissen vermitteln aufgrund einer Frage

25 (S)	Das Kind fragt, ob die Knete grün sei. Der Vater sagt, dass sie blau sei und das Kind fragt nach. Da erläutert der Vater, wie grün entsteht.
--------	--

Technik vormachen

26 (M)	Die Mutter lässt das Kind selbständig mit Kneten beginnen. Das Kind sitzt dabei auf ihrem Schoß. Nach einiger Zeit knetet die Mutter das Kinderwerk um und leitet das Kind an, was es auf welche Art tun soll.
27 (M)	Die Mutter zeigt dem Kind, wie man Knete flach machen kann. Sie teilt die Knete zu und

	verbessert, was das Kind geknetet hat.
Mischung verschiedener Lehrtechniken in einer wechselseitigen Interaktion	
28 (M)	Der Junge nimmt die Knete und sagt, dass es ein Ballon sei. Der Vater schaut und meint, dass dies nicht wie ein Ballon aussieht. Nachher knetet jeder an einem eigenen Werk.
Technik vormachen	
29 (M)	Mutter und Tochter kneten nebeneinander. Die Mutter beobachtet, dass die gerollten Würste beim Kind zu dünn werden und zeigt ihm, wie sie vorgehen soll. Selbst erstellt sie einen Hund. Dem Mädchen gelingt dies nicht und es verlegt sich darauf, flache Punkte zu machen.
30 (M)	Mehrfach zeigt die Mutter dem Jungen vor, wie man kneten soll und einen Kuchen machen kann. Dem Jungen gelingt es nicht und er drückt verschiedene Farben zusammen zu einem Klumpen. Er behauptet, dies sei seine Torte. Die Mutter nimmt sie auseinander und legt ihm die Knete wieder hin – er meckert, dass er keine Torte machen kann. Die Mutter zeigt es ihm noch einmal.
Mischung verschiedener Lehrtechniken in einer wechselseitigen Interaktion	
31 (S)	Die Mutter hilft ihrer Tochter beim Schneiden und gibt mehrere Hilfestellungen: Vormachen, wie man eine Schere hält, verbale Hinweise, wie es besser gehen würde und auch Unterstützung durch das Halten des Blattes oder durch das Schneiden eines kleinen Stückchens.
32 (S)	Der Junge möchte ein Haus schneiden. Er weiss noch nicht, wie er die Schere halten muss und die Mutter unterstützt ihn, indem sie ihm das Blatt fixiert. Unter diesen Umständen gelingt es dem Jungen, kurze Schnitte ins Papier zu machen und die Mutter deutet das Geschnittene zu „Gras“ um. Danach besprechen sie, was thematisch passen würde, und die Mutter schneidet auf Wunsch des Kindes einen Traktor. Sie schmälert ihre eigene Leistung mit der Rückfrage ans Kind: Sieht man, was es ist? Danach bittet sie den Jungen um Hilfe und hat sich eine seinen Fähigkeiten angepasste Aufgabe ausgedacht: Er soll vom gelben Blatt kleine Schnipsel abschneiden.
33 (M)	Die Mutter weist das Kind an, was es Schneiden soll. Sie hält ihm das Blatt. Als sie sieht, dass der Junge noch keine Rundungen schneiden kann, wird die Aufgabe seinem Können angepasst und sie schneiden kleine Stückchen, welche sie zu einem Bild hinlegen.
34 (S)	Die Mutter zeigt dem Kind genau, wie man einen Scherenschnitt machen kann. Sie weist ihn für jeden Schritt ein. Danach will der Junge einen Flieger basteln. Die Mutter unterstützt ihn, damit es einigermaßen gelingt.
35 (M)	Das Kind schneidet fröhlich los und die Mutter fragt, sollen wir Schnipsel machen. Das Kind bejaht und die Mutter hält ihm das Blatt.
36 (D)	Die Mutter will mit dem Mädchen gemeinsam etwas schneiden. Das Kind will nicht geführt werden und die Mutter muss es vorzeigen. Danach darf das Kind der Schere der Mutter sagen, wo sie lang gehen soll.
37 (S)	Das Kind bittet die Mutter, dass sie ihm „Konfetti“ schneidet. Die Mutter sagt, dass sie ihm einen Streifen schneidet und das Kind dann Schnipsel machen kann.
Technik vormachen	
38 (M)	Das Kind schneidet und die Mutter will helfen: Sie nimmt das Kind zu sich auf den Schoß und führt ihm die Hand mit der Schere. Danach möchte das Kind weg, die Mutter lässt es aber nicht. Sie bereitet ihm ein Stückchen Papier vor und das Kind kann an diesem kleineren Stück weiter schneiden.
Mischung verschiedener Lehrtechniken in einer wechselseitigen Interaktion	
39 (M)	Die Mutter gibt verbale Anweisungen, wie der Junge schneiden soll. Er macht es anders und sie lässt ihn. Später schneidet sie etwas Passendes für die Produkte des Jungen. Sie legt eine Art Bild mit allen Produkten.
Technik vormachen	
40 (M)	Die Mutter schneidet schon einmal los und das Mädchen schaut, was die Mutter tut. Sie erklärt und zeigt, was das Kind tun soll. Wenn das Kind etwas nicht kann, dann übernimmt die Mutter.

41 (M)	Der Vater zeigt dem Jungen, wie man einen Flieger machen kann. Er hilft ihm Schritt für Schritt. Beim Abflug darf das Kind auf drei zählen, zählt aber auf zehn und der Vater strahlt.
42 (M)	Die Mutter legt dem Jungen das Blatt und die Schere richtig in die Hand. Als er mit dem Schneiden nicht sofort zurechtkommt, nimmt sie ihm die Schere aus der Hand und schneidet ihm an ihrem Blatt etwas vor. Sie vertieft sich in ihre eigene Aktivität.

Erwünschtes Verhalten aufbauen

Verstärkung durch Lob und Zulächeln

Szene-Nr.	Beschreibung der Szene
1 (M)	Die Mutter und der Sohn schauen sich ein Bilderbuch an. Die Mutter fragt und erzählt. Zweimal lobt sie das Kind und lächelt dazu

Verstärkung durch das Herausstreichen einer erbrachten Leistung

2 (D)	Die Mutter und das Kind schauen sich ein Bilderbuch an. Es gibt eine wiederkehrende Aufgabe: Man muss die Ente auf den Bildern entdecken. Das Kind verstellt die Stimme und spricht direkt die Hauptfigur des Buches an. Die Mutter nimmt die Idee auf und antwortet als Bodo-Bär. Das Kind zeigt Bodo die Ente und die Mutter streicht die Leistung heraus, indem sie die Schnelligkeit betont.
-------	--

Situatives Interesse bei Kindern wecken

3 (D)	Die Mutter senkt die Stimme und flüstert. Danach wird ein Dialog mit der Hauptfigur des Buches gehalten und die Mutter stellt Fragen.
4 (S)	Die Mutter baut eine assoziative Brücke, indem sie einen Buchinhalt mit etwas von zu Hause verknüpft. Danach erhöht sie stimmlich die Spannung, als sie ins Törchen gucken, und als letztes macht sie eine völlig verkehrte Aussage, um den fröhlichen Widerspruch der Tochter zu evozieren.

Verstärkung durch Lob und Zulächeln

5 (S)	Die Mutter bestätigt die Richtigkeit der kindlichen Aussagen.
-------	---

Verstärkung durch das Aufgreifen des kindlichen Inputs

6 (M)	Die Mutter greift auf, was das Kind macht und sagt: Zuerst greift sie sich auch an den Kopf, als sich das Kind an den Kopf greift, dann nimmt sie eine falsche Wortäusserung auf und verändert den Kontext so, dass es stimmt, und am Schluss erklärt sie etwas, was das Kind sieht.
-------	--

Situatives Interesse bei Kindern wecken

7 (M)	Die Mutter und das Kind schauen sich das Bilderbuch an. Als das Kind auf eine Frage nicht reagiert, erweitert die Mutter die Aussage um eine Fehlansage, und sofort steigt das Kind ein und korrigiert die Mutter.
-------	--

Verstärkung durch Lob und Zulächeln

8 (S)	Mutter und Tochter schauen sich ein Bilderbuch an. Die Tochter findet die gesuchte Ente und die Mutter lobt sie.
9 (S)	Mutter und Sohn schauen sich ein Bilderbuch an. Die Mutter stellt Fragen und lobt das Kind, wenn es etwas richtig macht.
10 (M)	Vater und Sohn schauen sich ein Bilderbuch an. Der Vater stellt Fragen und lobt das Kind, wenn es etwas richtig macht.
11 (M)	Mutter und Tochter schauen sich ein Bilderbuch an. Die Mutter stellt Fragen und lobt das Kind, wenn es etwas richtig macht.

Verstärkung durch das Herausstreichen einer erbrachten Leistung

12 (S)	Mutter und Sohn schauen gemeinsam ein Bilderbuch an. Beide sind im Gespräch, geben Antworten und stellen Fragen. An einer Stelle findet der Sohn einen Regenschirm, welcher geschlossen ist und auf dem Suchbildchen offen. Die Mutter streicht die Schwierigkeit dieser Veränderung heraus.
13 (D)	Die Mutter und das Kind kneten gemeinsam. Bei Schwierigkeiten arbeitet die Mutter mit dem Kind zusammen und es entsteht dadurch Erfolg für das Kind.

Verstärkung durch das Aufgreifen des kindlichen Inputs

14 (S)	Die Mutter fragt, was das Kind gerne machen möchte und greift die Idee, einen Kuchen zu kneten, auf.
Verstärkung durch das Herausstreichen einer erbrachten Leistung	
15 (S)	Das Kind zeigt, dass es einen Kneteklumpen flachgedrückt hat und dass dies besonders toll war. Die Mutter bestätigt seine Leistung.
16 (S)	Das Kind möchte, dass die Mutter ihm zeigt, wie man Kerzen macht. Danach besprechen sie, wie viele Kuchen sie schon geknetet haben, und das Kind streicht die Leistung wieder heraus.
17 (S)	Das Kind will einen Zopf machen und ist nicht zufrieden mit seiner Leistung. Die Mutter erläutert, wie schwierig das für alle Leute (auch sie selbst ist) und wie lange man hat, bis man es perfekt kann.
Hemmung der Eigenaktivität	
18 (M)	Die Mutter knetet das Produkt des Kindes um und zeigt ihr, was es machen soll.
Verstärkung durch das Aufgreifen des kindlichen Inputs	
19 (M)	Vater und Sohn besprechen, was das Kind kneten möchte. Der Vater schaut immer wieder hin, was gerade beim Kind entsteht und ist teilweise unterstützend, teilweise kritisch.
Hemmung der Eigenaktivität	
20 (M)	Die Mutter greift ständig beim Kneten des Mädchens ein.
21 (M)	Die Mutter fragt als erstes, ob dem Jungen die Torte der Mutter gefällt, dann lacht sie über die Torte des Jungen und bietet ihre Hilfe an, und zum Schluss behauptet sie, dass seine Torte schöner sei als ihre eigene.
Verstärkung durch das Herausstreichen einer erbrachten Leistung	
22 (S)	Die Tochter fragt die Mutter um Rat, wie sie ein Huhn machen soll. Die Mutter wägt ab und meint, das Kind soll es so machen, wie sie möchte und betont, dass auch ihre Aufgabe sehr schwer sei.
Verstärkung durch das Aufgreifen des kindlichen Inputs	
23 (S)	Der Vater fragt, was sie schneiden sollen. Die Tochter sagt, dass sie ein Haus schneidet und der Vater doch wählen kann, was er möchte. Er ergänzt das Haus und macht mit allem zusammen und unter Mithilfe des Kindes ein Bild.
24 (S)	Die Mutter hat einen Traktor geschnitten und das Kind entdeckt das Negativ des Traktors. Die Mutter greift diese Entdeckung auf und bestätigt sie damit.
Hemmung der Eigenaktivität	
25 (M)	Der Sohn kann etwas nicht schneiden, die Mutter übernimmt es für ihn. Danach arbeitet jeder wieder an seinen Schnipseln und die Mutter zeigt, wo das Kind sie hinlegen soll
Verstärkung durch das Aufgreifen des kindlichen Inputs	
26 (M)	Die Mutter nimmt den Wunsch des Kindes auf, dass sie ein Schiff machen sollen.
Motivation erhöhen, durch eine Wahlmöglichkeit	
27 (S)	Das Kind möchte nicht schneiden. Die Mutter nimmt das entgegen und sagt, dass ihre Lieblingsfarbe rot sei, und das Kind greift sich sofort auch ein Papier und sagt, dass dies seine Lieblingsfarbe ist.
Hemmung der Eigenaktivität	
28 (M)	Das Kind schneidet etwas. Die Mutter sieht immer wieder hin und fragt, ob sie helfen soll. Das Kind nickt und sie zieht es zu sich auf den Schoß und führt ihm die Schere.
Verstärkung durch Lob und Zulächeln	
29 (M)	Der Sohn und die Mutter schneiden verschiedene Dinge. Sie fragt ihn, was er gemacht hat und lobt sein Resultat.
Verstärkung durch Lob und Zulächeln	
30 (M)	Die Mutter zeigt dem Kind, was es machen muss und lobt das Endprodukt.
31 (D)	Die Mutter und das Kind machen ein Wettrennen.

Legende:

(M) = Elternteil mit Migrationshintergrund

(D) = Mutter deutscher Herkunft

(S) = Schweizer Elternteil