

**Kleinkinder und Medien in Deutschland:  
Eine kultursensible Studie zur (Re-)Konstruktion mediatisierter  
Kultur- und Sozialisationskontexte in der Frühen Bildung**

**(Band I)**

**Kapitel 1-8.1 Teil II**

*Dissertation*

zur Erlangung der Doktorwürde (Dr. phil.)

durch den Promotionsausschuss der Technischen Universität Dortmund,

Fakultät Kulturwissenschaften

*Vorgelegt von*

Habib Güneşli, M.Ed.

Betreuerin:

Prof. Dr. Gudrun Marci-Boehncke

Zweite Gutachterin:

Prof. Dr. Yüksel Ekinci

Dissertation in der Fakultät Kulturwissenschaften  
Technische Universität Dortmund

Für  
Imaddin und Saime Güneşli



## Vorwort

„*Well, what can I say?*” (Sky Sports 2017, 01:11:21-01:11:23). Mit diesen Worten kam der leicht emotional ‚angeschlagene‘ und sichtbar erschöpfte Anthony Joshua der Aufforderung des Journalisten Andy Scott, sich zu seinem Sieg gegen die Box-Legende Wladimir Klitschko zu äußern, nach. Tatsächlich! Was sollte er nach einem solchen Kampf sagen? Er fand folgende Worte: „*I’m not perfect, but I’m trying. And if you don’t take part, you gonna fail. So, I wanna give a massive shout out to my trainer [...]. All the trainers from GB-Boxing, because from the ground up they developed me to now*” (ebd., 01:11.39-01:11:59).

In seiner Studie zu den Mühen des Aufstiegs durch Bildung bei Arbeiterkindern stellte El-Mafaalani (2014) fest, dass Menschen mit ‚extremen‘ Aufstiegserfahrungen gar nicht selber aufsteigen wollten: „Ein solches instrumentelles Aufstiegsmotiv lag überraschenderweise bei keinem der Aufsteiger vor“ (ebd., 24). Vielmehr wurde der Bildungsaufstieg durch sogenannte ‚soziale Paten‘ ermöglicht, die in der Regel zufällig und „zum richtigen Zeitpunkt“ in das Leben dieser Menschen eintraten und diesem dann eine Wende gaben (ebd., 27) – und zwar eine grundlegende!

Rückblickend bedeutet für mich die Entscheidung das Angebot für die Promotion anzunehmen, einen Weg einzuschlagen, den ich so gar nicht kannte und deshalb auch nicht realistisch einschätzen konnte. Ich hatte so gesehen keinen *Aufstiegsplan* (ebd., 24). Darüber hinaus war diese Entscheidung mit einem Wohnortswechsel von Baden-Württemberg nach Nordrhein-Westfalen, dem Verzicht auf das Referendariat im Primarbereich und, um überhaupt promotionsberechtigt sein zu können, der Aufnahme eines Zweitstudiums verknüpft – Fakten, die ich und meine Eltern zum Zeitpunkt dieser Entscheidung in den Hintergrund stellten. Es war in der Tat, wie El-Mafaalani (ebd., 27) richtig erkannt hat, „die Erfahrung von Anerkennung“, ich würde ergänzend sagen, die Erfahrung von bisher nicht gemachter Anerkennung, die den Entscheidungsprozess maßgeblich beeinflusst hat. Es war die Anerkennung von einer Professorin, meiner sozialen Patin, und von der Freiwilligen Selbstkontrolle Fernsehen (FSF), die meine Abschlussarbeit mit einem Preis, dem medius-Preis, an dem meine soziale Patin mich ermutigt hatte teilzunehmen, würdigte.

Also war ich dort, in Dortmund, an der Startlinie einer Strecke, dessen Länge, Hürden, aber auch Möglichkeiten und Chancen ich mit der Zeit einzuschätzen lernte. Heute bin

ich nicht mehr dort, sondern hier, am Zwischenziel angekommen, denke mir: „*Well, what can I say?*“ und finde folgende Worte:

Es war ein sehr langer Weg. Ein Weg, den ich mit viel Motivation begonnen, an dem ich manchmal gezweifelt und mit dem ich schließlich die Erfahrungen und Bekanntschaften gemacht und Entwicklungen durchlaufen habe, die ich mir zuvor nicht hätte vorstellen können. Ich bin mittlerweile davon überzeugt, dass, wie Dieter Lange zu sagen pflegt, „*die wirklich großen Ereignisse unseres Lebens [...] strenggenommen nicht geplant*“ sind (Kirchhoff Consult 2018, 00:02:04-00:02:09). So gesehen stellt „*das Leben irgendwann ohnehin seine Weichen*“ und bestimmt die Richtung und die Entwicklung eines jeden Menschen (ebd., 00:02:01-00:02:03). Das Fehlen eines Aufstiegsplans verstehe ich deshalb als einen Plan des Lebens, in dem Fall meines Lebens, dem ich mich vertrauensvoll ergebe. Allen Menschen, die sich für mich engagiert und auf diesem Weg begleitet, unterstützt und gefördert haben, möchte ich deshalb an dieser Stelle in aller Aufrichtigkeit danken:

Mein Dank gilt meiner Motivatorin, sozialen Patin und Erstbetreuerin Prof. Dr. Gudrun Marci-Boehncke. Ich danke ihr insbesondere deshalb, weil sie an mich geglaubt und mir viel Vertrauen geschenkt hat. Sie hat mich in diesen Jahren, im Sinne von Goethe, stets *so behandelt, als wäre ich, was ich sein sollte, um mich dahin zu bringen, wohin sie mich bringen wollte* (vgl. hierzu Aphorismen 2018). Mein Dank gilt außerdem Prof. Dr. Dr. Matthias Rath. Ich fühlte, dass er wollte, dass ich es schaffe. Ich begriff ihn daher als meinen Mentor, dessen Wissen und Erfahrungen ich stets zu schätzen wusste. Sowohl Prof. Dr. Gudrun Marci-Boehncke als auch Prof. Dr. Dr. Matthias Rath danke ich für ihre bisherige wissenschaftliche Begleitung und beratende wie auch unterstützende Funktion in all diesen Jahren und im Besonderen in der Phase der Promotion.

Danken möchte ich auch meiner Zweitbetreuerin Prof. Dr. Yüksel Ekinci. Sie gehört zu den authentischsten und gutmütigsten Menschen, die ich kenne. Ich lernte sie in Dortmund kennen, und es entstanden bald Möglichkeiten der Mit- und Zusammenarbeit. Ich bedanke mich bei ihr für ihre bisherige wissenschaftliche Begleitung und Unterstützung und dafür, dass sie mir wo und wann immer sie konnte mit Rat und Tat zur Seite stand – vielen Dank!

Rat und Tat erfuhr ich auch in der Gegenwart von Prof. Dr. Marion Weise. Ich danke ihr, weil es ihr gelang, durch gezielte Fragen an meine Arbeit, eine grundlegende Denkblockade, die ich hatte, zu lösen. Deshalb ist meinem Austausch mit ihr eine unwahrscheinlich wichtige Relevanz zuzuschreiben – Dankeschön!

Von unwahrscheinlich besonderer Wichtigkeit und Wertschätzung zugleich war auch die Promotionsförderung der Friedrich-Ebert-Stiftung e.V. Die Stiftung war mir nicht nur in finanzieller, sondern auch ideeller Hinsicht eine große Hilfe. Stellvertretend für die Stiftung möchte ich daher meinen Ansprechpartner\_innen im Bereich der Promotionsförderung, Dr. Ursula Bitzegeio, Simone Stöhr und Obrenka Heider, für ihre großzügige Unterstützung in dieser Phase meiner wissenschaftlichen Entwicklung herzlich danken!

Danken möchte ich auch Dr. Corinna Lohmann für den wichtigen und hilfreichen Austausch in regelmäßigen Abständen gegen Ende meiner Promotionsphase. Dr. Ilka Götz danke ich für ihre Unterstützungsangebote, Dr. Stefanie Nosić, Lea Grimm und Julia Fritz für ihre Glück- und Erfolgswünsche mit Beginn meiner Promotionsförderung. Antje Krah, Aylin Koç, Stefanie Haupt und Nermin Güneşli, meiner Ehefrau, danke ich für das Rektorat meiner Arbeit. Bei meiner Ehefrau bedanke ich mich zudem für die vielen Gelegenheiten des Austausches, das entgegengebrachte Verständnis und schließlich dafür, dass sie meine Sache zu ihrer und damit unserer Sache machte – herzlichen Dank!

Auch möchte ich allen Bildungspartner\_innen, die im Rahmen von KidSmart mitgewirkt haben, hier an erster Stelle IBM Deutschland, dem Förderer des KidSmart-Projekts, meinen Dank aussprechen. Danken möchte ich aber auch allen anderen Akteuren, der städtischen Trägereinrichtung FABIDO, den Erzieher\_innen, Eltern, Studierenden der TU Dortmund sowie der Projektmitarbeiterin Anita Müller und vor allem den Kindern – ohne sie hätte diese Arbeit nicht entstehen können. Ferner danke ich all denjenigen, die an mich gedacht und mir die Daumen gedrückt haben – auch ein herzliches Dankeschön an Sie/Euch alle!

Abschließend richtet sich mein Dank an meine Eltern, denen ich diese Arbeit widme. Es ist mir nicht möglich, ihre Unterstützung in Worte zu fassen. Deshalb möchte ich ihnen einfach nur für ihre Geduld, ihr Vertrauen und ihre bedingungslose Liebe danken. Ich bin der Sohn, der dem Wunsch seiner Eltern gefolgt ist; ich habe mich um ‚meine Schule‘ gekümmert. Allerdings wurde es mehr als nur die Schule; der Lernprozess wusste einfach nicht mehr aufzuhören. In diesem Sinne: *„I’m not perfect, but I’m trying. And if you don’t take part, you gonna fail.“*

## Abstract

Dieses Promotionsvorhaben zentriert die *Frühe (Medien-)Bildung* sowie die Forschungs- und Themengebiete *Migration* und *Interkulturalität*, die in der Kindheitsforschung generell und kulturvergleichenden Kindheitsforschung speziell bislang nicht hinreichend berücksichtigt wurden. Der Fokus der vorliegenden Qualifikationsarbeit, die im Rahmen des interventiv angelegten, in Dortmund angesiedelten, Forschungsprojekts *KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang* (2010-2012) entstanden ist (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013), liegt daher auf den jenseits quantitativer Nutzungsstudien (vgl. z.B. mpfs 2015; 2013) verhältnismäßig gering beachteten Lebens- und Medienwelten von Vorschulkindern in Abhängigkeit von ihrer familiär praktizierten Herkunftskultur bzw. einer mehrkulturellen (Medien-)Sozialisation.

Mit dieser Qualifikationsarbeit wurde das Ziel verfolgt, unter kultursensitiver und intersektionaler Perspektive, in einem multiperspektivischen und multimethodischen Design sowohl empirisch-quantitative als auch empirisch-qualitative Daten zu erfassen und so die (Medien-)Sozialisationskontexte von unterschiedlich (herkunfts-)kulturell geprägten, speziell deutsch-türkischen und deutschen, vier und fünf Jahre alten Kindern, mit Bezug auf die sozialen Felder Familie und Kita, *möglichst unverfälscht*, also am gemeinten Sinn sozialen Handelns, zu *(re-)konstruieren*. Ziel ist es, bildungsbiographisch bedingte und als ungünstig verstandene Lebenslagen, Lebensphasen und Lebensweisen möglichst früh zu erkennen und auf diese im Verbund, im Sinne der *Educational Governance* (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013; Heimbach-Steins/Kruij 2011), zu reagieren, um Kindern in Sachen Bildungs- und Teilhabechancen generell und Mediennutzung und Medienkompetenzvermittlung speziell möglichst günstige „Ausgangsbedingungen zum Schuleintritt [...] zu ermöglichen“ (Marci-Boehncke/Weise 2007, 45) – und zwar über alle sozialen ungleichheitsdimensionellen Prägungen hinweg.

Um bestehende Kenntnislücken und Spekulationen, die beim erzieherischen Personal nachweislich bestehen, schließen zu können, sollte ein Zugang zu den gegenwärtig konkreten lebens- und medienweltbezogenen Wirklichkeiten der untersuchten Kinder ermöglicht werden. Entsprechend erfolgte die Konzeption dieses (Teil-)Projekts vor dem Hintergrund der Habitus- und Kapitalsortentheorie von Bourdieu (1987; 1986;

1983). Als Methode der quantitativen Datengewinnung wurden halbstandardisierte Fragebögen gewählt, die den Eltern und Erzieher\_innen zu Beginn und mit Abschluss der Projektdurchführung für die Bearbeitung zur Verfügung gestellt und mit Hilfe der Fragebogen-Software *GrafStat* erfasst und ausgewertet wurden. Das qualitative Datenmaterial, das während der Projektdurchführung mittels der Puppet-Interview-Methode (vgl. Weise 2008; Paus-Hasebrink 2005) gewonnen werden konnte, wurde vor dem Hintergrund der *Grounded Theory* und mittels der Daten- und Analysesoftware MaxQDA ausgewertet (vgl. Strübing 2011; Glaser/Strauss 2005). Auf der Grundlage der *Heuristischen Sozialforschung* (vgl. Kleinig 1995) wurde auf Methoden- und Datenebene dieses Vorhabens ein komplexes, *trianguliertes Forschungsdesign* eingesetzt (vgl. Flick 2011). Die Kombination quantitativer und qualitativer Datenformen stellte sich im Auswertungs- und Interpretationsprozess der Daten für das kontextuelle Verstehen von (medialen) Ausgangs- und Aneignungsbedingungen als sehr sinnvoll heraus.

Wie den Ergebnissen dieser Qualifikationsarbeit zu entnehmen ist, entscheidet noch immer die soziale Herkunft über den Bildungserfolg. Kinder aus anregungsarmen Familien können in den frühkindlichen Einrichtungen, die vorrangig in den sozial schwächeren Einzugsgebieten Dortmunds angesiedelt waren, durch die Erzieher\_innen kaum aufgefangen werden. Die ungünstigsten Ausgangs- und Aneignungsbedingungen, auch in Sachen Mediennutzung und Medienkompetenzvermittlung, sind dabei bei den deutsch-türkischen Vier- und Fünfjährigen und hier allen voran bei den deutsch-türkischen Mädchen festzustellen. Diesen Kindern stehen in ihren Familien häufig wenige Ressourcen zur Verfügung, und in ihren Einrichtungen erfuhren diese besonders vor Projektbeginn durch das erzieherische Personal wenig bis kaum Wertschätzung. Hinzu kommt, dass die medialen Fähig- und Fertigkeiten der deutschen Kinder in fast ausschließlich allen Bereichen des Bedienens und Anwendens von Medien durch die Erzieher\_innen besser eingeschätzt werden, als die der nicht deutschen Kinder – die Einschätzungen der Eltern variieren je nach Herkunftskultur, und im mehrkulturellen Kontext in Abhängigkeit vom Faktor Gender.

Die Angaben der Kinder unterscheiden sich von denen ihrer Bezugspersonen, und ihr je spezifisches (*Mediennutzungs-*)*Profil* ist ein anderes als das, was sie von den institutionell unterschiedlichen Erziehungsverantwortlichen (Eltern bzw. Erzieher\_innen) zugewiesen bekommen. Als Perspektive für die bildungspolitische Praxis sollte diese Intersektionalität besonders berücksichtigt werden.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>14</b>
<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>16</b>
<b>1. Einleitung.....</b>	<b>17</b>
<b>A Theoretischer Teil .....</b>	<b>25</b>
<b>2. Migration und Gesellschaft in Deutschland .....</b>	<b>25</b>
2.1 Migration und Einwanderung .....	25
2.2 Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Deutschland .....	28
2.2.1 Das Migrationskonzept .....	28
2.2.2 Bevölkerung mit (türkischem) Migrationshintergrund .....	31
2.2.3 Strukturelle Rahmenbedingungen in den Haushalten mit (türkischem) Migrationshintergrund.....	33
2.3 Globalisierung und Kultur .....	35
2.4 Deutsch-sein und Deutsch-werden in Migrationskontexten.....	39
<b>3. Kapital und Ungleichheit .....</b>	<b>45</b>
3.1 Soziales Milieu und Lebensstil .....	45
3.2 Habitus und Kapital .....	47
3.3 Ungleichheitsdimensionen.....	53
3.3.1 Soziale Ungleichheit und Chancenungleichheit.....	53
3.3.2 Gender .....	55
3.3.3 Othering.....	58
3.3.4 Intersektionalität und interdependente Kategorien .....	60
<b>4. Migration, Medien und Familie in Deutschland .....</b>	<b>63</b>
4.1 Globalisierung – Medien und Mediennutzung .....	63
4.1.1 Mediatisierung und Medienkulturen .....	63
4.1.2 Medienkonvergenz und Medienaneignung .....	68
4.1.3 Das Mediennutzungsverhalten der Bevölkerung mit türkischem Migrationshintergrund.....	70

4.2 Mediensozialisation und benachteiligende Strukturen .....	78
4.2.1 Lebensweltbezogene Mediensozialisationsforschung .....	78
4.2.2 Sozialökologischer Ansatz nach Baacke.....	81
4.2.3 Familie und medienbezogene Ungleichheiten .....	87
4.2.4 Parentale Ethnotheorien und kulturspezifische Erziehungsvorstellungen .	92
4.2.5 Muster medienerzieherischen Handelns .....	96
4.3 Kinder und Medien .....	99
4.3.1 Kinderwelten in Kinder-Kultur(en).....	99
4.3.2 Computerspiele als Teil kindlicher Kultur .....	104
4.3.3 Kinder und ihre Fernseh-Sender und -Sendungen .....	112
4.3.4 Kinder und Medienhelden.....	114
<b>5. Exkurs: Bevölkerungs- und Wertestrukturen in der Türkei .....</b>	<b>117</b>
5.1 Einblick in die Bevölkerungs- und Rollenstrukturen .....	117
5.1.1 Bevölkerung und Bevölkerungsgruppen.....	117
5.1.2 Geschlechtervorstellungen und -rollen .....	122
5.2 „Ağaç yaş iken eğilir“ – Der Baum biegt sich in jungen Jahren .....	128
5.2.1 Kindheit und Kind-sein .....	128
5.2.2 Familie, Kinder und Erziehung .....	134
5.2.3 Prototypische Familienmodelle.....	136
5.2.4 Das Nähe-Distanz-Verhältnis.....	138
5.3 Status und Relevanz der Elementarbildung .....	142
<b>6. Medien und Diversität in frühkindlichen Einrichtungen in Deutschland.....</b>	<b>147</b>
6.1 Frühe Bildung im Fokus – Hintergründe in interkultureller Perspektive .....	147
6.2 Kulturelle Heterogenität und Vielfalt in den Kitas in Deutschland.....	153
6.2.1 Kinder mit Migrationshintergrund in den Kitas.....	153
6.2.2 Erzieher_innen mit Migrationshintergrund in den Kitas .....	160
6.2.3 Sprachlich-kulturelle Einfalt in den Kitas.....	164
6.2.4 Kultursensitivität als (früh-)pädagogische Handlungskompetenz .....	167
6.3 Institutionalisierte Frühe Medienbildung.....	173
6.3.1 Übergang in die Kita und (medienpädagogische) Elternbeteiligung .....	173
6.3.2 Wissen über kindliche Lebens- und Medienwelten .....	175
6.3.3 Medienpädagogik und ihre Akteure der Verantwortung .....	179
6.3.4 Medienkompetenz als zentraler medienpädagogischer Auftrag .....	181

6.3.5 Media Literacy und das Fach Deutsch .....	187
6.3.6 Interkulturelle Medienpädagogik und medienpädagogische Kompetenz	190
<b>B Empirischer Teil.....</b>	<b>194</b>
<b>7. Auftaktprojekt: KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang.....</b>	<b>194</b>
7.1 KidSmart – Projektintention .....	194
7.2 Bevölkerungsstruktur und Rahmenbedingungen in den frühkindlichen Einrichtungen in Nordrhein-Westfalen und Dortmund .....	197
7.2.1 Bevölkerung mit (türkischem) Migrationshintergrund in Nordrhein- Westfalen und Dortmund .....	197
7.2.2 Kinder und Erzieher_innen mit Migrationshintergrund in den Kitas von Nordrhein-Westfalen.....	200
7.2.3 Segregierte Quartiere und Chancenungleichheit.....	203
7.2.4 Exkurs: Funktion und Relevanz von Familienzentren in Nordrhein- Westfalen.....	207
7.3 Konzeption der Theorie .....	209
7.3.1 Habitus- und Kapitalsortentheorie .....	209
7.3.2 Kulturtheorie nach Mead.....	212
7.4 Konzeption der Forschung.....	215
7.4.1 Relevanz der Themenstellung .....	215
7.4.2 Forschungsziele .....	217
7.4.3 Forschungsfragen .....	218
7.4.4 Relevante Forschungsansätze.....	220
7.4.5 Methoden der Datengewinnung .....	230
<b>C Ergebnisse.....</b>	<b>238</b>
<b>8. Kultur- und geschlechtersensible Rahmenbedingungsanalyse in der Frühen Bildung – Vor der Projektdurchführung .....</b>	<b>241</b>
8.1 Kultur- und geschlechtersensible Rahmenbedingungsanalyse im sozialen Feld ,Familie‘ – Elternangaben .....	241
Teil I: Ausgangs- und strukturelle Rahmenbedingungen .....	241
8.1.1 Studienbeteiligung der Eltern.....	242
8.1.2 Altersverteilung der Eltern.....	243
8.1.3 Sprachpräferenz der Eltern bei den Elternfragebögen .....	244

8.1.4 Sozialisierende Sprachen in den Familien .....	245
8.1.5 Höchster Schulabschluss der Eltern .....	249
8.1.6 Kinderanzahl unter 18 Jahren in den Haushalten.....	255
8.1.7 Fazit.....	258
Teil II: Medienalltag, Medienerziehung und Mediennutzung der Kinder.....	260
8.1.8 Medienausstattung, Mediennutzung und Lieblingsmedien der Kinder ...	260
8.1.9 Computernutzung der Kinder.....	268
8.1.10 Mediennutzungserfahrungen der Kinder mit ihren Eltern .....	273
8.1.11 Vorleseerfahrungen der Kinder.....	280
8.1.12 Medienerzieherische Maßnahmen in den Familien .....	284
8.1.13 Medienreaktionen der Kinder .....	290
8.1.14 Lieblingsbeschäftigungen der Kinder .....	297
8.1.15 Fazit.....	304

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Untergliederung der Personen mit Migrationshintergrund.....	29
Abbildung 2: Territoriale und translokale Kulturen nach Nederveen Pieterse.....	38
Abbildung 3: Schematische Zuordnung vier sozialökologischer Zonen unter Einbeziehung von Bronfenbrenners Systemkategorien.....	85
Abbildung 4: Sechs Muster medienerzieherischen Handelns.....	96
Abbildung 5: Türkei-türkische Bevölkerung nach Geburtsland.....	119
Abbildung 6: Bevölkerung mit Migrationshintergrund in den Stadtbezirken von Dortmund.....	199
Abbildung 7: Bevölkerung nach Herkunftskultur in den Stadtbezirken von Dortmund .....	200
Abbildung 8: Drei zentrale Forschungsbereiche der Kindheitsforschung.....	228
Abbildung 9: Codesystem.....	236
Abbildung 10: Studienbeteiligung der Eltern nach Geschlecht.....	242
Abbildung 11: Altersverteilung der Eltern nach Herkunft .....	243
Abbildung 12: Sprachpräferenzen der Eltern mit den Erstsprachen <i>Türkisch, Deutsch, Arabisch</i> und <i>Russisch</i> bei den Elternfragebögen.....	245
Abbildung 13: Migrationsbewegungen der Eltern/Großeltern nach Deutschland... ..	246
Abbildung 14: Familiensprachen.....	247
Abbildung 15: Präsenz der deutschen Sprache im Familienalltag nach Herkunft ..	248
Abbildung 16: Deutsch als erste Familiensprache der Kinder nach Herkunft .....	249
Abbildung 17: Höchster Schulabschluss der Eltern nach Geburtsland .....	250
Abbildung 18: Höchster Schulabschluss der Eltern nach Herkunft .....	252
Abbildung 19: Kinderanzahl unter 18 Jahren in den Haushalten .....	256
Abbildung 20: Kinderanzahl unter 18 Jahren in den Haushalten in Abhängigkeit vom höchsten Schulabschluss der Eltern.....	257
Abbildung 21: Mediennutzung der Jungen im Kontext Familie .....	261
Abbildung 22: Mediennutzung der Mädchen im Kontext Familie.....	262
Abbildung 23: Lieblingsmedien der Jungen im Kontext Familie.....	265
Abbildung 24: Lieblingsmedien der Mädchen im Kontext Familie.....	266
Abbildung 25: Selbstständige Computernutzung der Kinder im Kontext Familie..	268

Abbildung 26: Selbstständige Computernutzung der Kinder im Kontext Familie nach Herkunft und Geschlecht .....	269
Abbildung 27: Eltern-Kind-Mediennutzung im Kontext Familie .....	274
Abbildung 28: Eltern-Kind-Mediennutzung im Kontext deutsch-türkische Familie .....	276
Abbildung 29: Eltern-Kind-Mediennutzung im Kontext deutsche Familie .....	277
Abbildung 30: Eltern-Kind-Mediennutzung im Kontext deutsch-andere Familie ..	278
Abbildung 31: Vorlesegewohnheiten der Kinder im Kontext Familie.....	281
Abbildung 32: Vorlesegewohnheiten der Jungen im Kontext Familie.....	282
Abbildung 33: Vorlesegewohnheiten der Mädchen im Kontext Familie .....	282
Abbildung 34: Vorgelesene Sprache(n) im Kontext Familie .....	284
Abbildung 35: Medienerzieherische Maßnahmen im Kontext Familie nach Herkunft .....	286
Abbildung 36: Medienerzieherische Maßnahmen der Eltern bei den Jungen nach Herkunft.....	287
Abbildung 37: Medienerzieherische Maßnahmen der Eltern bei den Mädchen nach Herkunft.....	288
Abbildung 38: Medienreaktionen der Kinder im Kontext Familie.....	291
Abbildung 39: Medienreaktionen der deutsch-türkischen Jungen und Mädchen im Kontext Familie .....	293
Abbildung 40: Medienreaktionen der deutschen Jungen und Mädchen im Kontext Familie .....	294
Abbildung 41: Medienreaktionen der deutsch-anderen Jungen und Mädchen im Kontext Familie .....	295
Abbildung 42: Lieblingsbeschäftigungen der Kinder allein im Kontext Familie nach Herkunft.....	298
Abbildung 43: Lieblingsbeschäftigungen der Jungen allein im Kontext Familie nach Herkunft.....	301
Abbildung 44: Lieblingsbeschäftigungen der Mädchen allein im Kontext Familie nach Herkunft.....	302

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Kinder-Kultur(en) .....	101
Tabelle 2: Schulabschlüsse der Türkei-türkischen Bevölkerung nach Geschlecht und unterschieden nach Stadt und Land .....	124
Tabelle 3: Kindheitserinnerungen.....	129
Tabelle 4: Aktivitäts-/Nähe-Distanz-Dimensionen und Identitätsarten.....	139
Tabelle 5: Anzahl der befragten Eltern und Erzieher_innen vor und nach der Projektdurchführung .....	234
Tabelle 6: Anzahl der ausgewerteten Interviews .....	235
Tabelle 7: Höchster Schulabschluss der Eltern nach Herkunft und Geschlecht.....	253
Tabelle 8: Computeraktivitäten der Jungen und Mädchen im Kontext Familie.....	270

## 1. Einleitung

Medien sind mehr als nur als bloße technologische Entwicklungen zu verstehen. Sie *bewegen* nicht nur etwas in uns (vgl. EoA 2011), sondern erlauben zugleich ihre *selektive* Adaption in unseren lebensweltlichen Alltag (vgl. Kapitel 4.2.1; 4.3.1). Medien sind nicht außerhalb von gesellschaftlichen Entwicklungen zu denken. Sie fungieren in den Lebenswelten der Menschen in der Tat als *Einflussgröße* bzw. *Orientierungsquelle* und *mediatisierter Erfahrungsraum*. Medien sind, um es mit Kübler (2009) zu formulieren, „eingebettet in soziokulturelle Kontexte, alltägliche Handlungen, personelle Interaktionen, psychosoziale Befindlichkeiten“ (ebd., 16) und deshalb von gesellschaftlicher Relevanz (vgl. Kapitel 4.2).

Entsprechend sind Medien integrativer Bestandteil von Lebenswelten und an gesellschaftlichen Wandlungsprozessen beteiligt. Medien, Medienangebote und ihre Inhalte sind bereits bis in die Kinderzimmer der, im Zusammenhang mit der Medienbildung erst in den letzten 25 Jahren immer stärker in den Blick genommenen, Klein- und Vorschulkinder gedrungen (vgl. Kapitel 4.3; 6.1; 6.3). Medien sind Bestandteil kindlicher Primärerfahrungen, sie „sind keine Option mehr, sie sind ein Faktum“ (Marci-Boehncke/Rath 2007, 10). Entsprechend müssen Kinder<sup>1</sup>, wie Marci-Boehncke und Rath im Rahmen der Ravensburger KiGa-Studie herausarbeiten konnten, „nicht an Medien herangeführt werden, sie sind bereits Mediennutzer – Medien gehören inzwischen originär zur kindlichen Lebenswelt“ (Bromberger et al. 2006, 2).

Dieser Tatsache folgend ist Kindheit „ohne die Einflüsse von Medien nicht mehr zu verstehen“ (Neuß 2013b, 235). Die Kenntnis über kindliche Lebens- und Medienwelten stellt daher eine wichtige Voraussetzung auch für das *pädagogische Handeln* sozialer Akteure im integrativen Umgang mit Medien in der konkreten sozialen Situation dar (vgl. Kapitel 6.2.4; 6.3). Deshalb sind Kinder bereits vor Schulbeginn und somit von Anfang an in ihrem Entwicklungs- und Sozialisationsprozess, in der durch *Multimedia und Internet*

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der Lesbarkeit wurde im Text verallgemeinernd die Bezeichnung Kinder, statt Kleinkinder verwendet. Der Text in Kapitel 4.3.2 stellt eine Ausnahme dar. Dort wird explizit zwischen *Kindern* (KIM-Studie) und *Kleinkindern* (miniKIM-Studie) unterschieden.

gekennzeichneten Gesellschaft (vgl. Kapitel 4.1), im familiären, respektive informellen und vor allem formellen Kontext (zum Beispiel in der Kita), spricht in „unterschiedlichen Hierarchiestufen“ (Marci-Boehncke/Rath 2014a, 232), *kompetent* zu begleiten und zu unterstützen (vgl. Kapitel 6.3).

Es besteht Konsens darin, dass die Zugangsbedingungen zu den digitalen Medien für alle sozialen und medialen Akteure gleichermaßen gegeben sind. Unterschiede sind eher im Nutzungsverhalten zu konstatieren, weshalb „[d]as Interesse [...] sich nicht auf Zugangsfragen, sondern auf die Analyse unterschiedlicher Nutzungsbedürfnisse, Aneignungsweisen und Verwendungszwecke [konzentriert]“ (Niesyto 2010a, 317). Entsprechend lassen der sogenannte „digitale Graben“ (ebd.) und die wirksame Nutzung von Lern- und Bildungsangeboten den Blick auf die *familiären Ressourcen* und den *sozialen Hintergrund* der sozialen Akteure, hier der Kinder, richten (vgl. Kapitel 3-5).

Die, im Zusammenhang mit der Inklusionsthematik wieder hervorgebrachte, bildungspolitische öffentliche Diskussion in Deutschland um die *Bildungsungleichheit* und *Chancengerechtigkeit* von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014), aber auch solchen mit und ohne Migrationshintergrund<sup>2</sup> (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006), wirft deshalb auch die Frage nach dem „kollektiven Schicksal“ auf (Bourdieu 2006, 46), das, nach Auffassung von Bourdieu (ebd.), durch die in den Bildungsinstitutionen bestehende „faktische[...] Ungleichheit“ (ebd., 10) legitimiert wird und folglich *die Würfel ganz früh fallen lässt*, mit dem „kulturellen Erbe“ (ebd., 31) der Familie (vgl. Kapitel 3; 4.2; 5).

Deutschland ist unter den westeuropäischen Ländern als dasjenige Land hervorzuheben, das, mit Blick in die internationalen Vergleichsstudien IGLU, PISA und TIES, die Verteilung der Zugangs-, Teilhabe- und Partizipationschancen von Kindern und Jugendlichen sehr viel stärker vom *Phänomen Migration* und der *sozialen Herkunft* der Eltern abhängig macht, als der Rest der OECD-Länder (vgl. Kapitel 6.1). Diesen sozialen Strukturkategorien bzw. Dimensionen sozialer Ungleichheit, wozu neben der Ethnizität und

---

<sup>2</sup> Das Thema Inklusion ist „[...] kein ausschließliches Thema für oder über behinderte Menschen [...], sondern ein rechtlich gesichertes Prinzip der sozialen Einbeziehung der Bevölkerung“ (Wansing 2012, 95). Der Anspruch auf Inklusion war lange Zeit vor allem einer kleinen Anzahl „privilegierte[r] Bevölkerungsgruppen“ vorbehalten (ebd.).

Klasse auch das Geschlecht zu zählen ist, sind somit Allokationsfunktionen zuzuschreiben, die beispielsweise über die (vor-)schulischen Ausgangs- und Aneignungsbedingungen eines jeden Subjekts bestimmt werden (vgl. Kapitel 3).

Der Migrationshintergrund ist, nach Auffassung von Rauschenbach (2013), zwar nicht als die zentrale Kategorie für die ungleiche Verteilung von Bildungs- und Partizipationschancen zu verstehen, oft zeige sich aber, dass gerade Familien mit Migrationshintergrund ihren Kindern ungünstigere Ausgangs- und Aneignungsbedingungen bieten als deutsche Familien: „Migration erklärt nicht alles, aber ohne das Merkmal Migration lassen sich manche soziale Disparitäten nicht aufklären“ (ebd., 10). Unterstützt wird diese These durch Boos-Nünning (2011). Ihrer Auffassung nach, bleiben „selbst unter Beachtung des sozioökonomischen Status migrationsspezifische Unterschiede bestehen“ (ebd., 36), weshalb der Migrationshintergrund „einen eigenen Effekt auf den Schularbeitsbesuch“ hat (ebd.; siehe hierzu Kapitel 6.1). Familien mit Migrationshintergrund verfügen demnach über weniger *Bildungs-, Berufs- und Einkommensressourcen*, die die bereits bestehende Ungleichheit im „Bildungsort Familie“ verschärfen (Brake/Büchner 2011).<sup>3</sup> Knapp 45 Prozent der Kinder mit Migrationshintergrund sind in Deutschland von einer „drohende[n] oder reale[n] soziale[n] und bildungsbiographische[n] Benachteiligung“ (Sulzer 2013, 34) betroffen (vgl. Kapitel 2.2.3; auch 7.2.3).

Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes lebten im Jahr 2016 18,6 Mio. Menschen mit Migrationshintergrund (im engeren Sinn) in Deutschland – dies entspricht 22,5 Prozent der Gesamtbevölkerung. Ihre Anzahl war im gleichen Jahr im bevölkerungsreichsten Bundesland Nordrhein-Westfalen am höchsten. Dabei ist und bleibt die größte allochthone Minderheit, selbst nach über 50 Jahren, mit 2,8 Mio. – dies entspricht 15,1 Prozent der Gesamtanzahl der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Deutschland –, die deutsch-türkische Community. Dieses Faktum behält auch für Nordrhein-Westfalen ihre Gültigkeit

---

<sup>3</sup> „Die Zahl der einkommensschwachen Haushalte liegt bei ausländischen Familien nach den Daten des Sozio-ökonomischen Panels seit 1984 mit ca. 25 Prozent mindestens doppelt so hoch wie bei einheimisch deutschen Familien. Nach dem dritten Armuts- und Reichtumsbericht [...] steigen die Armutsrisikoquoten bei Personen mit Migrationshintergrund auf 28 Prozent an“ (Boos-Nünning 2011, 11). Bei Personen ohne Migrationshintergrund beträgt diese Zahl 12 Prozent (vgl. ebd.).

(vgl. Kapitel 2.2.2; 7.2.1). Allerdings erfahren Deutsch-Türken (vgl. Kapitel 2.4) nicht allein aufgrund ihrer hohen Anzahl und Einbürgerungsquote eine größere Aufmerksamkeit. Wie bereits thematisiert wurde und den aktuellen Ergebnissen des Mikrozensus 2016 zu entnehmen ist, sind sie, ähnlich wie diejenigen aus Bulgarien, oft noch von strukturell als ungünstig zu kennzeichnenden Rahmenbedingungen betroffen (vgl. Kapitel 2.2.3) – auch in Dortmund (vgl. Kapitel 7.1; 7.2). Hinzu kommt die Tatsache, dass sie häufiger als andere ethnische Minderheiten als *Problemfälle* in den Fokus der Politik und Öffentlichkeit rücken (vgl. Kapitel 4.2.4).<sup>4</sup>

Dabei sind Menschen mit Migrationshintergrund, im Vergleich zum Rest der Bevölkerung, jünger. Jedes dritte in Deutschland lebende und seine (Bildungs-)Biographie hier beginnende unter fünf Jahre alte Kind hat einen Migrationshintergrund. Mit 38,1 Prozent der Gesamtanzahl an Kindern unter fünf Jahren lag, im Mikrozensus 2016, die Anzahl der Kinder mit einem mehrkulturellen Hintergrund somit bei 1,388 Mio. Die Mehrheit der Null- bis Fünfjährigen mit Migrationshintergrund sind dabei *Deutsche ohne eigene Migrationserfahrung*. Statistisch betrachtet, handelt es sich um *als Deutsche geborene* Kinder (1,023 Mio.), von denen über die Hälfte (53,7 Prozent) einen *beidseitigen* und weniger als die Hälfte (46,3 Prozent) einen *einseitigen* Migrationshintergrund besitzt (vgl. Kapitel 2.2.2; 2.4).

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen gilt es, wie die ehemalige Staatsministerin im Auswärtigen Amt, Maria Böhmer, im ersten Nationalen Integrationsplan aus dem Jahr 2007 formulierte, die Tatsache der Migration von Menschen aus den verschiedensten Kontinenten und Kulturkontexten als „eine Wirklichkeit [zu akzeptieren], die viele Chancen eröffnet“ (Böhmer 2007, 9). Gleichzeitig soll aber Bewusstsein darüber herrschen, dass Migration und Wandel „auch die Gefahr gesellschaftlicher Spannung birgt“ (ebd.; siehe hierzu Kapitel 2.1).

Bildungs- und gesellschaftspolitisch betrachtet haben die Forschungs- und Themenschwerpunkte *Migration, Interkulturalität, Gender und Frühe (Medien-)Bildung*, in Folge von „Globalisierung, Individualisierung, Ökonomisierung und Mediatisierung“

---

<sup>4</sup> Die aktuelle Özil- und Gündoğan-Debatte soll hier als ein mögliches Beispiel genannt werden (vgl. Schulze-Marmeling 2018).

(Krotz 2005, 9; siehe hierzu Kapitel 2.3; 4.1) und vor allem der alarmierenden Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien, bezogen auf die Leistungen und Chancenverteilung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und solchen aus bildungsfernen Schichten, deshalb an Relevanz gewonnen (vgl. Kapitel 3; 4.2; 6.1; 6.2.3; 6.2.4) – es handelt sich um Studien mit *eingeschränkten Zielgruppen* (vgl. Worbs 2010, 19ff.). Während Politik und Bildung, wenn auch etwas verspätet, hinsichtlich der Wichtigkeit der Frühen Bildung für die Förderung durch das pädagogische Personal von Klein- und Vorschulkindern in ihren kognitiven, sozialen, sprachlichen und personalen sowie motorischen Fähigkeiten zur Einsicht gekommen sind (vgl. Kapitel 6.1), kann diese Entwicklung für die (Frühe) Medienbildung nicht ohne Weiteres bestätigt werden.

Kinder rücken zwar wieder stärker ins Zentrum und werden auch „[...] zunehmend mehr Gegenstand empirisch-analytischer Forschung“ (Rauschenbach 2009, 3). Die unbefriedigende Forschungsstruktur in der Frühpädagogik, wie auch das unzureichende Wissen der pädagogischen Verantwortlichen über sowie ihre bewahrpädagogische Einstellung gegenüber Medien und der praktischen Medienarbeit wirken einer Medienbildung in Rahmen einer institutionalisierten Frühen Bildung doch oftmals noch entgegen (vgl. Kapitel 6.3). Hinzu kommt die Tatsache, dass kindliche Lebens- und Medienwelten, insbesondere derjenigen aus nicht deutschen Verhältnissen (vgl. Kapitel C Ergebnisse), Erzieher\_innen „nur oberflächlich bekannt“ (Theunert 2012, 13) sind, weshalb noch immer „viele [...] Spekulation [bleibt]“ (Neuß 1999, 71) und „momentan noch Kenntnislücken in der frühkindlichen Mediennutzung auch beim erzieherischen Personal erwartbar“ (Marci-Boehncke/Rath 2013, 24) sind (vgl. Kapitel 6.3.2).

Das übergeordnete Ziel dieser Qualifikationsarbeit, die im Rahmen des interventiv angelegten, in Dortmund angesiedelten, Forschungsprojekts *KidSmart* entstanden ist (vgl. Kapitel 7.1), ist daher eine *gegenwärtig* möglichst *realitätsnahe (Re-)Konstruktion* der *konkreten lebens- und medienweltbezogenen Wirklichkeiten* von vier und fünf Jahre alten Kindern in den sozialen Feldern ‚Familie‘ und ‚Kita‘ (vgl. Kapitel 7.4.2). Es wird im Rahmen dieser Arbeit primär nach den frühkindlichen *Mediennutzungsmotiven*<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Damit sind die (individuellen) Beweggründe von Kindern gemeint, die sie dazu motivieren, sich mit einer Auswahl an medialen und nicht-medialen Gegenständen auseinanderzusetzen.

und -profilen<sup>6</sup> von Kindern mit einem mehrkulturellen, speziell deutsch-türkischen, und deutschen Hintergrund, in Abhängigkeit von ihren je spezifischen mediatisierten Kultur- und Sozialisationskontexten und deren Relevanz im Hinblick auf bildungspolitische und sozial-gesellschaftliche Aufgaben und Entwicklungen, gefragt – es handelt sich um eine *kulturvergleichende* Qualifikationsarbeit (vgl. Kapitel 7.4.3; 7.4.4).

Wie dem Kapitel 7.4.1 zu entnehmen ist (siehe auch Kapitel 4.1.3), überwiegen in den Forschungsbemühungen für den Bereich der (*Frühen*) *Medienbildung* quantitative Methoden der Datengewinnung (vgl. Kapitel 7.4.4). Darüber hinaus finden hier hauptsächlich Untersuchungen zur späten Kindheit und frühen Adoleszenz Berücksichtigung. Diese wiederum werden nicht nach (herkunfts-)kulturellen und genderspezifischen, konkret *ungleichheitsdimensionellen*, Prägungen differenziert (vgl. Kapitel 3), auch nicht in intersektionaler Perspektive (vgl. Kapitel 3.3.4; 7.4.1).

Diese Qualifikationsarbeit ist eine Antwort auf diese Desiderate. In dieser Arbeit wird die Bemühung unternommen, der zunehmenden Bedeutung und Relevanz der Forschungs- und Themenschwerpunkte *Migration, Interkulturalität, Gender* und *Frühe (Medien-)Bildung in und für Deutschland* und ihre Zukunft gerecht zu werden. Es gilt den Folgen sozialer Ungleichheit von Anfang an gezielt zu begegnen, die gerechte Verteilung von Bildungs-, Teilhabe- und Partizipationsressourcen sowie die gewinnbringende Nutzung von Lern- und Bildungsangeboten früh zu ermöglichen – auch über herkunfts- und geschlechterspezifische Grenzen hinweg. Entsprechend sind in Sachen Bildungsbiographien generell und der

---

<sup>6</sup> Der Verfasser beabsichtigte anfangs weniger die Mediennutzungsprofile, als vielmehr die Mediennutzungsmuster der Kinder zu rekonstruieren. Ein Muster dient in der Regel als beispielhafte „Vorlage“ und steht für „etwas in seiner Art Vollkommenes“; etwas das einem Ideal entspricht. Hingegen wird der Profilbegriff definiert als „charakteristisches Erscheinungsbild“, als die „Gesamtheit von [positiven] Eigenschaften, die unverwechselbar typisch für jemanden oder etwas sind“ (Duden 2018). Ein Profil bietet also einen Umriss, Querschnitt bzw. eine Seitenansicht von jemandem oder etwas und ist nicht zwingend als etwas zu begreifen, das nachahmenswert ist (vgl. ebd.). Eine Auseinandersetzung mit den Mediennutzungsprofilen von Kindern scheint dem Verfasser daher sinnvoll. Das Mediennutzungsprofil verweist nicht auf ein Ideal und dient auch nicht als Vorlage für andere Mediennutzungsweisen. Wer das Mediennutzungsprofil und -motiv eines Kindes kennt, der weiß, intuitiv, welches Mediennutzungsverhalten für dieses Kind typisch bzw. charakteristisch ist – und zwar in Abhängigkeit von seinen je spezifischen mediatisierten Kultur- und Sozialisationskontexten.

Medienbildung speziell ungünstige Ausgangs- und Aneignungsbedingungen, unter Beachtung der je spezifischen lebensweltlichen *Kontexte* (vgl. Kapitel 4.1.2; 4.2), *auszugleichen*, respektive zu *korrigieren* (vgl. Kapitel 6.1).

Insgesamt gliedert sich dieses Vorhaben in drei Bereiche. In Teil A, bestehend aus den Kapiteln 2 bis 6, wird der theoretische Rahmen der Arbeit dargelegt und betrachtet. In Teil B, der in Kapitel 7 behandelt wird, werden das Projekt, die strukturellen Rahmenbedingungen des Projekts sowie die Konzeption der Theorie und der Forschung dargestellt. Im Anschluss daran, in Teil C, erfolgt dann sowohl die Präsentation (vgl. Kapitel 8-10) als auch die abschließende Diskussion der Ergebnisse (vgl. Kapitel 11).

Eine Besonderheit stellt das Exkurskapitel 5 dar. Da im Rahmen dieser Arbeit nicht nur nach dem Migrations-, sondern explizit nach dem herkunftskulturellen und sprachlichen Hintergrund der sozialen Akteure gefragt und differenziert wurde – hier speziell nach dem deutsch-türkischen – bietet der Verfasser<sup>7</sup> einen gezielten Einblick in die Bevölkerungs- und Wertestrukturen der vergangenen und aktuellen Gesellschaften in der Türkei.

Dieses Exkurskapitel dient dabei zweierlei: zum einen soll das gesellschaftliche und kulturelle System des Ursprungslandes deutsch-türkischer Bürger\_innen vorgestellt werden. Zum anderen soll die Gelegenheit genutzt werden, sich mit den Strukturen in diesem System auseinanderzusetzen, um diese, sowie die Menschen, die darin agieren, bestenfalls *mehr* zu verstehen als vor der Lektüre – das *Verstehen des Seelenlebens* (vgl. Kapitel 7.4.4) – und ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, „dass es vieles gibt, was wir nicht wissen, und dass ein Großteil dessen, was wir zu wissen glauben, verzerrt oder falsch ist“ (Brooks 2015, 30). Kurzum: „Was in einer bestimmten Gesellschaftsform funktional ist, muss keineswegs in einer anderen Gesellschaftsform ebenfalls funktional sein“ (Demuth et al. 2015, 30). Anders gesagt: „Was ein Kind erlernen soll, um optimal auf ein erfolgreiches Leben vorbereitet zu sein, hängt maßgeblich von den gesellschaftlichen Gegebenheiten und dem ökosozialen Kontext ab, in denen ein Kind aufwächst“ (ebd.; siehe hierzu Kapitel 4.2).

---

<sup>7</sup> Ist im Rahmen dieser Qualifikationsarbeit von Verfasser die Rede, so ist damit ausschließlich der Verfasser dieser Qualifikationsarbeit gemeint. Wird hingegen von Autor\_innen gesprochen, so fallen ausschließlich auf die in dieser Arbeit verwiesenen Forscher-, Praktiker- und Wissenschaftler\_innen darunter.

Deshalb ist das Exkurskapitel nicht dazu da, wie in der Forschungsvergangenheit geschehen, die Ursachen und Gründe gelungener oder misslungener Integration, Bildung oder Ähnliches in der Ursprungskultur dieser Menschen zu suchen (vgl. Luciak 2010, 56). Der Kulturvergleich soll im Rahmen dieser Gesamtarbeit in einem *diskursiven* Kontext stattfinden. Er soll dazu dienen, bekannte, *inkorporierte* Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen zu überdenken, wie auch, unter Beachtung des je spezifischen lebensweltlichen Kontextes, respektive des gesamten Wirkfeldes eines jeden Subjekts, die Ursachen und Gründe möglicher Unterschiede in den Bedürfnissen, Interessen und Motiven der sich auch in ihrer Herkunft voneinander unterscheidenden Menschen versuchen aufzudecken und zu erklären (vgl. Kapitel 6.1; 7.4.4). Grundeinstellung ist und bleibt, ganz im Sinne einer *egalitären Differenz*, eine *kultursensitive Perspektive* (vgl. Kapitel 6.2.4).

## **A Theoretischer Teil**

### **2. Migration und Gesellschaft in Deutschland**

#### **2.1 Migration und Einwanderung**

„Wir leben im Zeitalter der Migration. Auch die politische, soziale und kulturelle Wirklichkeit Europas wird von Migrationsphänomenen konstruiert“ (Mecheril 2014, 12)

Bereits zu Zeiten der *prähistorischen Migration* stellte Sesshaftigkeit die Ausnahme und Mobilität die Regel dar (vgl. Hahn 2012, 15f., 22f.). Migration und Einwanderung waren stets konfliktgeladene gesellschaftliche Wirklichkeiten in Deutschland, die heute mit der Flüchtlingsdebatte im Rahmen der Asyl- und Zuwanderungspolitik wieder an Aktualität gewinnen und Deutschland aufgrund bestehender *illegaler Migration* vor eine weitere Herausforderung stellen (vgl. Hoesch 2018; Ekinici et al. 2013, 13; Schneider/Arnold 2004, 489; auch Foroutan 2015b).

Bereits mit dem ersten Anwerbeabkommen im Jahre 1955 mit Italien war den entscheidenden Instanzen und Ministerien „durchaus bewusst, dass Einwanderung stattfindet und damit Integrationsprobleme verbunden sein würden“ (Meier-Braun 2013, 17). Wie Hettlage (1987) jedoch lange vorher darauf aufmerksam machte, baute die (beidseitige) Wanderungspolitik an erster Stelle auf *ökonomischen Interessen* auf, sodass „von Kulturaustausch [...] nirgends die Rede“ war (ebd., 32). Trotzdem „ist Deutschland keinesfalls blind in einen Einwanderungsprozess hineingeschlittert, wie oft behauptet wird“ (Meier-Braun 2013, 17), weshalb sich Deutschland eigentlich von Anfang an, auch wenn

erst spät eingesetzt, zum Einwanderungsland erklärt hat; allerdings auch nur bis zum Anwerbestopp 1973 (vgl. ebd., 17ff., 23).<sup>8</sup>

Ekinci et al. (2013) beschreiben „die Fixierung auf eine monolinguale und kulturell homogene Gesellschaft [...] [als] eine brisante Illusion“ (ebd., 14). Schließlich sind „multiethnische Ursprünge der Population“ und die „ständige Neustrukturierung durch Einwanderung“ (Zöllner 2009, 1) nicht erst seit dem 21. Jahrhundert zu beobachtende Wirklichkeiten der Gesellschaft in Deutschland. Die ehemalige Bundestagspräsidentin Rita Süßmuth kommt in ihrem Geleitwort im Band von Ekinci et al. (2013) auf die Wichtigkeit der Kinder der Zugewanderten zu sprechen und behauptet, dass die Zukunft der Gesellschaft in Deutschland ohne sie aussichtslos ist (vgl. Süßmuth 2013, 5). Unterstützung bekommt sie von Meier-Braun (2013), der sich eindeutig für eine bunte Gesellschaft ausspricht, weil sich die deutsche Bevölkerung heute als „weniger, älter und bunter“ charakterisieren lasse (ebd., 25).

Die Bevölkerungszahl in Deutschland wächst durch Migration und Einwanderung (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2013, 3; Koch 2013). Die Zuwanderung würde der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung einen entscheidenden Beitrag leisten (vgl. Arnold/Bischoff 2016) – ein Thema, das die Bundeskanzlerin Angela Merkel auch in ihrer Neujahrsansprache 2017 wieder hervorzuheben pflegte (vgl. Merkel

---

<sup>8</sup> Die in diesem Kapitel behandelten Inhalte spiegeln nur „einige [wenige] migrationsgesellschaftlich bedeutsame Themen“ wider (Mecheril 2014, 12), die, nach Ansicht von Mecheril (ebd.), nicht mehr im Zusammenhang mit dem Begriff der Einwanderungsgesellschaft, sondern der Migrationsgesellschaft der Thematisierung gesellschaftlicher Wirklichkeiten in Deutschland gerecht werden. Denn wie Mecheril (ebd.) hinweist, lebt die deutsche Gesellschaft „im Zeitalter der Migration“ (ebd.), das allerdings nicht mehr nur auf die Immigration von Menschen beschränkt werden darf. Um neben der klassischen Einwanderung „auch Phänomene wie zum Beispiel die Entstehung von transnationalen Zwischenwelten und hybriden Identitäten sowie Formen der Pendelmigration und diasporischen Migration verstärkt in den Blick“ zu nehmen (ebd.), bedürfe es eines terminologischen Umdenkens von der Einwanderungsgesellschaft hin zur Migrationsgesellschaft (vgl. ebd.; auch Broden/Mecheril 2007). Nach Auffassung von Foroutan (2015) hingegen müsste Deutschland im Sinne einer postmigrantischen Gesellschaft auch heute als Einwanderungsgesellschaft gelten, weil der Begriff der Einwanderungsgesellschaft sowohl die Phänomene Einwanderung und Auswanderung als auch die politische Anerkennung gesellschaftlicher Diversität in Deutschland umfasse (vgl. ebd., 2).

2017). Die Konzeption eines Nationalstaats und Akzeptanz einer „reaktionären Ideologie“ (Zöllner 2009, 1) stößt somit auf eine eindeutige Ablehnung seitens politischer und bildungspolitischer Instanzen in Deutschland. Gefordert wird vielmehr, „sich auf eine längst ‚globale‘ Welt einzustellen“ (Bukow 2012, 4; vgl. hierzu Kapitel 2.3).

Doch auch nach über 50 Jahren nach dem vereinbarten Anwerbeabkommen vom 30. Oktober 1961 mit der türkischen Militärregierung und dem Empfang der ersten türkischen Gastarbeiter<sup>9</sup> scheinen die damaligen Arbeitskräfte und *jetzigen Menschen* (vgl. Frisch 1967, 100) und Einwanderer mit ihren Kindern und Enkelkindern, angeregt durch die Sarazzin-Debatte<sup>10</sup> im Jahre 2010, zum Teil noch immer nicht ihren Platz in der deutschen Gesellschaft gefunden zu haben (vgl. Meier-Braun 2013, 22f.). Dabei reicht die *Deutsch-Türkische-Beziehung* bis zu den Anfangsjahren des 20. Jahrhunderts zurück. Bereits im Jahr 1912 lebten mehr als 1.300 türkische Arbeitskräfte im damaligen Berlin (vgl. Königseder/Schulze 2011). Hettlage (1987) führt diese Wahrnehmung auf die durch die autochthone Gruppe als niedrig eingestufte Leistungshöhe der Gastarbeitergruppe zurück, die, neben ihrem Zuwanderungshintergrund und ihren individuellen sowie kollektiven Eigenschaften (vgl. Nieke 2007, 89f.), das Nähe- und Distanzverhältnis reguliert.

---

<sup>9</sup> Menschen wandern aus unterschiedlichen Gründen aus ihrer Ursprungsheimat aus. In der Arbeitsmigration gelten ökonomische Faktoren als Hauptursache für eine Migrationsbewegung (vgl. Oltmer 2013, 31; Liakova 2013, 35), weshalb, wie Hettlage (1987) hinweist, das „Wanderungsmotiv [...] nicht auf Endgültigkeit hin ausgerichtet, sondern auf die Möglichkeit der Rückkehr bezogen“ war (ebd., 39). Im heutigen gesellschaftlichen System kommen andere Migrationsformen zum Ausdruck, beispielsweise die Bildungs- und Ausbildungs-, Heirats- und Liebes-, Kultur- und Wohlstandswanderung wie auch der Nomadismus (vgl. Oltmer 2013, 31). Die *makroökonomischen Ansätze* sind in diesem Zusammenhang allmählich in den Hintergrund gerückt, so dass andere Konzepte, wie zum Beispiel „das Konzept der transnationalen Migration“ (Liakova 2013, 37) an Aktualität gewonnen haben (vgl. auch Hoesch 2018; Kapitel 2.3; auch 4.1.1).

<sup>10</sup> „In Deutschland kann die Sarazzin-Debatte als Platzhalter-Debatte um die deutsche Identität interpretiert werden“ (Foroutan 2014 et al., 15; auch Kapitel 2.4).

## 2.2 Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Deutschland

### 2.2.1 Das Migrationskonzept

In Deutschland wurde bis zum Mikrozensus 2005 die Anzahl der ein- und zugewanderten Bevölkerung mittels des *Ausländerkonzepts* erhoben. Dieses Konzept hatte lediglich die Staatsangehörigkeit dieser Menschen zur Grundlage. Spätaussiedler, Eingebürgerte mit und ohne eigener Migrationserfahrung, Kinder aus deutschen und nicht-deutschen Ehepartnerschaften, aber auch Kinder und Jugendliche gemäß des Jus-soli-Prinzips, waren damit nicht Teil dieses Erhebungsinstruments.

Neuregelungen im Hinblick auf das Staatsangehörigkeits- und Geburtsrecht im Jahr 2000 (vgl. Dobrinski 2017; Worbs 2008, 5) und gesetzliche Reformstunden mit in Kraft treten des Zuwanderungsgesetzes 2005 durch die „Süssmuth-Kommission“ (vgl. Meier-Braun 2013, 19; auch Schneider 2007) führten dazu, dass der Begriff der *Nationalität* immer sperriger wurde. Aufgrund dieser Tatsache wurde ein neues Verfahren eingesetzt, das repräsentative Daten und Aussagen zur migrantischen Bevölkerung in Deutschland erlauben sollte (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006, 139f.).

Mit dem *Migrationskonzept*, das erstmals im Mikrozensus 2005 Anwendung fand, war es schließlich möglich, „zum ersten Mal sowohl [eine] Differenzierung der Zuwanderungskonstellation nach der individuellen und familialen Migrationserfahrung (1. oder 2. bzw. 3. Generation) sowie den rechtlichen Status (deutsch vs. nichtdeutsch)“ (ebd., 139) vorzunehmen. Der Mikrozensus 2005 lieferte damit erste repräsentative Daten für die Gesamtbevölkerung in Deutschland.<sup>11</sup> Die Unterscheidung der Bevölkerungsgruppen in Deutschland erfolgt somit zum einen auf der Basis „der Staatsangehörigkeit und deren

---

<sup>11</sup> Diese Daten sollten vor allem auch dazu dienen, die Anzahl der Bevölkerung mit einem besonderen Integrationsbedarf zu ermitteln. Ein konkretes Kriterium bei der Zuweisung des Migrationshintergrundes war, wie in einem Nebensatz des Mikrozensus 2005 zu lesen ist, der *besondere Integrationsbedarf* der Bevölkerung mit Migrationshintergrund (vgl. Statistisches Bundesamt 2006, 73). Für die Bevölkerungsgruppe ohne Migrationshintergrund bestehe „nach herrschender Meinung kein besonderer Integrationsbedarf“; auch dann nicht, „wenn sie selbst nicht im Inland geboren wurden“ (ebd.). Das einzige Kriterium ist das *Abstammungsprinzip*, sprich der Besitz der deutschen Staatsangehörigkeit durch die Eltern; vorausgesetzt diese wurde nie durch Einbürgerung erworben (vgl. StAG § 4 (1)).

Erwerb“ (Statistisches Bundesamt 2006, 73), aber auch nach dem Geburtsland und der Zuwanderungs- bzw. Migrationserfahrung (vgl. ebd.; Statistisches Bundesamt 2017, 4):

Bevölkerung insgesamt
1 Deutsche ohne Migrationshintergrund
2 Personen mit Migrationshintergrund im weiteren Sinn insgesamt
2.1 Migrationshintergrund nicht durchgehend bestimmbar
2.2 Personen mit Migrationshintergrund im engeren Sinn insgesamt
2.2.1 Personen mit eigener Migrationserfahrung (Zugewanderte) insgesamt
2.2.1.1 Ausländer
2.2.1.2 Deutsche
2.2.1.2.1 (Spät-)Aussiedler
2.2.1.2.2 Eingebürgerte
2.2.2 Personen ohne eigene Migrationserfahrung (nicht Zugewanderte) insgesamt
2.2.2.1 Ausländer
2.2.2.2 Deutsche
2.2.2.2.1 Eingebürgerte
2.2.2.2.2 Deutsche mit mindestens einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil
2.2.2.2.2.1 mit beidseitigem Migrationshintergrund
2.2.2.2.2.2 mit einseitigem Migrationshintergrund

Abbildung 1: Untergliederung der Personen mit Migrationshintergrund

Die aktuelle *Untergliederung der Personen mit Migrationshintergrund* (ebd., 6) erlaubt es diese in ihrer Differenziertheit zu betrachten. Diejenigen Personen, die nicht in Deutschland geboren wurden und *keinen* Elternteil mit Migrationshintergrund haben, werden als Zuwanderer bzw. „Personen mit eigener Migrationserfahrung‘ oder als Migranten im engeren Sinn bezeichnet“ (Statistisches Bundesamt 2006, 74).<sup>12</sup> Es handelt sich hierbei um zugewanderte Ausländer der ersten Generation (vgl. Abbildung 1, Unterpunkt 2.2.1.1). Die Nachkommen dieser Menschen – diese bilden die zweite Generation – haben einen Zuwanderungs- oder Migrationshintergrund, jedoch nicht zwingend eine eigene

---

<sup>12</sup> Im Mikrozensus wird zwischen einem *Migrationshintergrund im engeren* und *weiteren Sinn* unterschieden (vgl. Statistisches Bundesamt 2017, 4f.). Relevant für diese Arbeit ist die Kategorie Migrationshintergrund im engeren Sinn, weil diese Personen mit, aber auch ohne eigene Migrationserfahrung umfasst. Ist also im Folgenden von Migrationshintergrund die Rede, so ist damit stets der Migrationshintergrund im engeren Sinn gemeint.

Zuwanderungsgeschichte bzw. Migrationserfahrung. Sie sind, unabhängig davon, ob sie mit ihren Eltern oder später zugewandert sind (vgl. ebd.) oder in Deutschland geboren wurden (vgl. ebd., 2.2.2.1), zunächst Ausländer der zweiten Generation; ihr Status ändert sich erst mit der Einbürgerung, also mit dem Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit (vgl. ebd., 2.2.1.2.2, 2.2.2.2.1).

Die Bedingungen und Voraussetzungen für den Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit erfuhren mit der Überarbeitung des Staatsangehörigkeitsgesetzes (StAG) in den Jahren 2000, 2007 und schließlich 2014 erhebliche Änderungen. Diese betreffen heute allen voran die dritte und vierte Generation der Personen bzw. Kinder mit Migrationshintergrund. Mit den im Jahr 2000 in Kraft getretenen Änderungen gilt neben dem *Abstammungs-* nun auch das *Geburtsortprinzip (jus soli)* (vgl. StAG 4 (1) und (3); BMIBH 2014). Letztgenanntem Prinzip folgend erwerben Kinder ausländischer Eltern seit dem Jahr 2000 „mit ihrer Geburt in Deutschland neben der Staatsangehörigkeit ihrer Eltern die deutsche Staatsangehörigkeit“ (BMIBH 2014) – vorausgesetzt, ihre Eltern erfüllen die hierfür erforderlichen Kriterien bzw. Voraussetzungen (vgl. StAG 4 (3)).

Gleichzeitig jedoch verpflichten sich die sogenannten „Jus-soli-Deutschen“<sup>13</sup> (BMIBH 2014), gemäß des Optionsmodells (vgl. StAG § 29 (1)), dazu, sich „mit Vollendung des 21. Lebensjahres zwischen der deutschen und der ausländischen Staatsangehörigkeit der Eltern zu entscheiden“ (BMIBH 2014); außer, sie machen von der Neuregelung des StAG aus dem Jahr 2014 Gebrauch: denn diejenigen, „die in Deutschland aufgewachsen sind oder als ausländische Staatsangehörigkeit nur die eines EU-Staates oder der Schweiz besitzen“ (ebd.), sind seitdem von dieser Pflicht befreit (vgl. ebd.). Befreit sind von der Optionspflicht auch diejenigen Kinder, die gemäß § 4 Absatz (1) des StAG die deutsche Staatsangehörigkeit erhalten. Hierunter fallen alle diejenigen Kinder mit Migrationshintergrund (im engeren Sinn), die in Deutschland geboren wurden und bei denen mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt (vgl. Abbildung, 2.2.2.2.2). Diese Kinder werden als „Personen ohne eigene Migrationserfahrung mit

---

<sup>13</sup> Die *Jus-soli-Deutschen* sind Personen, die nach dem 31.12.1999 geboren wurden. Eine weitere Gemeinsamkeit der Jus-soli-Deutschen ist ihre fehlende Migrationserfahrung; sie werden als Personen ohne eigene Migrationserfahrung charakterisiert. Es ist jedoch zu unterscheiden zwischen solchen unter ihnen, die einen ein- oder beidseitigen Migrationshintergrund haben (vgl. Jäger/Schimpl-Neimanns 2012, 7).

einseitigem Migrationshintergrund“ (Jäger/Schimpl-Neimanns 2012, 7) bezeichnet (vgl. Abbildung, 2.2.2.2.2.2).

## 2.2.2 Bevölkerung mit (türkischem) Migrationshintergrund

Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes betrug die Anzahl der Gesamtbevölkerung in Deutschland im Jahr 2016 82,4 Mio.<sup>14</sup> Der Anteil der Menschen mit einem sogenannten Migrationshintergrund<sup>15</sup> (im engeren Sinn) ist im Vergleich zum Vorjahr um 8,5 Prozentpunkte gestiegen und lag im Jahr 2016 bei 18,6 Mio. Damit stellt die mehrkulturelle Bevölkerung (im engeren Sinn) 22,5 Prozent der deutschen Gesamtbevölkerung dar (vgl. Statistisches Bundesamt 2017, 37f.).

Auffallend ist, dass der Großteil der Personen mit Migrationshintergrund (*Deutsche und Ausländer\_innen*) (vgl. Kapitel 2.2.1) eine eigene Migrationserfahrung hat (15,4 Prozent). Diejenigen unter ihnen, die keine eigene Migrationserfahrung machten, sind mit weniger als zehn Prozent in der Unterzahl; dies trifft allen voran auf die Ausländer\_innen zu (1,7 Prozent). Trotzdem sind es weniger die Deutschen mit Migrationshintergrund (6,2 Prozent) als vielmehr die Ausländer\_innen (9,7 Prozent), die eine eigene Migrationserfahrung machten (vgl. Statistisches Bundesamt 2017, 38).

Zu den Deutschen mit Migrationshintergrund, aber ohne eigene Migrationserfahrung, ist auch der Großteil der Null- bis Fünfjährigen zu zählen. Etwa 30 Prozent dieser Kinder sind laut den Ergebnissen des Mikrozensus 2016 nicht (mit ihren Eltern) immigriert, sondern in Deutschland geboren. Nicht in Deutschland geboren sind allen voran die ausländischen Kinder. Ihre Anzahl (5,2 Prozent) liegt im Vergleich zu den deutschen Kindern mit eigener Migrationserfahrung (0,5 Prozent) fast fünf Prozentpunkte höher (vgl. ebd., 38). Somit steht fest: Die Mehrheit der Null- bis Fünfjährigen mit Migrationshintergrund sind *Deutsche ohne eigene Migrationserfahrung*. Statistisch betrachtet, handelt es sich um *als Deutsche*

---

<sup>14</sup> Das Interesse an Bestandsaufnahmen der Gesellschaft ist dem Phänomen Migration zu verschulden (vgl. Hahn 2012, 37-44).

<sup>15</sup> „Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt“ (Statistisches Bundesamt 2017, 4, Herv.i.O.).

geborene Kinder (1,023 Mio.), von denen über die Hälfte (53,7 Prozent) einen *beidseitigen* und weniger als die Hälfte (46,3 Prozent) einen *einseitigen* Migrationshintergrund besitzt (vgl. ebd., 63). In der Folge ist etwa die Hälfte von ihnen von der Optionspflicht, wie sie in Kapitel 2.2.1 thematisiert wurde, befreit. Sie – *Deutsche mit einseitigem Migrationshintergrund, aber ohne eigene Migrationserfahrung* – müssen sich nicht (mehr) zwischen zwei Staatsangehörigkeiten entscheiden (vgl. Kapitel 2.4).

Es stellte sich heraus, dass Menschen mit Migrationshintergrund im Vergleich zum Rest der Bevölkerung auch zehn Jahre nach dem Mikrozensus 2005 jünger sind (vgl. Statistisches Bundesamt 2017, 37; Statistisches Bundesamt 2006, 76ff.). Zudem ist zu konstatieren: „Der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund nimmt deutlich zu, je jünger die betrachteten Altersgruppen sind“ (Sulzer 2013, 29). Es hatte auch im Jahr 2015 jedes dritte in Deutschland lebende und seine Bildungsbiographie hier beginnende Kind unter fünf Jahren einen Migrationshintergrund. Das bedeutet: die Gesamtanzahl der Kinder mit Migrationshintergrund unter fünf Jahren lag im Mikrozensus 2015 mit 35,9 Prozent bei 1,244 Mio. (vgl. Statistisches Bundesamt 2017, 36). Anhand der Ergebnisse des neuesten Mikrozensus wird darüber hinaus deutlich, dass diese Zahl aktuell auf 1,388 Mio. gestiegen ist und die Gesamtanzahl an Kindern unter fünf Jahren mit Migrationshintergrund jetzt sogar bei 38,1 Prozent liegt (vgl. ebd., 37f.).

Innerhalb dieser Altersgruppe wurden im Jahr 2016 192.000 Kinder, 102.000 Jungen und 90.000 Mädchen, aus einem (deutsch-)türkischen Kulturkontext gezählt. In den Haushalten ohne Migrationshintergrund betrug die Anzahl der unter fünf Jahre alten Jungen 1,146 Mio. und die der Mädchen 1,109 Mio. (vgl. ebd., 63, 75, 87).

Die größte allochthone Minderheit ist und bleibt damit, selbst nach über 50 Jahren (vgl. Meier-Braun 2013, 17; Kapitel 2.1), die deutsch-türkische Community.<sup>16</sup> Ihre Zahl – diese hat seit 2013 einen leichten Rückgang erfahren – liegt derzeit bei 2,8 Mio. Das entspricht 15,1 Prozent der Gesamtanzahl der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland.

---

<sup>16</sup> Pioniermigranten aus dem Nicht-EU-Mitgliedsstaat Türkei hatten keine Wahlmöglichkeit zwischen bleiben und gehen. Eine Rückkehr in die Türkei, deren finanzielle Situation zu jenem Zeitpunkt dieser politischen Diskussionen kaum Zukunftsaussichten versprach, hätte vor allem in finanzieller Hinsicht einen großen Rückschritt bedeutet. Aufgrund dieser Tatsache nahm selbst nach dem Anwerbestopp die Zahl der türkeistämmigen Migrant\_innen zu (vgl. Leyendecker 2003, 389f.).

Ihr Anteil liegt somit etwa fünf Prozentpunkte über dem Anteil der zweitgrößten und fast zehn Prozentpunkte über dem der drittgrößten in Deutschland lebenden allochthone Minderheit, den polen- (10,1 Prozent) und russlandstämmigen Personen (6,6 Prozent) (vgl. Statistisches Bundesamt 2017, 8, 63). Darüber hinaus stammt etwa ein Viertel (23,8 Prozent) der seit spätestens 1970 Eingebürgerten aus türkischen Verhältnissen. Im Gegensatz dazu haben bisher nur 8,3 Prozent der Polen und 6,1 Prozent der Russen die deutsche Staatsangehörigkeit erworben (vgl. ebd., 170, 173) und sind in der Folge im Besitz einer sogenannten Bindestrich-Identität (vgl. Kapitel 2.4).

### **2.2.3 Strukturelle Rahmenbedingungen in den Haushalten mit (türkischem) Migrationshintergrund**

Dabei erfährt die deutsch-türkische Community nicht allein aufgrund ihrer hohen Anzahl und Einbürgerungsquote eine größere Aufmerksamkeit, als die anderen ethnischen Minderheiten in Deutschland. Wie den aktuellen Ergebnissen des Mikrozensus 2016 zu entnehmen ist, sind Personen mit deutsch-türkischen Wurzeln, ähnlich wie diejenigen aus Bulgarien, oft nicht im Besitz eines *Schulabschlusses*. Sie haben in der Regel die Hauptschule besucht und abgeschlossen. Für den Übergang auf eine weiterführende Schule hat es dann allerdings nur in den seltensten Fällen gereicht (vgl. Statistisches Bundesamt 2017, 178f.); seltener reichte es den deutsch-türkischen Frauen, als den deutsch-türkischen Männern (vgl. 186f., 194f.).

Ähnliche Ergebnisse sind im Hinblick auf ihren *Berufsabschluss* zu konstatieren. Unter den Migrantengruppen in Deutschland sind es erneut die Deutsch-Türken, die häufiger als die anderen ethnischen Minderheiten in Deutschland über keinen berufsqualifizierenden Abschluss verfügen. Außerdem streben sie vornehmlich nicht akademischen Abschlüssen nach. *Akademische Abschlüsse*, wie sie beispielsweise von den polnischen und russischen Minderheiten angestrebt werden, scheinen in ihrem Fall eher in den Hintergrund zu rücken (vgl. ebd., 202ff.).

Differenziert nach Geschlecht zeigt sich, dass es erneut das weibliche Geschlecht mit türkischen Wurzeln ist, das, im Vergleich zu ihrem gleichkulturell geprägten Gegengeschlecht und insbesondere im Vergleich zu den polnisch- und russisch-kulturell

geprägten Frauen, einen geringeren Bildungsstatus besitzt (vgl. ebd., 218ff., 234f.). Somit ist mit Alt (2006) nicht nur für 2006, sondern auch noch für 2016 festzuhalten: „Die Migrantinnen und Migranten aus der Türkei [...] bewirken zahlenmäßig hohe Abweichungen vom Bildungsstand der deutschen Bevölkerung“ (ebd., 10).

Andere Ergebnisse des Mikrozensus 2016 verweisen auf die *Haushaltsstrukturen* in diesen Familien. Demnach leben Personen mit einem türkischen Migrationshintergrund teilweise sehr viel häufiger als andere ethnische Minderheiten in Mehrpersonenhaushalten. Während in deutsch-türkischen Familien die Anzahl der Haushaltsmitglieder im Durchschnitt 2,98 Personen groß ist, liegt dieser Wert bei allen anderen Migrantenhaushalten, bis auf die deutsch-marokkanischen Haushalte (2,99), niedriger. Entsprechend höher ist deshalb auch die durchschnittliche Anzahl an Kindern unter 18 Jahren in den deutsch-türkischen (0,81) und deutsch-marokkanischen (1,10) Familien (vgl. Statistisches Bundesamt 2017, 251, 274). Insgesamt stellte sich heraus, dass mit steigendem Geburtsjahrgang die Kinderanzahl sinkt. Beispiel: Während die deutsch-türkische Haushalte in den Geburtsjahrgängen zwischen 1961 bis 1981 noch 2,26 Kinder im Durchschnitt hatten, erfuhr diese Anzahl im Zusammenhang mit den Geburtsjahrgängen zwischen 1982 und 2001 einen deutlichen Abstieg und sank auf durchschnittlich 0,5 Kinder pro Haushalt (vgl. ebd., 492f.).

Darüber hinaus wächst der Großteil der null- bis fünfjährigen Kinder, wenn nicht in monolingualen, doch in monokulturellen Familien auf (vgl. Kapitel 6.2.3). Von den circa 1.5 Mio. deutsch-türkischen Männern waren zum Zeitpunkt der Erhebung 158.000 mit einer Person aus einem nicht deutschen Kulturkontext verheiratet und 709.000 konnten als *ledig* verifiziert werden. Von den 1,351 Mio. Frauen mit türkischen Wurzeln gründeten, im Gegensatz zu ihrem gleichkulturellen Gegengeschlecht, etwa halb so viele (32.000) eine Familie mit einer Person ohne Migrationshintergrund. Ähnliche Ergebnisse sind im Hinblick auf die Familienkonstellation der deutschen Bevölkerung zu konstatieren. Auch hier wurde primär eine Ehepartnerschaft mit einer Person aus demselben Kulturkreis bevorzugt (vgl. ebd., 121, 125).

## 2.3 Globalisierung und Kultur

„Alle Kulturen sind hybrid, keine ist rein, keine ist identisch mit einem reinrassigen Volk, keine ist homogen“ (Said 2001, 54)

Wie den Kapiteln 2.1 und 2.2 zu entnehmen ist, befindet sich die deutsche Gesellschaft in der Tat „im Zeitalter der Migration“ (Mecheril 2014, 12). Durch die *Globalisierung* (vgl. hierzu Nederveen Pieterse 1995) gewinnen Themen in und mit Bezug auf *postmigrantische Gesellschaften* (vgl. Foroutan 2013) eine andere Dimension.<sup>17</sup> Im Zusammenhang mit Migration war *Mobilität* immer schon die Regel und *Sesshaftigkeit* die Ausnahme (vgl. Kapitel 2.1). Gerade unter Berücksichtigung einer, insbesondere durch den Einfluss von Medien und medialer Kommunikation, immer globaler – global im Sinne von entortet und differenziert – werdenden Welt (vgl. Kapitel 4.1.1; 4.1.2), scheint es unumgänglich, *Migration, ihre Gesellschaften und Kulturen* nicht mehr, wie in traditionellen Ansätzen üblich, als territorialisiert, sondern, im Sinne neuerer, hier *transkultureller Ansätze*, als *deterritorialisert* zu begreifen (vgl. Hepp 2009a; 2009b; 2004).

Das *Konzept der Transkulturalität* von Welsch (1999; 1994; siehe auch Hepp 2010) stellt nach Gippert (2011) „die Erklärungskraft herkömmlicher und statischer Modelle von Gesellschaft, Nation und Kultur in Frage“ (ebd., 15). Sie lehnt ein *essentialistisch-ethnisch* behaftetes Verständnis kultureller Prägungen, wie beispielsweise im *herderschen* Kulturbegriff vertreten wird, ab.<sup>18</sup> Kultur im Sinne der Transkulturalität ist vielmehr ein von

---

<sup>17</sup> Die Bezeichnung *Postmigration* wird in der wissenschaftlichen Landschaft kontrovers diskutiert (vgl. El-Tayeb 2016; Pries 2016). Der Verfasser nimmt diese Diskussion um diese Bezeichnung zur Kenntnis, spricht sich allerdings für ihre Verwendung aus, weil er Postmigration, gerade in Bezug auf die Entwicklungen Globalisierung, Hybridisierung und Transkulturalität (vgl. Kapitel 2.3) und damit auch Mediatisierung und Digitalisierung (vgl. Kapitel 4.1.1), wie Foroutan et al. (2015, 10, 16), Foroutan (2013, 87ff.) oder Yildiz (2014) auslegt.

<sup>18</sup> Der Verfasser beabsichtigt nicht, den Kulturbegriff in seiner Gesamtheit und seinem Wandel vorzustellen. Der Blick auf Kultur erfolgt im Rahmen dieser Arbeit aus einer eher transkulturellen Perspektive heraus, die darum bemüht ist, sich der Hybridisierung und, damit zusammenhängend, eines nicht-essentialistischen, sondern konstruktivistischen Kulturkonzepts zu bedienen.

(inneren) Homogenisierungs- und (äußeren) Separierungstendenzen gelöstes Konstrukt (vgl. ebd., 10f.). (Westliche) Kulturen haben nach Meinung von Welsch (2009) „längst nicht mehr die Form der Homogenität und Separiertheit, sondern sie durchdringen einander [und] [...] sind weithin [stets] durch Mischung gekennzeichnet“ (ebd., 00:12:06-00:12:15). Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen stellt sich Welsch (ebd.), gerade aufgrund „der geschichtlich veränderten Verfassung heutiger Kulturen“ (Welsch 1994, 2), gegen die Vorstellung, „dass Kulturen [in sich geschlossene Einheiten] seien und dass ein Individuum [durch sie] definiert sei“ (Welsch 2009, 00:36:05-00:36:16). Vielmehr bedienen sich die Individuen „of several organizational options at the same time“ (Nederveen Pieterse 1995, 52).

Im Kontext transkultureller Perspektiven handelt es sich heute somit um *Verflechtungen*, *Hybridisierungen*, *Vermischungen* sowie *wechselnde Zugehörigkeiten*,<sup>19</sup> oder wie Mead (1973) zu sagen pflegte, *wechselnde Bindungen* (vgl. ebd., 9ff.; Kapitel 7.3.2). Moderne Gesellschaften sind zunächst „multikulturell in sich“ (Welsch 1994, 2; vgl. hierzu Esser 2010, 22f.). Darüber hinaus sind sie *äußerlich vernetzt*; sie überschreiten die Grenzen nationaler Kulturen und sind daher auch nicht mehr nur als die „Kultur eines Volkes“ (Welsch 1994, 1) bzw. einer Ethnie zu charakterisieren. *Kulturen* sowie *Lebensformen*, aber auch *individuelle Identitätsstrukturen* sind, sei es durch Prozesse der Migration oder durch Entwicklungen in ökonomischer und technologischer Art ausgelöst (vgl. ebd., 10), *deterritorialisier*t und *hybridisiert* zugleich (vgl. auch Kapitel 7.3.2).

Kultur, im Sinne von Transkultur, ist „intern durch eine Pluralisierung möglicher Identitäten gekennzeichnet und weis[t] extern grenzüberschreitende Konturen auf“ (Welsch 1994, 1).<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> Zum Konzept der Hybridität und seiner Verwendung bei Bhabha, siehe Struve (2013, 97-128).

<sup>20</sup> An dieser Stelle soll deutlich gemacht werden, dass Welsch (1994) mit seinem Konzept der Transkulturalität nationale bzw. regionale oder andere traditionell geprägte Vorstellungen von Kultur nicht gänzlich verschwinden lässt. Seiner Vorstellung nach handelt es sich in neueren bzw. modernen Gesellschaften um eine Veränderung kultureller Konturen, wodurch „die Relevanz ihrer herkömmlichen Bestände beträchtlich abnimmt, [...] sie gleichsam zu Subkulturen oder zu ästhetischen Residuen werden, während die neuen Leitlinien der Kulturen transkulturell sind“ (ebd., 11). Damit distanziert sich der Autor (ebd.) von der Vorstellung eines Kampfes der Kulturen, wie diese Samuel Huntington in seinen Arbeiten zum Ausdruck brachte (vgl. Hauck 2006, 130f.).

Dies hat zur Folge, dass „Eigenes und Fremdes [sich] nicht mehr nach Eigenkultur und Fremdkultur“ (Welsch 1994, 4) unterscheiden lassen; das Fremde und das Eigene sind nicht mehr eindeutig bestimmbar.

In Zeiten der Globalisierung, verstanden „as a process of hybridization which gives rise to a global *mélange*“ (Nederveen Pieterse 1995, 45), scheint das Konzept der Transkulturalität somit besonders geeignet, um gegenwärtige Kulturen zu begreifen. Eine transkulturelle Perspektive richtet ihren Blick, wie anhand der obigen Ausführung deutlich werden sollte, auf den Aspekt der *Deterritorialisierung*, der wiederum mit dem Konzept der Translokalität in eine Beziehung zu setzen ist. *Translokalität* entsteht allen voran dadurch, dass entfernte Lokalitäten, gerade aufgrund von (kultureller) Globalisierung, verbunden werden: ‚Globalization can thus be defined as the intensification of worldwide social relations which link distant localities in such a way that local happenings are shaped by events occurring many miles away and vice versa‘ (Giddens 1990, 64, zit. n. Nederveen Pieterse 1995, 48). Diesem Verständnis folgend ist es also möglich, ganz im Sinne von ‚Think globally, act locally‘ (Nederveen Pieterse 1995, 49), in globalen Lokalitäten, also *glokal*, zu leben (vgl. Kapitel 2.1).

In der Folge steht die *Translokalität* für ein bestimmtes Verständnis von Kultur; „nämlich ein territoriales und ein translokales Verständnis“, so Hepp (2009a, 5) mit Bezug auf das Kulturverständnis von Nederveen Pieterse (1995, 60f.). Das *territoriale Verständnis von Kultur* gilt als „innenorientiert und endogen [...], fokussiert auf Organität, Authentizität und Identität“ (Hepp 2009c, 5). Sie ist „localised“ und als „the culture of a society or social group“ zu verstehen (Nederveen Pieterse 1995, 61). Das *translokale Verständnis von Kultur* hingegen ist „außenorientiert und exogen, fokussiert auf Hybridität, Übersetzung und fortlaufende Identifikation“ (Hepp 2009c, 5). Diese *zweite Kultur* findet, wie Nederveen Pieterse (1995) schreibt, in der ersten, also lokalen Kultur ihren Ausdruck (vgl. ebd., 61). Das Konzept der Translokalität ist in der Folge sowohl am Lokalen als auch an der *physischen* wie auch *kommunikativen Konnektivität* von Lokalitäten interessiert. Das Lokale bleibt, gerade vor dem Hintergrund, dass „Kultur [...] immer historisch, [...] immer an eine[n] bestimmten Ort, in einer bestimmten Zeit und in einer bestimmten Gesellschaft verankert [ist]“ (Said 2001, 55), bestehen und relevant. Es erfährt dennoch, wie bereits der griechische Philosoph und Historiker Heraklit mit seinem weltberühmten Zitat *Pantha rhei*

– *Alles fließt* (Leonhardt 2016, 15) darauf aufmerksam machte, einen Wandel bzw. eine Veränderung ihrer Konturen in „hybrid spaces in the global landscape“ (Nederveen Pieterse 1995, 51); ganz im Sinne der Transkulturalität (vgl. Hepp 2009c, 4f.; Welsch 1994, 11).

<b>Territorial culture</b>	<b>Translocal culture</b>
endogenous	exogenous
orthogenetic	heterogenetic
societies, nations, empires	diasporas, migrations
locales, regions	crossroads, borders, interstices
community-based	networks, brokers, strangers
organic, unitary	diffusion, heterogeneity
authenticity	translation
inward looking	outward looking
community linguistics	contact linguistics
race	half-caste, mixed-breed, métis
ethnicity	new ethnicity
identity	identification, new identity

Abbildung 2: Territoriale und translokale Kulturen nach Nederveen Pieterse

Die Differenzierung der Konnektivität von Lokalitäten nach physisch und kommunikativ findet auch im Rahmen des *Konzepts der Deterritorialisierung* Anwendung. Die weiter oben zum Ausdruck gebrachte Mobilität der Migration wird von García Canclini als eine *physische Deterritorialisierung* begriffen. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass Menschen bzw. Diasporas – diese teilen „gemeinsame kulturelle Repräsentationen“ (Hepp 2004, 2) –, aber auch Güter, in Zeiten der Globalisierung, territoriale und lokale, im Sinne von nationalstaatliche (vgl. Hettlage 1997, 323), *Grenzen* stets überschreiten und die Entstehung transnationaler Gemeinschaften und Kulturen möglich machen.

Die *kommunikative Deterritorialisierung* hingegen bezieht sich weniger auf Menschen, als vielmehr auf mediale Produkte und Repräsentationen, konkret auf Medienkultur bzw. die Globalisierung der Medienkommunikation (vgl. Hepp 2004, 2f.; auch Hepp/Wessler 2008; Kapitel 4.1.1). Diese bilden nach Ansicht von Nederveen Pieterse (1995) den Fokus der

Cultural Studies<sup>21</sup> im Kontext globaler Fragen, den Fokus „on global communications and world-wide cultural standardization“ (ebd., 45), wobei der Aspekt der Homogenisierung, wie Nederveen Pieterse (ebd.) in den darauffolgenden Seiten betont, nicht als gegeben erachtet werden dürfte, denn „[c]ultural experiences, past or present, have not been simply moving in the direction of cultural uniformity and standardization“ (ebd., 53). Und er fährt fort: „This is not to say that the notion of global cultural synchronisation is irrelevant – on the contrary – but it is fundamentally incomplete“ (ebd.).

## 2.4 Deutsch-sein und Deutsch-werden in Migrationskontexten

„Wenn [...] heute die Frage gestellt wird, wer ein Deutscher ist und wer nicht, schaut man auf die Türken. An ihnen werden die Grenzen des Deutschseins getestet“  
(Şenocak 1998, 90, zit. n. Yildiz 2014, 19)<sup>22</sup>

Wie Gottschlich und Zaptçioğlu (2006) in Bezug auf die Gleichstellung von Männern und Frauen in der Türkei deutlich machen, ist auch für das Thema der Staatsangehörigkeit zu konstatieren, dass Gesetze nicht allmächtig sind (vgl. Kapitel 5.1.2). Das, was Deutsch oder nicht Deutsch ist, wird möglicherweise weniger durch die Staatsangehörigkeit bzw. den Personalausweis, als vielmehr auf der Basis eines *mémoire collective* (vgl. Rath 2016, 7), von Zugehörigkeitsempfindungen und -erfahrungen bestimmt. Es sind, wie zu vermuten ist, allen voran soziale und kulturelle Merkmale sowie der Lebensstil (vgl. Kapitel 3.1), die das, was Deutsch ist und Deutsch sein ausmacht, definieren. Demnach werden Personen und/oder Personengruppen, die, in der Wahrnehmung der Mehrheitsgesellschaft, von der *Norm* abweichen bzw. nicht ins Bild *passen* (vgl. Kapitel 6.2.3; 6.2.4), als nicht dazugehörig, als nicht Deutsch wahrgenommen – so beispielsweise auch im Fall von

---

<sup>21</sup> Für nähere Informationen zu den Cultural Studies und die Auseinandersetzung damit, siehe Hörning/Winter (1999).

<sup>22</sup> Es ist eine Verschiebung von den *Türken* hinzu den *Muslimen* oder den *Arabern* zu vermuten (vgl. Schneider et al. 2013).

*Türken*, aber auch *Kurden* (vgl. Altmeier 2012; Alonso Marquis/Furtun 2003; Schultz/Sackmann 2002; Wallraff 1985) oder *Muslimen* (vgl. Schneider et al. 2013; auch Güneşli/Boehnke 2017).

Unabhängig davon wird mit der Einbürgerung oder der Einbürgerungsabsicht von Personen mit Migrationshintergrund die Erwartung verbunden, dass sie *integriert* sind (vgl. Kapitel 2.2.1) und sich mit dem Land der Einwanderung und seinen Merkmalen identifizieren (vgl. Thränhardt 2008, 27). Der Besitz der deutschen Staatsangehörigkeit ist deshalb, vor allem aus mehrheitsgesellschaftlicher Perspektive betrachtet, zunächst aus *identitärer* Hinsicht relevant (vgl. hierzu Rosmann 2009). Studien führen vor Augen, dass die Gründe und Motive der Eingebürgerten diese identitäre Komponente umfassen, sie allerdings eine zweite Komponente hinzufügen, und zwar die *instrumentelle* (vgl. Reichel 2011, 102ff.; Thränhardt 2008, 28).

Nach Thränhardt (2008) zeigen die Motive der Einwanderung ein „diffus[...]es Bild“ (ebd., 27). Reichel (2011) fasst diese heterogenen Gründe zusammen und unterscheidet zwischen *ökonomischen, pragmatischen/praktischen, familiären/sozialen Gründen sowie zwischen politischer Teilhabe, Zugehörigkeit/Gerechtigkeit/Identität und Sicherheit* (vgl. ebd., 115). So stellte sich auf der Grundlage der *Ergebnisse der BAMF-Einbürgerungsstudie von 2011* (Weinmann et al. 2012) und den *Ergebnissen der qualitativen Studie zur Optionsregelung* (vgl. Worbs et al. 2012) heraus, dass die Optionspflichtigen allen voran aus *pragmatischen*, aber auch *emotionalen Gründen* für die deutsche Staatsbürgerschaft optieren (vgl. ebd., 6). Rechte und (Reise- und Berufs-)Vorteile, die sie mit der deutschen Staatsangehörigkeit verbinden, machen den deutschen Pass für sie attraktiv.

Es liegen aber auch emotionale Gründe vor, die bei den Betroffenen den Wunsch des Erwerbs der deutschen Staatsangehörigkeit hervorrufen. Ein Großteil der Optionspflichtigen entscheidet sich deshalb für den deutschen Pass, weil sie in Deutschland geboren wurden und hier Wurzeln geschlagen haben (vgl. hierzu Hanhörster 2013). Möglichweise deshalb fühlen sie sich in Deutschland angekommen – ähnlich wie die große Mehrheit der Deutschen ohne Migrationshintergrund (vgl. Rosmann 2009, 17f.). Deutschland bildet also ihren Lebensmittelpunkt und ist für sie darüber hinaus mit verschiedenen *Gefühlen der Bindung* verknüpft. Die Bindungsgefühle liegen dabei auch in Bezug auf das Herkunftsland ihrer Eltern vor; was bedeutet, dass, wie einer Publikation des

*Instituts für soziale Innovation (ifs)* aus dem Jahr 2013 zu entnehmen ist, die Einbürgerung nicht (zwingend) den Verlust der Herkunfts-Kultur bedeuten muss (vgl. ebd., 10).

Auffallend ist zudem, dass sie sich, unabhängig davon, ob sie den deutschen Pass besitzen oder nicht, häufig noch als „Fremd“ wahrgenommen fühlen und auch „nicht ‚ganz‘ als Deutsche“ (Weinmann et al. 2012, 5 und Worbs et al. 2012, 5; siehe auch Alonso Marquis/Furtun 2003) – es kann aber auch sein, dass sie sich einfach nicht entscheiden können oder wollen (vgl. Sürig 2001). Sie sind, trotz der möglichen „Untauglichkeit solcher Kategorien im Zeitalter der Globalisierung“ (Beck-Gernsheim 2001, 16), möglicherweise nicht Deutsch genug (vgl. Vacca/Stoop 2016).

In einer 2009 veröffentlichten repräsentativen Studie im Auftrag der *Identity Foundation* machte sich die Forschergruppe zur Aufgabe die Identitätsfrage zu beantworten. Hierzu befragte sie eine repräsentative Anzahl an Personen ohne Migrationshintergrund ab 14 Jahren hinsichtlich ihrer *deutschen Identität* bzw. ihres *Deutsch-seins* (vgl. hierzu auch Şenocak 2011; Diehl/Fick 2012). Es gelang der Forschergruppe „die Kernelemente der für das Deutsch-sein typischen Faktoren heraus[zuarbeiten“ (Rosmann 2009, 39). Den Ergebnissen zu Folge würde die Identifikation mit dem Deutschen „über eine kognitive, kulturelle und affektiv-emotionale Verbundenheit“ (ebd.) erfolgen, was zur Formulierung von vier *Idealtypen* von Deutsch führte: den *Distanz-, Herz-, Kultur- und Grund-Deutschen* (vgl. ebd., 17f., 42f., 50f.)

Auf der Basis der hier formulierten Idealtypen wird deutlich, dass „[k]ein Individuum [...] mit seiner Kultur ‚allidentisch‘“ ist (Dellner-Aumann et al. 2001, 3). Es steht in der Tat, und das wird bei den hier unterschiedenen Idealtypen sichtbar, jeder und jede, und zwar unabhängig davon, ob eine Person von Geburt an oder erst zu einem späteren Zeitpunkt die deutsche Staatsangehörigkeit erworben hat – Uslucan (2011b) unterscheidet hier zwischen einem *Zufalls- und Wahldeutschen* (vgl. ebd., 16) –, „zu der Summe all jener Normen, Errungenschaften und Praktiken, die eine Kultur definieren, in einem anderen Verhältnis, abhängig von seinem Alter, Geschlecht und von seinem sozialen Status“ (Dellner-Aumann et al. 2001, 3) sowie seiner Migrationsgeschichte. Die Distanz-Deutschen bilden, gemeinsam mit den Grund-Deutschen, zwei Gegenpole. Sie beide fühlen sich unterschiedlich stark mit Deutschland, der deutschen Kultur und Nation verbunden; sie sind

unterschiedlich Deutsch und haben andere Vorstellungen von einem kollektiven Wir.<sup>23</sup> Während die Verbundenheit bei den Grund-Deutschen besonders stark ausgeprägt ist, *verschwindet* diese bei der Gruppe der Distanz-Deutschen (fast) gänzlich.

Deutschland, so ist zu behaupten, scheint sich hinsichtlich seiner gegenwärtigen Identität folglich nicht gänzlich einig zu sein (vgl. Steinmeier 2017; Molthagen 2017). Während de Maizière (2017) Frauen, die eine Burka tragen, nicht dem kollektiven deutschen Wir als zugehörig erklärt, entsteht, in den Vorstellungen des ehemaligen Bundespräsidenten Joachim Gauck (2014), die kollektive „deutsche Identität“ aus der „Einheit der Verschiedenen“ (ebd., 6).<sup>24</sup> Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass, wie im *Leitbild* bzw. in der *Agenda für die Einwanderungsgesellschaft* Deutschland unter der Schirmherrschaft der Friedrich-Ebert-Stiftung zum Ausdruck gebracht wird, „[k]ollektive sowie individuelle Identitäten [...] nie statisch“ sind und es daher „auch nicht die eine und für alle gültige deutsche Identität“ gibt (Molthagen 2017, 6), scheint die *Einheit der Verschiedenen*, mit Blick auf die Diskurse um *Migration, Globalisierung, Transkulturalität, Hybridisierung, Diasporaisierung, Mediatisierung* und *Identität*, plausibel (vgl. Kapitel 2.3; 3.3.3; 4.1.1). Deshalb forderte bereits Foroutan (2015), unter Rückgriff auf die Arbeiten des *Rats für Migration (RfM)* und die der *Jungen Islam Konferenz (JIK)*, ein „Leitbild statt einer Leitkultur“ (ebd., 2). Es geht also weniger darum, eine kulturell geprägte, sondern vielmehr politisch verankerte „Richtschnur des Zusammenlebens“ (de Maizière 2017, 2), wie de Maizière (ebd.) für die Leitkultur formulierte, zu etablieren. Es geht darum, den gesellschaftlichen Zusammenhalt auf der Basis einer „politische[n] Handlungslinie“ zu garantieren (Foroutan 2015a, 2); eine Handlungslinie, die, durch eine stetige Neuverhandlung dessen, was gesellschaftlicher Zusammenhalt bedeutet – Identität ist schließlich nie statisch und auch nicht allgemeingültig –, „niemanden ausschließt und zum Wohle aller gestaltet werden kann“ (Molthagen 2017, 5). Kurzum: Es geht um ein „Miteinander in Vielfalt“ (ebd., 25). Es sollte somit möglich sein, mehr als nur eine Heimat<sup>25</sup> zu besitzen (vgl. Steinmeier 2017, 00:22:22-00:23:13) und beispielsweise deutsch zu

---

<sup>23</sup> Hier kann die Leitkulturdebatte verortet werden (vgl. de Maizière 2017; Foroutan 2015a; 2015b).

<sup>24</sup> Der Begriff der Einheit stößt bei Şenocak (2011) eher auf Ablehnung statt Begeisterung (vgl. ebd., 57f.).

<sup>25</sup> Die Tatsache, dass es auch Menschen gibt, die sich *heimatlos* fühlen oder als solche verstanden werden möchten, soll hier nicht ausgeblendet werden (vgl. ebd., 39-58).

denken und türkisch zu fühlen (vgl. Griese et al. 2007) – trotz deutschem Pass und (sehr) guten Sprachkenntnissen in Deutsch (vgl. Sürig 2001, 31).

Heimat jedoch ist, so fügt Bundespräsident Steinmeier (2017) in seiner Festaktrede zum 27. Jahrestag der deutschen Einheit hinzu, *nicht beliebig* (vgl. ebd., 00:23:36-00:23:42). Für Steinmeier, das Staatsoberhaupt der Bundesrepublik Deutschland, ist das „gelingende[...] Zusammenleben in Deutschland“ (ebd., 00:24:17-00:24:20) nur und ausschließlich auf der Grundlage der Anerkennung und Akzeptanz „der Ordnung des Grundgesetzes, [...] gemeinsame[r] Überzeugungen, [von] Rechtsstaatlichkeit, [...] [der] Achtung der Verfassung, [...] [der] Gleichberechtigung von Mann und Frau“ (ebd., 00:24:01-00:24:13) sowie dem „Bekenntnis zu [...] [der deutschen] Geschichte“ (ebd., 00:24:45-00:24:48) möglich.

Das, was Deutsch ist und das, was das Deutsch-sein ausmacht, verbindet Steinmeier (ebd.) somit allen voran mit einem *Habitus* (vgl. Kapitel 3.2), der Demokratie verinnerlicht hat und zu seiner geschichtlichen Verantwortung steht. In der Folge gehören auch „die Lehren zweier Weltkriege, die Lehren aus dem Holocaust, die Absage an jedes völkische Denken, an Rassismus und Antisemitismus, auch die Verantwortung für die Sicherheit Israels [...] zum Deutsch-sein dazu“ (ebd., 00:25:04-00:25:18). Und er setzt fort: „Das gehört zum Deutsch-sein dazu und zum Deutsch-werden gehört, diese, unsere Geschichte anzuerkennen und anzunehmen“ (ebd., 00:25:37-00:25:48). Jedoch verweist Steinmeier (ebd.) stets auf die Vielfalt und Differenz, die Deutschland ist und hat (vgl. ebd., 00:07:43-00:10:04). In diesem Sinne plädiert er dafür, „nicht übereinander hinweg [zu gehen]“, sondern die unterschiedlichen und vielfältigen „Geschichten auf[zulesen]“ (ebd., 00:20:29-00:20:34). In diesem Sinne *macht Lesen* möglicherweise nicht nur *Deutsch* (vgl. Rath 2016), sondern ermöglicht auch ein neues kollektives Verständnis davon, was und wer das *Wir* ist.

Das deutsche Wir bzw. die deutsche Identität gilt es daher in der Tat neu zu denken (vgl. Topçu 2016; Alonso-Marquis/Furtun 2003). Das Kind beispielsweise türkischer Einwanderer, genauer das *deutsche Kind* mit zugewanderten ausländischen türkischen Eltern mit oder ohne eigene Migrationserfahrung, oder mit zugewanderten türkischen oder in Deutschland geborenen eingebürgerten deutschen Eltern mit oder ohne eigene Migrationserfahrung, oder mit in Deutschland geborenen deutschen Eltern ohne Migrationserfahrung (vgl. Kapitel 2.2.1), kann nicht einfach nur „Türke“ bleiben oder

„Deutscher“ werden (vgl. Alonso Marquis/Furtun 2003; Schultz/Sackmann 2001, 45); auch deshalb nicht, weil es, strenggenommen, ähnlich wie im Fall „der Türken“ (vgl. Kapitel 5.1.1), „die Deutschen“ nicht gibt.

Wie Marci-Boehncke (2015) hinweist, kennzeichnet Deutsch, und damit auch Türkisch, „nur eine mögliche Betrachtungsperspektive“ (ebd., 8). Mit festen Zuschreibungen würde deshalb weder der Biographie, noch der individuellen Geschichte dieser Kinder, hier der als Bindestrich-Deutschen charakterisierten *Deutsch-Türken* (vgl. Scheer 2014; siehe auch Kapitel 2.3; 3.3.3), aber auch der Kinder mit anderen herkunftskulturellen Wurzeln, die in Deutschland geboren wurden oder zu einem späteren Zeitpunkt mit ihrer Familie oder alleine nach Deutschland immigriert sind und ihren Lebensmittelpunkt hier haben, und solchen ohne Migrationshintergrund, Gerechtigkeit entgegengebracht werden.

### 3. Kapital und Ungleichheit

#### 3.1 Soziales Milieu und Lebensstil

„Die sozialen Milieus der Personen mit Migrationshintergrund unterscheiden sich erwartungsgemäß deutlich von denen der einheimischen Bevölkerung. Die einzelnen ‚Migrantenmilieus‘ sind jedoch nicht, wie man glauben könnte, primär von der Nationalität der Zugewanderten geprägt. Es macht wenig Sinn, zum Beispiel von ‚dem‘ Türkenmilieu oder ‚dem‘ Italienermilieu zu sprechen“  
(Müller 2013, 195, Herv.i.O.)

Aufgrund der Tendenz der aufnehmenden Gesellschaft zu Pauschalisierungen, Stigmatisierungen und Diskriminierungen von Migrant\_innen (vgl. Henkes et al. 2011, 20; Wipermann/Flaig 2009, 1) wurde im Jahr 2007 die *Migranten-Milieu-Studie des SINUS-Instituts* ins Leben gerufen.<sup>26</sup> Ziel dieser Studie war und ist „ein unverfälschtes Kennenlernen und Verstehen der Alltagswelt von Migranten, ihrer Weltorientierungen, Lebensziele, Wünsche und Zukunftserwartungen“ (Borgstedt/Flaig 2017). Für das Erreichen dieses Zieles untersucht die SINUS-Studie, anders als in der *konventionellen Migranten-Forschung* vorgesehen, „die alltäglichen [migrantischen] Lebenswelten [...] ethnien-übergreifend und mehrdimensional (Werte, Lebensstile, soziale Lagen)“ (Wipermann/Flaig 2009, 3).

Die Erkenntnis aus dieser Vorgehensweise klärte das SINUS-Team insofern auf, als dass „nicht von der Herkunftskultur auf das Milieu“ (Borgstedt/Flaig 2017) eines Migranten geschlossen werden kann und umgekehrt (vgl. Wipermann et al. 2007, 21) – es gibt also kein ‚Türkenmilieu‘ oder ‚Italienermilieu‘ (Müller 2013, 195). Somit ist das Migranten-Milieu, das als divers zu charakterisieren ist, weniger in Abhängigkeit von der *ethnischen Herkunft* und *sozialen Lage*, als vielmehr von den „Wertvorstellungen,

---

<sup>26</sup> Die SINUS-Milieu-Ergebnisse sowie die Migranten-Milieus sollen im Rahmen dieser Arbeit nicht konkretisiert werden. Hierfür bieten die Arbeiten von Hallenberg 2017, Wipermann/Flaig 2009 sowie Wipermann et al. 2007 einen sehr umfangreichen Überblick.

Lebensstilen und ästhetischen Vorlieben“ (Borgstedt/Flaig 2017) der Migrant\_innen zu unterscheiden.

Eine Gruppe von Individuen teilt also dann eine „real existierende Teilkultur“ (Wippermann et al. 2007, 17) bzw. ein Milieu, wenn sie „sich in ihrer Lebensauffassung und Lebensweise ähnel[t]“ (Wippermann/Flaig 2009, 4). Um mit Hradil (2006) zu sprechen: „[U]nter ‚sozialen Milieus‘ [...] [werden] Gruppen Gleichgesinnter verstanden, die jeweils ähnliche Werthaltungen, Prinzipien der Lebensgestaltung, Beziehungen zu Mitmenschen und Mentalitäten aufweisen“ (ebd., 2); und zwar über herkunftskulturelle und nationale Grenzen hinweg (vgl. ebd., 5). Insgesamt wird deutlich, dass gerade auf der Basis von *Mentalitätsunterschieden* Gruppierungen, hier Milieus, entstehen (vgl. Müller 2013, 194; Kapitel 3.1). Personen in Einwanderungsgesellschaften definieren sich folglich, in Abhängigkeit von ihren Werthaltungen, „durch ihre Milieuzugehörigkeit sowie [...] ihren Lebensstil“ (Müller 2013, 197).<sup>27</sup>

*Werte* definieren sich gemäß der *ökonomischen Wertetheorie* über ihre Knappheit. Dieser Theorie folgend ist [a]lles, was knapp ist, [...] wertvoll“ (ebd., 186) und steht für etwas Besonderes (vgl. auch Hofstede 2001, 9f.). *Kulturelle Werte* würden nach einem ähnlichen Schema behandelt werden und kämen daher „als Maßstäbe für richtiges und anständiges Handeln“ an die Oberfläche (Müller 2013, 186). Kulturell geprägte Werte fungieren als etwas „Gutes, Schönes und Wahres“, als etwas, was „[w]ünschenswert“ ist (ebd.); dann allerdings ‚dispositional-psychologisch‘ und, in Abhängigkeit von der jeweiligen Gesellschaft, „zwischen Einheitlichkeit (Konsens) und Pluralismus (Dispariertheit)“ (Marci-Boehncke/Rath 2006b, 10).<sup>28</sup>

Darauf basiert letztendlich der Lebensstilbegriff, der nicht mit dem Milieubegriff gleichzusetzen ist (vgl. Hradil 2006, 2). „Lebensstile entstehen, wenn Menschen aus bestimmten Milieus unter bestimmten Alltagsbedingungen typische Denk-, Verhaltens- und Kulturmuster zur Organisation ihres Alltagslebens ausbilden“ (Müller 2013, 188). Das

---

<sup>27</sup> In etwa ähnlicher Weise nähert sich Hofstede (2001) dem Kulturbegriff. Dieser manifestiert sich seiner Auffassung nach auf verschiedenen, wie er sagt, „Tiefenebenen“ (ebd., 9). Innerhalb dieser Ebenen bilden *Werte* den Kern seines Kulturbegriffs (vgl. ebd.).

<sup>28</sup> Marci-Boehncke und Rath (2009a; 2007; 2006a) diskutieren in einer Sammelband-Trilogie die durch Medien und in medialer Form vermittelten Wertüberzeugungen von Jugendlichen.

bedeutet: je nach Milieuzugehörigkeit, der Wertehaltung, der sozialökonomischen Zu- und Umstände, der Zugehörigkeit und Sinnvermittlung innerhalb verinnerlichter kollektiver Identitäten, können Lebensstile, konkret *Stilisierungsneigungen* (vgl. ebd.) oder *Geschmäcker* (vgl. Bourdieu 1987; auch Prinz 2014) (stark) variieren (vgl. Prinz 2014, 105; Müller 2013, 188). Diese Variationen sind für Außenstehende sichtbar und können etwas über das Verhalten und die Verhaltensgewohnheiten von Menschen aussagen (vgl. Hradil 2006, 2).

### 3.2 Habitus und Kapital

#### *Habitus*theorie

Bourdieu, der sich in seiner Habitus- und Kapitalsortentheorie<sup>29</sup>, die er in den 1960er Jahren in Frankreich entwickelte, mit den *Lebensstilen* und *Geschmäckern* unterschiedlicher *Klassen* auseinandergesetzt hat, erkannte in den (*klassen-*)*spezifischen Habitus* sozialer Akteure ein Hauptziel und eine Hauptdimension von Lebensstilen: Das *Ziel des Lebensstils* besteht nach Bourdieu darin, „einen möglichst großen Distinktionsgewinn zu erzielen“ (Georg 2014, 166), sprich „das Eigene durch die [...] [Differenzierung und Abhebung] vom Anderen als besser, höherwertiger, bedeutsamer“ (Rehbein 2014, 76) darzustellen. Auf der Grundlage dieses Zieles ist, nach Auffassung von Bourdieu, die (*Klassen-*)Strategie des Lebensstils „in einem ‚Klassenkampf‘ auf symbolischer Ebene den eigenen Lebensstil als legitim durchzusetzen und damit gegenüber anderen Klassenfraktionen einen Distinktionsgewinn zu erzielen“ (ebd.).

Ähnlich verhält es sich mit der ‚Erzeugungsformel‘, die dem Lebensstil zugrunde liegt‘ (Fröhlich 2014, 86), also mit dem Geschmack (vgl. hierzu Bourdieu 1987, 36ff.) bzw. mit *habituellen Geschmacksdispositionen*, die Bourdieu (ebd.) als „die Grundlage alles dessen

---

<sup>29</sup> Welche Bedeutung die Habitus- und Kapitalsortentheorie für die Konzeption der vorliegenden Arbeit hat, soll im empirischen Teil Erläuterung finden (vgl. Kapitel 7.3.1).

[versteh], was man hat“ (ebd., 104) und in denen er folglich stets „ein[en genuinen] Sinn für Distinktion“ als vorhanden erklärt (Prinz 2014, 107):

Die Geschmacksäußerungen und Neigungen (d.h. die zum Ausdruck gebrachten Vorlieben) sind die praktische Bestätigung einer unabwendbaren Differenz. Nicht zufällig behaupten sie sich dann, wenn sie sich rechtfertigen sollen, rein negativ, durch die Ablehnung von anderen Geschmacksäußerungen. Mehr noch als anderswo ist in Sachen des Geschmacks *omnis determinatio negatio*; so ist wohl auch der Geschmack zunächst einmal *Ekel*, Widerwille – Abscheu oder tiefes Widerstreben („das ist zum Erbrechen“) – gegenüber dem anderen Geschmack, dem Geschmack der anderen (Bourdieu 1987, 105, Herv.i.O.).

*Geschmack und Lebensstil* indizieren in der Tat den *Habitus* (vgl. Rehbein 2014, 141; Suderland 2014b, 220), dem wiederum die *Disposition* voranzustellen ist. Denn der bourdieu'sche Habitus versteht sich als eine „systematische Einheit von dauerhaften Dispositionen“ (Suderland 2014a, 73, Herv.i.O.), das heißt: „Veranlagung, Neigung, Gesinnung oder auch Bereitschaft“ (ebd., Herv.i.O.), die, im Prozess der *Habitualisierung* (vgl. Rehbein/Saalmann 2014b, 114; Baumgart 2000, 199), erst in der (kulturellen und sozialen) Praxis, durch die Verinnerlichung und folglich Reproduktion *herrschender Außenstrukturen*, inkorporiert, also *Leib*, und schließlich legitimiert werden (vgl. Suderland 2014a, 74). Der Habitus (siehe auch Bourdieu 1986) ist zunächst, um mit Bourdieu zu sprechen, ‚Leib gewordene Geschichte‘ (Bourdieu 1976, 200, zit. n. Rehbein/Saalmann 2014b, 111). Hier dient der Körper als „Speicher sozialer [und kultureller] Erfahrungen“ (Luca 2010, 359). Deshalb meint Bourdieu, wenn er vom Habitus spricht, immer einen *klassenspezifischen Habitus* (vgl. Bourdieu 1987, 25; auch Schwingel 1995, 66f.), der sich innerhalb der konstruierten Grenzen einer *Klasse* (vgl. hierzu Rehbein et al. 2014) praktisch herausbildet und eine Distinktion par excellence projiziert (vgl. Prinz 2014,

105). Das Individuelle prägt sich somit das Kollektive, sein *soziales Schicksal*, ein (vgl. Bourdieu 2006; Baumgart 2000, 199).<sup>30</sup>

Der Habitus ist daher zweierlei: er ist „*modus operandi* [...] im *opus operatum*“ (Suderland 2014b, 73, Herv.i.O.). Diesem Verständnis folgend *existiert* der Habitus weder in der Gegenwart von Dichotomien, noch wird er durch kognitive Prozesse gesteuert (vgl. Luca 2010, 359). Er ist vielmehr eine *strukturierte Struktur (opus operatum)*, die durch Erfahrung und Einübung bestimmter Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster – diese stehen in einer Wechselbeziehung zueinander und verlaufen unbewusst (vgl. Schwingel 1995, 62f.) – in einem sozialen (Um-)Feld hervorgebracht wird. Zugleich wirkt er als eine *strukturierende Struktur (modus operandi)*, die in der praktischen Ausübung, in der aktiven Handlung also, durch Einübung inkorporierter Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster in einem sozialen (Um-)Feld, seinen Ausdruck findet; er *erzeugt Geschichte* (vgl. ebd.; Rehbein/Saalman 2014b, 116; auch Fröhlich 2014, 82; Bourdieu 1987, 281ff.).

Die nach außen gebrachte bzw. sichtbar gemachte inkorporierte (kollektive) Disposition spiegelt folglich die von außen nach innen getragene Position und *Trägheit* des Habitus im sozialen Feld wider (vgl. Suderland 2014a, 73; Schwingel 1995, 68ff.); also seine „nicht bewusste Haltung“ (Luca 2010, 359). Somit ist der Habitus sowohl „ein hervorgebrachtes [kulturelles, geschichtliches und soziales] Werk“ (Rehbein/Saalman 2014b, 112; vgl. auch Fröhlich 2014, 82) – er ist also nicht angeboren, sondern beruht auf sozialen und kulturellen Grenzerfahrungen (vgl. Kraus/Gebauer 2002, 31) –, als auch „etwas Aktives, das auf prinzipiell eher passiv vorhandene Dispositionen [...] zurückgreifen muss“ (Suderland 2014a, 73; vgl. auch Kraus/Gebauer 2002, 31ff.).

Je nach seiner *Klassenzugehörigkeit*, seines *Feldes* innerhalb seiner Klasse und seiner *Position* sowie „die entsprechenden sozialen und ökonomischen Bedingungen“ darin (Bourdieu 1987, 25), übernimmt der Habitus, durch aktives Handeln in der (kulturellen und

---

<sup>30</sup> Für den Kontext der Pädagogik stellt sich Baacke (1999b) gegen den Begriff des Schicksals. In der Pädagogik dürfe die persönliche Entwicklung eines Individuums nicht seinem Schicksal überlassen werden. Aufgabe der Pädagogik sei es „durch *Prävention* und *Intervention* auch in der Entwicklung angelegte Strukturen, wenn sie mißlingen, soweit es nur geht zu beeinflussen und zu korrigieren (über Erziehungs- und Bildungsprozesse)“ (ebd., 33, Herv.i.O.).

sozialen) Praxis, bestimmte Schemata, Dispositionen und Haltungen, die wiederum als Bedingung seiner (unbewussten) Realisierung fungieren.

Demzufolge ist der Habitus, wie Bourdieu selbst beschreibt, ein „Vermittlungsglied zwischen der Position oder Stellung innerhalb eines sozialen Raumes und spezifischen Praktiken, Vorlieben und so weiter“ (Zimmermann/Leuw de 1983, 00:05:07-00:05:15). Und er setzt fort: Als Vermittlungsglied steht der Habitus somit für „eine allgemeine Grundhaltung, eine Disposition gegenüber der Welt, die zu systematischen Stellungnahmen führt“ (ebd., 00:05:18-00:05:24). Entsprechend fasst Bourdieu seine Überlegungen zum Habitus wie folgt zusammen: „Wer den Habitus einer Person kennt, der spürt oder weiß intuitiv, welches Verhalten dieser Person verwehrt ist“ (ebd., 00:06:51-00:06:59). Damit ist der Habitus, als „Theorie der praktischen Erkenntnis der sozialen Welt“ (Schwingel 1995, 60), in Grenzen zu denken (vgl. Baumgart 2000, 207) – er ist grundlegend von seinen kulturellen und sozialen Erfahrungs- und Handlungsgrenzen bestimmt.<sup>31</sup>

### *Kapitalsortentheorie*

Der Habitus agiert dabei in sogenannten *sozialen Feldern* (vgl. Kraus/Gebauer 2002, 53-60), in dem „Rahmen [also], in dem sich die Handlungspraxis vollzieht und [...] über die Möglichkeiten und Grenzen des Kapitalien-Einsatzes und des Kapitalien-Erwerbs“ entschieden wird (Marci-Boehncke/Rath 2013, 30). Da Bourdieu die soziale Praxis mit *Spielen* gleichsetzt, sind, wie er expliziert, Felder *Spielräume*, in denen je nach eigenen Regeln und einer eigenen Logik *gespielt* wird (vgl. Rehbein/Saalmann 2014a, 100). Das

---

<sup>31</sup> An dieser Stelle ist deutlich zu machen, dass die Habitus- und Kapitalsortentheorie von Bourdieu als nicht mehr zeitgemäß angesehen wird. Grund hierfür sind allen voran der soziale, gesellschaftliche und technologische Wandel, die in diesem Konzept keine Berücksichtigung finden. Der Habitus wird als gefangen und einheitlich begriffen, er ist, im bourdieuschen Verständnis, nicht frei von Grenzen und Zwängen. Andere Wissenschaftler\_innen begegnen dem jedoch insofern, als dass sie dem Habitus, aufgrund der unterschiedlichen Felder, die im Sinne von Bourdieu existieren, eine Pluralität zuschreiben (vgl. Rehbein/Saalmann 2014b, 116f.; Rehbein et al. 2014, 145). In modernen, hier westlichen, Gesellschaften würde es „keinen einheitlichen [...], sondern, wenn dann, einen ‚pluralen‘ [Habitus]“ geben (Rehbein/Saalmann 2014b, 116) – eine Perspektive, die in Zeiten von Globalisierung, Mediatisierung und Hybridität auf Akzeptanz stoßen sollte (vgl. Kapitel 2.3; 2.4.; 4.1.1).

Spiel allerdings ist, wie Kraus und Gebauer (2002) ausführen, stets „ein ‚Spiel‘ um Macht und Einfluss, um die Durchsetzung der eigenen Sichtweisen im Horizont des in diesem Feld Möglichen“ (ebd., 58). Im Gegensatz zu einem *Glücksspiel*, das eine „Welt ohne Trägheit, ohne Akkumulation und ohne Vererbung von erworbenen Besitztümern und Eigenschaften“ meint (Baumgart 2000, 217), ist das Resultat eines *sozialen Spiels* von zur Verfügung stehenden Ressourcen abhängig.<sup>32</sup>

Die Ressourcen bezeichnet Bourdieu (1983) als *Kapitalien*. Kapital, im Sinne Bourdieus, ist ein, wie deutlich werden sollte, Spiel- bzw. Feldspezifisches, das sich, je nach Feld, in seinen Arten unterscheidet (vgl. Rehbein/Saalmann 2014c, 135, 138; Baumgart 2000, 217f.). Mit Rehbein und Saalmann (2014) gesprochen: „Die Anwendung von Kapital geschieht immer in einem Feld, also in einem Netz von sozialen Positionen, Machtverhältnissen und Handlungsregeln“ (ebd.). Dabei unterscheidet Bourdieu mindestens folgende drei Grundkapitalformen: Das *ökonomische, kulturelle und das soziale Kapital*.

Mit dem *ökonomischen Kapital* meint Bourdieu allen voran „materielle[n] Reichtum“ (ebd., 137). Es kann, anders als die anderen Kapitalien, in alle anderen Kapitalformen bzw. -sorten umgewandelt werden (vgl. ebd.; vor allem Baumgart 2000, 226-230).

Ein besonderes Augenmerk widmete Bourdieu jedoch dem *Sozialen*, worin das kulturelle Kapital zu verorten ist. Das *kulturelle Kapital* unterscheidet Bourdieu in dreifacherweise: *inkorporiertes, objektiviertes und institutionalisiertes* kulturelles Kapital:

- Das *inkorporierte kulturelle Kapital* steht für das verinnerlichte, körpergebundene Kultur- und Bildungskapital. Dieses baut sich jeder Mensch langfristig durch Investition von Zeit auf und macht es zu einem Teil der eigenen Person und des Habitus: „aus ‚Haben‘ [...] [wird] ‚Sein‘ (Baumgart 2000, 220). Deshalb kann diese Kapitalform nicht verschenkt oder gekauft werden. Von großer Bedeutung ist in diesem Fall die *nutzbare Zeit*, diejenige Zeit also, die für die Weitergabe und die persönliche Inkorporierung des Bildungskapitals zur Verfügung steht. Deshalb

---

<sup>32</sup> In diesem Zusammenhang führt Bourdieu das Konzept der Kapitalakkumulation ein (vgl. Baumgart 2000, 217). Das bedeutet: Kapital ist akkumulierte Arbeit und nicht zu verwechseln mit Zufällen und deshalb auch nicht mit Glücksspielen.

kommt in Verbindung mit dieser Kapitalform dem ökonomischen Kapital eine immanente Bedeutung zu. Die Akkumulation des inkorporierten kulturellen Kapitals ist von den materiellen Ressourcen der Familie abhängig. Das bedeutet: die Transmission dieser Kapitalform passiert nicht erst in einer außerfamiliären Institution. Kinder kommen bereits mit einem inkorporierten Bildungskapital dorthin, das, wie Baumgart (ebd.) zum Ausdruck bringt, „immer von den Umständen seiner ersten Aneignung geprägt“ ist (ebd., 220).<sup>33</sup> Allerdings erfolgt die Übertragung weitestgehend unbewusst und immer häufiger wird das inkorporierte kulturelle Kapital verborgen, unsichtbar, sozial und kulturell vererbt (vgl. ebd., 219f.; Bourdieu 2006).

- Ferner beschreibt Bourdieu das *objektivierte kulturelle Kapital*, das kurzfristig übertragbare, materielle kulturelle Erbe also, das Gemälde, Bücher, Instrumente und Ähnliches umfasst. Anders als das inkorporierte kulturelle Kapital kann das zum Objekt gemachte kulturelle Kapital verschenkt oder gekauft werden. Dazu ist wiederum ökonomisches Kapital erforderlich; wobei auch das inkorporierte kulturelle Kapital an Relevanz besitzt. Es bedarf einer kulturellen Fähigkeit (Beispiel: Lese-, Medienkompetenz etc.), um von entsprechenden (medialen) Objekten Gebrauch machen und diese anwenden zu können.
- Als drittes kulturelles Kapital verweist Bourdieu auf das *institutionalisierte kulturelle Kapital*. Diese Kapitalform erkennt durch Zertifikate, Abschlüsse und Ähnliches zertifiziertes Wissen an; es ist ein „rechtlich sanktioniertes Kapital“ (Rehbein/Saalmann 2014c, 137). Durch die *Institutionalisierung* des inkorporierten kulturellen Kapitals erhält dieses einen konventionellen Wert bzw. institutionelle Anerkennung und Legitimation. Dabei ist diese Kapitalform sehr eng mit dem Geldwert verknüpft. Sie bestimmt den Marktwert des sozialen Akteurs. Der Marktwert wird durch Zertifikate, Weiter- und Fortbildungen etc. erhöht (vgl. Baumgart 2000, 222f.).

---

<sup>33</sup> Bourdieu kommt in diesem Zusammenhang auch auf den *Seltenheitswert* zu sprechen. Das bedeutet: Je seltener soziale Akteure über eine soziale und kulturelle Kompetenz verfügen, desto höher ist deren Marktwert (vgl. Baumgart 2000, 200f.).

Als dritte Kapitalform beschreibt Bourdieu das *soziale Kapital*. Bourdieu versteht darunter die Gesamtheit aller potentiellen Ressourcen, die sich durch soziale Beziehungen ergeben (vgl. ebd., 224). Solche sozialen Netzwerke müssen durch Beziehungsarbeit aufgebaut und gepflegt werden. Die Position innerhalb dieses sozialen Netzwerkes, ihre Ausdehnung und ihr Umfang machen dabei das Gesamtkapital aus. Das bedeutet: entscheidend ist es, die *richtigen* Beziehungen aufzubauen und zu pflegen. Daraus ergeben sich materielle, kulturelle und auch symbolische Profite. Das soziale Kapital ermöglicht „die eigenen Ressourcen durch diejenigen der anderen Netzwerk-Mitglieder zu erhöhen“ (Hadjar/Hupka-Brunner 2013, 15).

Eine Ergänzung erfahren diese drei Grundkapitalformen durch das *symbolische Kapital*. Strenggenommen haben die bereits vorgestellten bourdieu'schen Kapitalformen nur dann einen Wert, wenn sie eine symbolische Dimension, also Anerkennung und Wertschätzung, erhalten. Ohne Anerkennung (als symbolisches Kapital) haben die Kapitalsorten keinen Wert (vgl. Rehbein/Saalmann 2014c, 138).

### **3.3 Ungleichheitsdimensionen**

#### **3.3.1 Soziale Ungleichheit und Chancenungleichheit**

„[N]och immer ist eine Reihe von *Wundern* nötig, damit ein Kind einfacher Herkunft gut beraten ist“ (Bourdieu 2006, 22, Herv.i.O.)

Vor dem Hintergrund der Habitus- und Kapitalsortentheorie von Bourdieu (vgl. Kapitel 3.2) ist davon auszugehen, dass die Ressourcen, die Menschen zur Verfügung gestellt werden und die Bedingungen, unter denen sich Menschen entfalten, unterschiedliche und in der Folge bessere oder ungünstigere „Lebens- und Verwirklichungschancen“ bieten (Hradil 2012). Diese Ungleichheitstatsache fasst Hradil (2001) unter dem Begriff der *sozialen Ungleichheit* (ebd.) zusammen. Während also die einen „die Möglichkeit zu einem ‚guten Leben‘ und zur weiten Entfaltung der eigenen Persönlichkeit“ (Hradil 2012) erhalten, bleibt diese Möglichkeit den anderen größtenteils versperrt oder nur begrenzt zugänglich.

Über das Kapital werden Chancen definiert und Zukunftsaussichten konkretisiert. Es sind gerade die „individuell erworben[en]“ (ebd.) Determinanten, wie beispielsweise die Dimensionen *formaler Bildungsgrad* und *Einkommen*, die Chancen gleich oder ungleich werden lassen. Von *Chancenungleichheit* ist nach Hradil (ebd.) dann die Rede, wenn bestimmte Gruppen in den Dimensionen sozialer Ungleichheit keine Perspektiven erhalten. Wenn also das Schulsystem keine positive Durchlässigkeit und somit nicht den Erwerb eines höheren Bildungsabschlusses verspricht (vgl. Berkemeyer et al. 2017, 33f.)<sup>34</sup> oder nicht die Möglichkeit besteht, das Einkommen durch individuellen Verdienst bzw. Erwerb zu erhöhen, dann sind die Chancen als ungleich, aber nicht zwingend als ungerecht, zu bezeichnen (vgl. Hradil 2012; auch Berkemeyer et al. 2017, 29f.). In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass insbesondere „nicht veränderbar[e]“ (Hradil 2012) bzw. primordiale kollektive Identitäten (vgl. Nieke 2007, 89f.), wie beispielsweise das „Geschlecht, das Alter, [die] soziale Herkunft oder die ethnische Zugehörigkeit“ (Hradil 2012) zu Chancenungleichheit führen können.

So konnte, um nur einige Beispiele zu nennen, festgestellt werden, dass Leistungserwartungen des pädagogischen Personals und der Eltern an Jungen von einer ‚effortless achievement‘ (Prenzel/Rendtorff 2008, 15) geprägt sind. Eine fehlende Motivations- und Leistungsbereitschaft bei den Jungen wird demnach weniger von ihnen selbst, als vielmehr von externalen Faktoren abhängig gemacht; beispielsweise davon, dass ihnen, im Gegensatz zu den Mädchen, Identifikationsmöglichkeiten fehlen (vgl. ebd.; Andresen 2008, 36; auch Hannover 2008, 342ff.). Darüber hinaus konnte eine „klassen- und geschlechtsspezifisch bedingte soziale Ungleichheit“, die „durch den ethnischen Hintergrund und durch Migrationserfahrungen“ (Andresen 2008, 40) verschärft werden würde, als ein weiteres wichtiges Ergebnis hervorgebracht werden (siehe hierzu Berkemeyer et al. 2017, II; Hadjar/Hupka-Brunner 2013; Kapitel 3).

Demnach stellt häufig nicht das Geschlecht allein, sondern vor allem seine Zugehörigkeit zu einer Ethnie, Schicht etc. eine Herausforderung für (mehr) Chancengleichheit dar – es kommt auf das Zusammenspiel dieser Merkmale an (vgl. Luciak 2010, 55; Prenzel/Rendtorff 2008, 14; Kapitel 3.3.4). So konnten Marci-Boehncke und Rath (2014a)

---

<sup>34</sup> Siehe hierzu die Gerechtigkeitsdimensionen (vgl. Berkemeyer et al. 2017, 34ff.).

sowie Goetz et al. (2015) erste Ergebnisse in Bezug auf die unterschiedlichen elterlichen und professionellen Kompetenzwahrnehmungen und Einschätzungen von mehrkulturell geprägten Mädchen und Jungen für den Bereich der Frühen Medienbildung gewinnen. Die Ergebnisse verweisen darauf, dass die Wahrnehmungen, Erwartungen und Einschätzung der Kinder durch die sozialen Bezugspersonen in Familie und Kita gender- und kulturspezifisch zugleich zu sein scheinen (vgl. Kapitel 8-10).

Im Kontext dieser Ausführungen kommt der Habitus- und Kapitalsortentheorie von Bourdieu (vgl. Kapitel 3.2) schließlich eine besondere Bedeutung zu. Nach Hadjar und Hupka-Brunner (2013) liegen die Ursache von Erfolg und Misserfolg hauptsächlich in den geringen, fehlenden oder vorhandenen Kapitalausstattungen verborgen. Migrant\_innen würden allen voran an ihren „geringeren Kapitalausstattung[en]“ scheitern (ebd., 16) – Bourdieu spricht von einem *kulturellen Handicap* (vgl. Baumgart 2000, 240) und Esser von einem *ethnienpezifischen* und daher nur bedingt nutzbaren Kapital (vgl. Hadjar/Hupka-Brunner 2013, 16). Unangepasst seien daher seltener die Mädchen und häufiger die Jungen, noch mehr aber die Jungen mit Migrationshintergrund und dann allen voran die deutsch-türkischen und deutsch-russischen Jungen (vgl. Andresen 2008, 37; auch Herwartz-Emden et al. 2010).

### 3.3.2 Gender

„Geschlecht kann verstanden werden als ein habituell angeeignetes, komplexes Ensemble von Wahrnehmungs-, Gefühls-, Denk- und Handlungspraxis“ (Luca 2010, 359)

Die Erfahrung der *Geschlechterdualität* (Junge/Mann vs. Mädchen/Frau) wird bereits in den ersten Lebensjahren gemacht.<sup>35</sup> Ab circa 18 Monaten sind Kinder in der Lage, ihr *Selbst* bewusst zu erkennen und ein entsprechendes Konzept dafür zu entwickeln (vgl. Kramer/Enzelberger 2015, 40f.; Henschel 2014, 100f.). Dieses Selbstkonzept bauen sich

---

<sup>35</sup> Das *dritte Geschlecht* (vgl. Kneser et al. 2018) hat zum Zeitpunkt der Erfassung dieser Genderzugehörigkeit in der Untersuchung im Rahmen von KidSmart - Medienkompetent zum Schulübergang (vgl. Kapitel 7.1) noch keine Rolle gespielt und wurde daher nicht berücksichtigt.

Kinder, insbesondere in traditionell hierarchisch strukturierten Gesellschaftssystemen, in der Regel auf der Grundlage von *Geschlechterpolarität* auf. In diesen Gesellschaften existiert eine fixe Vorstellung davon, wie Jungen (später Männer) und Mädchen (später Frauen) zu sprechen, sich zu verhalten, benehmen, kleiden, artikulieren oder, um ein weiteres Beispiel zu nennen, sich im gesellschaftlichen Alltag zu beteiligen haben (vgl. Küppers 2012, 3f.). Diese, nennen wir es mit Faulstich-Wieland (2008), Orientierungshilfe, würde gerade durch jüngere Kinder begrüßt werden, weil sie auf der Basis vorgegebener und vorgelebter Muster ihr Verhalten und Handeln als angemessen oder unangemessen bewerten lassen können (vgl. ebd., 199). Im Falle der Unangemessenheit würde ihr Verhalten von der Gesellschaft bzw. den sozialen Akteuren sanktioniert werden (vgl. ebd.; Kramer/Enzelberger 2015, 36ff.; Küppers 2012, 3).

Die Geschlechterpolarität ist in der Folge ein Ergebnis von Vergesellschaftung und Sozialisation (auch Habitualisierung) (vgl. Kapitel 3.2; 4.2), konkret von „vergeschlechtlichter Sozialisation“ (Küppers 2012, 3). Geschlecht, dem postmodernen Verständnis folgend, entsteht im *sozialen Diskurs*; es ist die *Reproduktion* gesellschaftlich und kulturell akzeptierter, erwünschter und, durch die sozialen Akteure, *inkorporierter* Attributionen in alltäglichen Praktiken (*doing gender*). In diesem Sinne ist Geschlecht ein „Werden/Erwerben [...] im kulturellen Wissen“ (Nieberle 2013, 7); es ist das „soziokulturelle Geschlecht“ (ebd., 15), auch *gender*.

In einem weiteren Sinn ist Geschlecht „nicht etwas, was wir haben, schon gar nicht etwas, was wir sind. Geschlecht ist etwas, was wir tun“ (Mühlen-Achs 1998, 21, zit. n. Küppers 2012, 4) und, mit Rückbesinnung auf die Biologie des Geschlechts, als *natürlich* sowie selbstverständlich annehmen. Der Mensch ist in der Regel dazu fähig, „kulturell, strukturell, symbolisch und sozial geprägte“ (Henschel 2014, 99) Geschlechterverhältnisse bzw. -differenzen aktiv mitzugestalten. In diesem Zusammenhang ist es möglich, sich diese ‚historisch gesellschaftlichen Verhältnisse‘ (ebd.) aktiv und interaktiv, der Norm entsprechend, anzueignen und zu reproduzieren oder aber neu herzustellen (vgl. ebd., 99f.; Luca 2010, 359). In diesem Sinne ist *Geschlecht* „einerseits [...] [ein] Ergebnis von Zuschreibungs- und Darstellungsprozessen und andererseits [...] [ein] aktiver Gestaltungs- und Aneignungsprozess“ (Henschel 2014, 99). Es ist daher, in seiner Gender-Version, „nicht als ‚performed‘, sondern als ‚performativ‘ zu begreifen“ (Nieberle 2013, 62),

wodurch es möglich wird, es im Machtdiskurs stets neu zu (re-)produzieren (vgl. ebd., 8; Küppers 2012, 3).

Eine „Verschleierung der Dar- und Herstellungspraxis“ (Küppers 2012), sprich der Fremd- und der daraus resultierenden Selbstwahrnehmung von Geschlecht – die Norm spiegelt sich in der geschlechtlichen „Identitätsentwicklung und [...] [deren] Interaktionsmöglichkeiten“ (Jeltsch-Schudel 2010, 49) wider –, führt konsequenterweise „zur Naturalisierung von Geschlecht“ (Küppers 2012) und in der Folge zu „populären Geschlechterdiskursen“ (Nieberle 2013, 15). In diesem Zusammenhang wird Geschlecht weniger als eine *soziokulturelle Konstruktion* (Kultur), als vielmehr *biologische Tatsache* (Natur) anerkannt, die im Begriff *sex* ihren Ausdruck findet.

*Sex*, das biologische Geschlecht, wird im Gegensatz zum *Gender*, dem sozialen Geschlecht – diese Differenzierung wird seit den 1960er Jahren vorgenommen, um zum einen auf das Macht-/Herrschaftsverhältnis zwischen Mann und Frau (Letztere werden am Ersteren gemessen) zu verweisen (vgl. Jeltsch-Schudel 2010, 48) und zum anderen „die Gleichberechtigung von Frauen in allen Bereichen zu etablieren“ (Blossfeld et al. 2009, 13) –, als stabil, das heißt unveränderbar, charakterisiert. Das biologische Geschlecht (*sex*) wird dem Menschen kompromisslos zugewiesen (vgl. Nieberle 2013, 14f.; Küppers 2012, 2; Blossfeld et al. 2009, 13).

Wie Kapitel 3.3.4 zu entnehmen ist, sollen soziale Kategorien, die verschiedene Achsen der sozialen Ungleichheit bzw. Differenz repräsentieren, nicht mehr nur in ihrer Wechselwirkung, sondern hauptsächlich in ihrer, in sich als *heterogen bzw. divers konzeptualisierten Struktur* untersucht werden. Soziale Kategorien, besonders das Geschlecht, sind schließlich keine homogenen Konstrukte. Sie werden in heterogenen Kontexten erfahren (vgl. Jeltsch-Schudel 2010, 50).

Unter anderem deshalb sind die sozialen Ungleichheitskategorien Geschlecht, Ethnie und Klasse als *interdependente Kategorien* zu fassen. So ist das Geschlecht nicht nur in Form von *Jungen* und *Mädchen* zu behandeln, sondern stets in seiner Ethnizität in den Blick zu nehmen. Denn es macht nicht nur einen Unterschied, ob ein Kind als ein *Junge* oder ein *Mädchen* wahrgenommen wird. Im Hinblick auf Ungleichheitsverhältnisse ist darüber hinaus von Relevanz, um welche Jungen und Mädchen es sich handelt (vgl. Kapitel 3.3.3; 3.3.4).

### 3.3.3 Othering

„Only dominant groups (such as Westerners in the time of colonization) are in a position to impose their categories in the matter” (Staszak 2009, 1)

Es sind die Diskurse zur „fragmented Otherness in the hybrid“ (Nederveen Pieterse 1995, 56) bzw. *hybriden Identität* (vgl. Supik 2014; Foroutan 2013; Struve 2013; Bonz/Struve 2011), natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit (Mecheril 1997), zum „Überlebenswille eines kollektiven Egoismus“ (Nieke 2007, 94) sowie zur sozialen und Chancenungleichheit (vgl. Kapitel 3.3.1), die *Abgrenzungserfahrungen* und Erfahrung der *Otherness* zulassen (vgl. Staszak 2009). Gruppen und Individuen definieren sich (Selbstzuschreibung) und werden definiert (Fremdzuschreibung) anhand ihrer *ethnischen Identität bzw. Zugehörigkeit* (vgl. Nieke 2007, 90) und hier mittels der Determinanten „Sprache, Religion, gemeinsame Abstammung, Lebensformen und Weltorientierungen [...] [sowie] [...] gemeinsame[r] Siedlungsraum und [...] Rasse“ (ebd., 92).<sup>36</sup>

Während bei der *Ethnizität* die Gruppen und Individuen sich hinsichtlich dieser (kulturellen) Determinanten eindeutig voneinander unterscheiden (selbst vs. fremd), wird im Prozess der *Ethnisierung* der eigenen Gruppe, ganz nach dem Motto: „Wir sind richtiger und wichtiger als Die“ (Nieke 2007, 94), mehr Macht und Relevanz zugeschrieben, als der Gruppe der Anderen bzw. Fremden oder, um erneut auf die Orientierungsfunktion kollektiver Identitäten zuspochen zu kommen, der *Nicht-Zugehörigen*.<sup>37</sup> In diesem Sinne ist die Ethnie „in höchstem Maße symbolisches Kapital“ (Schultz 2012, 130; vgl. hierzu Kapitel 3.2).

---

<sup>36</sup> Schultz (2012) weist daraufhin, dass die Positionierung innerhalb einer ethnischen Gruppe auf vielfältige Weise erfahren werden kann und stets in ihrer Situationsabhängigkeit Berücksichtigung finden sollte (vgl. ebd., 130f., 142). Ethnizität bzw. die Zugehörigkeit zu einer Ethnie begreift sie daher „als ein komplexes taxonomisches System mit multiplen, sich teilweise überschneidenden Zugehörigkeiten“ (ebd., 131; siehe hierzu Kapitel 2.4).

<sup>37</sup> Unterschiedliche *Habitus* führen zu möglichen Konfliktsituationen (vgl. Fröhlich 2014, 89).

Durch *Otherness* wird im Diskurs auf die Hierarchisierung zwischen zwei Gruppen hingesteuert. Es kommt hier, durch eine dominante *in-group* (= *Norm*)<sup>38</sup>, die nicht nur für die Mehrheitsbevölkerung steht, zu einer Kreation von *Otherness*, auch bekannt als *Othering* bzw. *Otherizing* (vgl. Staszak 2009, 2; auch Dervin 2012; Broden/Mecheril 2007; Goel 2007). Mehr noch: In diesem Diskurs wird das durch die dominante *in-group* als *anders* wahrgenommene und kreierte Andere (*hier die dominated out-group* (= *Abweichung*)) stigmatisiert. Daraus leitet sich folgende Definition von *Otherness* ab:

*Otherness* is the result of a discursive process by which a dominant in-group (Us, the Self) constructs one or many dominated out-groups (Them, Other) by stigmatizing a difference – real or imagined – presented as a negation of identity and thus a motive for potential discrimination (Staszak 2009, 2).

Entscheidend ist dabei die Tatsache, dass die Identitätsmarker der *in-group* – diese basieren auf den kulturellen Determinanten von Ethnien – eine Wertschätzung und die der *out-group* eine Degradierung erfahren; und zwar durch diejenige Gruppe, die sich in ihrem Status als dazu fähig und berechtigt erklärt oder erklären kann. Wenn also in einer Community als *Other* von Mann die Frau und als *Other* von hellhäutigem Mann der dunkelhäutige Mann bestimmt wurde, dann gilt das Gegenteil davon weder als wahr noch legitim (vgl. ebd.). Deshalb ist der *Black Man*, trotz seines männlichen Geschlechts, im Vergleich zum *White Man* zunächst in der dominierten Gruppe zu positionieren; und zwar deshalb, weil er von der *Norm* abweicht. Diese Position würde sich für ihn erst in der Konstellation mit der *Black Woman* ändern; jetzt würde er nicht mehr Teil der dominierten, sondern dominanten sein und die *Black Woman*, wie das weibliche Geschlecht insgesamt, Teil der dominierten Gruppe bleiben (vgl. Nieberle 2013, 7f.; Hadjar/Hupka-Brunner 2013, 23). In einem solchen Diskurs ist lediglich die *in-group* dazu berechtigt und wird in die Lage versetzt, „to impose their categories in the matter“ (Staszak 2009, 2).

Die Folgen dieses „kollektiven Egoismus“ (Nieke 2007, 94) können sich bei den Minderheitengruppen in Form von Akkulturationsbedrohungen (vgl. zum Beispiel

---

<sup>38</sup> „Durch die diskursive Konstruktion dessen, was als ‚normal‘ gilt, wird kontinuierlich das, was als ‚anders‘ gilt, mit konstruiert“ (Küppers 2012, 3).

Bründel/Hurrelmann 1995) erkennbar machen, welchen sie wiederum mit Hilfe von Akkulturationsstrategien (vgl. Uslucan 2013a; 2005; 2004; Nieke 2007; Fuhrer/Uslucan 2005; Berry 1996) zu entgegen versuchen.

### 3.3.4 Intersektionalität und interdependente Kategorien

„[E]s wird nicht mehr allein von Interdependenzen bzw. wechselseitigen Abhängigkeiten *zwischen* Kategorien bzw. Machtverhältnissen ausgegangen, sondern soziale Kategorien werden zugleich *in sich* heterogen strukturiert konzeptualisiert. Damit haben soziale Kategorien keinen ‚genuinen Kern‘ mehr, der sich durch den Einfluss anderer Kategorien verändert, vielmehr werden sie *selbst* als interdependente Kategorien gefasst“  
(Walgenbach 2012, Herv.i.O.)

Wenn es darum gehen soll, Benachteiligungen in ihrer Ganzheitlichkeit zu verstehen, so ist es unumgänglich, die Einflussgrößen benachteiligender Strukturen stets in ihrer Verwobenheit zu betrachten und zu thematisieren. Hierzu Luciak (2010):

Künftige Forschung, die der Frage nachgeht, welche Bedeutung die Kultur von Minderheiten und Migrantengruppen für das Zustandekommen unterschiedlicher Schulleistungen hat, sollte [...] nicht – wie oftmals in der Vergangenheit – das Augenmerk primär auf das kulturell Andere richten, in der Absicht, Defizite zu beseitigen. Vielmehr gilt es im Sinne eines Differenzansatzes, das Zusammenspiel unterschiedlicher Einflussgrößen, die zu Benachteiligungen führen können, zu beleuchten (ebd., 56).

Die Verwobenheit, bzw. das, was Luciak (ebd.) im Begriff des Zusammenspiels (vgl. ebd., 55) zusammenfasst, findet letzten Endes in der Theorie der Intersektionalität seinen Ausdruck. Das *Konzept der Intersektionalität*, dessen Entstehung bis zum US-amerikanischen Black Feminism und der Critical Race Theory (CRT) zurückgeht, fand im Rahmen dieser Bewegungen seit Ende der 1980er Jahre erstmals bei Kimberlé Crenshaw Anwendung (vgl. Crenshaw 2016; Chebout 2012a; Chebout 2012b; Walgenbach 2012). Crenshaw (2016) bediente sich deshalb dieses Begriffs, weil sie erkannte, dass „many of

our social justice problems, like racism or sexism, are often overlapping, creating multiple levels of social injustice“ (ebd., 00:05:00-00:05:17). Um diese (soziale) Tatsache bzw. das *Problem fehlenden Rahmens* veranschaulichen zu können, nutzte Crenshaw (ebd.) „a simple analogy to an intersection“ (ebd., 00:00:9:36-00:09:40). Anhand der „Metapher der Straßenkreuzung“ (Chebout 2012a, 4) beabsichtigte sie schließlich „strukturegebende Machtdimensionen“ (ebd.), wie beispielsweise *Rassismus* und *Sexismus*, aufzuzeigen und das bisher unsichtbare *Gleichheits-Differenz-Paradox*, in Bezug auf afro-amerikanische schwarze Frauen, sichtbar werden zu lassen (vgl. ebd., 3f.; auch Chebout 2012b, 48f.). Mithilfe dieser Metapher sollte veranschaulicht werden, „dass sie“, hier die afro-amerikanischen schwarzen Frauen,

entweder gezwungen sind, sich mit weißen Frauen oder Schwarzen Männern gleichzumachen, oder aber als zu verschieden und damit als Spezialfall der Gruppe ‚Frauen‘ oder der Gruppe ‚Schwarze‘ angesehen werden, die sich gleichzeitig und genau aufgrund der Spezifität nicht repräsentieren können (Chebout 2012a, 4).

Der Einführung eines solchen Konzepts bzw. Rahmens bedürfte es nach Ansicht von Crenshaw (2016) somit vor allem auch deshalb, denn „where there’s no name for a problem, you can’t see a problem and when you can’t see a problem, you pretty can’t solve it“ (ebd., 00:08:41-00:08:49). Die Kategorie *Geschlecht (Gender)* (vgl. Kapitel 3.3.2) stellt neben anderen Ungleichheitskategorien die „Ungleichheitskategorie erster Ordnung“ dar (Schultz 2012, 130; siehe auch Hagemann-White 2012, 20) – möglicherweise deshalb, weil sie, wie Küppers (2012) betont, als „eine übergeordnete Entwicklungsaufgabe [...] alle anderen Lebenserfahrungen durchdringt“ (ebd., 3). Die Intersektionalität fungiert in der Tat als „ein Paradigma in der Geschlechterforschung“ (Schultz 2012, 128).

Allerdings ist *Intersektionalität* nicht als eine Addition sozialer Kategorien oder von Identitätskategorien zu verstehen. Vielmehr soll es darum gehen, diese Kategorien „in ihren ‚Verwobenheiten‘ oder ‚Überkreuzungen‘ (*intersections*) [zu] analysier[en] [...]“ (Walgenbach 2012, 81, zit. n. Walgenbach 2012, Herv.i.O.; siehe auch Nieberle 2013, 108), um, *gleichzeitig* oder *spezifisch*, zu beobachtende, soziale Ungleichheiten bzw. Benachteiligungen, aber auch Diskriminierungserfahrungen sichtbar werden zu lassen (vgl. Chebout 2012b, 48f.; Hagemann-White 2012, 20; Vinz 2012, 61). Vereinfacht gesagt, geht

es bei der Intersektionalität „um das Zusammenwirken mehrerer ungleichheitsrelevanter Zugehörigkeiten“ (Hofbauer/Krell 2012, 76) und Differenzkategorien, die als soziale Strukturkategorien „soziale Chancen zuweisen“ (Becker-Schmidt 1987, 190, zit. n. Vinz 2012, 66) können – es geht um Chancengleichheit (vgl. Hadjar/Hupka-Brunner 2013, 7). Das bedeutet: „soziale Kategorien wie Gender, Ethnizität, Nation oder Klasse [...] werden hier nicht als distinkte Kategorien konzeptualisiert, sondern zusammengedacht“ (Walgenbach 2012). Es geht um das „gleichzeitige Zusammenwirken von sozialen Ungleichheiten [...] [bzw.] um die Analyse ihrer *Wechselwirkungen*“ (Walgenbach 2012, 81, zit. n. Walgenbach 2012, Herv.i.O.); insbesondere der Trias gender, race und class (vgl. Messerschmidt 2015, 74f.; Nieberle 2013, 108f.; Kelle 2008, 56) oder aber der „Big 8“ (race, gender, ethnicity/nationality, organizational role/function, age, sexual orientation, mental/physical ability, religion)“ (Hofbauer/Krell 2012, 80). Entscheidend ist deshalb nicht die als *doppelt* empfundene oder bewertete Diskriminierung, sondern die Konstellation dieser (vgl. Walgenbach 2012).

Da allerdings intersektionale Diskriminierungserfahrungen, im Sinne von Crenshaw, lediglich „auf dem Schnittpunkt der Straßenkreuzung“ (Walgenbach 2012) gemacht werden können, sich diese auf Gruppen oder Einzelpersonen beschränken und das Prinzip des „juristischen Gleichheits-Differenz-Paradoxes“ die *isolierte Existenz* sozialer Kategorien bedeuten könnte (ebd.), entwickelten Walgenbach und ihre Kolleg\_innen für die Sozialwissenschaften den Begriff der *interdependenten Kategorien* (vgl. ebd.).

Anders als der Begriff der Intersektionalität würde der Begriff der *Interdependenz* „gegenseitige Abhängigkeiten von sozialen Kategorien fokussier[en] und damit die komplexen Beziehungen von Dominanzverhältnissen in den Vordergrund stell[en]“ (ebd., 19). Außerdem würden so, auch jenseits der sogenannten *Straßenkreuzung*, in den *eindimensionalen Straßenachsen*, die als isoliert betrachteten soziale Kategorien immer mehr in Frage gestellt werden (vgl. ebd.). Allerdings weist Walgenbach (ebd.) daraufhin, dass damit, beeinflusst von Rodríguez' *integralen* Perspektive, weniger „Interdependenzen *zwischen* Kategorien“ (ebd., Herv.i.O.), als vielmehr *interdependente Kategorien* gemeint sind. Deshalb wird vorgeschlagen „Geschlecht bereits als ethnisiert zu konzeptualisieren“ (ebd., 11; siehe auch Schultz 2012, 130f.; Jeltsch-Schudel 2010, 50; Herwartz-Emden 1997, 907; Kapitel 3.3.2).

## 4. Migration, Medien und Familie in Deutschland

### 4.1 Globalisierung – Medien und Mediennutzung

#### 4.1.1 Mediatisierung und Medienkulturen

„Für viele Menschen mit Migrationshintergrund gehört [...] die Integration zweier Medienkulturen – also die Nutzung deutscher und heimatssprachiger Medien – zum Alltag“  
(Simon/Neuwöhner 2011, 469)

Lange wurde diskutiert, ob die zweite und dritte Generation der in Deutschland lebenden Menschen mit Migrationshintergrund in einer sich durch *mediale Isolierung* (vgl. Güntürk 1999) kennzeichnenden *Parallelgesellschaft* (vgl. Uslucan 2008; Halm/Sauer 2005; 2004) und folglich in einem *Medien-Ghetto* leben würden. Untersuchungen und Beiträge zur Mediennutzung dieser Bevölkerungsgruppe aus einem mehrkulturellen Kontext (Simon/Neuwöhner 2011; Bonfadelli 2010; Sauer 2010; Trebbe et al. 2010; Hepp et al. 2009; Simon 2007; Piga 2007; Janßen/Polat 2005; Hafez 2005, 177f.; Güntürk 1999), wie auch eigene empirische Arbeiten zum Mediennutzungsverhalten türkeistämmiger Hauptschüler der dritten Generation (vgl. Marci-Boehncke et al. 2013a)<sup>39</sup> im Rahmen der Ravensburger Jugendmedienstudie des Forschungsprojekts „Jugend, Medien und

---

<sup>39</sup> Es handelt sich um eine nicht veröffentlichte wissenschaftliche Abschlussarbeit (*Zwischen Herkunftsgesellschaft und Mehrheitsgesellschaft: Das Mediennutzungsverhalten türkischer Jungen der dritten Generation und ihre sprachliche Entwicklung im sozialen Integrationsprozess. Eine Studie mit Überlegungen zum Medieneinsatz in der Hauptschule*) zur Ersten Staatsprüfung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen nach der GHPO I v. 22.07.2003.

Migration“ (Marci-Boehncke/Rath 2007) konnten die *Medien-Ghetto-These* <sup>40</sup> in mehrfacher Hinsicht negieren.

Die zweite und dritte Generation der mehrkulturellen Bevölkerungsgruppe lehnen eine konkrete Verortung in der Regel ab (vgl. Bonfadelli 2008; Bucher/Bonfadelli 2007; auch Hafez 2002). Deshalb ist in Fragen der Identitätskonstruktion weder eine Parallelgesellschaft noch die Vorstellung von einem Raum mit virtuellen und realen Mustern im Netz – eine Parallelwelt – existent. Nach Auffassung von Marci-Boehncke und Rath (2006a) spiegelt sich darin „eine generationsspezifische Konsolidierung bestimmter Präferenzen“ (ebd., 10) wider, die sie auf der Basis Meads temporal begründeten Kulturenkonzepts thematisieren (vgl. ebd., 10f.; Kapitel 7.3.2). Entsprechend schaffen sich Generationen mit Migrationshintergrund „eine Brücke zwischen den Normen und Werten verschiedener Kulturen“ (Piga 2007, 215), wodurch generationelle Orientierungen *post-, ko-* oder aber *prefigurativen* (vgl. Kapitel 7.3.2) Einflüssen unterliegen können; dann allerdings in Abhängigkeit von den *neuen Typen kultureller Identität*, die stets im Zusammenhang mit verschiedenen Einflussfaktoren, nicht mehr nur allein dem der ethnischen Herkunft, zu untersuchen sind (vgl. Piga 2007, 213-218; Trebbe/Weiß 2007; Hepp et al. 2011; 2010).

Für Kinder und Jugendliche, die (medial) mehrkulturell sozialisiert werden (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2014a)<sup>41</sup> und für deren (mediengeleitete) Identitätsarbeit mehr als nur eine Kultur zu vermitteln ist (vgl. Moser 2010, 280f.) – Simon und Neuwöhner (2011) konnten nachweisen, dass sich ein hoher Anteil der deutsch-türkischen Jugendlichen in der türkischen und deutschen Kultur zurechtfindet (vgl. ebd., 464) und ihnen daher eine „Integration zweier Medienkulturen“ (ebd., 469) gelingt –, sind nach Meinung von Moser

---

<sup>40</sup> Die *Medien-Ghetto-These* besagt, dass Personen mit Migrationshintergrund sich ausschließlich auf Herkunfts- bzw. Minoritätsmedien beziehen. Da ein einseitiges bzw. isoliertes Mediennutzungsverhalten eine Partizipation am gesellschaftlichen Alltag und die Integration behindern kann, wird ein solches Nutzungsverhalten mit Segregationstendenzen in einen Zusammenhang gebracht (vgl. Piga 2007, 209; Goldberg 1998, 35f.). Becker (2000) stellt sich explizit gegen dieses Denken. Statt Medien-Ghetto spricht er von einer „eigene[n] kulturellen Autonomie“ (ebd., 109), die diesen Menschen zustehe.

<sup>41</sup> „Mehrkulturelle Herkunft bedeutet auch mehrkulturelle Mediensozialisation“ (Marci-Boehncke/Rath 2014a, 204).

(2010) entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen und die erforderliche Unterstützung zu leisten, um dann eine „dritte Position zwischen ‚hier‘ und ‚dort‘ selbständig zu entwickeln“ (Moser 2010, 282).

Die interkulturelle Wirklichkeit multiethnischer Lebens- (und Medien-)Welten wird in einen *dritten Raum* verlagert (vgl. hierzu Kapitel 2.3; 4.1.1), in dem eine eindeutige Entscheidung wegfällt und eine (reflexive) *duale* und/oder *hybride Identität* (vgl. Kapitel 2.4) entstehen kann (vgl. Bucher/Bonfadelli 2007, 129; Piga 2007, 215f.) – auch im Hinblick auf die Orientierungen von Personen mit Migrationshintergrund in Sachen Mediennutzung (vgl. Trebbe 2007, 186f.).

Diese Perspektive verweist letztendlich auf den *medialen Migranten* (vgl. Hepp et al. 2011). Das Leben von Personen mit Migrationshintergrund ist in besonderem Maße „geprägt durch eine umfassende Durchdringung der Alltagswelten mit Medien“ (ebd., 9; siehe auch Hepp et al. 2009). Das bedeutet: ihr „Leben und [ihre] Identitätsartikulation [sind] in unterschiedlichen Graden mediatisiert“ (Hepp et al. 2011, 14; siehe auch Piga 2007, 213).

Mit dem *Konzept der Mediatisierung*, das auf den Kommunikations- und Medienwissenschaftler Friedrich Krotz zurückgeht, soll, auf der Grundlage von empirischen Untersuchungen, eine Form der *Erklärung von Welt* möglich gemacht werden (vgl. Krotz 2007, 12). Ausgangspunkt dieser Theorie ist die (komplexe) Kommunikationsfähigkeit des Menschen und die durch Digitalisierung in die Wege geleitete Veränderung in kommunikativer, technologischer, aber auch sozialer und kultureller Hinsicht. „Der Mediatisierungsansatz untersucht also, kurz gesagt, den Wandel von Alltag, Kultur und Gesellschaft im Kontext des Wandels der Medien“ (Krotz 2017, 14). Veränderung und Wandel sind in Krotz’ Theorie als Prozesse zu begreifen, wobei der Prozessbegriff im Kontext von Mediatisierung als ein Metaprozess aufgefasst wird, wodurch die *Begrenzung* räumlicher und zeitlicher sowie sozialer und kultureller Faktoren aufgehoben wird – also ähnlich wie im (Meta-)Prozess der *Globalisierung, Individualisierung oder Ökonomisierung*, als nicht vollständig abgeschlossene „Prozesse von Prozessen“ (vgl. Krotz 2007, 11f., 15, 27; auch Hepp et al. 2011, 9ff.).

So formuliert Krotz (2007): „Die Theorie der Mediatisierung will Antwort auf die Frage geben, warum und wie sich Medien und Kommunikation entwickeln und weiter entwickeln werden und welche Folgen das für Menschen und Identität, Kultur und Formen des

menschlichen Zusammenlebens hat“ (ebd.; siehe auch Krotz 2017, 24). Von Interesse ist somit das Wissen darüber, „wie die Verbreitung von technischen Medien mit dem Wandel der Lebensbereiche von Menschen gekoppelt ist“ (Hepp et al. 2011, 10). Konkret stellt sich beispielsweise die Frage danach, wie „sich die Alltagswelt von Migrantinnen und Migranten, wenn sie in einer zunehmend von Medien durchgedrungenen Welt leben“ (ebd.), ändert. In diesem Sinne definiert Krotz (2007) das Konzept der Mediatisierung „als einen Metaprozess sozialen und kulturellen Wandels von heute“ (ebd., 11). Er macht den *sozialkonstruktivistischen Mediatisierungsbegriff* zu seinem Ausgangspunkt.

Das Konzept der Mediatisierung verweist auf ein *translokales* Verständnis von Kultur (vgl. Kapitel 2.3) und im Zusammenhang mit Medien sogar von Medienkultur. Medienkulturen, so Hepp (2009), „haben etwas zu tun mit ‚Territorialisierung‘ [...] und [...] ‚Deterritorialisierung‘“ (ebd., 8; siehe hierzu Kapitel 2.3). Entsprechend sind Medienkulturen, verstanden „als Formen von Kultur [...], deren primäre Bedeutungsressourcen durch technische Kommunikationsmedien vermittelt bzw. zur Verfügung gestellt werden“ (Hepp 2009c, 4, Herv.i.O.), gerade aufgrund des „Strukturwandel[s] im Mediensystem“ (Bucher/Bonfaldelli 2007, 119, Herv.i.O.), in lokalen und translokalen Kontexten zu denken. Es genügt also nicht mehr Medienkulturen „als ‚territoriale Objekte‘ (also als Medienkultur eines bestimmten Territoriums) zu beschreiben“ (Hepp 2004, 1).

Vor diesem Hintergrund „erscheint es notwendig, eine ‚transkulturelle Perspektive‘ einzunehmen und das, was [...] als ‚Medienkultur‘ bezeichne[t] [wird], im zunehmend komplexer werdenden Konnektivitätsgefüge der Globalisierung von Medienkommunikation [...] zu sehen“ (ebd.). Nationale Medienkulturen werden also mehr und mehr zu einem „Teil verschiedenster Netzwerke der Medien“ und sind als „translokale kommunikative Verdichtungen“ (Hepp 2009c, 6) zu fassen, die sich auf das *Lokale* beziehen, es aber zugleich *überschreiten* (vgl. ebd., 4). In der Folge besteht die Vermittlung kultureller Phänomene mittels Medien „über verschiedene Territorien hinweg“ (Hepp 2004, 5) – sie sind verdichtet. Dennoch „bleiben [sie] als unterscheidbare kulturelle Verdichtungen bestehen“ und „gehen [...] nicht in einer globalen Kultur auf“ (ebd.).

Heutige Medienkulturen sind schließlich als „[d]eterritorialisierte Medienkulturen“ zu fassen (Hepp/Wessler 2008, 16). Diese sind dabei in vielfacher Hinsicht *hybrid* und

begünstigen daher auch die Herausbildung hybrider (Medien-)Identitäten (vgl. ebd.; Hepp et al. 2009, 96ff.). Wenn also (nationale) Medienprodukte *entwickelt*, im translokalen Diskurs *repräsentiert* und schließlich von den sozialen Gruppen, hier von der *migrationsgemeinschaftlichen Diaspora* (vgl. Hepp et al. 2009, 91) „zu eigen' gemacht und dabei auch kulturell transformiert werden“ (Hepp/Wessler 2008, 16), dann konstituieren sich in diesem Prozess, abhängig „durch die Bedingungen verschiedener Mediensysteme“ (ebd.), *kulturelle Identitäten*, die „zunehmend durch Medieninhalte und Umgangsformen mit Medien“ (ebd.) Ausdruck erhalten und daher auch zu *Medienidentitäten* werden; genauer zu *hybriden* Medienidentitäten, weil Medien und Medienkommunikation, vor dem Hintergrund mediatisierter Lebens- und Medienwelten, stets in globalen Kontexten zu denken und folglich als deterritorialisiert zu verstehen sind. In diesem Zusammenhang schreiben Hepp et al. (2009) nicht nur den Massenmedien, sondern auch den personalen Medien eine wichtige Bedeutung zu. Letztendlich dienen Medien im Kontext von *Diaspora-Gemeinschaften* einerseits „für deren Aufrechterhaltung“ (ebd., 92) und andererseits für deren Erweiterung (vgl. ebd.). So erfolgt die kommunikative Vernetzung via personenbezogene Medien „im Spannungsfeld zwischen lokaler und translokaler bzw. interner und externer kommunikativer Vernetzung“ (ebd., 97). Während also in der *diasporainternen Vernetzung* über lokale und translokale kommunikative Vernetzungen der Kontakt zur Diaspora gesucht und hergestellt wird sowie Identitäts- und Zugehörigkeitsverhältnisse *stabilisiert* werden, findet in der *diasporaexternen Vernetzung* über lokale und translokale Vernetzungsbemühungen die „Anbahnung neuer [...] Kontakte“ statt (ebd.; siehe auch ebd., 96f.; Kapitel 4.1.1; 4.1.3).

Charakteristisch für solche *translokalen Vergemeinschaftungen* respektive Medienkulturen ist, dass sie „sich als Netzwerk subjektiv gefühlter Zusammengehörigkeit über verschiedene Territorien hinweg erstrecken“ (ebd., 91). Relevant ist hier vor allem der *translokale Sinnhorizont*, sprich „eine gemeinsame Sinnorientierung, die diese Vergemeinschaftungen als solche begründet“ (ebd.) und die in und durch eine/r *mediatisierte/n (Quasi)Interaktion* hergestellt wird (vgl. Hepp et al. 2011, 10ff.).

Somit sind Medien nicht mehr lokal verortet – Raum und Zeit fallen zusammen (vgl. Hepp et al. 2011, 9f.; Hepp 2004, 2f.). Kommunikative Vernetzung bzw. Konnektivität erfolgt im Rahmen *kommunikativer Deterritorialisierung* (vgl. Kapitel 2.3) auf je unterschiedliche

Weise; je nachdem, welche Art der Konnektivität vorliegt – *lokal, translokal adressiert, translokal offen* (siehe Hepp et al. 2011, 11).

#### 4.1.2 Medienkonvergenz und Medienaneignung

„Der Medienalltag von Kindern und Jugendlichen ist nicht mehr ohne weiteres als ein Haufen von neben- und übereinander geschichteten Einzelmedien vorzustellen“  
(Theunert/Wagner 2006, 57)

Medienkonvergenz ist als eine Entwicklung zu charakterisieren, durch die das klassische Verständnis von Mediennutzung – und zwar die passiv-rezeptive – durch eine aktiv-produktive größtenteils aufgehoben wurde (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2011b, 22).<sup>42</sup> Mediennutzer\_innen sind heute Rezipient (User) und Produzent (Producer) zugleich; sie sind laut Axel Bruns *Producer* (vgl. ebd.; Marci-Boehncke/Rath 2011a, 13; Schuegraf 2010, 338). Ohne die Entwicklung der *Digitalisierung* und *Globalisierung* wäre Medienkonvergenz dabei nicht denkbar gewesen (vgl. Kapitel 2.3; 4.1.1). Die Nutzung medialer Angebote in einer zunehmend durch Mediatisierung und Globalisierung geprägten Welt erfolgt zunehmend *transmedial* und ist *vernetzt* (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2011b, 22) – den Mediennutzer\_innen steht ein „Netz [...] [an] medialen Möglichkeiten“ zur Verfügung (ebd., 24; siehe auch Barsch 2011, 41-46).

Dies hat zur Folge, dass Medienkonvergenz bzw. mediale Vernetzung nicht nur die „Beschaffenheit des Medienmarktes“, sondern auch „die damit verbundenen [...] Aneignungsoptionen für Kinder und Jugendliche“ veränderte (Theunert/Wagner 2006, 57; siehe auch Weise 2011, 50; Marci-Boehncke/Rath 2009b, 38f.). Medienkonvergenz ist deshalb nicht nur für die Forschung, sondern auch und vor allem für die Bildung von besonderer Relevanz (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2011b, 22f.). Durch ihre Fokussierung würde es möglich sein, „Genaueres über die Wege zu wissen, die Kinder und Jugendliche

---

<sup>42</sup> Der Verfasser möchte mit Marci-Boehncke und Rath (2011b) darauf hinweisen, dass alle Formen der Mediennutzung, auch die Medienrezeption, stets als eine aktive Tätigkeit zu begreifen sind. Mediennutzer\_innen sind als medial tätig und damit als aktiv zu begreifen (vgl. ebd., 24).

im konvergierenden Medienensemble gehen oder sich selbst schaffen“ (Theunert/Wagner 2006, 68), also Wissen über die Rezipienten, konkret den „konvergent medial tätigen Menschen“ zu erlangen (Marci-Boehncke/Rath 2011b, 26) – besonders über die mit Migrationshintergrund (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2009a; Kapitel 4.1.3).

Eine allgemeine Definition von Medienkonvergenz ist jedoch aufgrund ihrer disziplin- (vgl. Schuegraf 2010, 339) und medienübergreifenden (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2011b, 26) Eigenschaft nicht ohne weiteres zu leisten (vgl. auch Barsch 2011, 41; Wagner 2010, 222). Medienkonvergenz ist vielmehr vor dem Hintergrund verschiedener Teilebenen (vgl. Schuegraf 2010; Lohrmann/Marci-Boehncke 2009, 57f.), der technischen, regulatorischen und ökonomischen Medienkonvergenz, zu bestimmen. Für diese Arbeit ist Medienkonvergenz auf technischer und vor allem ökonomischer Ebene relevant:

- Auf *technischer Ebene* meint Medienkonvergenz *Gerätekonvergenz* (vgl. Lohrmann/Marci-Boehncke, 57), was bedeutet, dass „vormals getrennt betrachtete[...] Einzelmedien“ (Schuegraf 2010, 339) bzw. „ehemals distinkte[...] Medien“ durch Digitalisierung „in einem neuen Medium“ (Weise 2011, 50) zusammenrücken oder technisch verschmelzen (vgl. ebd.).
- Auf ökonomischer Ebene meint Medienkonvergenz *Medienverbund* (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2011b, 25; Frederking et al. 2008, 65, 78f.; Marci-Boehncke 2007), was „das Vermarkten des Inhalts eines Medienprodukts in Form verschiedener anderer Medien“ meint (Lohrmann/Marci-Boehncke 2009, 58).

In der Folge ist *Medienaneignung* zu erweitern und als *konvergenzbezogene Medienaneignung* zu bestimmen (vgl. Wagner/Theunert 2007; Theunert/Wagner 2006; siehe auch Kapitel 6.3.3; 6.3.4). Denn Medienkonvergenz ermöglicht neben einer „alternierende[n] Nutzung von Einzelmedien [...] das Erschliessen der Palette medialer Repräsentationen und Funktionen über multifunktionale Medien“ (Wagner/Theunert 2007, 3f.). Dies führt zur Ausdehnung nicht nur der Medienangebote, sondern auch der Medienaneignung, die dann, und hier sollen erneut Wagner und Theunert (ebd.) zitiert werden, „die Nutzung, Wahrnehmung, Bewertung und Verarbeitung von Medieninhalten, die ein Basisangebot medienspezifisch variieren und die Wahrnehmung, Realisierung und

Konstruktion zielführender Verknüpfungen über das Medienensemble hinweg“ bedeutet (ebd., 2).

Die Medienhandlung und die Zuwendung zu Medien (vgl. ebd., 9ff.; Theunert/Wagner 2006, 63ff.), aber auch zu den Medienfiguren (auch Stars, Celebritys oder Helden) (vgl. Schuegraf 2010, 343-348) variiert dabei je nach *Interesse* und *Präferenz* von Subjekt zu Subjekt teilweise stark. Es ist deshalb umso erforderlicher, die Nutzerseite, im Idealfall kontextbezogen (vgl. Schorb/Theunert 2000; auch Kapitel 4.2), in den Blick zu nehmen, um neue Erkenntnisse über den konvergenten Mediennutzer zu gewinnen (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2009b, 38; Wagner/Theunert 2007, 12ff.).

#### **4.1.3 Das Mediennutzungsverhalten der Bevölkerung mit türkischem Migrationshintergrund**

„Die Sprachkenntnisse der Jugendlichen der dritten und vierten Generation sind deutlich schlechter als in der zweiten; sie lesen überwiegend türkische Zeitungen, schauen türkisches Fernsehen. (...) Wir müssen diesen Trend unbedingt umdrehen, auch wenn es erhebliche Konflikte gibt“ (Süddeutsche Zeitung 1999, 10, zit. n. Becker 2000, 10)

Angesichts der Tatsache, dass die deutsche Bevölkerung heute „weniger, älter und bunter“ (Meier-Braun 2013, 25) ist und die Anzahl der Menschen mit einem Migrationshintergrund tendenziell ansteigt (vgl. Kapitel 2.2.2), gewinnen Migrant\_innen auf den verschiedenen Ebenen gesellschaftspolitischer Themen und Inhalte nicht nur an Interesse, sondern auch an Relevanz – dann aber vor allem im Zusammenhang mit den Themenfeldern und Aufgabenbereichen (*mediale Integration, kulturelle Identität und (migrations-)gesellschaftliches Zusammenleben* (vgl. Kapitel 2), wofür ‚Mainstreaming diversity‘ (Simon 2007, 426), die eine Integration der Elemente kultureller Vielfalt in die Medienangeboten in Deutschland als selbstverständlich versteht, als notwendig erachtet wird (vgl. ebd.).

Das Mediennutzungsverhalten von Migrant\_innen galt es allen voran deshalb zu untersuchen, um, und so steht es im ersten Nationalen Integrationsplan aus dem Jahr 2007, „integrationsfördernde[...] Medienangebote“ anzubieten und langfristig „die Bedingungen

und Ausgangspunkte erfolgreicher interkultureller Kommunikation“ zu garantieren (BPA 2007, 166). In diesem Zusammenhang war es erforderlich, Erkenntnisse über diese Menschen zu gewinnen – „über ihre Lebenssituation, ihre Erwartungen und Einstellungen zu Medien und nicht zuletzt über ihr alltägliches Mediennutzungsverhalten“ (Simon 2007, 426).<sup>43</sup>

Gleichzeitig wurden diese Menschen auch als Konsumenten und *ökonomisches Kapital* erkannt; sie waren und sind „Mediennutzer, [...] Gebührenzahler [...] und Zielgruppe[...] von Werbungen“ (BPA 2007, 157; siehe auch Bax 2000; Becker 2000). Da zum damaligen Zeitpunkt die deutsch-türkische Community im Vergleich zu den anderen Migrantengruppen in Deutschland die *größte Kaufkraft* nachweisen konnte (vgl. Duyar/Çalagan 2000, 87), rückte sie nicht mehr nur aufgrund ihrer quantitativ erfassbaren Größe in den Mittelpunkt (vgl. Kapitel 2.2.2). Mit einer Kaufkraft von über 600 Mio. Deutschen Mark (DM) im Jahr 1996 (vgl. Duyar/Çalagan 2000, 87) und einer jährlichen Kaufkraft von aktuell ungefähr 20 Mrd. Euro (vgl. beys 2018) wuchs darüber hinaus das Interesse an den medialen Orientierungen, Erwartungen und dem Mediennutzungsverhalten der größten ethnischen Minderheit in Deutschland, das ihren Lebensmittelpunkt darstellt, allmählich an (vgl. Duyar/Çalagan 2000, 87; Sinan 2000, 105f.; auch Sauer/Halm 2009, 63-68).

Auf der Grundlage dieser Überlegungen – Medien können einen zentralen Beitrag zur sozialen und medialen Integration von Migranten und Zuwanderern leisten (vgl. Worbs 2010, 10), und Personen mit Migrations- und Zuwanderungshintergrund sind als starke Kaufkräfte mittels Medien zu erreichen und zu bedienen (vgl. in diesem Kapitel) – wurde

---

<sup>43</sup> Eine Auseinandersetzung mit dem Themenbereich „Migration und Medien“ führt vor Augen, dass sich die Forschungsbemühungen hier nicht allein auf das Mediennutzungsverhalten von Menschen mit Migrationshintergrund beschränken. Zusätzlich dazu hebt Worbs (2010) zwei weitere Forschungsbereiche hervor; zum einen den Bereich der „Integration von Migranten in das Medienproduktionssystem“ und zum anderen den der „Darstellung von Migranten und ethnischen Minderheiten in den Medien“ (ebd., 13). In dieser Arbeit erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem erstgenannten Forschungsbereich, konkret: der Mediennutzung von deutsch-türkischen und nicht deutsch-türkischen Kita-Kindern sowie ihrer Rahmenbedingungen zu Hause und in der Kita (vgl. Kapitel 7.4). Deshalb soll im Folgenden weder die (mediale) Integrationsthematik vertieft, noch soll die mediale Darstellung von Migrant\_innen zum Thema gemacht werden.

schließlich die Bemühungen unternommen, die Mediennutzung von Migrantengruppen und speziell von Deutsch-Türken zu erfassen.<sup>44</sup>

So wurden bereits Ende der 1980er Jahre erste Befragungen zum Mediennutzungsverhalten von deutsch-türkischen Familien durchgeführt (Şen/Jahn 1987; Schleiffer 1986). Im selben Zeitraum, im Jahr 1985, entstand die „Videofilmserie KORKMAZLAR“ (Barkowski 1987, 63), die zum Ziel hatte, den älteren Gastarbeitern aus der Türkei via *Video* – im Besitz von Video bzw. Videorekorder war damals „etwa die Hälfte der türkischen Migrantenfamilien“ (ebd.; siehe auch Şen/Jahn 1987, 44) – die deutsche Sprache näher zu bringen (vgl. Barkowski 1987, 63). Weitere Bemühungen strebte unter anderem das *Zentrum für Türkeistudien (ZfT)* – seit 2010 *Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung (ZfTI)* (vgl. Pressemitteilung der Universität Duisburg-Essen 2010) – an. Im Auftrag des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung untersuchte es, neben der bereits zitierten Studie, die 1987 von Şen und Jahn veröffentlicht wurde, im Jahr 1996 den „Medienkonsum der türkischen Bevölkerung in Deutschland sowie [...] [das] Deutschlandbild im türkischen Fernsehen“ (Güntürk 2000). In den darauffolgenden Jahren setzte es seine Untersuchungen dann im Rahmen von jährlichen Mehrthemenbefragungen zu türkeistämmigen Migrant\_innen in Nordrhein-Westfalen, in deren Rahmen das Themenfeld „Türken und Medien“ einen möglichen Gegenstand bildet, fort (vgl. Sauer 2010; 2009; Sauer/Halm 2009).

Explizit mit Deutsch-Türken und ihren Lebens- und Medienwelten in Deutschland – es handelt sich in der Regel um Untersuchungen der ab 14jährigen, also Untersuchungen zur späten Kindheit und frühen Adoleszenz<sup>45</sup> – befassten sich auch Weiß/Trebbe (2002) und Hafez (ebd.) im Rahmen der GöfaK-Studie (vgl. ebd., 3) oder aber Wissenschaftler\_innen

---

<sup>44</sup> An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass die Gruppe der Deutsch-Türken, ähnlich wie im Fall von Kindern (und Jugendlichen) – beide Gruppen sind im Rahmen dieser Arbeit von zentraler Relevanz – für eine „spezifische Zielgruppe[...]“ steht (Worbs 2010, 17) – auch zu erkennen anhand des von Piga (2007), aber auch Hepp et al. (2011) ermöglichten Überblicks über die (Mediennutzungs-)Studien aus Deutschland (vgl. ebd., 51f.; Piga 2007, 230f.).

<sup>45</sup> Eine Auseinandersetzung mit den Bedingungen medialer Sozialisation in den Migrantengruppen und speziell deutsch-türkischen Familien der jungen Kinder – Erkenntnisse zu dieser Gruppe liegen bisher kaum vor (vgl. Hagen et al. 2014, 43; Kapitel 7.4) – erfolgt im empirischen Teil dieser Arbeit (vgl. Kapitel 8-10).

im Rahmen einer im Jahr 2006 vom Westdeutschen Rundfunk (WDR) in Auftrag gegebenen Studie mit dem Obertitel „Zwischen den Kulturen“ (ebd.). In den darauffolgenden Jahren wurde diese Klientel dann hauptsächlich mit anderen Migrantengruppen zum Gegenstand von Mediennutzungsstudien – der ARD/ZDF-Studien von 2007 (die Studie aus dem Jahr 2007 ist die erste repräsentative *Migranten-Mediennutzungsstudie* in Deutschland) (vgl. Simon 2007, 426f.) und von 2011 (in der zweiten Studie wurde der Fokus auf die jüngere Generation gelegt) (vgl. Simon/Neuwöhner 2011) sowie die Untersuchungen von Trebbe et al. (2010) und Hepp et al. (2011).

Im Folgenden soll ein Einblick in die wichtigsten Ergebnisse dieser Studien ermöglicht und ein erstes allgemeines Bild von den medialen Nutzungsgewohnheiten der deutsch-türkischen Bevölkerung in Deutschland gewonnen werden.<sup>46</sup>

Die Gegenüberstellung der Studienergebnisse des *ZfT* aus den Jahren 1987 (vgl. Şen/Jahn 1987), 1996 (vgl. Güntürk 2000), 2008 (vgl. Sauer 2010) und 2009 (Sauer 2009; auch Sauer/Halm 2009) führen zu folgenden Erkenntnissen über die Mediennutzung der deutsch-türkischen Wohnbevölkerung in Deutschland:<sup>47</sup> Das Fernsehen ist das beliebteste und meist genutzte Medium der deutsch-türkischen Bevölkerung. Es wird allen voran als Informationsquelle genutzt; hier hauptsächlich für den Zugang zu *Nachrichten* aus der Türkei, aber auch aus Deutschland und aus aller Welt. Darüber hinaus wird dieses Medium häufig zur Unterhaltung genutzt, der vermehrt im türkischen Fernsehen nachgegangen wird. Im Hinblick auf die Fernsehnutzung stellen *Information* und *Unterhaltung* somit die Hauptmotive der größten ethnischen Minderheit in Deutschland dar, wobei das Fernsehen

---

<sup>46</sup> Das Ziel dieses Kapitels ist es nicht, das Mediennutzungsverhalten der deutsch-türkischen Community in ihrer Ausführlichkeit vorzustellen. Vielmehr beabsichtigt der Verfasser den Lesern einen Einblick in die Medien(nutzungs-)welt dieser Menschen zu ermöglichen und sie für ihren medienweltlichen Alltag zu sensibilisieren. Denn diese sind, wie im Fall aller anderen Gruppen, nicht „einheitlich ansprechbar“ (BPA 2007, 157).

<sup>47</sup> Die Ergebnisse dieser Studien werden durch andere, auch repräsentative Studien bestätigt (vgl. Hagen et al. 2014; Simon/Neuwöhner 2011; Trebbe et al. 2010; Simon 2007; Simon/Kloppenburger 2006; Trebbe/Weiß 2006; Windgasse 2006).

auch als „Lückenfüller bzw. ‚Parallelmedium‘“ Einsatz finden kann (Trebbe et al. 2010, 158).<sup>48</sup>

Ein weiteres zentrales Ergebnis aus diesen Untersuchungen ist, dass die Mediennutzung der Community mit türkischen Wurzeln in Abhängigkeit von Faktoren wie Alter, Geschlecht, Kenntnisse in der deutschen Sprache, Bildungsniveau, Aufenthaltsdauer und Identifikation mit der Herkunfts- und/oder Aufnahmekultur stark variiert. Bereits Şen und Jahn (1987) konnten einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen den Sprachkenntnissen in Deutsch, dem Alter und der Nutzung von deutschsprachigen Medien feststellen. Sie erkannten, dass jüngere Deutsch-Türken, aber auch Deutsch-Türken mit guten Kenntnissen in der deutschen Sprache eher zur Nutzung deutschsprachiger Medienangebote tendierten, als ältere und der deutschen Sprache kaum mächtige Personen aus demselben herkunftskulturellen Kontext (vgl. ebd., 43).

Während letztgenannte Gruppe, aufgrund fehlender oder mangelnder Deutschkenntnisse, darum bemüht ist, die Geschehnisse oder sie betreffende politische Entwicklungen in Deutschland mittels der Medien in ihrer Herkunftssprache, teilweise aber auch über Ethnomedien zu kompensieren, befriedigen die Erstgenannten ihre medialen Erwartungen hauptsächlich über deutsch- und türkischsprachige Medienangebote und zu einem größeren Anteil auch über Ethnomedien (vgl. Sauer 2010, 63ff., 69ff.).

Die Mediennutzung der deutsch-türkischen Community zeichnet sich somit durch ihre *Komplementarität* aus (vgl. Sauer 2010; 2009; Sauer/Halm 2009; Trebbe et al. 2010); sie ist „bikulturell“ (Sauer/Halm 2009, 61).<sup>49</sup> Dennoch ist zu konstatieren, dass die

---

<sup>48</sup> Mediale Unterhaltungsangebote wie Serien werden hauptsächlich im türkischen Fernsehen rezipiert (vgl. Sauer 2010, 65; Simon/Kloppenburg 2006, 26). Dieser Befund verweist nach Ansicht des Verfassers auch auf den (Massen-)Geschmack dieser Menschen (vgl. Aumüller 2007, 31). Bei den Nachrichtensendungen hingegen liegen unterschiedliche Ergebnisse vor. Laut Sauer (2010) werden diese hauptsächlich dem türkischen (vgl. ebd., 64) und laut Simon und Kloppenburg (2006) dem deutschen Fernsehen entnommen (vgl. ebd., 26). Anzumerken ist, dass die deutsch-türkische Bevölkerung, wie den Ergebnissen des ZfT zu entnehmen ist, dem türkischen Fernsehen, im Vergleich zum Deutschen, nur (sehr) wenig Glauben entgegenbringt (vgl. Sauer 2010, 68f.).

<sup>49</sup> Die *bikulturelle Mediennutzung* entspricht nach Meinung von Sauer und Halm (2009) „der Lebenswirklichkeit der meisten Migrant\*innen“ (ebd., 60). Eine rein deutschsprachige Medienorientierung würde dieser Lebenswirklichkeit nicht gerecht werden (vgl. ebd.).

komplementäre Nutzung von deutschen und türkischen Medienangeboten mit steigenden Alter, mangelnden Deutschkenntnissen und niedrigen oder in der Türkei erworbenen Bildungsabschlüssen sowie in Bezug auf das weibliche Geschlecht (vgl. Kapitel 3.3.2) zugunsten türkischsprachiger Medien (teilweise) abnimmt. Das bedeutet: es sind vor allem die deutsch-türkischen Jugendlichen, dann solche mit guten und ausreichenden Deutschkenntnissen sowie mit einem hohen oder in Deutschland erworbenen Bildungsabschluss und eher männlichen Geschlechts, die von beiden Medienangeboten Gebrauch machen (vgl. Sauer/Halm 2010, 62f.; Sauer 2009, 184).

Da die Nutzung türkischsprachiger Medien kein alleiniges Phänomen der türkischen Gastarbeiter, sondern auch das ihrer Kinder und Enkelkinder ist (vgl. Sauer/Halm 2009, 62) – diese sind zum Großteil in Deutschland geboren und aufgewachsen (vgl. Kapitel 2.2.2) – , gelten Sprachdefizite in Deutsch nicht als Hauptgrund für die Favorisierung türkischer Medien (vgl. Sauer/Halm 2009, 63). Im Rahmen dieses Erkenntnisgewinns lenkt Sauer (2010) die Aufmerksamkeit deshalb auf die Motive „Identifikation und Heimatnähe“ (ebd., 66). Bei einer differenzierten Auseinandersetzung mit den hier genannten Medien stellen sich jedoch erneut *soziodemographische Merkmale* als eine zentrale Determinante für die mediale Orientierung heraus.

In der für das Bundesland Nordrhein-Westfalen repräsentativen WDR-Studie aus dem Jahr 2006 zur Mediennutzung der deutsch-türkischen Bevölkerung wurde deutlich, dass neben den Merkmalen Alter und sprachliche Orientierung vor allem das *Geburtsland* einen Einfluss auf die Mediennutzung ausübt. Personen, deren Geburtsland die Türkei ist und die eine eigene Migrationserfahrung machen, sehen zu einem größeren Anteil *nie deutsches Fernsehen* (22 Prozent) als solche deutsch-türkische Bürger\_innen ohne eigene Migrationserfahrung und mit Geburtsland Deutschland (9 Prozent) (vgl. Simon/Kloppenburger 2006, 21f.).

Bestätigung findet dieses Ergebnis bei den bundesweit durchgeführten und repräsentativen Mediennutzungsstudien der öffentlich-rechtlichen Sender ARD und ZDF (vgl. Simon/Neuwöhner 2011; Simon 2007). Bereits im ersten Durchgang der ARD/ZDF-Studie *Migranten und Medien* schrieb Simon (2007) dem Merkmal *Geburtsland* „in Bezug auf die erworbene Mediensozialisation“ eine zentrale Bedeutung zu (ebd., 433). In der zweiten Erhebung kamen die Simon und Neuwöhner (2011) zu folgender Erkenntnis:

Für die junge Generation ist eine Angleichung an die Programmvorlieben junger Deutscher ohne Migrationshintergrund festzustellen. Wie die programmbezogenen Ergebnisse zeigen, haben sie in Bezug auf die Mediennutzung oft mehr Gemeinsamkeiten mit ihren deutschen Altersgenossen als mit ihren Eltern und Großeltern (ebd., 469).

Damit steht fest: Die Mediennutzung wird von einer Vielzahl an Faktoren bestimmt (vgl. ebd.; auch Trebbe et al. 2010, 116f.), so beispielsweise auch vom Faktor Geburtsland. Dabei scheint das Geburtsland weitere soziodemographische Faktoren wie Sprachkenntnisse, kulturelle Orientierung und den Bildungsstand etc. wesentlich zu beeinflussen. Für Sauer (2010) entscheidet vor allem die kulturelle Orientierung der Mediennutzer darüber, ob ihr Medienalltag von hauptsächlich deutsch- und/oder türkischsprachigen Medienangeboten geprägt ist oder nicht – ein Befund, das in den Ergebnissen von Trebbe, Heft und Weiß (2010) mit Bezug auf die ethnische Identität dieser Community Bestätigung erhält (vgl. ebd., 68ff.; 116f.).<sup>50</sup>

Im Hinblick auf die medialen Gerätepräferenzen der deutsch-türkischen Bevölkerung können somit über weitere Ergebnisse berichtet werden. Das Fernsehen fungiert, wie zu Beginn dieses Kapitels gezeigt wurde, als das primäre Medium in der alltäglichen Lebenswelt von Deutsch-Türken. Diesen nutzen sie, auch in Form von *Digital-TV* (vgl. Simon 2007, 431, 435), (sehr viel) häufiger als andere Migrantengruppen, um auch muttersprachliche Fernsehinhalte zu rezipieren (vgl. Windgasse 2006, 58f.). Auffallend ist zudem, dass, wie bereits Güntürk (2000) betonte, das Fernsehen sowohl im türkischen als auch deutschen Kontext Einsatz findet – dieses wird hauptsächlich komplementär genutzt. Eine Übertragung dieser Komplementarität auf alle anderen Medien ist dabei nicht ohne weiteres möglich. So wurde das Radio, das im Vergleich zu 2002 im Jahr 2004 seltener im Medienalltag der Menschen mit türkischen Wurzeln wiederzufinden ist, vorzugsweise in deutscher Sprache genutzt. Tageszeitungen hingegen, deren Nutzungshäufigkeit, ähnlich wie im Fall des Radios, als niedrig einzustufen ist, fanden, wie die Ergebnisse der WDR-Studie 2006 zeigten, eher komplementären Einsatz – *das (deutsche) Ethnoangebot Funkhaus Europa*, das das Interesse insbesondere der deutsch-türkischen Gruppe erhält,

---

<sup>50</sup> Für mehr Informationen zum Verhältnis von kultureller Identität, Akkulturation und Mediennutzung, siehe Sauer 2010; Trebbe 2007; Trebbe/Weiß 2007; Piga 2007; Hafez 2002; Weiß/Trebbe 2002.

wurde von den ab 14jährigen Deutsch-Türken in etwa gleicher Frequenz wie das *genuine Ethno-*, oder mit Hepp et al. (2011) gesprochen, *Diasporamedium Kral Radio* gehört (vgl. Windgasse 2006, 59ff.; auch Weber-Menges 2006, 123f.; Hepp et al. 2011, 123f.).

Somit steht fest: Auch das zur Nutzung herangezogene Medium scheint die sprachbezogene Mediennutzung, zumindest mittelbar, zu beeinflussen (vgl. Simon/Neuwöhner 2011, 467).<sup>51</sup>

So werden ausschließlich alle Medien, und zwar über (fast) alle Alters- und Migrantengruppen hinweg – eine Ausnahme stellen die Deutsch-Türken in ihrem Fernsehnutzungsverhalten dar – vornehmlich in deutscher Sprache genutzt. Besonders das Fernsehen, aber auch das Internet finden dabei mehr und mehr auch in der Herkunftssprache der Migrant\_innen, vor allem derjenigen aus einem türkischkulturellen Kontext, Anwendung (vgl. Simon/Neuwöhner 2011, 468).

Im Internet können dabei *genuine Diasporamedien* fortbestehen (vgl. Hepp et al. 2011, 123). Unter anderem deshalb rückt dieses Medium immer mehr in den Vordergrund – „[a]m Computer wird vor allem das Internet genutzt und dabei wiederum vor allem Messengerdienste, Suchmaschinen und E-Mail-Dienste, und auch spielt Musik im Format MP3 eine große Rolle“ (Trebbe et al. 2010, 117) – und gewinnt im Alltag der deutsch-türkischen Bevölkerung in Deutschland und der jüngeren Menschen an Attraktivität und Relevanz (vgl. Simon/Neuwöhner 2011, 467f.).<sup>52</sup> Es „zeigen sich durchgängig etwas höhere Werte für die Nutzung digitaler Hardware und der multimedialen Dienste in der türkischstämmigen Population“ (Trebbe et al. 2010, 117).<sup>53</sup>

---

<sup>51</sup> Ein Befund, der nach Ansicht des Verfassers in der deskriptiven Auswertung der ARD/ZDF-Studie 2011 nicht deutlich gemacht wurde. Dies ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass hier weniger das *Medium*, als vielmehr das *Alter* als einflussübendes (Haupt-)Merkmal diente (vgl. Simon/Neuwöhner 2011, 467f.).

<sup>52</sup> Wie den Ergebnissen von Trebbe und seinen Kolleg\_innen (2010) zu entnehmen ist, wird der türkeistämmigen Tochter, im Gegensatz zum türkeistämmigen Sohn, der Zugang ins Internet häufig verwehrt. Die Eltern schreiben diesem Medium eher negative Eigenschaften zu (vgl. ebd., 161; Kapitel 8-10).

<sup>53</sup> Für eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Ergebnissen zum Mediennutzungsverhalten, der Medienkompetenz der deutsch-türkischen Bevölkerung, differenziert nach soziodemographischen Merkmalen, siehe Trebbe et al. (2010).

## 4.2 Mediensozialisation und benachteiligende Strukturen

### 4.2.1 Lebensweltbezogene Mediensozialisationsforschung

„Die Wirklichkeit der Kinder ist in erster Linie eine mediengeprägte Wirklichkeit geworden“ (Wangerin et al. 1981, 92)

Es ist zu konstatieren, dass die Phase der *Frühen Kindheit*, genauer die der *Frühen Medienkindheit*, bisher nur wenig, und im Hinblick auf kulturell sensitiver Gesichtspunkte sogar keine, Berücksichtigung erfahren hat (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2014a; Kapitel 4.1.3; 4.3.1; 7.4.1). Dabei werden Kinder in Deutschland schon seit Mitte der 1980er Jahre mit Medien in einen Zusammenhang gebracht (vgl. Barthelmes 1987; DJI 1987b; Rogge 1983). Das Deutsche Jugendinstitut (DJI) befasste sich bereits zu diesem Zeitpunkt mit Fragen zur Bedeutung von Medien im Alltag von Jugendlichen und Erwachsenen, aber auch von Kindern (vgl. DJI 1987a, 8f.).

Vor diesem Hintergrund und der Erkenntnisse aus einer Vielzahl an Untersuchungen und Beiträgen zu *(klein-)kindlichen (und jugendlichen) (Medien-)Welten* (vgl. mpfs 2017a; 2017b; 2017c; 2015; Aufenanger 2015, 2013, 1991; DIVSI 2015; Lemish 2015; Paus-Hasebrink/Kulterer 2014; Fleischer 2014; Tillmann et al. 2014; Barthelmes/Feil 2013; Marci-Boehncke/Weise 2013; Kutscher 2013a; Marci-Boehncke/Rath 2013; Neuß 2013a; Weise 2013; Ganguin 2012; Wegener 2010; medien + erziehung 2010; Theunert 2007; Glotz et al. 2006; Baacke 1999a; Baacke et al. 1997; Mikos 1997; Glogauer 1995; Heidtmann 1995; Barthelmes 1987; DJI 1987b) besteht Konsens darüber, dass in einer von Mediatisierung geprägten Welt auch der Alltag von Kindern, die Akteure und Konstrukteure ihrer eigenen Lebenswirklichkeiten sind (vgl. Niesyto 2010b, 47; auch Lange/Klimsa 2012, 6f.), technischen und medialen Wandlungsprozessen unterliegt (vgl. Tillmann/Hugger 2014, 32). Medien sind Bestandteil kindlicher Primärerfahrungen; „[s]ie sind ein Faktum“ (Marci-Boehncke/Rath 2007, 10). In der Folge ist es umso wichtiger, die (Medien-)Sozialisation, vor allem der jüngeren Kinder, in ihrer Gesamtheit zu erforschen; auch und vor allem unter der Berücksichtigung des *Nutzen-Belohnungs-Ansatzes*.

Medien sind integrativer Bestandteil von (kindlichen) Lebenswelten und an gesellschaftlichen Wandlungsprozessen beteiligt. Sie sind nicht außerhalb dieser

Entwicklungen zu positionieren (vgl. Lange/Klimsa 2012, 4ff.). Sie sind, um es mit Kübler (2009) zu formulieren, „eingebettet in soziokulturelle Kontexte, alltägliche Handlungen, personelle Interaktionen, psychosoziale Befindlichkeiten“ (ebd., 16) und deshalb von gesellschaftlicher Relevanz (vgl. ebd., 19). Medien fungieren in den Lebenswelten der Menschen in der Tat als ‚Einflussgröße‘ (Hoffmann/Mikos 2010, 7) bzw. „Orientierungsquelle“ und „mediatisierte[r] Erfahrungsraum“ (Bucher/Bonfadelli 2007, 126, Herv.i.O.; siehe auch Fleischer/Jöckel 2010), sind „parasozial, sozial-integrativ, sinngebend, wertschöpfend und identitätsstiftend“ und folglich auch „kultivierend“ (Hoffmann/Mikos 2010, 7).

Deshalb sind Medien im Sozialisationsprozess von jungen Kindern (und Jugendlichen) nicht mehr nur als eine *Ergänzung* zu verstehen (vgl. Hoffmann/Wagner 2013, 3). Medien fungieren „als ‚intermediäre Institutionen‘“ (Marci-Boehncke/Rath 2006b, 10). Daher ist „Sozialisation [...] als Mediensozialisation zu charakterisieren“ (Paus-Hasebrink et al. 2013, 21). In Folge dessen ist Mediensozialisation stets *integrativ* zu begreifen und zu thematisieren, was bedeutet, dass der Fokus „weder auf Medien noch auf Sozialisation [gerichtet sein soll], sondern beide Bezugsdimensionen respektive Analysegrößen gleichberechtigt berücksichtigt“ werden sollen (Hoffmann/Wagner 2013, 4) – eine Forderung, die bisher nur wenig Aufmerksamkeit erlangt zu haben scheint (vgl. Hoffmann 2010, 11f.).

Medien als *Sozialisationsinstanzen* bzw. ‚(un-)heimliche Miterzieher‘ (ebd., 15) sind Teil der spezifischen Lebenswelten von Kindern, aber auch von Eltern (vgl. Lange/Alt 2014, 390). Ihr Wirkungsradius umfasst, gerade unter Rückgriff auf die Medienwirkungstheorien (vgl. hierzu Lange/Klimsa 2012, 10), nicht allein das aktive und handelnde Subjekt, sondern auch, als ‚Agenten der Macht‘ (Wischermann/Thomas 2008, 9), seine *Umwelt* sowie das gesamte *Ökosystem*, das ihn umgibt (vgl. Kapitel 4.2.2). Es gilt daher, „die Prozesse des Aufwachsens von Kindern aus einer molaren Perspektive [zu] betrachte[n] und (Medien-)Sozialisation im Zusammenhang der Lebensführung [der] Familien im Alltag [zu] verorte[n]“ (Paus-Hasebrink et al. 2013, 21).

Dennoch ist mit Hoffmann (2010) zu konstatieren, dass Medien bisher sowohl in den Sozialisationstheorien als auch in den Sozialisationskonzepten vernachlässigt wurden. Konkret: „Medien werden nicht als autonome, relevante Sozialisationsinstanzen

wahrgenommen, allenfalls im soziokulturellen Umfeld verortet“ (ebd., 15), weshalb es den Sozialwissenschaften bis heute an einer Mediensozialisationstheorie fehlt (vgl. ebd., 12).<sup>54</sup> Die Mediensozialisation unterliegt aufgrund ihrer disziplinären Vielfalt daher heterogenen Konzepten und Modellen (vgl. Reißmann/Hoffmann 2017, 60). Im Kontext einer „soziologisch motivierte[n] Mediensozialisationsforschung“ (Niesyto 2010b, 50) wird „ein interdisziplinärer Sozialisationsbegriff als zweckmäßig“ (Lange/Klimsa 2012, 6) erachtet; auch deshalb, „um der Komplexität und Vielfalt des Medienhandelns junger Menschen im lebensweltlichen Zusammenhang gerecht zu werden“ (Paus-Hasebrink 2009, 2).

Ausgehend davon, dass „[j]edes Individuum [...] entsprechend der eigenen Voraussetzungen (Umweltbedingungen, Interessen, Notwendigkeiten, Befindlichkeiten, soziokultureller Kontexte etc.) aus den vielfältigen Sozialisationsangeboten der Medien die für die eigene Sozialisation relevanten Inhalte in je eigener Art [(re)konstruiert]“ (Lange/Klimsa 2012, 9), scheint es von großer Bedeutung zu sein, insbesondere unter Bezug auf den *Nutzen-Belohnungs-Ansatz* (Uses-and-Gratifications) und der *Wissenskluft-Theorie* (vgl. hierzu Lange/Klimsa 2012, 10)<sup>55</sup> sowie solche *Medien(sozialisations-)forschungen*, die relevante Variablen wie Migration, soziale Herkunft oder den Bildungsstatus zu ihrem Untersuchungsgegenstand machten, Medien und ihre sozialisatorische Funktion stets unter Beachtung *lebensweltlicher* und *soziokultureller* (vgl. Niesyto 2010b, 55f.), mit Niesyto

---

<sup>54</sup> Nach Hoffmann (2010) wurde die Entwicklung einer Mediensozialisationstheorie bisher möglicherweise aus zwei Gründen nicht verwirklicht: In den Vorstellungen der Sozialisationstheoretiker würden Medien erstens „keine sozialisationsrelevanten Wirklichkeitserfahrungen“ (ebd., 15) bieten. Zweitens würden die Sozialisationstheoretiker Medien keine Feedback-Funktion beimessen (vgl. ebd., 16).

<sup>55</sup> Der Nutzer-Belohnungs-Ansatz, auch bekannt als Uses-and-Gratifications, und die Wissenskluft-Theorie sind zwei Medienwirkungstheorien, die Lange und Klimsa (2012) im Kontext des Themenbereichs der Mediensozialisationsforschung neben der Kultivierungstheorie und des Ansatzes der Medienaneignung als Grundlage heranziehen. Erstere Medienwirkungstheorie geht davon aus, dass das Subjekt aus kognitiven, affektiven, sozial-integrativen und integrativ-habituellen Gründen, von sich aus also, sich aktiv und zielgerichtet, Medien und Medieninhalten widmet (vgl. ebd.; auch Siebenhaar 2008). Die Wissenskluft-Theorie hingegen fokussiert die (strukturellen) Ausgangslagen von Subjekten und die sich daraus ergebenden Hürden in Sachen (digitale) Medien; das bedeutet möglichen Digital Divide (vgl. Kapitel 4.2.3).

gesprächen, *milieusensibler* (vgl. Niesyto 2010c; 2009, 1ff.) Zusammenhänge zu untersuchen.<sup>56</sup>

Schließlich ist die (spezifische) Lebenswelt „das Fundament der sich täglich aufs Neue vollziehenden Alltagsgestaltung und -bewältigung in den Familien“ (Paus-Hasebrink 2009, 6) und für die Mediensozialisationsforschung daher von fundamentaler Wichtigkeit (vgl. ebd., 6f.). Diese gilt es zu beachten und in den je spezifischen sozialen Praktiken der Individuen zu erforschen, genauer, mit Hilfe der Individuen nachzuzeichnen (vgl. ebd., 7f.). (Soziale) Benachteiligungen entstehen hauptsächlich aufgrund struktureller Wirklichkeiten (vgl. Niesyto 2010d; auch Paus-Hasebrink 2009 1f.; Kapitel 3). Diese wiederum begünstigen eine Ungleichverteilung gerechter Chancen und befördern mögliche Ausgrenzungserfahrungen (vgl. Niesyto 2010c, 147). Medien „dienen der sozialen Distinktion“ (ebd., 149). Damit meint der Autor (ebd.) in Anlehnung an Bourdieus Habitusstheorie (vgl. Kapitel 3.2) zweierlei: *Vergemeinschaftung* und *Abgrenzung*, dann allerdings auch nur in Abhängigkeit von ihren verfügbaren Kapitalien (vgl. auch Kutscher 2009).

#### **4.2.2 Sozialökologischer Ansatz nach Baacke**

In seinem *sozialökologischen Ansatz*, der im Wesentlichen auf dem ökosystemischen Ansatz Bronfenbrenners basiert und sich der dort entwickelten Systemkategorien bedient, stellt Baacke (1999a) *vier sozialökologische Zonen* kindlicher Umwelten vor, die sowohl auf die (Ausgangs- und Aneignungs-)Bedingungen als auch die (medialen, sozialen und kulturellen) Erfahrungen von (Klein-)Kindern mittel- oder unmittelbar wirken.

Entsprechend kommt diesem Ansatz, der im Folgenden in seinen Grundzügen vorgestellt werden soll, insbesondere aufgrund seiner ganzheitlich differenzierten Ausrichtung (vgl. Geulen 2010, 99; Vollbrecht 2007, 99f.) und unter besonderer Berücksichtigung des *Ansatzes des kontextuellen Verstehens der Medienaneignung* nach Schorb und Theunert

---

<sup>56</sup> Zum sensiblen Umgang mit Migration in globalen Kontexten, siehe vor allem El-Mafaalani 2018a.

(2000) (vgl. auch Theunert 2012; Theunert/Demmler 2007), noch immer eine fundamentale Bedeutung zu.<sup>57</sup>

### *Ökosystemischer Ansatz*

Zunächst definiert Baacke (1999a) die kindliche Umwelt bzw. den kindlichen Lebensraum als „Kontext/Kontexte‘ [...], in den Kinder nach dem Verlassen des Leibes ihrer Mutter hineinwachsen, in dem sie sich aufhalten, in dem sie sich verändern“ (ebd., 229). Die Umwelt ist somit der „unmittelbare[...] Erlebnisraum des Kindes, der durch kindliche Wahrnehmungen definiert wird“ (Vollbrecht 2007, 97). Die Lebenswelten sind in diesem Zusammenhang als diejenigen *Räume* zu fassen, in denen die Kinder mit den durch ihre wahrgenommene Umwelt zur Verfügung gestellten Mitteln *sich* handelnd und erlebend *aneignen* und *verändern*.<sup>58</sup> Die kindliche Welt, die das Kind nach Baacke (1999a) ständig *weiterbaut*, entstehe deshalb in der und durch die Interaktion der Kinder mit Menschen aus der eigenen Umwelt, aber auch mit Objekten (vgl. ebd., 229ff.; auch Ecarius 2001).

---

<sup>57</sup> Der Verfasser nimmt zur Kenntnis, dass mit dem Aufkommen von Internet und insbesondere mobiler Endgeräte und der durch diese ermöglichte Nutzungsflexibilität das Verständnis von Umwelten und Lebensräumen eine Veränderung erfahren hat (vgl. Tillmann/Hugger 2014, 33ff.) und der sozialökologische Ansatz daher einer Erweiterung ausgesetzt ist (ebd., 41; auch Dallmann et al. 2017, 197f.; Vollbrecht 2007, 97). Dieser Ansatz ist für diese Arbeit von besonderer Relevanz, weil es, erstens, die lebensweltlichen Zusammenhänge, das Subjekt und seine Umwelt in den Blick nimmt, also soziologisch, genauer sozialräumlich verankert ist. Dadurch versucht es, differenzierte Erkenntnisse über die Lebens- und Medienwelten, unter Bezug der Sozialräume der unterschiedlichen sozialen Akteure, zu gewinnen (vgl. Dallmann et al. 2017, 197; Vollbrecht 2007, 97ff.). Zweitens ist der sozialökologische Ansatz „pädagogisch [...] und entwicklungspsychologisch verankert [...]“ (Dallmann et al. 2017, 198), wodurch nicht nur das Mikrosystem, sondern auch andere Ökosysteme, die außerhalb der Familie existieren, ins Blickfeld fallen. Dieses Modell basiert somit auf der Überlegung, „dass soziale Handlungssysteme multifaktoriell bestimmt sind, also jeder Handlungsfaktor das Gesamtsystem mit beeinflusst“ (Marci-Boehncke et al. 2012, 2, Herv.i.O.; vgl. hierzu Kapitel 7.1).

<sup>58</sup> Zum Thema Medienaneignung, siehe Kapitel 4.1.2.

Nach Baacke (1999a) erfahren Kinder sich und ihre Welt allen voran im *Mikro- und Mesosystem*, also in der *untersten Ebene* des „hierarchische[n] Modell[s] miteinander verschachtelter Systeme der Umwelt“ (Geulen 2010, 99):

- Das erstgenannte Ökosystem, das *Mikrosystem*, besteht aus *Lebensbereichen*, in denen sich die (in Entwicklung befindliche) Person, hier das Kind, in eine direkte Interaktion mit den anderen sozialen Akteuren dieser entsprechenden Lebensbereiche begibt (vgl. Bronfenbrenner 1981, 38). Hierzu zählen beispielsweise die Lebensbereiche Familie und Kita, samt ihren Mitgliedern. In diesen Lebensbereichen handelt das Kind in seinem „konkreten Aktions- und Erlebnisbereich“ (Baacke 1999a, 235) entsprechend der ihm dort zur Verfügung stehenden *Kapitalien* (vgl. Kapitel 3.2). Dort baut es dann, in der direkten Kommunikation und Interaktion, also handelnd, seine Beziehung zu sich selbst, zu seinen Mitmenschen, aber auch zu Objekten auf (vgl. Baacke 1999a, 235). Es eignet sich dort Wahrnehmungs-, Aktivitäts-, Tätigkeits-, Handlungs-, Rollen-, Haltungs- und weitere Muster an, die letztendlich in seinem *Habitus*<sup>59</sup> Ausdruck finden (vgl. auch Geulen 2010, 98f.).
- Im *Mesosystem*, der „darüber liegenden Ebene“ (ebd., 99), interagieren die sozialen Akteure mindestens zweier Lebensbereiche miteinander: die Eltern aus dem (kindlichen) Lebensbereich Familie mit beispielsweise den Erzieher\_innen aus dem (kindlichen) Lebensbereich Kita. Die Interaktion bzw. Wechselbeziehung zwischen diesen sozialen Akteuren beider sozialer Felder übt einen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes aus, das selbst aktives Mitglied dieser Lebensbereiche ist. Der Aneignungs- und Entwicklungsprozess kann dabei, je nach Interaktionsqualität bzw. der Verständigungsfähigkeit beider Akteure sowie nach *Klassenzugehörigkeit*, unterschiedlich sein (vgl. Baacke 1999a, 235; Bronfenbrenner 1981, 41).

---

<sup>59</sup> Es ist darauf aufmerksam zu machen, dass der Habitus (vgl. Kapitel 3.2) durch alle Ökosysteme geprägt wird und sich schließlich aus der Summe aller Einflüsse und Erfahrungen ergibt.

Als weitere Ökosysteme sind das *Exo- und Makrosystem* zu nennen.<sup>60</sup> Zwar haben auch diese Ökosysteme einen Einfluss auf die kindlichen Erfahrungen bzw. Erlebnisse und somit die kindliche Entwicklung – die Kinder werden durch diese geprägt –, jedoch erfolgt die (reale) Erfahrung und Prägung hier in der Regel nur mittelbar:

- Das *Exosystem* umfasst alle möglichen Lebensbereiche um das Kind herum, die seine unmittelbaren sozialen Akteure betreffen. Das Kind ist also nicht Teil des entsprechenden Lebensbereiches, es ist nicht aktiv daran beteiligt. Jedoch ist es, aufgrund seiner unvermeidlichen Beziehung zu seinen unmittelbaren sozialen Akteuren, von beispielsweise den Änderungen, die in einem ihrer Lebensbereiche geschehen, unmittelbar betroffen.
- Das *Makrosystem* ist dasjenige Ökosystem, das über alle anderen Ökosysteme steht. Es ist, um es mit den Worten von Baacke (1999a) wiederzugeben, „[d]er Umraum einer ganzen Kultur oder Gesellschaftsordnung mit ihren Weltanschauungen, Ideologien und allgemeinen gesetzlichen Regelungen, die für alle Untersysteme gelten und insofern einerseits unspezifisch sind, andererseits aber auch als Rahmen der anderen Handlungsordnungen zu gelten haben“ (ebd., 236). Mit Hofstede (2001) gesprochen, umfasst das Makrosystem somit sogenannte *Kulturdimensionen*, die, abhängig von ihren Phänomenen und ihrem Ausprägungsgrad, auf Gesellschaften und Gruppen, auf Subsysteme also, wirken, diese lenken und beeinflussen. Die Akteure *wachsen* innerhalb mehr oder weniger festgelegter Regeln, Muster, aber auch *Möglichkeiten* eines Landes, einer Nation, Kultur, Gesellschaft, Gruppe, Klasse, Schicht etc. auf. Sie *inkorporieren* dessen Normen, Werte und Regeln, inklusive ihrer Bedeutungen. Ihr Aneignungs-, Lern- und Entwicklungsprozess

---

<sup>60</sup> Bronfenbrenner (1981) beschreibt in seinem ökosystemischen Ansatz als ein weiteres Ökosystem das *Chronosystem*. Dieses Ökosystem ist im Kontext menschlicher Entwicklung unter anderem deshalb von Bedeutung, weil hier im Lebensverlauf durch Übergänge innerhalb der Lebensbereiche Entwicklungsprozesse angestoßen werden, die die kindliche Entwicklung deutlich prägen. So ist der Übergang vom Lebensbereich Familie in den Lebensbereich Kita entwicklungsfördernd und -fordernd (vgl. Kapitel 6.3.1). Da Baacke (1999a) in seinem sozialökologischen Ansatz diese Systemkategorie unberücksichtigt lässt, soll diese an dieser Stelle nicht näher ausgeführt werden.

sowie ihre Wahrnehmung, Einstellung und Haltung, kurz gesagt, ihr *Habitus*, wird durch das Makrosystem maßgeblich mitbestimmt.

### *Sozialökologischer Ansatz*

Auf der Grundlage dieser Systemkategorien baut Baacke (1999a) schließlich seine sozialökologische Theorie auf. Er unterscheidet, wie anfangs darauf verwiesen wurde, zwischen vier sozialökologischen Zonen der sozialen und räumlichen Umwelt, mit Hilfe derer, ganz im Sinne der „*handlungskreistypologischen Ordnung*“ (ebd., 239, Herv.i.O.), das gesamte *Wirkfeld* kindlicher *Handlungs- und Erfahrungs-* und somit *Lebenszusammenhänge* Berücksichtigung finden soll (vgl. Vollbrecht 2007, 99f.). Es geht darum, „das räumliche Aufwachsen von Kindern insgesamt als eine *Erweiterung von Kontexten* aufzufassen“ (Baacke 1999a, 239, Herv.i.O.). Die Heranwachsenden würden sich diese vier Zonen nach und nach aneignen:

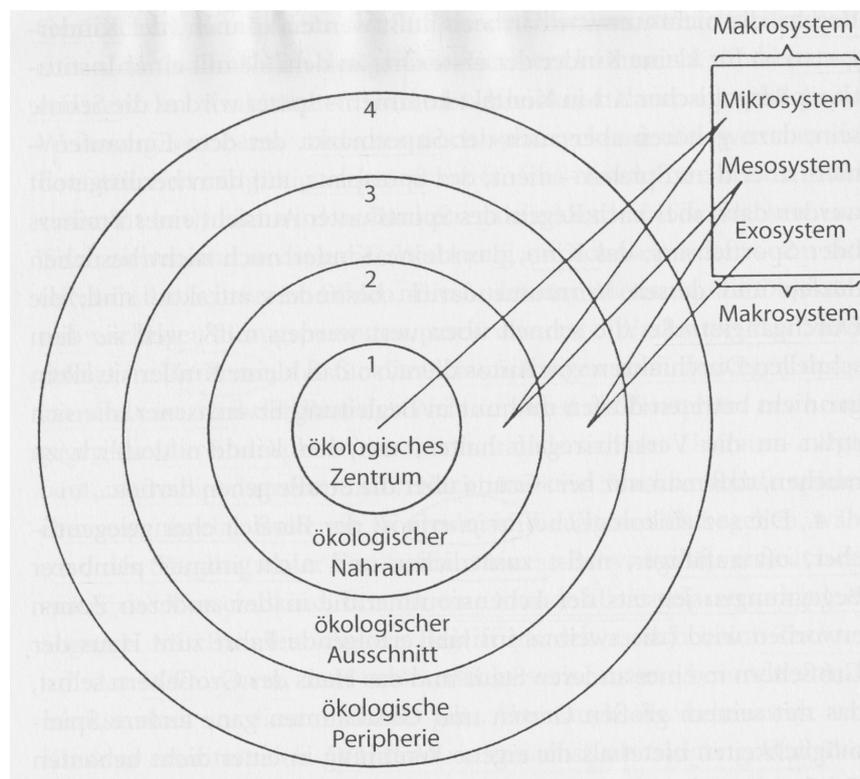


Abbildung 3: Schematische Zuordnung vier sozialökologischer Zonen unter Einbeziehung von Bronfenbrenners Systemkategorien

- Die erste Zone bezeichnet Baacke (ebd.) als das *ökologische Zentrum*. Dieses Zentrum ist im Mikrosystem verankert und stellt für die sozialen Akteure lediglich den ‚Privatbereich‘ (ebd., 237) dar, also den Alltag ‚zu Hause‘ (Vollbrecht 2007, 100), den Alltag in der Familie. Die Familie als ökologisches Zentrum stellt den Kindern, entsprechend ihrer Ressourcen bzw. Kapitalien, einen Erfahrungs- und Aneignungsraum zur Verfügung (vgl. ebd., 101).
- In der zweiten Zone, dem *ökologischen Nahraum*, weitet Baacke (1999a) seinen Blick etwas aus und schaut auf andere Mesosysteme. Hierunter fallen alle *unmittelbaren* Lebensbereiche, die außerhalb des Lebensbereichs bzw. Mesosystems Familie vorhanden sind und auf das Kind bzw. seine Entwicklung unmittelbar wirken: „Nachbarschaft, der Stadtteil, das Wohnviertel, die Wohngegend, manchmal auch [...] das Dorf – derjenige Ort, an dem das Kind erste Außenbeziehungen aufnimmt [...]“ (ebd., 238; siehe auch Kapitel 7.2.3).
- Der *ökologische Ausschnitt*, der als die dritte sozialökologische Zone zu nennen ist, umfasst alle Lebensbereiche, die nicht in der unmittelbaren Umgebung des Kindes sind und einen bestimmten Zweck erfüllen. Diese Zweckorientierung führt nach Auffassung von Baacke (1999a) dazu, dass das Kind Regeln und innerhalb dieser festgelegten Regeln Rollen übernimmt (vgl. MFKJKS NRW/MSW NRW 2016, 19, 23). So lernt das Kind im ökologischen Ausschnitt Kita, den es im Übrigen „nur zu bestimmten Zeiten“ betritt (Vollbrecht 2007, 101), den pädagogischen Betrieb kennen. Es lernt, dass es in der Bibliothek unterschiedliche Medien gibt, die es sich ausleihen darf. Das Kind geht hier „funktionsspezifische Beziehungen“ ein (Vollbrecht 2007, 101). Diese Zone ordnet Baacke (1999a) aufgrund ihrer Mittelbarkeit dem Exosystem zu.
- Die letzte und vierte sozialökologische Zone bezeichnet Baacke (1999a) als die *ökologische Peripherie*. Sie ist „der Bereich eher gelegentlich, oft zufälliger, meist zusätzlicher und nicht immer planbarer Begegnungen jenseits der Lebensroutine, die in anderen Zonen erworben wird“ (ebd., 238). Diese Zone umfasst alle Handlungs- und Aneignungsräume des Kindes, die *entfernt sind* (vgl. Dallmann 2017, 199) und nur *gelegentlich* in Anspruch genommen werden. In der Auffassung von Baacke kann die *Vielfalt* und *Reichhaltigkeit* dieser Zone dazu beitragen, „nicht nur den

Radius [des kindlichen] Handlungsraums [zu erweitern], sondern [...] auch mehr Auswahlmöglichkeiten und Alternativen zu seiner unmittelbaren Umwelt“ zu erwerben (Baacke 2003, 81f., zit. n. Vollbrecht 2007, 102).

Vollbrecht (2007) weist darauf hin, dass das Thema *Medien* hauptsächlich im Zusammenhang mit dem sozialökologischen Zentrum, sprich dem Mikrobereich, untersucht wurde und die anderen Zonen größtenteils vernachlässigt oder nicht berücksichtigt wurden (vgl. ebd., 102).<sup>61</sup> Wenn, mit Bezug auf den sozialökologischen Ansatz, davon auszugehen ist, dass das Mikrosystem Familie „den ersten und auch in der weiteren Entwicklung der Heranwachsenden wesentlichen sozialen Rahmen der Medienaneignung dar[stellt]“ (Dallmann et al. 2017, 202) – Barthelmes und Sander konstatieren, „dass das Medienhandeln der Eltern als Vorbild ‚trotz zunehmender Bedeutung der Gleichaltrigengruppe handlungsleitend (bleibt)‘“ (Barthelmes/Sander 2001, 89, zit. n. Dallmann et al. 2017, 203) –, so hat die Tendenz, auf die Vollbrecht (2007) kritisch zu sprechen kommt, sicherlich ihre Berechtigung. Der sozialökologische Ansatz fordert jedoch, und daran setzt die Kritik von Vollbrecht (ebd.) an, den Blick auf die gesamten Sozialräume zu erweitern, um auf deren Grundlage ein möglichst ganzheitliches und differenziertes Bild der Lebens- und Medienwelten von Kindern (und Jugendlichen) zu gewinnen – dies leistet unter anderem das Forschungsprojekt *KidSmart* (vgl. Kapitel 7.1).

#### **4.2.3 Familie und medienbezogene Ungleichheiten**

Vor dem Hintergrund dieser Wissensgrundlagen (vgl. Kapitel 4.2.1; 4.2.2) ist schließlich der Themenbereich der *medienbezogenen Ungleichheit* in den Mittelpunkt zu stellen. Im Kontext der Frühen Bildung übernimmt die primäre Sozialisationsinstanz Familie, trotz des Wandels familiärer Strukturen (vgl. Saemisch 2012, 2), den wichtigsten Part in Bezug auf

---

<sup>61</sup> Als ein konkretes Beispiel sind hier die Bemühungen des Medienpädagogischen Forschungsbunds Südwest (mpfs) zu nennen. Im Rahmen des mpfs werden „seit 1998 unabhängige Basisdaten zum Medienumgang von Kindern und Jugendlichen in Deutschland“ erhoben (mpfs 2017c). Seit 2012 werden nun auch Basisdaten zur Mediennutzung von jüngeren Kindern in Deutschland zur Verfügung gestellt.

die kindliche Entwicklung (vgl. Sliwka/Frank 2011, 9f., 13) und somit auch bei der Vermittlung medialer Nutzungsgewohnheiten (vgl. Dallmann et al. 2017; Kutscher 2014). Es ist in der Regel an erster Stelle die Familie, die dem Kind erste „biographische[...] Grunderfahrungen“ ermöglicht (Brake/Büchner 2011, 142), diese *begleitet* und *unterstützt* (vgl. ebd.; auch Ecarius 2001); sie fungiert als „der zentrale soziale Bezugsrahmen“ (Theunert 2012, 14) in den Anfangsjahren. Das Kind eignet sich in seinem Entwicklungsprozess die „von der Familie bereitgestellten bildungsbiographischen Ressourcen“ *selektiv* an (Brake/Büchner 2011, 142) – es konstruiert seine Wirklichkeit. Eine vollständige Übernahme familiärer Ressourcen ist daher nicht zwingend der Fall (vgl. ebd., 143ff.). Diese werden in einem „dynamischen [...] wechselseitigen Austauschprozess“ (ebd., 147) übernommen; in „interaktive[n] Generationsbeziehungen“ also (Ecarius 2001, 774).

Dennoch bilden diese *ungleich verteilten* familiären Ressourcen (vgl. Sliwka/Frank 2011, 5) oder die *primären Herkunftseffekte* (vgl. ebd., 19; auch Wendt et al. 2014, 265) „die Voraussetzung für biographische Gestaltungs- und gesellschaftliche Partizipationschancen“ (Brake/Büchner 2011, 142; siehe hierzu Kapitel 3). Denn Eltern sind, wie Hurrelmann (2011) ausdrücklich hinweist „nicht nur die Erzieher der Persönlichkeit ihrer Kinder, sondern sie sind auch ‚Bildner‘, indem sie bei ihrem Kind die Grundlagen für das Verstehen der Welt und die Kompetenzen im Umgehen mit Lebensherausforderungen legen“ (ebd., 22). Und er setzt fort: „Wenn Kinder zu Hause wenige Angebote zur Entfaltung ihrer Wahrnehmungen und ihres Denkvermögens erhalten, wenn sie nicht zum ständigen spielerischen Lernen angeregt werden, dann sind sie auf die schulischen“, aber auch (früh-)institutionellen, „Bildungsprogramme völlig unzureichend vorbereitet“ (ebd.). Als besonders beeindruckend bezeichnet Hurrelmann (ebd.) die Erkenntnis, dass in Deutschland die familiären Bedingungen stärker als die schulischen Bedingungen die Bildungserfolge von Kindern (und Jugendlichen) bestimmen (vgl. ebd., 22f.; auch Hurrelmann 2006, 38; Kapitel 6.1). Kurzum: Der „Start bestimmt die gesamte weitere [...] [Bildungs]aufbahn“ (Hurrelmann 2011, 23).

Die je unterschiedlichen *sozialen Kontextbedingungen* prägen auch die mediale Sozialisation, und diese wiederum prägen das (kindliche) Medienhandeln (vgl. Kutscher 2014, 101ff.; 2013a, 5f.; 2009; Theunert 2012; auch Hurrelmann 2006, 38). „[D]as

Mediennutzungsverhalten in der Kindheit [ist in der Tat] stark durch den familialen Alltag und die elterlichen Ressourcen, insbesondere in Form von ökonomischem und kulturellem Kapital geprägt“ (Theunert 2012, 5) – es geht, auch in Sachen Medien, um „das Interdependenzverhältnis von Habitus und Feld“ (Kutscher 2009, 1) bzw. um Fragen der *Ressourcenverfügbarkeit* (vgl. ebd.). Deshalb ist „Medienhandeln [...] soziales Handeln“ (Niesyto 2009, 10), und Mediennutzungsgewohnheiten werden, um mit Esping-Andersen zu argumentieren, durch die Familie *sozial vererbt* (vgl. Kutscher 2014, 102). Infolge dessen bleibt „das Zuhause [...] ein zentraler Ort für Mediengebrauch und auch für medienbezogene Konflikte“ (Theunert 2012, 15).<sup>62</sup>

In nationalen (vgl. Kutscher 2014; Marci-Boehncke/Rath 2014a; Eggert et al. 2013; Eickelmann et al. 2014b; Hoffmann/Wagner 2013; Paus-Hasebrink et al. 2013; Becker 2012; Wagner/Eggert 2007) und internationalen Studien (vgl. Livingstone et al. 2015; Chaudron et al. 2015; Funk et al. 2009) wurde herausgearbeitet, dass die Milieuzugehörigkeit, der sozioökonomische Status, das Bildungsniveau sowie Faktoren wie der *Wohnort* (vgl. Kapitel 7.2.3) oder das Geschlecht und Alter, darüber hinaus aber auch die Familienstruktur (vgl. Sliwka/Frank 2011, 9; Weinmann 2009), *Teilhabe-, Partizipations- und Zukunftschancen* von Kindern (und Jugendlichen), insbesondere im Zusammenhang mediatisierter Kontexte (vgl. Kutscher 2014, 106; 2013a, 5), maßgebend mitbestimmen. Deshalb plädieren Paus-Hasebrink und ihre Kolleg\_innen (2013) „Kindern aus sozial benachteiligten Familien ein hohes Maß an gesellschaftlicher Verantwortung und Aufmerksamkeit“ zu schenken (ebd., 22).

*Medienbezogene Ungleichheitsforschungen* waren in den Anfangsjahren primär an den *Ausstattungslagen* der unterschiedlichen Haushalte interessiert (vgl. Kutscher 2014, 103; Niesyto 2009, 6). Mit dem Aufkommen der *Wissenskluft-Theorie* (vgl. Kapitel 4.2.1) wurde immer mehr auch das *kulturelle Kapital* der Familie, gemeint ist das *inkorporierte kulturelle Kapital* (vgl. Kapitel 3.2), im Hinblick auf Medien zum Ausgangspunkt von Untersuchungen gemacht. Es stellte sich heraus, dass es allen voran auf das *kulturelle* und

---

<sup>62</sup> Tatsächlich scheinen in der Wahrnehmung von manchen Wissenschaftler\_innen „[d]ie Würfel [...] schon ganz früh [zu] [...]fallen“ (Bourdieu 2006, 38). Mit Foucault argumentiert, wird „[d]er/die Einzelne [...] von Geburt an erfasst, überwacht, verwaltet, beurteilt und in vorbereitete Bahnen gelenkt“ (Supik 2014, 21).

ökonomische Kapital ankommt, ob gewisse Medien zum familiären Gegenstand gemacht werden (sollen bzw. können) oder nicht. Der Einflussbereich des *inkorporierten kulturellen Kapitals* jedoch reicht über die Medienausstattung zu Hause hinaus. Es impliziert „sowohl einen unterschiedlichen Medienbesitz als auch eine unterschiedliche Einbettung und Bedeutung von Medien in das Alltagshandeln der Akteure [...] [und bestimmt] de[n] Rahmen, der die informelle Aneignung von Wissen und Fähigkeiten der Kinder in Zusammenhang mit Medien prägt“ (Kutscher 2014, 104).

Im Zusammenhang mit den neuen bzw. digitalen Medien werden medienbezogene Ungleichheiten – vor dem Hintergrund der Wissenskluft-Hypothese kann diesen durch eine gezielte pädagogische Förderung der „*Plastizität des Habitus* in seiner Ausformung“ entgegengewirkt werden (Baacke 1999b, 33, Herv.i.O.) – anhand von Begrifflichkeiten wie *digitale Spaltung (Digital Divide)* und *digitale Ungleichheit (Digital Inequality)* diskutiert. Im Rahmen dieser beiden Themenbereiche befassen sich die Wissenschaftler\_innen mit Fragen zu Benachteiligungen und soziokulturell bedingten (*sozialen und medialen Distinktionen*) im Hinblick auf die Nutzung von und den Zugang zu Medien (vgl. Niesyto 2009, 5f.). Dem *Zugang*<sup>63</sup> zu Medien widmet sich die *Digital Divide*. „Ungleichheiten innerhalb der Nutzung dieser Medien“ (Kutscher 2014, 104) finden im Themenbereich der *Digital Inequality* Berücksichtigung. Darüber hinaus gibt es aber auch den von Moser in Anlehnung an Hargittai eingeführten Begriff der *Seconde Digitale Divide* (vgl. Niesyto 2009, 8). Dieser ist, ähnlich wie die *Digital Inequality*, weniger an den Zugangsfragen, als vielmehr an der ‚Qualität und Intensität der Nutzung‘ (Moser 2008, zit. n. Niesyto 2009, 8) von Medien durch die Mediennutzer\_innen interessiert; spricht der „Analyse

---

<sup>63</sup> Wie Kutscher und ihre Kolleg\_innen (2009) in Anlehnung an Bonfadelli argumentieren, unterliegt „Mediennutzung selbst, und damit auch der Erwerb von Medienkompetenz [...] benachteiligten Strukturen, nicht nur im Hinblick auf den Zugang zu bzw. die Nutzung von unterschiedlichen Medien, sondern auch im Hinblick auf unterschiedliche Nutzungsfähigkeiten und Rezeptionsweisen medialer Angebote und kann somit nicht losgelöst von dem soziokulturellen Kontext, in den das Subjekt eingebettet ist, betrachtet werden“ (ebd., 11f.).

unterschiedlicher Nutzungsbedürfnisse, Aneignungsweisen und Verwendungszwecke“ (Niesyto 2009, 8).<sup>64</sup>

Insgesamt richtet die *digitale Ungleichheitsforschung* ihren Fokus allen voran auf „jene Teilgruppen [...], deren Lebenssituation durch eine Häufung von Problemlagen gekennzeichnet ist“ (Niesyto 2009, 7); also *Nicht-Berufstätige und/oder formal niedriger Gebildete*, wozu in der Regel auch die Haushalte von Personen mit Migrationshintergrund zählen (vgl. Eickelmann et al. 2014b, 299; Morris-Lange et al. 2013, 7; Boos-Nünning 2011, 11; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 87f.). Diese Forderung ist deshalb von Bedeutung, weil es „eines Zugangs zu den ‚allgemein verbindenden und verbindlichen medialen Informations- und Kommunikationstechniken‘ bedarf (Neumann-Braun 2000, 32, zit. n. Hoffmann 2010, 13), wenn „man an der Komplexität der Gesellschaft teilhaben“ möchte (Hoffmann 2010, 13). Um mit Eickelmann et al. (2014b) zu sprechen: „Der Zugang zu digitalen Medien und ein kompetenter Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien gilt als wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche gesellschaftliche Teilhabe und die Integration von Personen mit Migrationshintergrund in das jeweilige Gastland“ (ebd., 297). Umso wichtiger erscheint daher ihre Berücksichtigung in der Frühen Bildung.

---

<sup>64</sup> Es verweisen verschiedene nationale wie auch internationale Studien sowohl im Zugang als auch in der Nutzung von Medien auf soziale, herkunftsspezifische und bildungsbezogene Unterschiede. Diese Studien sollen hier nicht im Detail aufgeführt werden (vgl. Paus-Hasebrink et al. 2013, 23ff., 28; Kutscher 2009; Kutscher et al. 2009; Wagner/Eggert 2007; Marci-Boehncke/Rath 2007). Die wohl aktuellsten Ergebnisse liefert die ICILS-Studie aus dem Jahr 2014 (vgl. Eickelmann et al. 2014b; Wendt et al. 2014), die im Jahr 2018 wieder gestartet ist (vgl. Medienkompetenz Portal NRW 2018). In der ICILS-Studie aus dem Jahr 2013 konnten im Hinblick auf die computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Schüler\_innen der 8. Jahrgangsstufe in Deutschland „deutliche herkunftsbezogene Unterschiede“ festgestellt werden (Wendt et al., 273). Eickelmann und ihre Kolleg\_innen (2014b) gelang es, zwischen Schüler\_innen mit und ohne Migrationshintergrund signifikante Leistungsdifferenzen in den informations- und computerbezogenen Kompetenzen herauszuarbeiten – anders beispielsweise in Australien, einem anderen klassischen Einwanderungsland (vgl. ebd., 299-305, 322).

#### 4.2.4 Parentale Ethnotheorien und kulturspezifische Erziehungsvorstellungen

Wie Leiprecht (2012) schreibt, rücken in Deutschland Migrantengruppen und deren Kinder häufig als *Problemfälle* in den Fokus der Politik und Öffentlichkeit. Ihre seitens der Mehrheitsgesellschaft als *Problem* empfundene *Andersartigkeit* bzw. *Differenz* – diese Sichtweise trifft in der Regel an erster Stelle auf die *Türken* zu (vgl. Döge 2015, 52; auch Schneider et al. 2013; Boos-Nünning 2011, 14; Uslucan 2011a; 2011b; Babka von Gostomski 2005, 69-82; Geißler 2000; Wallraff 1985; Kapitel 2.4) – wird vornehmlich auf die Kultur und Ethnie, Region und Wohngegend, Religion oder das *Erziehungsverhalten* dieser Menschen zurückgeführt (vgl. Geulen 2010, 99) und ist darüber hinaus von Pauschalisierungen geprägt (vgl. Leiprecht 2012, 1). Das Thema Migranten und Erziehung wurde in Deutschland daher lange Zeit von der *Konfliktthese* dominiert – einer Erklärungsform migrantischer Familienverhältnisse (vgl. Baykara-Krumme 2011, 2), die, intergenerational betrachtet, aufgrund unterschiedlicher Auffassungen von den *Kultur-Dimensionen* (vgl. Hofstede 2001), auf ein „Auseinanderbrechen des vormals stabilen Familienverbandes“ verweist (Baykara-Krumme 2011, 2).

Vor dem Hintergrund der *schichtspezifischen Sozialisationsforschung* und des *Lebensweltansatzes* (vgl. Kapitel 4.2.1-4.2.3) scheint es wichtig, die *Erziehungsstile und -ziele* von Eltern in Deutschland, hier insbesondere von Eltern mit einem Migrations- und hauptsächlich deutsch-türkischen Hintergrund, zu thematisieren; ohne den Erziehungsakt als eine Einbahnstraße, sondern stets als einen Wechselwirkungsprozess zwischen Eltern und Kindern zu verstehen (vgl. Trommsdorff 2005).

*Erziehungsstile* definiert Saemisch (2012) in Anlehnung an Krohne und Hock als ‚interindividuell variable, aber intraindividuell vergleichsweise stabile Tendenzen von Eltern [...], bestimmte Erziehungspraktiken zu manifestieren‘ (Krohne/Hock 1994, zit. n. ebd., 2). Gleichzeitig argumentiert Saemisch (2012) mit Trommsdorff, dass das elterliche Erziehungsverhalten stets unter kulturellen und ethnischen Besonderheiten und unter Berücksichtigung der existierenden ökologischen Systeme zu betrachten ist (vgl. ebd., 6; Trommsdorff 2005, 47) – ganz im Sinne des *sozialökologischen Ansatzes* also (vgl. Kapitel 4.2.2). Demuth et al. (2015) schließen sich dieser Sichtweise an und fügen hinzu: ‚Was in einer bestimmten Gesellschaftsform funktional ist, muss keineswegs in einer anderen

Gesellschaftsform ebenfalls funktional sein” (ebd., 30). Anders gesagt: „Was ein Kind erlernen soll, um optimal auf ein erfolgreiches Leben vorbereitet zu sein, hängt maßgeblich von den gesellschaftlichen Gegebenheiten und dem ökosozialen Kontext ab, in denen ein Kind aufwächst” (ebd.). Demzufolge ist es nicht möglich, migrantisches bzw. deutsch-türkisches Erziehungsverhalten zu pauschalisieren; allein deshalb nicht, weil diese einem *Wandel* unterworfen und nicht statisch sind.

Es ist die Rede von einer Vielzahl an *Einflussgrößen*<sup>65</sup>, denen das elterliche Erziehungsverhalten im jeweiligen Kulturkontext unterliegt (vgl. ebd., 32f., 41; Otyakmaz 2015, 68ff.; Trommsdorff 2005, 43f., 47; Leyendecker/Schölmerich 2005, 19, 26). Andere sozioökologische Bedingungen führen zu anderen erzieherischen Vorstellungen (vgl. Döge 2015, 52), „aber jede Strategie ist in dem entsprechenden Kontext insofern erfolgreich, als sie“ ihren Zweck erfüllt (Trommsdorff 2005, 47), also „im Kontext des kulturellen Bedeutungssystems mit den dort gegebenen Entwicklungsaufgaben, Ressourcen und Einschränkungen“ (ebd., 52).

Mit Blick auf *parentale Ethnotheorien* deutscher Eltern (auch Erzieher\_innen) sowie deutsch-türkischer Eltern in Deutschland (vgl. Döge 2015; Demuth et al. 2015; Otyakmaz 2014; Uslucan 2013b; Jäkel/Leyendecker 2009; Trommsdorff 2005; Leyendecker/Schölmerich 2005; Leyendecker 2003; Pfluger-Schindlbleck 1989; Nauck 1994; Franger et al. 1982) wird sichtbar, dass sich diese, also die *Vorstellungen* und *Überzeugungen* der sozialen Akteure in Bezug auf ihre Erziehungspraktiken und -ziele für eine gelingende Teilnahme und Teilhabe ihrer Kinder in der jeweiligen Gesellschaftsform, teilweise deutlich voneinander unterscheiden. Diese Divergenz stellt zunächst kein Problem dar; sie ist sogar als *normal* zu charakterisieren. Problematisch wird es erst dann, wenn „die eigenen Vorstellungen von guter Erziehung als normativ und universell gültig gesehen werden“ (Demuth et al. 2015, 44).

Für den deutschen Kontext würde die Norm durch die „gebildeten nordamerikanischen und west-europäischen Mittelschichtfamilien“ vorgegeben werden (Leyendecker/Schölmerich

---

<sup>65</sup> In Anlehnung an Bornstein und Bradley sowie McLoyd verstehen Leyendecker und Schölmerich (2005) den sozioökonomischen Status, konkret, den Bildungsstatus der Eltern, „als die singular bedeutendste Effektgröße“ (ebd., 25) für eine (gesunde) Entwicklung und Förderung von Kindern aus migrantischen Verhältnissen in Deutschland (vgl. ebd., 25f.).

2005, 20f.). Dies hat nach Meinung von Leyendecker und Schölmerich (ebd.) zur Folge, dass für in Deutschland lebende Kinder (und Jugendliche) mit einem sogenannten Migrationshintergrund, gerade auch unter Berücksichtigung ihrer sozioökonomischen Faktoren, die bereits existierende *Diskontinuität* der häuslichen (*home culture*) und gesellschaftlichen Kultur (*societal culture*) jetzt sogar verschärft werden würde (ebd. 21, 32; auch Stanat 2009; Leyendecker 2003, 386f.). Demnach sind Familien mit Migrationshintergrund häufig damit konfrontiert, ihre Entscheidungen, auch in Bezug auf erzieherische Muster, stets „auf dem Hintergrund der Kontraste und Widersprüche (oder auch Gemeinsamkeiten) zwischen der Herkunfts- und Aufnahmekultur [zu] treffen“ (Leyendecker 2003, 387).

Otyakmaz (2015) stellte in ihrer Untersuchung zu den *Entwicklungserwartungen bzw. das Erziehungsverhalten von deutsch-türkischen und deutschen Müttern von Vorschulkindern aus dem Ruhrgebiet* fest, dass die Proband\_innen ihre *Überzeugungsmuster* stets den sozialökologischen Gegebenheiten entsprechend bewerteten und anpassten. Ein weiteres Ergebnis aus dieser Studie ist dann in Abhängigkeit von den *Kindheitskonzepten* dieser Mütter zu bewerten: Laut Otyakmaz (ebd.) würden diese deutsch-türkischen Mütter die Phase der Frühen Kindheit als eine „Schonzeit“ begreifen (ebd., 77). Ihre Kinder sollen „ihre frühe Kindheit genießen“ und nicht unmittelbar mit, für die kindliche Entwicklung erforderlichen, Fähigkeiten konfrontiert werden (ebd.). Es gehe zunächst um die kindlichen Bedürfnisse und nicht darum, „verstandesgeleitet“ zu agieren (ebd.). Bemerkenswert ist dennoch, dass überall da, „wo die Gewährung längerer Entwicklungsfristen das außerfamiliale Umfeld der Kinder und vor allem ihre Bildung betrifft, [...] die Unterschiede zwischen den Entwicklungserwartungen türkisch-deutscher und deutscher Mütter geringer“ werden (ebd.).

Insgesamt konstatiert die Wissenschaftlerin jedoch sowohl bei den deutsch-türkischen als auch deutschen Müttern von Vorschulkindern ein *autoritatives* Erziehungsverhalten.<sup>66</sup> Die größten Unterschiede ergaben sich zwischen diesen beiden elterlichen Gruppen in Bezug auf die beiden Bereiche *Gehorsam* und *Familienorientierung*; wobei dieses als *negativ* bezeichnete *Erziehungsverhalten* vornehmlich bei den deutsch-türkischen Müttern der ersten Generation zu beobachten war (vgl. ebd., 77f.; Kapitel 5).

Über generationsbezogene Unterschiede innerhalb der deutsch-türkischen Community in Deutschland berichten auch Demuth et al. (2015). So sei der Bereich *Respekt* vor allem eine von den deutsch-türkischen Eltern der ersten Generation verlangte Verhaltensweise. Die deutsch-türkischen Eltern der zweiten Generation würde diesem Bereich keinen nennenswerten Stellenwert zuweisen (vgl. ebd., 32). *Respekt* sei jedoch lediglich eine Zielformulierung, in dem sich die Erziehungsvorstellungen dieser Eltern – anders als die deutschen Eltern gleichen sich die deutsch-türkischen Eltern in ihren Vorstellungen zu den Sozialisationszielen (vgl. hierzu Döge 2015, 61f.) – voneinander unterscheiden und die zweite Generation sich den Erziehungszielen der deutschen Eltern annähern würden. Genauso gibt es laut Demuth et al. (2015) andere Bereiche, in denen sich die Erziehungsziele der Eltern mit türkischen Wurzeln annähern und von denen der deutschen Eltern unterscheiden (vgl. ebd., 33; auch Leyendecker 2003).

Türkeistämmige Menschen scheinen daher eher darum bemüht zu sein, eine auf einer *culture of relatedness* basierende „gemeinschaftliche Familienkultur“ (Kağıtçıbaşı/Sunar 1997, 155) zu schaffen und diese ihrem Nachwuchs weiterzugeben (vgl. Demuth et al. 2015, 32; Uslucan 2013b, 234; Trommsdorff 2005, 41; Leyendecker 2003, 401). Der „Grad von Vertrautheit und [das] gegenseitige Aufeinanderangewiesensein“ (Kağıtçıbaşı/Sunar 1997, 156), insbesondere innerhalb der Familie, sind hier häufig die Norm (vgl. Esmer 2011).

---

<sup>66</sup> Der autoritative Erziehungsstil ist eines von vier Erziehungsstilen nach Baumrind (vgl. hierzu Saemisch 2012, 4f.). Eltern, die sich dieses Erziehungsstils bedienen, sind in ihrer Erziehung sowohl konsequent als auch responsiv. Dieser Erziehungsstil wird häufig mit independenten, also individualistischen Kulturen in einen Zusammenhang gebracht. Der autoritäre Erziehungsstil bildet das Gegenstück dazu und wird mit einer interdependenten, also soziozentrischen bzw. kollektivistischen Kultur verknüpft. Eltern, die sich diesem Erziehungsstil bedienen, verlangen von ihren Kindern Gehorsam und sind in der Regel nicht dazu bereit, responsiv zu handeln (vgl. Leyendecker/Schölmerich 2005, 22; Kapitel 5).

Nicht selten findet für den Türkei-türkischen Kontext (vgl. Kapitel 5) deshalb vor allem auch das *Konzept des Familismus* Anwendung (vgl. Leyendecker 2003, 406-412).

#### 4.2.5 Muster medienerzieherischen Handelns

In diesem Abschnitt bezieht sich der Verfasser auf die Untersuchungsergebnisse von Eggert et al. (2013). Eggert et al. (ebd.) haben sich mit der Medienerziehung von Familien aus unterschiedlichen Lebenskontexten auseinandergesetzt. Sie beabsichtigten mit ihrer Arbeit einen möglichst *differenzierten* und *tiefen* Einblick in die *medienerzieherischen Maßnahmen*, hier anhand von *sechs Mustern* dargestellt, von deutschen, und in einem Exkurs auch von nicht-deutschen Eltern mit Kindern im Alter von fünf bis 12 Jahren zu ermöglichen (vgl. ebd., 141). Die sechs Muster medienerzieherischen Handelns (vgl. ebd., 145) werden von ihnen wie folgt charakterisiert:

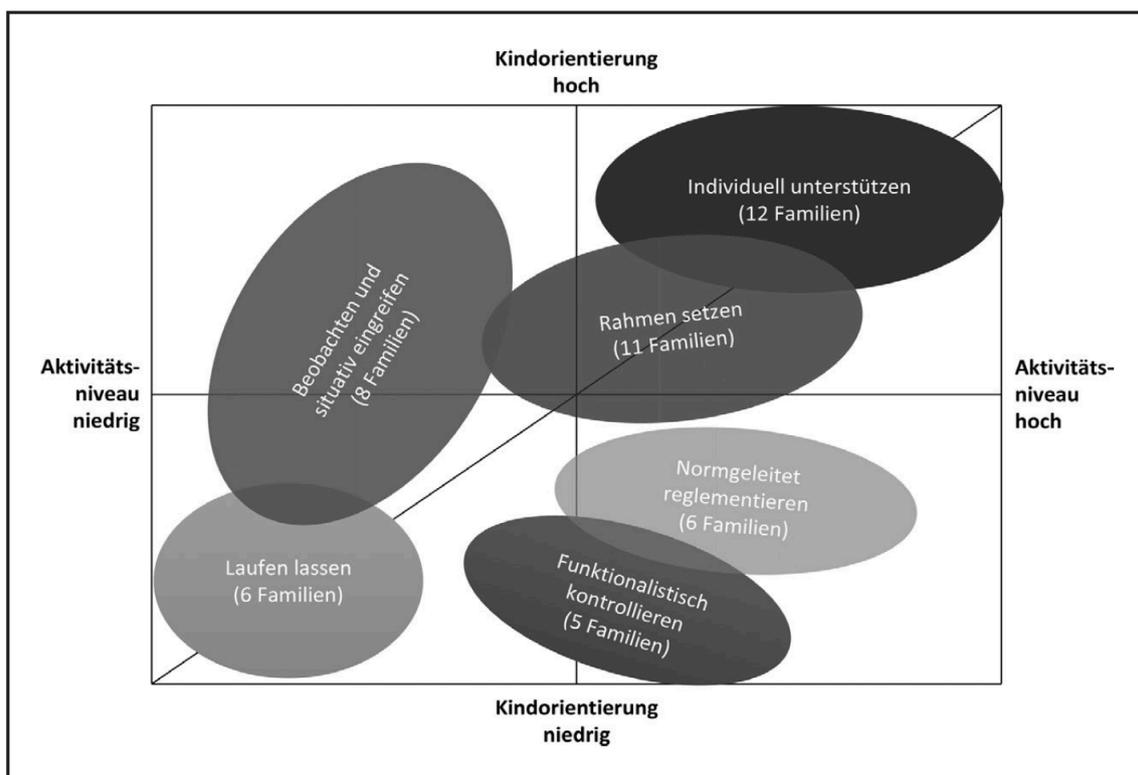


Abbildung 4: Sechs Muster medienerzieherischen Handelns

- Zunächst stellen die Autor\_innen (ebd.) das Muster *Laufen lassen* vor: Eltern, die ihre Kinder in Sachen Medien nach diesem Muster erziehen, mischen sich in die medialen (Nutzungs-)Angelegenheiten ihrer Kinder kaum oder gar nicht ein – hier kann das Kind, ohne die Präsenz einer erwachsenen Person, Medien nutzen und machen, was es will.
- *Beobachten und situativ eingreifen* stellt das nächste Muster dar: in diesem Medienerziehungsmuster wird, je nach Ermessen der Eltern, situativ in das kindliche Mediennutzungsgeschehen eingegriffen. Dieser Eingriff wird lediglich dazu genutzt, um einfache Regeln zu formulieren, beispielsweise bezogen auf die Nutzungsdauer, nicht aber die Nutzungsinhalte.
- Regeln, verstanden als Verbote, kommen erst im Muster *Funktionalistisch kontrollieren* zum Einsatz. Eltern, die sich diesem Muster bedienen, sind darum bemüht, dass die Medienbeschäftigungen ihrer Kinder den gemeinsamen Familienalltag nicht stören. Solang dies nicht der Fall ist, dürfen die Kinder also auch hier Medien nutzen und machen, was sie möchten.
- Erst im Muster *Normgeleitete Reglementierung* erfolgt eine mehr oder minder gründliche elterliche Reflexion über die eigenen medienerzieherischen Maßnahmen und die kindliche Mediennutzung. Das Mediennutzungsverhalten des Kindes orientiert sich hier nicht nach den kindlichen Bedürfnissen, sondern es stehen die elterlichen Vorstellungen im Vordergrund. Die Eltern wissen, was *gut* oder *nicht gut* ist für ihr Kind. Der kindliche Medienalltag wird durch die Eltern geregelt und bestimmt.
- In Familien, die das Muster *Rahmen setzen* verfolgen, erfährt die Individualität des Kindes eine größere Berücksichtigung. Dem Kind wird, in Abhängigkeit von einem inhaltlich wie auch zeitlich festgelegten Rahmen, eine gewisse Nutzungsfreiheit gewährt. Die Regulierung ist als moderat zu charakterisieren.
- Im sechsten und letzten Muster medienerzieherischen Handelns *Individuell unterstützen* berücksichtigen Eltern, die sich dieses Musters bedienen, das *Alter*, den *Entwicklungsstand* und die je *individuellen Bedürfnisse* ihrer Kinder. „Regeln, Vereinbarungen, Erklärungen und Gespräche[...]“ stellen hier die Regel dar (ebd., 147). Diese Eltern wünschen sich eine bewusste Vermittlung medialer Inhalte an

ihre Kinder, um sie auf einen möglichst angemessenen und kompetenten Umgang mit Medien vorzubereiten (vgl. ebd., 146f.).

Unter Einbezug und Berücksichtigung des Faktors *Migrationshintergrund* ergeben sich im Hinblick auf diese sechs Medienerziehungsmuster folgende Ergebnisse:

Zunächst stellen die Autor\_innen (ebd.) fest, dass die Familien, die einen Migrationshintergrund aufweisen, sich *in allen* diesen Mustern wiederfinden. Nichtsdestotrotz gelingt es Eggert und ihren Kolleg\_innen (ebd.) *vier Aspekte* herauszuarbeiten, die, in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund, auf die medienerzieherischen Handlungsmuster dieser Eltern zu wirken scheinen (vgl. ebd., 206ff.):

- Ein Hinweis auf den Zusammenhang von *Medienerziehung* und *Migrationshintergrund* erkennen die Autor\_innen (ebd.) in Bezug auf den kulturellen Hintergrund. Diesem Aspekt zu Folge übt der *kulturelle Hintergrund* einen Einfluss auf die elterlichen Medienerziehungsvorstellungen aus.
- Im zweiten Aspekt wird deutlich, dass das Bild der Eltern über Medien bzw. ihre Meinung zu Medienberichterstattungen durch ihre Migrationserfahrung beeinflusst wird. Dieses Bild sei als negativ zu bewerten, weshalb Medien und die Nutzung dieser durch die Eltern als für Kinder eher ungeeignet angesehen werden.
- Darüber hinaus stellen Eggert et al. (ebd.) in Familien mit Migrationshintergrund „eine kulturelle (Generationen-)Kluft“ fest (ebd., 207), die allen voran auf geringe sprachliche Kenntnisse der Kinder in Türkisch und der Eltern in Deutsch zurückgeführt wird.
- Als ein weiterer Aspekt, der sich auf die Medienerziehungsmaßnahmen dieser Eltern auswirkt, wird die *Brückenfunktion* von Medien genannt. Demnach würden Eltern aus mehrkulturellen Kontexten Medien für die Pflege und Aufrechterhaltung ihrer Beziehungen im Ausland nutzen (vgl. ebd., 206f.).

Eine explizite Zuordnung des medienerzieherischen Verhaltens der Eltern mit Migrationshintergrund in diese sechs medienerzieherischen Muster findet hier nicht statt. Erst im Vergleich der Daten nach Geschlecht erfolgt eine konkrete Differenzierung dieser Muster. Demnach würden Familien mit Migrationshintergrund bei ihren Söhnen allen voran

ein Medienerziehungsverhalten entsprechend der Muster *Normgeleitet reglementieren* und *Funktionalistisch kontrollieren* aufzeigen (vgl. ebd., 215). Da hauptsächlich im Hinblick auf die Mediennutzung des männlichen Geschlechts Konflikte zwischen den Eltern zu entstehen scheinen, wird die medienerzieherische Situation auch nur in Bezug auf diese Kindergruppe konkretisiert. Dem Vater wird eine wichtige Rolle und Bedeutung für den Mediengebrauch des Sohnes beigemessen. Anders als Mütter, würden Väter „Regeln brechen, den Jungen mehr erlauben oder sogar mit ihnen zusammen mediale Inhalte [...] nutzen, die die Mütter auf keinen Fall erlauben würden“ (ebd., 215). Das Bewusstsein dieser Eltern darüber, wie die Medienerziehung ihrer Kinder, hier die ihrer Söhne, angemessen zu gestalten ist, kann somit als eher widersprüchlich bezeichnet werden (vgl. ebd., 215f).<sup>67</sup>

## 4.3 Kinder und Medien

### 4.3.1 Kinderwelten in Kinder-Kultur(en)

„Man soll Kinder gucken lassen, was ihnen selbst gefällt, auch ‚Schund‘. Erwachsene sollten nie vergessen, daß die Urteile ‚Schund‘, ‚pädagogisch wertvoll‘ usw. ihre eigenen und nicht die der Kinder sind“ (Sichtermann 1997, 18, Herv.i.O.)

Die Kinder-Kultur hat etwas zu tun mit den unmittelbaren kindlichen Interessen und Beschäftigungen in ihrem kindlichen Alltag. Sie ermöglicht Außenstehenden einen zentralen Einblick in die aktuelle Wirklichkeit der kindlichen *Lebenslagen, Lebensphasen und Lebensweisen* (vgl. Klaas et al. 2011, 11). Unter einer *Kultur der Kinder* versteht Barthelmes (1995) deshalb unter anderem eine „von den Kindern selbst geschaffene Kultur“ (ebd., 27), die nicht in der Familie oder in einer außerfamiliären Institution, sondern „an den sogenannten ‚dritten Orten‘“ (ebd., 26) erfahren und gelebt wird (vgl. Klaas et al. 2011, 12).

---

<sup>67</sup> Die Ergebnisse der hier vorliegenden Arbeit sollen einen genaueren Einblick in die lebens- und medienweltspezifischen (Erziehungs-)Erfahrungen der Kinder, in dem Fall der jüngeren deutsch-türkischen und nicht deutsch-türkischen Kinder, sowohl im Kontext Familie als auch Kita, ermöglichen (vgl. Kapitel 7.4.1; 8-10).

Diese, durch die Kinder selbst geschaffene Kultur ermöglicht den Kindern also den Zugang in eine *Welt*, in der sie ihre kindlichen Erfahrungen machen und Aneignungsprozesse, entsprechend der Spezifika *ihrer Kultur(en)*, sprich des ‚symbolisch vermittelten Sinns‘ (Honig 1999, 132, zit. n. ebd., 11f.), durchlaufen (vgl. auch Barthelmes 1995, 26f.). Wie bereits Krappmann (1993) hingewiesen hat, ist dieser „geteilte Sinn“, zusammen mit den „verbindliche[n] Regeln“ die zentrale Voraussetzung dafür, damit eine *Kinder-Kultur* überhaupt erst entstehen kann (ebd., 371).

Gleichzeitig macht die *Kinder-Kultur* auf eine *Gegenwartsorientierung*, also auf ein ‚jetzt, aber später nicht mehr‘ aufmerksam (Wangerin et al. 1981, 94). Diese weist daraufhin, dass die *Kinder-Kultur* eines Tages zurückgelassen werden wird. Sie scheint also lediglich in der Phase der Kindheit zu existieren; sie ist „zeitlich und situativ“ zu verstehen und kann daher immer nur eine Perspektive kindlichen Lebens und kindlicher Sozialwelt darstellen (ebd., 28). In diesem Sinne ist sie, wie hier zutreffend gesagt werden kann, „eine Kultur der Kinder“ – diese wird durch sie erschaffen und steht ihnen in der Phase der Kindheit zur Verfügung. Gleichzeitig ist sie aber auch „eine Kultur für Kinder“ (Klaas et al. 2011, 11). Das bedeutet: die Erwachsenen bieten den Kindern eine *Kultur* an, die in der Regel *nur* den Kindern<sup>68</sup> zugänglich ist und hauptsächlich durch sie in Anspruch genommen wird (vgl. Krappmann 1993, 365).<sup>69</sup> Im Folgenden soll die Kultur *für* und *der* Kinder nähere Erläuterung erfahren:

	<b>Kultur für Kinder</b>	<b>Kultur der Kinder</b>
Durch wen werden diese angeboten/geschaffen?	Erwachsene	Kinder
An wen richten sich diese?	Kinder, (Jugendliche), (Erwachsene), (Senioren)	Kinder

<sup>68</sup> Arme, illegitime, behinderte und weibliche Kinder hatten bis etwa ins 20. Jahrhundert keine Kindheit; sie konnten von dieser Kultur nur sehr wenig oder keinen Gebrauch machen (vgl. Wagner-Winterhagen (1981, 53-59).

<sup>69</sup> Die *Kinder-Kultur* könnte im weitesten Sinne sogar als eine *Kultur von Kindern* (der vorherigen Generation) *für Kinder* (der nächsten Generation) verstanden werden. Auf diesen Zusammenhang kommt beispielsweise Krappmann (1993) zu sprechen, in dem er der *Kinderkultur* eine Tradition beimisst (vgl. ebd., 372; siehe auch Winkler 2014, 266).

Wodurch entstehen diese?	Einrichtungen, Produkte, Ereignisse etc.	Lebenssinn, Probleme, Ängste, Sehnsüchte etc.
Wo finden diese statt und Was wird dort gemacht?	Schulen, Kindermoden, Kinderkleidung, Kinderbücher, Spielzeug, Süßigkeiten, Taufe, Geburtstagsfeste, Einschulungsfeier etc.	Beziehungen, Freundschaften, Gruppen, Spiele, medienbezogene Spiele, Geschichten, Witze, Lieder, Rituale, Tabus, ‚Kinderglauben‘, Spielplätze, Hinterhöfe, Körperbewegungen etc.

Tabelle 1: Kinder-Kultur(en)

In der obigen Tabelle wird die Kinder-Kultur differenziert nach einer *Kultur für Kinder* und einer *Kultur der Kinder*. Die erstgenannte Kinder-Kultur wird durch die Erwachsenen *für* die Kinder bereitgestellt und an die Kinder herangetragen. Institutionen, Organisationen, Konzerne, Unternehmen und/oder andere (außerfamiliäre) Instanzen sind als die Gründer dieser Kinder-Kultur zu definieren. Im Vordergrund stehen hauptsächlich *ökonomische*, dann aber auch *sozialisierende* Interessen (vgl. Wangerin 1981, 97ff.; Wegener-Spöhring 1981, 106). Oft sind es, um es anhand des Beispiels *Kinderbücher* zu veranschaulichen, nicht die Kinder selbst, sondern die Erwachsenen, die sich diesen, von den Erwachsenen entwickelten, Produkten bedienen, um diese dann, mit einer entsprechenden Intention, den Kindern zur Verfügung zu stellen. Deshalb dienen diese oder ähnliche Produkt auch dazu, den Kindern gesellschaftlich verankerte Parameter näherzubringen (vgl. Wangerin 1981, 97ff.). So war das Lesebuch in Rochow's Vorstellungen das ‚vielleicht [...] wichtigste Buch für den Staat‘ (Rochow 1776, zit. n. Wangerin 1981, 98).

Vor dem Hintergrund dieser Tatsache ist davon auszugehen, dass die Erwachsenen nicht nur ein Interesse daran haben, eine *Kultur für Kinder* zu erschaffen, sondern die Kinder-Kultur(en) auch als solche verstehen möchten. Anzumerken ist in diesem Zusammenhang, dass die Kultur für Kinder bisher eine größere Anerkennung seitens der Erwachsenen erhalten hat, als die Kultur der Kinder (vgl. Klaas et al. 2011, 14; auch Krappmann 1993, 365; Neumann 1981, 12). In einer Kultur für Kinder fungiert das Kind

nicht unmittelbar als *Ko-Konstrukteur* seiner eigenen Kinderwelt; diesem wird im Rahmen dieses Kulturverständnisses diese Fähigkeit aberkannt. In einer Kultur für Kinder beabsichtigen die sozialen Akteure, in dem Fall die Erwachsenen, Kinder „durch [eine] ‚kindgerecht‘ aufbereitete Kultur [...] ‚zu angepaßten Bürgern‘ zu verformen (Krappmann 1993, 365). *Spielzeuge* und *Kinderliteratur* gelten als Instrumentarien, die diesen Prozess und den Prozess der *Pädagogisierung der Kindheit*, die frühestens im 18. Jahrhundert durch das Bürgertum *entdeckt* wurde, unterstützen (vgl. Wagner-Winterhagen 1981, 56ff.; auch Baacke 1999a, 247). Deshalb dient die Kultur für Kinder auch als eine „Brücke zur Erwachsenenkultur“ (Wagner-Winterhagen 1981, 56; siehe auch Krappmann 1993, 365; Oerter 1993, 383f.).<sup>70</sup>

Eine Kultur für Kinder verleiht dem Kind aber auch einen Status. Diese unterscheidet Kinderwelten von Erwachsenenwelten und schreibt Kindern eine Eigenständigkeit zu. Somit ist zu konstatieren, dass die Kultur für Kinder erst mit der *Entdeckung der Kindheit* entstanden ist (vgl. Baacke 1999a, 243). Deshalb sind Kinderkleidungen, Kinderspielzeuge „als Zeugen ihres Zeitalters“ (Horn 2011, 104) und alle möglichen Produkte *für* Kinder ein zentrales Ergebnis der spätestens im 17. Jahrhundert verwirklichten „Ausgliederung der Kinder aus dem Leben der Erwachsenen“ (Wagner-Winterhagen 1981, 51). Zudem ist die Kultur für Kinder nicht *situativ* und *personenbezogen* zu verstehen. Das bedeutet: eine Kultur, die für Kinder gedacht ist (Kinderspielzeug, Süßigkeiten, Geburtstagsfeste etc.), bleibt Jugendlichen, Erwachsenen und Senioren nicht versperrt. Diese kann durch sie in Anspruch genommen werden.

Die zweitgenannte Kinder-Kultur entsteht aus der Initiative der Kinder selbst; ohne den unmittelbaren Einfluss einer erwachsenen Person. In einer *Kultur der Kinder* sind die Erwachsenen nicht präsent. Hier fungieren die Kinder als aktive Akteure. Sie übernehmen Verantwortung für ihr *Handeln* und *verhandeln* mit anderen Kindern, in der *Ko-Konstruktion* also, die *Strukturen* ihrer eigenen sozialen Lebenswelt. Wie bei Krappmann (1993) zu lesen ist, übernehmen Kinder gerade in der Gegenwart ihrer

---

<sup>70</sup> Wie bei Hurrelmann (1997) in Anlehnung an die Arbeit von *Ariès* zu lesen ist, bestand die Aufgabe der Erwachsenen lange Zeit darin, „die Persönlichkeitsentwicklung der jungen Menschen vorzunehmen und sie auf das Leben in der Gesellschaft vorzubereiten“ (ebd., 75).

Peergroup tatsächlich auch eine „reale Position“; hier „breche [...] die soziale Realität über das Kind herein; hier gehe es um Argumente [...]“ (ebd., 367).

Diese Position vertritt auch Kazemi-Veisari (1995), die Kinder als „Erfinder ihrer eigenen Kultur“ versteht (ebd., 7). Kazemi-Veisari (ebd.) widmet sich aber auch der *Kultur für Kinder* bzw. der Metapher mit der *Brücke* (siehe weiteroben), in dem sie in ihrem Beitrag darauf aufmerksam macht, dass Kinder sowohl als *Kultur-Erfinder*, als auch als *Kultur-Träger*, und zwar als „Träger der Erwachsenenkultur“, fungieren (ebd., 8).

Da Kinder im „doing-generationale[m] Verhältnis“ (Klaas et al. 2011, 13) stets als Akteure und Konstrukteure ihrer sozialen Lebenswirklichkeiten zu verstehen sind, richtet sich der Fokus gegenwärtig jedoch weniger darauf, was ihnen zugewiesen und von ihnen erwartet wird, als vielmehr darauf, was sie, in der Interaktion mit ihrer Innen- und Außenwelt, *erfinden* und *erschaffen* (vgl. ebd., 10). Nach diesem Verständnis ist die Kultur der Kinder hauptsächlich zu verstehen als „die Perspektive der Kinder auf die generationsübergreifende Konstruktion von Kultur“ (ebd., 13).

Trotzdem findet sich ein nur sehr wenig entwickeltes theoretisches und empirisches Interesse für Kinder-Kulturen, konkreter die Kultur der Kinder (vgl. ebd., 11). In dieser Kultur, die Kinderwelten repräsentiert, setzen sich die Kinder mit ihren „eigenen Themen, Aufgaben, Problemen, aber auch mit Verstößen, Pannen und Widerfahrnissen“ auseinander (Krappmann 1993, 367). In der Wahrnehmung von Hurrelmann (1997) sind diese Inhalte jedoch nicht mehr als *kindlich* zu bezeichnen. Kinder dieser Gegenwart seien in der Mehrheit wieder zu *kleinen Erwachsenen* geworden – eine konkrete Unterscheidung ihrer alltäglichen Lebens- und Medienwelten von der der Erwachsenen sei diesem Verständnis folgend kaum mehr möglich, und zwar in allen Bereichen des Lebens (vgl. ebd. 75ff.).

Eine solche Annäherung schließt die Eigenständigkeit von Kindern nicht aus, noch weniger stellt sie sich gegen die Idee einer Kinderkultur als „eigenständige Lebensform, mittels derer Kinder als Kinder in ein kollektives Verhältnis zu Erwachsenen treten“ (Klaas et al. 2011, 12). Allerdings macht sie unter anderem auf die Tatsache aufmerksam, dass die Kultur der Kinder stets in (unmittelbarer) Interaktion mit der Umwelt stattfindet – hier ist die Rede von „generative[r] Differenz“ (ebd.) bzw. der *Bezogenheit* von Kindern und der Generation (vgl. ebd., 12ff.; auch Krappmann 1993, 366; Honig 1996).

### 4.3.2 Computerspiele als Teil kindlicher Kultur

Wenn Wink und Lindner (2002) von einer *Verhäuslichung* und *Verinselung* der kindlichen *Spielplätze* sprechen, dann zielen sie mit ihrer Aussage vor allem auf den Computer und die Computerspiele. Bereits Ende der 1990er Jahre wurden diese Medien von einem Großteil der sechs- bis 13jährigen genutzt. Das Computerspiel galt zu diesem Zeitpunkt sogar als die primäre Computertätigkeit dieser Alterskohorte (vgl. ebd., 20). 2016 wurden Computer-/Konsolen- und Onlinespiele von etwa zwei Fünftel (38 Prozent) der sechs bis 13 Jahre alten Kinder *ein- oder mehrmals in der Woche* und von über einem Fünftel (22 Prozent) von ihnen sogar (*fast*) *täglich* genutzt (vgl. mpfs 2017c, 55). Die Anzahl der Zwei- bis Fünfjährigen, die sich im Jahr 2014 (*fast*) jeden Tag mit diesen Medien beschäftigten, liegt mit 20 Prozent lediglich zwei Prozentpunkte geringer. Am häufigste aber (55 Prozent) wurden diese Medien *ein- oder mehrmals* durch diese Kindergruppe genutzt (vgl. mpfs 2015, 19).

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse ist davon auszugehen, dass Computerspiele, wie Rosenstingl und Mitgutsch (2010) formulieren, „inzwischen längst vom Kult zu einem prägenden Faktor unserer Kultur geworden“ (ebd.) sind (vgl. Wink/Lindner 2002, 20f.); hier der Kultur für und der Kultur der Kinder (vgl. Kapitel 4.3.1). Unterstützung erhalten sie von Horn (2011), der „Computerspiele als Teil der Kultur der Heranwachsenden [und] [...] festen Bestandteil ihrer Sozialisation“ begreift (ebd., 100, 104).

Während die Argumentation von Horn (ebd.) auf den gesellschaftlichen Entwicklungen seit den 1970er Jahren und in diesem Zusammenhang die *Modernisierung der Kindheit* seit Ende der 1990er fußt (vgl. ebd., 99f.), führen Rosenstingl und Mitgutsch (2010) diese Tatsache, mit Verweis auf Huizinga, auf die Wechselwirkung zwischen Spiel und Kultur zurück. Wie Huizinga (2009) vertreten also auch sie die Ansicht, dass das Spiel, verstanden als Spielhandlung, sowohl eine *Kulturfunktion* hat als auch einen unmittelbaren *Bezug zur Kultur* selbst herstellt. Das bedeutet: „Jede Spielhandlung ist selbst eine kulturelle Handlung [und] [...] Gegenstände, die aus unserem kulturellen spielerischen Handeln entstehen, werden dabei selbst zu Teilen unserer Kultur“ (ebd.). Deshalb ist ein Einfluss der *realen* Lebensumstände auf die Spiele, auch in ihrer *digitalen Form*, und eine Wirkung der (digitalen) Spiele auf die realen Lebensumstände zu erwarten (vgl. ebd.).

## *Der Computer und digitales Spielen im Alltag von Kindern*

Während im Jahre 1984 gerade einmal etwa fünf Prozent der deutschen Haushalte mit einem Computer ausgestattet waren (vgl. Wink/Lindner 2002, 63), ist dieses Medium, wie die Untersuchungen des *mpfs* zeigen, mittlerweile in fast allen Haushalten der Bundesrepublik Deutschland vorhanden. Laut den Ergebnissen des *mpfs* verfügten im Jahr 2014 97 Prozent der Haushalte von zwei bis fünf und sechs bis 13 Jahre alten (Klein-)Kindern über einen Computer bzw. Laptop (mpfs 2017c, 8; mpfs 2015, 5).<sup>71</sup> In den darauffolgenden zwei Jahren blieb diese Zahl in den Haushalten der Sechs- bis 13jährigen konstant (vgl. mpfs 2017c, 8). Im Besitz eines *Computers bzw. Laptops* sind dennoch nur die wenigsten von ihnen. Der Vergleich dieser beiden Alterskohorten macht deutlich, dass nur ein- bis zwei Prozent der Kleinkinder auch tatsächlich im Besitz dieses Mediums sind. Im Fall der letztgenannten Kindergruppe steigt dieser Wert *erheblich* und beträgt im Durchschnitt 20 Prozent.

Kleinkinder, hier insbesondere die vier und fünf Jahre alten unter ihnen, besitzen eher einen *eigenen Kindercomputer* (14 Prozent). Auch *Spielkonsolen* (13 Prozent) sind in ihrem Medienrepertoire häufig, wenn auch nicht mehrheitlich, vorzufinden.<sup>72</sup> Ein Blick in die Daten der KIM-Studie 2016 führt allerdings vor Augen, dass mit steigendem Alter der Gerätebesitz der Kinder einen deutlichen Anstieg erfährt bzw. die hier genannten Medien einer größeren Anzahl an Kindern für den Eigengebrauch zur Verfügung stehen oder gestellt werden. So besitzen dort über zwei Fünftel (44,5 Prozent) der Kinder mindestens eine

---

<sup>71</sup> Im Folgenden sollen insbesondere die Ergebnisse der aktuellsten miniKIM-Studie aus dem Jahr 2014 und die der aktuellen KIM-Studie aus dem Jahr 2016 Berücksichtigung finden. Unterschieden werden soll hier stets zwischen Kleinkindern und Kindern. Ist die Rede von *Kleinkindern*, so sind damit die Zwei- bis Fünfjährigen gemeint. Werden hingegen die Ergebnisse der Sechs- bis 13jährigen vorgestellt, so soll hier stets von *Kindern* die Rede sein.

<sup>72</sup> Der Verfasser nimmt zur Kenntnis, dass inzwischen mehr und mehr die Portabilität von Medien an Bedeutung gewonnen hat (vgl. Tillmann/Hugger 2014, 31f., 38ff.). Im Rahmen dieser Arbeit richtet sich der Fokus jedoch nicht explizit auf die portablen Medien. Medien werden, im Sinne von Pross (1972), in ihrer Breite betrachtet. Die digitalen Medien, hier hauptsächlich der Computer in seiner Off- und Online-Funktion, werden stärker in den Blick genommen; auch deshalb, weil diese bei der Gestaltung kindlicher Lebenswelten stets noch von Relevanz sind (vgl. ebd.; mpfs 2015).

*Spielkonsole* und etwas mehr als ein Achtel (15,5 Prozent) von ihnen einen *Kindercomputer* (vgl. mpfs 2017c, 8f.; mpfs 2015, 6).

Werden die Ergebnisse dahingehend untersucht, inwieweit die (*Klein-*)*Kinder* den Computer oder andere Mediengeräte für *digitale Spieltätigkeiten* nutzen, so können, zusätzlich zu den bisher gemachten Angaben, Unterschiede sowohl im Hinblick auf das *Geschlecht* und *Alter*, als auch die *Medienfunktionen* festgestellt werden: Es stellte sich beispielsweise heraus, dass an erster Stelle die Jungen (39 Prozent) und vor allem die *jüngeren* Jungen (62 Prozent) – die Differenz zu den Mädchen ist in ihrem Fall 18 Prozentpunkte hoch – Computer-/Konsolen- und Onlinespiele *ein- oder mehrmals die Woche* nutzen. Unter den Kleinkindern sind es dabei hauptsächlich die vier und fünf Jahre alten Kinder, die höhere Nutzungshäufigkeiten aufweisen (vgl. mpfs 2015, 19).

Der Einfluss des Alters setzt sich bei der Kindergruppe fort. Hier wird deutlich: je älter die Mediennutzer, desto höher ihre Nutzung digitaler Spiele (vgl. mpfs 2017c, 55). Dabei vermeiden Kleinkinder oder verbieten Eltern Kleinkindern die Nutzung von vor allem Online-Spielen. 66 Prozent der Haupterzieher\_innen geben an, dass ihr Kleinkind bisher noch kein einziges Mal *Online-Spiele* gespielt hat. Anders aber im Fall von *Offline-Computerspielen*. In diesem Zusammenhang machten lediglich leicht über ein Drittel (36 Prozent) der Kinder keine Erfahrungen mit digitalen Spielmöglichkeiten. Etwa genauso viele von ihnen (33 Prozent) nutzen dieses digitale Spielmedium mindestens *ein- oder mehrmals pro Woche*. Am meisten aber rückt die Spielkonsole ins Zentrum kindlicher digitaler Spielerfahrungen. Die *festen* sowie die *tragbaren* Spielkonsole wird von zehn bis elf Prozent der Kleinkinder (fast) jeden Tag genutzt (vgl. mpfs 2015, 20).

Während die Spielkonsole, dieses Mal in erster Linie in ihrer *festen* Form, und *Offline-Computerspiele* häufig durch die Kinder Einsatz finden, scheinen auch in ihrem Fall die Online-Spiele eher in den Hintergrund zu rücken. Nach Angaben der Haupterzieher\_innen kommen für über die Hälfte (52 Prozent) der Kinder Online-Spiele als eine Form digitaler Spielmöglichkeiten nicht in Frage. Lediglich sieben Prozent von ihnen nutzen dieses Medium (fast) täglich. Zum Vergleich: bei der festen und tragbaren Spielkonsole steigt dieser Wert auf fast das Doppelte (12 Prozent) und bei den Offline-Computerspielen auf neun Prozent. *Computerspiele (offline)* und *festen Spielkonsolen* werden von etwa zwei Fünfteln (38 Prozent) der Kinder mehrmals in der Woche genutzt (vgl. mpfs 2017c, 56).

## *Nutzungsmotive digitaler Spiele*

Wie zu erkennen ist, sind der Computer und die digitalen Spiele im Leben der (Klein-)Kinder bereits angekommen. Diese Medien werden von ihnen, je nach Geschlecht, Alter und den Medienfunktionen, in der Regel ein- oder mehrmals in der Woche und in manchen Fällen sogar (fast) jeden Tag genutzt. In diesem Zusammenhang stellt sich daher die Frage nach den *Nutzungsgründen* digitaler Spiele. Es interessiert also, warum (Klein-)Kinder zu Computerspielen zurückgreifen und was sie daran fasziniert.

Dieser Frage sind unter anderem Schell (1989), später dann aber auch Fritz (1995) nachgegangen. Schell (1989) arbeitete insgesamt neun „Gründe für die Faszination von Telespielen bei Jugendlichen“ (ebd., 117) heraus, die sich auch auf die Faszinationsgründe von Kindern für digitale Spiele übertragen lassen (vgl. Wink/Lindner 2002, 49). Schell (1989) formulierte folgende Faszinationsgründe: Spannung, Entspannung, Abtauchen, Macht, Erfolg, Klarheit, Ästhetik, Kompensation und Gesellung.

- Die Faszination *Spannung* entsteht in der Auffassung von Schell (ebd.) durch unerwartete, nicht vorhersehbare *Reize* im Spiel. Die Spieler müssen in der Lage sein, diese Reize, die hier in Form von Aufgaben vorkommen und durch beispielsweise das Levelprinzip erschwert werden, zu meistern.
- Die *Entspannung* stellt für Schell (ebd.) den zweiten Faszinationsgrund dar. Digitale Spiele werden demnach „als entlastend empfunden“ (ebd., 117), weil sie die Spieler von der realen in die Welt des Spiels überführen. In der Spielwelt werden Alltagsbelastungen ausgeblendet und die Spieler *tauchen*, wie im nächsten Faszinationsgrund deutlich gemacht werden soll, *ab*.
- Das *Abtauchen*<sup>73</sup> erfolgt durch vollständige Konzentration auf die Sache. Die Spieler stellen alle äußeren Reize ab und setzen sich ganz allein den Reizen des und im

---

<sup>73</sup> Das Abtauchen wird häufig auch als *Flow* bezeichnet, wobei Flow einen besonderen Zustand meint. Näheres dazu soll in den nachfolgenden Seiten aufgezeigt werden.

Spiel/s aus; sprich: sie nehmen nur noch die Reize am Bildschirm wahr und reagieren nur noch auf diese.<sup>74</sup>

- *Macht* wird bei Schell (ebd.) als ein weiterer Faszinationsgrund genannt. Die Spieler haben bei digitalen Spielen die Macht über das Spiel. Ihre Reaktionen und Befehle sind für den Verlauf des Spiels von grundlegender Bedeutung; sie haben das Spiel unter Kontrolle.
- Daran schließt sich die Faszination *Erfolg* an. Digitale Spiele geben den Spielern ein direktes Feedback. Die Spieler sehen ihren Erfolg. *Richtiges* Spielhandeln wird unmittelbar belohnt.
- Faszinierend ist an digitalen Spielen zudem ihre *Klarheit*. „Die Handlungsmuster sind eindeutig vorgegeben [...], das Handeln ist klar in ‚Richtig‘ und ‚Falsch‘ geschieden“ (ebd., 118).
- Diese Klarheit drückt sich unter anderem auch in der *Ästhetik* digitaler Spiele aus. Digitale Spiele sind ansprechend gestaltet; Bild, Muster und Ton verschmelzen hier. Digitale Spiele bedienen sich „einzelner Elemente aus den Bereichen Film, Spiel und Buch“ (Wink/Lindner 2002, 11). Das Besondere dieses Faszinationsgrundes jedoch ist ihre *Einfachheit*. Das bedeutet: in digitalen Spielen ist die „komplizierte Welt vereinfacht und rational gestaltet“ (Schell 1989, 118), „da nicht alle Details der realen Welt dargestellt werden“ (Wink/Lindner 2002, 50).
- In einer vereinfacht und rational gestalten Spielwelt lassen sich die Spieler schließlich von der *Kompensation* faszinieren. Das, was ihnen in der realen Welt aus verschiedenen Gründen versperrt bleibt, das können sie in der Spielwelt kompensieren: Freiheit, Erlebnis und Abenteuer (vgl. ebd.).
- Von besonderer Relevanz ist auch die *Gesellung*. Anhand dieses Faszinationsgrundes wird deutlich, dass digitale Spiele Spielende nicht zur

---

<sup>74</sup> An dieser Stelle sei erwähnt, dass in digitalen Spielen bzw. virtuellen Welten Spieler nie unmittelbar am Geschehen teilhaben können, auch wenn oft das Gefühl entsteht, sie seien *mitten drin* (vgl. Fritz 2003, 19). In dieser Welt halten sich die Spieler lediglich „wahrnehmend und handelnd [...] auf[...]“, ohne dass [sie] faktisch in ihr vorhanden [sind] oder nach den Maßstäben der realen Welt darin handeln könn[en]“ (ebd.).

Separation zwingen (vgl. hierzu Horn 2011, 107f.). Auch digitale Spiele haben etwas Verbindendes; sie sind häufig *interaktiv* gestaltet (vgl. Medienpass NRW).<sup>75</sup>

Eine differenziertere Auseinandersetzung mit digitalen Spielen, hier Computerspielen und den Faszinationsgründen erfolgte dabei bei Fritz. Fritz (2003) geht einen Schritt zurück und formuliert Fähigkeiten, die erforderlich sind, „um überhaupt spielen zu können“ (ebd., 1). Diese Spielfähigkeiten fasst er in *vier Funktionskreisen* zusammen, die alle in einer Wechselwirkung zueinanderstehen. Dabei erfordert jeder dieser Funktionskreise eine andere Fähigkeit von den Spielern (vgl. ebd., 20), weshalb Fritz (ebd.) diese als „Gelenkstück‘ zwischen den Anforderungen des Spiels und den Fähigkeiten des Spielers“ (ebd.) definiert. Im Folgenden sollen diese Funktionskreise vorgestellt und näher erläutert werden:

- Beim *pragmatischen Funktionskreis* steht die *sensomotorische Synchronisierung* im Mittelpunkt. Sie ist die Grundvoraussetzung für das eigentliche Zustandekommen und die Fortsetzung eines Spiels. Von entscheidender Bedeutung ist hier die Bewegungsausführung der Spieler mittels eines externen Spielgerätes (beispielsweise eines Joysticks), das der „Steuerung der Spielfigur oder einzelner Spielelemente“ (Wink/Lindner 2002, 51) dient. Werden die Bewegungsmuster nicht verstanden bzw. nicht *richtig* ausgeführt, so kann dies (gezwungenermaßen) zum Spielabbruch führen.
- Der *semantische Funktionskreis* umfasst den Bedeutungsgehalt, den Spieler einem Spiel und den Spielelementen, unter Rückgriff auf ihre inkorporierten kulturellen Erfahrungen, zuweisen. Spiele und Spielelemente aktivieren bei Spielern also Erfahrungen, Bewertungen und Gefühle etc., die zur Akzeptanz oder Ablehnung

---

<sup>75</sup> Horn (2011) befasst sich in seinem Beitrag zu Computerspielen mit der kindlichen Spielkultur und die Veränderung dieser aufgrund von Modernisierungsprozessen wie beispielsweise die *Mediatisierung*. Nach Horn (ebd.) hat die traditionelle kindliche Spielkultur durch das Aufkommen von Computerspielen eine tiefgreifende Veränderung erfahren. Diese Veränderungen beschränken sich demnach auf drei Bereiche: Bewegungsmangel, soziale Aspekte und beschränkte Sinneserfahrungen. Für eine gründlichere Auseinandersetzung mit diesen Bereichen, siehe Horn (ebd., 106ff.).

eines Spiels führen können<sup>76</sup>, weshalb Fritz (2003) diesen Funktionskreis mit den *Symbolspielen* in einen Bezug setzt.

- Die fehlende Freiheit der Spieler bzw. vorgegebene Regeln eines Spiels werden im *syntaktischen Funktionskreis* zum Ausdruck gebracht. Damit ein Spiel gespielt werden kann und dort Erfolge erzielt werden können, müssen die Spieler\_innen nicht nur die vorgegebenen Spielregeln akzeptieren, sondern darüber hinaus eine *Regelkompetenz* entwickeln. Denn strenggenommen ist „[da]s spielerische Handeln [...] an feste Regeln gebunden“ (Fritz 2003, 23), die es nach und nach zu lösen gilt. Diese würden „den Reiz des Spiels ausmachen“ (Oerter 1998, 253, zit. n. Wink/Lindner 2002, 52). Deshalb setzt Fritz (2003) diesen Funktionskreis mit den *Regelspielen* in einen Bezug (vgl. ebd., 25).
- Schließlich bleibt dann noch der *dynamische Funktionskreis* übrig. Dieser ist bei Fritz (ebd.) auch unter der Bezeichnung *Selbstbezug* bekannt und übernimmt in seiner Theorie eine zentrale Bedeutung. In diesem Funktionskreis setzen Spieler\_innen die Spielelemente mit ihrem „eigenen Lebensbereich, dessen kulturellen Hintergründen, Rollen, Lebensthematiken, einzelnen Episoden und Szenen in Beziehung“ (ebd., 26). Es werden also allen voran solche Spiele favorisiert und gespielt, in denen die Spieler\_innen ihre lebensweltlichen Themen und Beschäftigungen wiedererkennen. Deshalb wählen sie, meist intuitiv (vgl. ebd., 27), „lebensstypisch, das bedeutet, sie suchen [...] nach Spielen bzw. sind von solchen fasziniert, in denen Elemente vorkommen, die sie im Moment in ihrem Leben ebenfalls vorfinden oder gerade bearbeiten“ (Wink/Lindner 2002, 53). So neigen Sportinteressierte meistens zu Sportspielen, Astronomiebegeisterte bevorzugen eher Spiele mit Bezug zu Physik und Astronomie (vgl. Fritz 2003, 26f.; Wink/Lindner 2002, 52f.).

---

<sup>76</sup> Dieser Tatsache folgend werden Spiele häufig den entsprechenden Kulturräumen angepasst. So ist, um es anhand eines Beispiels zu veranschaulichen, das Thema von *Counter Strike* in Amerika ein anderes, als beispielsweise in Japan (vgl. Rosenstingl/Mitgutsch 2010). Während im amerikanischen Kontext das Spiel „mit dem Thema ‚Kampf gegen Terror‘ (ebd.) vermarktet wird, geht es im japanischen Kontext „um befeindete Banden“ (ebd.).

In den Folgeüberlegungen von Fritz (2003; 1995) kommt gerade dem letzten Funktionskreis eine grundlegende Bedeutung zu. Bei der Untersuchung der *Handlungsszenen* von Spielern erkennt Fritz (2003) *Grundmuster*, „die alle Spiele musterartig durchziehen“ und somit die Faszination für diese Spiele möglich machen (ebd., 26). Diese „Anknüpfungspunkte für den Selbstbezug“ (Wink/Lindner 2002, 53) stellt er mit Hilfe von *sieben Grundsätzen* dar (*Kampf, Erledigung, Bereicherung/Verstärkung, Verbreitung, Ziellauf, Verknüpfung* und schließlich *Ordnung*) (vgl. Fritz 2003, 26f.; Wink/Lindner 2002, 53f.), die an dieser Stelle nicht näher ausgeführt werden sollen.

Von Relevanz sind in diesem Kontext vielmehr die *möglichen Gemeinsamkeiten* dieser Grundmuster, die Fritz (2003) als *Macht, Kontrolle und Herrschaft* zusammenfassend formuliert. Anders als Schell (1989) schreibt Fritz (2003) den Begriff der *Macht* den Medienmachern bzw. den Machern von digitalen Spielen zu. Die Spieler\_innen sind im syntaktischen Funktionskreis dieser Macht untergeordnet. Gleichzeitig aber können sie sich mittels „Kontrolle über das Spiel“ (ebd., 27) von „der Macht programmierter Ereignisfolgen“ (ebd.) *befreien* und so die im Sinne von Schell (1989) gedachte Macht erlangen. Die Kontrolle über das Spiel und sich selbst verleiht den Spieler\_innen das Gefühl der *Genügsamkeit ihrer Fähigkeiten* für die Beherrschung des Spiels – diese genügen den Spielanforderungen – und wirkt daher motivierend (vgl. Fritz 2003, 13f.).<sup>77</sup> Ohne diese Kontrolle ist es deshalb nicht möglich, in dieser virtuellen Spielwelt bzw. „in der ‚Welt am Draht‘“ (ebd., 33) zu (über-)leben. Das Ergebnis ist der Erfolg, wodurch das „Bleiberecht“ (ebd., 3, 27) garantiert wird.<sup>78</sup>

Nach Fritz' (2003) Verständnis geht es in diesem Prozess im Wesentlichen um *Selbstmedikation*. „Selbstmedikation gegen Misserfolgsängste, mangelnde

---

<sup>77</sup> Motivierend ist der Erfolg allen voran dann, wenn, ganz im Sinne des Flow-Erlebens, der Spielanreiz weder zu einfach noch zu schwer ist. Daher sollte stets für ein Gleichgewicht zwischen der jeweiligen Anforderung und den Handlungsmöglichkeiten von Spieler\_innen, unter Berücksichtigung ihrer Fähigkeiten, gesorgt werden (vgl. Wink/Lindner 2002, 54).

<sup>78</sup> Anzumerken ist, dass (Klein-)Kinder allen voran zu solchen Spielen zurückgreifen würden, „in denen sie Erfolg hatten“ (ebd., 14). Das bedeutet: Spiele, in denen Kinder erfolgreich sind, werden von ihnen mehrmals gespielt, teilweise ohne die Berücksichtigung der Spieldurchgänge. Entscheidend ist der Erfolg, der, wie im Text deutlich gemacht wird, mehr als ein Gewinnen oder Weiterkommen bedeutet.

Lebenszuversicht und gegen das Gefühl, ihr eigenes Leben nicht beherrschen und kontrollieren zu können“ (ebd., 33). Den Erkenntnissen der breit angelegten empirischen Untersuchungen folgend ist zu konstatieren, dass hauptsächlich Jungen als *gefährdet* gelten. Für sie sei die Kontrolle über das Spiel und sich selbst, sprich der Beherrschungsaspekt, häufig wichtiger, als bei den Mädchen. Zudem seien sie, anders als die Mädchen, oft von Frustration und Aggression betroffen (vgl. ebd., 15, 19).

### 4.3.3 Kinder und ihre Fernseh-Sender und -Sendungen

„Erwachsene müssen erkennen, daß die Verständigung mit Kindern erst das Verstehen ihrer (Medien-)Welt ermöglicht“ (Neuß 1999, 72)

Eine Auseinandersetzung mit Medienkindheiten erfolgte überwiegend im Kontext des Fernsehers.<sup>79</sup> Es gibt, verglichen mit anderen Medientechnologien, eine Vielzahl an Veröffentlichungen, in denen sich Wissenschaftler\_innen dem Thema *Kinder, Familie und Fernseher* gewidmet haben (vgl. Schächter 2001; Barthelmes 1999; BLM 1998; Baacke et al. 1997; Glogauer 1995). Damit, *was Kinder sehen*, befassten sich, um hier nur wenige Beispiele zu nennen, vor allem Feierabend und Windgasse (1998; 1997), später auch Feierabend und Klingler (2011-2016). Inwieweit das, was Kinder (und Jugendliche) sehen *gut oder nicht gut ist*, wurde von anderen Wissenschaftler\_innen zum Untersuchungsgegenstand gemacht (Marci-Boehncke/Rath 2003; Aufenanger 1999a; Sichtermann 1997).

Wie vor allem im vorherigen Kapitel hingewiesen wurde, erhebt der *mpfs* seit 2012, ergänzend zur KIM-Studie, mit der Einführung der miniKIM-Studie erstmals auch Basisdaten zum Medienumgang von in Deutschland lebenden Kindern im Alter von zwei bis fünf Jahren. Die Ergebnisse der aktuellsten miniKIM-Studie 2014 zeigen, dass Kinder nach den Aktivitäten *drinnen* (85 Prozent) und *draußen spielen* (63 Prozent) hauptsächlich das Buch (43 Prozent) oder den Fernseher (44 Prozent) (fast) täglich nutzen. Während

---

<sup>79</sup> Für eine Auseinandersetzung mit der Fernsehnutzung von Kindern in Abhängigkeit von ihrem Herkunftsmilieu, siehe Kuchenbuch 2003.

zwischen Jungen und Mädchen keine auffälligen Unterschiede vorhanden zu sein scheinen, sind, differenziert nach Alter, die größten Unterschiede bei den Aktivitäten draußen Spielen und Fernsehen festzustellen. Diese Aktivitäten nehmen, wie die Ergebnisse der miniKIM-Studie zeigen, mit steigendem Alter zu. Demnach schauen mehr Kinder im Alter von vier bis fünf Jahren als Kinder zwischen zwei und drei Jahren mindestens einmal die Woche fern (Differenz: +21 Prozentpunkte) (vgl. mpfs 2015, 7f., 13).

Für ein Drittel der erstgenannten Gruppe zählt die Beschäftigung mit diesem Medium sogar zu ihren Lieblingsaktivitäten; und über die Hälfte (53 Prozent) von ihnen würde nach Angaben ihrer Erziehungsberechtigten auf den Fernseher nicht verzichten können. Auffallend ist zudem, dass alle Kinder ihre meiste mit Medien gestaltete Zeit vor und mit dem Fernseher verbringen, dann aber seltener (24 Prozent) alleine und eher mit ihren Eltern (48 Prozent). Alle anderen Medien und medialen Tätigkeiten (Buch/Lesen, Radio, PC-/Online-/Konsolenspiele, Internet, Handy-/Smartphone-Spiele, Tablet-PC-Spiele) werden (teilweise sehr viel) seltener genutzt und ausgeführt. Außerdem liegt die tägliche Nutzungsdauer dieses Mediums durch die Vier- bis Fünfjährigen mit 52 Minuten 18 Minuten höher als die der jüngeren Kinder (vgl. ebd., 9ff.).

Ihre Zeit vor und mit dem Fernseher verbringen die Kinder dabei in der Regel – in aufsteigender Reihenfolge – mit den Sendern *Das Erste/ARD*, *RTL*, *Dritte Programme*, *Nick*, *Disney Channel*, *Super RTL* und *KiKa*. Die letzten drei Fernsehsender stellen die Lieblingsfernsehsender der Zwei- bis Fünfjährigen dar, wobei der Kindersender *KiKa*<sup>80</sup> ihre unverwechselbare Nummer 1 ist (vgl. ebd., 16). Zusätzlich zu den Lieblingsfernsehsendern haben die Kinder auch ihre Lieblingsfernsehsendungen. In Bezug auf diese unterscheiden sich die Antworten der Eltern vor allem bei der Sendung *Unser Sandmännchen* deutlich voneinander; diese wird von über einem Viertel (26 Prozent) der jüngeren und nur neun Prozent der älteren Kinder geschaut. Zusätzlich dazu können auch favorisierte Wissenssendungen der Kinder identifiziert werden; insbesondere der vier und fünf Jahre alten Kinder (+25 Prozentpunkte): Die *Sendung mit der Maus* wird von über zwei Fünftel (42 Prozent) der älteren und einem Drittel (33 Prozent) der jüngeren Kinder am liebsten

---

<sup>80</sup> Für einen Einblick in die favorisierten Kinderprogramme von Kindern der 1990er Jahre, siehe Paus-Haase (1997), aber auch Baacke et al. (1997).

geschaut. Die zweitbeliebteste Sendung stellt für etwas mehr als einem Fünftel (22,5 Prozent) der (Klein-)Kinder die Sendung *Löwenzahn* dar (vgl. ebd., 14ff.). Insgesamt ist zu konstatieren, dass die Kleinkinder „eine viel größere Bandbreite an verschiedenen Sendungen“ (ebd., 14) favorisieren, als die Jüngeren<sup>81</sup> (vgl. hierzu ebd., 14ff.).

#### 4.3.4 Kinder und Medienhelden

„Ein Objekt wird zum Interessensgegenstand für eine Person, wenn es persönliche Bedeutung erlangt (wertbezogene Valenz)“ (Kramer/Enzelberger 2015, 35)

Es gibt eine Vielzahl an Theorien, die es ermöglichen nachvollzuziehen, wie sich Geschlechterunterschiede herausbilden (vgl. Hannover 2008, 349-369). Diese Unterschiede, die in Personeneigenschaften und Fähigkeiten ihren Ausdruck finden, werden anhand von *geschlechtsbezogenen Konstrukten* (Konzepte und Überzeugungen, Identität und Selbstwahrnehmung, Präferenzen und Verhaltensmanifestationen) und verschiedenen *Inhaltsebenen* (die biologisch-kategoriale Klassifikation von Geschlecht, Aktivitäten und Interessen, personal-soziale Attribute und soziale Beziehungen), die auf diese Konstrukte zu beziehen sind, bestimmt.

Das erste Konstrukt, *Konzepte und Überzeugungen*, verweist auf eine *Geschlechtsrollenkonstanz*. Die Kinder sind bereits in den ersten Lebensjahren dazu in der Lage, ihre biologische Geschlechtszugehörigkeit zu erkennen. Ab dem fünften Lebensjahr können sie zwischen stereotypen weiblichen und männlichen Eigenschaften und Fähigkeiten unterscheiden und diese benennen. Entsprechend formt sich ihre *Identität und die Wahrnehmung ihrer Selbst* (Konstrukt 2). Zudem bilden sich, in Abhängigkeit vom Geschlechterstereotyp, ihre *Präferenzen* aus (Konstrukt 3) und es *manifestieren* sich bestimmte *Verhaltensformen* (Konstrukt 4) (vgl. ebd., 341-348).

---

<sup>81</sup> Eine Differenzierung dieser Ergebnisse nach Geschlecht erfolgte nicht. Außerdem geben diese Ergebnisse zum kindlichen Medienumgang keine Auskunft über den Einfluss kultureller Faktoren. Die qualitative Auswertung dieser Arbeit erlaubt einen differenzierten bzw. herkunfts-, kultur- und gendersensiblen Einblick in kindliche Medienwelten aus erster Hand (vgl. Kapitel 10).

Präferenzen bzw. Vorlieben stehen in einem unmittelbaren Zusammenhang mit Interessen. Während Letzteres als ein „Ausdruck einer persönlich bedeutsamen Beziehung eines Kindes zu einem nichtpersonalen Gegenstandsbereich seiner erfahrbaren Umwelt“ (Fink 1992, 54) definiert werden kann (vgl. hierzu auch Kramer/Enzelberger 2015, 35f.), steht Präferenz für „die überdauernde ‚dispositionelle‘ Interessenorientiertheit“ (Fink 1992, 54). Damit sind Präferenzen im Gegensatz zu Interessen nicht einmalig, sondern *dauerhaft und beständig*. Entsprechend sind sie auch *subjektiv bedeutungsvoll* und *beliebt*, sprich von positiven Emotionen begleitet (vgl. ebd., 55ff.) – es ist die Rede von einem *interessenorientierten Person-Gegenstands-Bezug* (Fink 1992, 53), der mit steigendem Alter, aber auch aufgrund weiterer Faktoren wie beispielsweise das Geschlecht, eine Veränderung erfährt (vgl. ebd.; Schorb/Theunert 1996) und sich mit der Zeit stabilisiert (vgl. Kramer/Enzelberger 2015, 36).

Einen besonders großen Einfluss auf Interessen und Präferenzen üben das kindliche *Kompetenzerleben* und das *Fähigkeitsselbstkonzept* aus (vgl. ebd., 48). Für Kramer und Enzelberger (ebd.) liegt der Grund in den psychologischen Grundbedürfnissen von Menschen verborgen, zu denen neben dem bereits genannten Grundbedürfnis *Kompetenzerleben* das *Autonomieerleben* und die *soziale Einbindung* zu zählen sind. Das, wofür sich das Subjekt interessiert, wird Teil der eigenen Identität; es bestimmt sein Selbst. Die Selbstbestimmung jedoch ist wiederum abhängig von den geschlechtsspezifischen Sozialisationsbedingungen (vgl. ebd., 36; siehe auch Kapitel 3.3.2), oder anders gesagt von solchen Theorien, die, wie Hannover (2008) schreibt, „sozialisatorische Prozesse für die Entwicklung von Geschlechterunterschieden verantwortlich machen“ (ebd., 349). Eine Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse wird damit erst mit der sozialen Anerkennung und Wertschätzung seitens der relevanten primären, sekundären und tertiären sozialen Akteure wirksam. Das Kind lernt, was sozial erwünscht und nicht erwünscht ist (vgl. ebd., 349ff.; Kramer/Enzelberger 2015, 36ff.). Daraufhin überdenkt und korrigiert es selektiv seine (*basalen*) *Komponenten* (Referenzobjekte, Tätigkeiten bzw. Handlungsmöglichkeiten und Themen) und passt diese, in der Regel geschlechtsbezogen, individuell-selektiv an (vgl. Fink 1992, 55).

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen ist mit Schorb und Theunert (1996) sowie Theunert (1996a) zu argumentieren, dass Kinder mediale Inhalte und Figuren stets ihren

*Leitbildern, sprich Vorstellungen, Wünschen, Träumen, Ängsten und Schwierigkeiten* entsprechend selbst auswählen (vgl. hierzu Theunert 1996a, 201). Die Medieninhalte und -figuren haben deshalb einen Bezug zu ihrem *bewegten Alltag* – diese sind Bestandteil ihrer Lebenswelt (vgl. Theunert 1996b, 30).

Von zentraler Relevanz für die Kinder ist hier die Medienfigur, die „als Spiegel ihres Ich und ihrer Wirklichkeit [...] [fungiert und ferner] Anregungen für die weitere Ausformung ihrer Selbstkonzepte“ bietet (Schorb/Theunert 1996, 210; siehe auch Schorb 2014; Tillmann/Schütt 2014; Schramm/Hartmann 2010; Rogge 2007; Krotz 2003). Die Medienfigur steht im Zentrum, eigentliches Motiv für die Favorisierung von Medieninhalten ist sie aber nicht. Entscheidend sind, wie deutlich werden sollte, die Leitbilder, die darüber entscheiden, „welche Persönlichkeiten [...] [die Kinder] sein und werden möchten und wie sie mit den Herausforderungen ihres Alltags umgehen können und wollen“ (Theunert 1996a, 201) – in Abhängigkeit von Geschlecht, Herkunft und mehr (vgl. Götz 2014; 2013; 2008; 2007; Nastasia/Uppal 2010; Terhart/Roth 2008; Kuchenbuch 2003). Deshalb gibt nicht die Medienfigur die Situationen im Alltag vor, sondern das Kind hat eine Vorstellung davon, in welchen Situationen ein Medieninhalt zu spielen und die Figur oder Figuren zu handeln haben. Aus diesem Grund brauchen Kinder Helden (Rogge 2007; Czaja 1997; Paus-Haase 1997; Schorb/Theunert 1996), und sie haben nicht, wie oft behauptet wird, keine *Qualitätsansprüche*, ganz im Gegenteil, sie „lassen sich nicht jeden Serien-,Schrott“ gefallen“ (Rogge 2007, 50).<sup>82</sup>

---

<sup>82</sup> Siehe hierzu auch Kohlbergs Stufen der moralischen Entwicklung (vgl. Storck/Wortmann 2013, 112-118; Marci-Boehncke/Rath 2009c, 19f.)

## 5. Exkurs: Bevölkerungs- und Wertestrukturen in der Türkei

### 5.1 Einblick in die Bevölkerungs- und Rollenstrukturen

#### 5.1.1 Bevölkerung und Bevölkerungsgruppen

„Ihre ethnisch-kulturelle Heterogenität, eine Reflexion der Bevölkerungsmischung der Türkei auf die europäischen Aufnahmestaaten, ist der europäischen Bevölkerung bisher kaum bewusst – ‚die‘ Türken gibt es nicht“ (Matuz 2008, XI)

In der Türkei<sup>83</sup> lebten im Jahre 2015 fast 79 Mio. Menschen<sup>84</sup>; die Geschlechterverteilung kann hierbei als ausgeglichen gekennzeichnet werden (vgl. TÜİK 2016a). Nach Angaben des *Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)*, also des Statistischen Amtes der Republik Türkei, machten zum Zeitpunkt der Befragung die Null- bis 14jährigen etwa ein Viertel (24 Prozent) der Gesamtbevölkerung aus. Während mit nur 8,2 Prozent die Anzahl der über 65jährigen

---

<sup>83</sup> In seinem 2008 veröffentlichten Buch schreibt Cem Özdemir (2008): „Die Türkei verstehen heißt auch, die Deutsch-Türken besser zu verstehen“ (ebd., Backpage). Mit diesem Exkurs-Kapitel erhofft sich der Verfasser dieser Arbeit exakt diesen Effekt. Es geht nicht darum, auf etwas zu zeigen und dieses Etwas – im Negativen wie im Positiven – mit Hilfe der Herkunftskultur dieser Menschen zu erklären und zu begründen – „lange [wurde] in der Forschung auf kulturelle Defizite verwiesen, die in Zusammenhang mit der Ursprungskultur gebracht wurden“ (Luciak 2010, 56). Dieses Kapitel soll den Leser\_innen einen vielleicht ersten, breiten, teilweise aber auch tiefen Einblick in die Strukturen der Herkunftskultur der deutsch-türkischen Bevölkerung in Deutschland bieten, um ihnen – gemeint sind die Leser\_innen – ein Verstehen des ihnen bereits Bekannten und somit am „*subjektiv gemeinten Sinn* des Handelnden“ zu ermöglichen (Giesen/Schmid 1976, 165, zit. n. ebd., 62, Herv.i.O.; siehe Kapitel 7.4.4). Dieses verstehende Verstehen kann dazu dienen, den deutsch-türkischen Handelnden – somit auch den deutsch-türkischen Eltern und Kindern – sowie der eigenen Wirklichkeit anders und neu zu begegnen. Einschätzungen und Bewertungen von bereits Bekanntem sollen auf der Grundlage neu strukturierter Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsstrukturen erfolgen.

<sup>84</sup> Mit fast 15 Mio. Einwohnern bildete Istanbul im Jahre 2015 die Stadt mit der größten Bevölkerungsanzahl in der Türkei, gefolgt von der Hauptstadt Ankara mit über fünf Mio. und an dritter Stelle Izmir mit etwas mehr als vier Mio. Einwohner\_innen (vgl. TÜİK 2016d). Darüber hinaus ist die Türkei „[...] among the 20 most populous countries of the world, and the second populous country in Europe after Germany“ (Ataca et al. 2005, 93).

in der Türkei am niedrigsten lag, bildeten mit fast 70 Prozent die 15- bis 64jährigen die große Mehrheit in der Türkei-türkischen Bevölkerung (vgl. TÜIK 2016b; auch HUIPS 2014, xv, 19; unicef 2011, 3ff.). Der Trend hin zu einer wachsenden und immer jünger werdenden Gesellschaft setzte sich in der Türkei somit fort und erlangte im Jahre 2015 seinen Höchststand (vgl. Schloßmacher 2014a). Schätzungen zu Folge soll es in der Türkei bis 2050 zu einem circa 16prozentigen Bevölkerungsanstieg kommen. Erst 2075, also nach mehr als eineinhalb Jahrhundert – die erste Volkszählung erfolgte im Jahre 1927 (vgl. TÜIK 2016c) –, wird ein erster Bevölkerungsrückgang um circa fünf Prozentpunkte vermutet (vgl. TÜIK 2013b).

Eine Differenzierung des Zensus nach den *konfessionellen und ethnischen Wurzeln* der Personen, wie beispielsweise in Deutschland (vgl. Kapitel 2.2.1), erfolgte in der Türkei zuletzt im Jahre 1965 (vgl. Şen/Aydın 1998, 8). Eine grundlegende Veränderung in der Vorgehensweise zur Erfassung der Migrationsbevölkerung ist hier seitdem nicht unmittelbar festzustellen: „In Turkey, there is still no reliable and accurate system for production of international migration statistics and population censuses are still the main data source“ (Migration Statistics 2014).

Aktuelle Zahlen des TÜIK aus dem Jahre 2015 ermöglichen aber auch einen Einblick in die Geburtsländer der in der Türkei sesshaften Menschen, unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit, die sie zum Zeitpunkt der Erhebung besaßen. Diesen Ergebnissen zur Folge wurden 2015 etwas mehr als 1.5 Millionen Menschen, das sind zwei Prozent der Gesamtbevölkerung, im Ausland geboren und sind in die Türkei emigriert. Für etwa 300.000 Menschen wurde Deutschland als Geburtsland erfasst. Die meisten dieser Menschen, in der Anzahl 378.437, sind in Bulgarien geboren und in die heutige Türkei eingewandert. Erst danach sind weitere, in der Summe mindestens 70 Länder als Geburts- und Auswanderungsländer für diese Bevölkerungsgruppen zu bestimmen; unter anderem der Irak, Syrien und Aserbaidschan (vgl. Aytaç 2016a; 2016b).

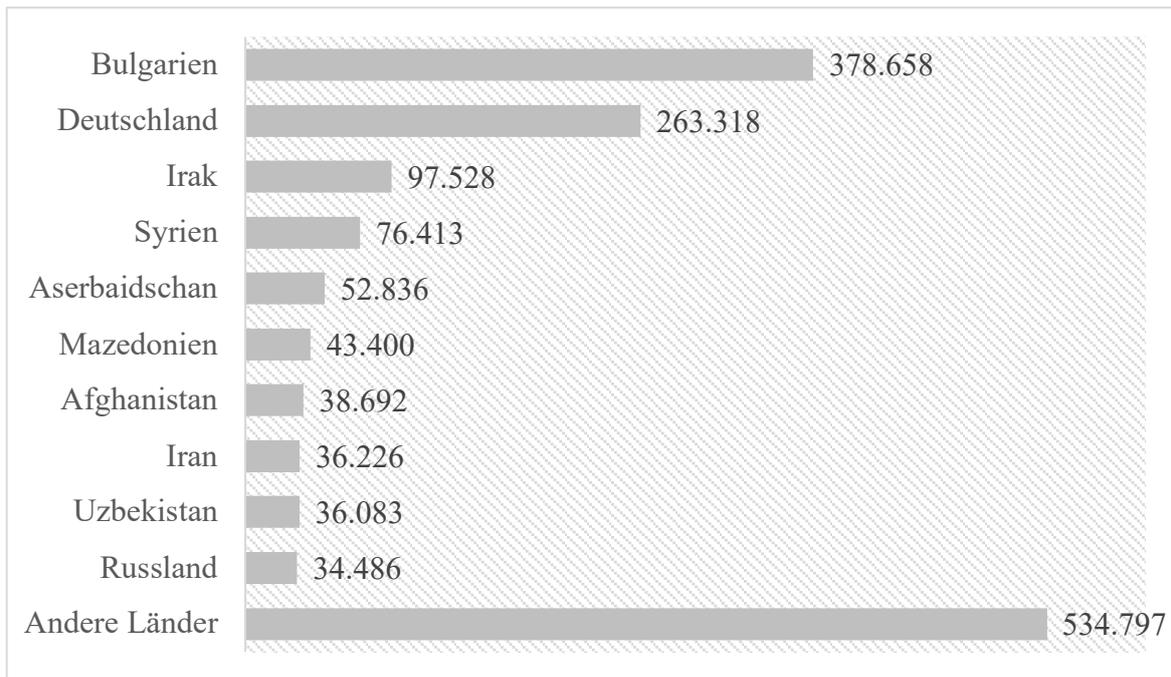


Abbildung 5: Türkei-türkische Bevölkerung nach Geburtsland

Dabei ist „das ethnische Mosaik der heutigen Türkei [...] zu einem Großteil das historische Erbe der Multiethnizität des Osmanischen Reiches“ (Şen/Aydın 1998, 12). Dieses reicht auch zurück bis in die Zeit der Hethiter (vgl. Sunar/Fişek 2005, 2).<sup>85</sup> Das Osmanische Reich, nach dessen Niedergang die Republik der Türkei gegründet wurde (vgl. Alkan 2014; Matuz 2008, 2, 269-278), war mit ihren 72 ethnisch wie kulturell heterogenen Bevölkerungsgruppen ein Vielvölkerstaat (vgl. Matuz 2008, XI; Greve/Durmaz 2014, 00:02:00-00:02:25). Die Organisation und Praxis der Herrschaft im Osmanischen Reich kannte „keine ethnischen Schranken“ (ZfT 1998, 96). Ganz im Gegenteil, hier war, insbesondere aufgrund ökonomischer Interessen, *Multiethnizität* willkommen. In diesem

---

<sup>85</sup> Dieser Beitrag wurde dem Verfasser von Diane Sunar über die Plattform Researchgate zur Verfügung gestellt. Der Originaltext umfasst die Seiten 169-183. In diesem Fall stimmen die Seitenzahlen mit den Seitenzahlen im Originaltext nicht überein.

System war es selbstverständlich, *sich* mit Angehörigen einer anderen Bevölkerungsgruppe *zu vermischen* (vgl. ebd., 100).<sup>86</sup>

Diese ethnische und religiöse Vielfalt fand vor der Gründung der Republik Türkei im Jahr 1923 und hier in der Auseinandersetzung mit dem *türkischen Nationalverständnis* in der ersten großen Nationalversammlung durch Mustafa Kemal Atatürk Anerkennung und Berücksichtigung. Bis zu diesem Zeitpunkt war noch kein klares Nationalverständnis vorhanden. Folglich favorisierte es Atatürk anfangs weniger von einer ‚türkischen Nation‘, als vielmehr von der ‚Nation der Türkei‘ zu sprechen – quasi die Fortsetzung des *Millet Systems*<sup>87</sup> des Osmanischen Reichs (vgl. Şen/Aydın 1998, 26f.; ZfT 1998, 96f.). Diesem Verständnis zufolge definierte die große türkische Nationalversammlung ihre Nation bis vor der Gründung des Nationalstaats nicht ausschließlich als Türkisch. Ganz im Sinne des bereits zitierten *ethnischen Mosaiks*, das alle ethnisch als auch religiös bzw. konfessionell unterschiedlichen Gruppen in der Türkei umfasst (vgl. ZfT 1998, 93), akzeptierte sie, bedingt durch ihre Geschichte, dass die *Neue Türkei*<sup>88</sup> sich aus einer Vielzahl an Nationen (türkisch: Millet, d. Verf.) zusammensetzte (vgl. ebd., 93-105; Greve/Durmaz 2014; Şen/Aydın 1998, 26f.).

---

<sup>86</sup> „Das ehemalige Konstantinopel (wie überhaupt das ganze Reich) bestand aus ‚Parallelgesellschaften‘, denn es war kein Nationalstaat und strebte deshalb keine Homogenisierung seiner Bürger an“ (Gottschlich/Zaptçioğlu 2006, 76).

<sup>87</sup> Unter dem *Millet-System* ist ein zentrales gesellschaftliches System zu Zeiten des Osmanischen Reiches zu verstehen, das ethnische und religiöse Minderheiten als Volksgruppen, also Millet, anerkannte. Innerhalb dieses Systems wurde den Millet ihre Autonomie zugesprochen, sodass sie ihre Religion und ihren (persönlichen) Glauben frei ausüben konnten (vgl. Yaşlı 2013).

<sup>88</sup> Die *Neue Türkei* definierte sich mit der Gründung der Republik Türkei ab dem 29. Oktober 1923 als ein Staatswesen, das im Gegensatz zum Regierungssystem zu Zeiten des Osmanischen Reich als modern, europäisch und laizistisch gilt (vgl. Matuz 2008, 278).

Trotz dieser historischen und politischen Hintergründe, die hier aufgrund des Umfangs, aber auch der Komplexität dieses Themas nicht vertieft werden sollen<sup>89</sup>, und obwohl für die heutige Türkei eine „multi- bzw. polyethnische Bevölkerungsstruktur“ (Şen/Aydın 1998, 1) kennzeichnend ist, sind statistische Angaben im Hinblick auf die gesellschaftliche Vielfalt und Heterogenität in diesem Land – gemeint ist insbesondere die *ethnische Diversität* – hauptsächlich über Schätzungen möglich (vgl. ebd., 7f).<sup>90</sup>

Mit der Gründung der türkischen Republik wurden die Menschen von Anfang an, weil sie *alle*, nach Ansicht von Atatürk, eine gemeinsame Vergangenheit, Geschichte, Kultur, gemeinsame Sitten und ein gemeinsames Rechts(-staats)-verständnis teilten (vgl. Sarıay 1999, 7), als *türkisch* angesehen und als *Türken* behandelt; sie waren Angehörige der Türkischen Republik und sollten daher *zusammengebracht* – nach anderer Auffassung assimiliert (vgl. Ceylan 2016, 105ff.; auch Nurcan 2007) – und ganz im Sinne eines „modern Milliyetçilik“ (deutsch: modernen Patriotismus, d. Verf.) (Sarıay 1999, 3) *vereinigt* und darüber hinaus ihrem Status als (türkische) Nation Würde verliehen werden:<sup>91</sup>

---

<sup>89</sup> Für eine grundlegende Auseinandersetzung mit dem Osmanischen Reich sowie der Entstehungsgeschichte der Türkei, siehe (Matuz 2008; Keskin 1978). Eine umfangreiche Übersicht zur geschichtlichen, politischen und gesellschaftlichen Situation und Entwicklung (in) der Türkei liefert auch die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) in ihrem aktuellen Dossier Türkei aus dem Jahr 2014 (vgl. bpb 2014). Von besonderer Bedeutung sind in diesem Zusammenhang auch die Arbeiten der Stiftung Zentrum für Türkeistudien (ZfT), die von 1998 bis 2007 jährlich das Türkei-Jahrbuch des Zentrums für Türkeistudien herausgebracht hat.

<sup>90</sup> Die Ursache dieser Tatsache ist wiederum in der osmanischen Geschichte verwurzelt (vgl. hierzu bpb 2014; Matuz 2008, 277; ZfT 2006, 3; Şen/Aydın 1998, 25).

<sup>91</sup> Atatürk beabsichtigte in seiner nationalen Politik die Gründung eines unitären türkischen Staates, bestehend aus einer Nation, die er als türkisch definiert hat. Möglicherweise ist diese Entscheidung darauf zurückzuführen, weil die türkische Sprache vor der Republikgründung im Osmanischen Reich dominierte (vgl. Hoffmann 2015) und das Osmanische Reich der Entstehung eines „Türkvolk“ beigetragen hatte (Matuz 2008, 2). Eine Unterscheidung nach Rasse, Glaubensrichtung oder Klassenzugehörigkeit lehnte Atatürk deshalb ab; für ihn waren alle Angehörigen des neuen türkischen Staates ‚hep aynı cevherin damarları‘ (Sarıay 1999, 7) (deutsch, ungefähr: sie alle trugen die gleiche Substanz in ihren Adern, d. Verf.). Nach Auffassung von Matuz (2008) jedoch wird die Reduzierung der Bevölkerung auf den Türken „den ethnischen Gegebenheiten nicht ganz gerecht. Denn *Türken*, d.h. Bevölkerungsgruppen, die eine Turksprache sprechen, leben auch außerhalb und zum Teil sogar von den heutigen Staatsgrenzen der Türkei sehr weit entfernt“ (ebd., 1).

Wird der ethnischen Zusammensetzung der Bevölkerung der Türkei auf die Spur gegangen, so lag, auf der Basis einer zwischen 2009 und 2011 durchgeführten Studie des Forschungsinstituts Konsensus zur ethnischen Zusammensetzung der *türkischen Bevölkerung*, die Anzahl der *Millet* in der neuen Türkei im Jahre 2011 bei 68. Zum Zeitpunkt der Befragung fühlten und identifizierten sich von den über 32.000 befragten Bürger\_innen der Türkei also nicht alle unmittelbar als türkisch. Während über drei Viertel (77,4 Prozent) von ihnen sich als *Türke* bzw. *Türkin* bezeichneten, ordnete sich etwa ein Viertel (22,6 Prozent) der Bevölkerung einer anderen der weiteren 67 *Millet* zu. Mit ungefähr 12 Prozent bildete nach der türkischen die *Millet der Kurden* die zweitgrößte, und die *Millet der Lazen* bildete mit etwa 2,5 Prozent die drittgrößte Gruppe in der Türkei. Während die Anzahl der *arabischstämmigen* und *alevitischen Millet* bei über 1,5 Prozent lag, fielen die Verteilungen für die restlichen Gruppen geringer aus (vgl. Schloßmacher 2014b; Günal 2011).

Repräsentativ für die Türkei-türkische Gesellschaft ist jedoch allen voran die Gruppe der Personen aus den ländlichen Gebieten. Denn im Zuge des Wirtschaftsaufstiegs wanderte ein Großteil dieser Bevölkerungsgruppe, wie auch heute noch zu konstatieren ist, mit ihren Gepflogenheiten in die urbanen Gebiete ein (vgl. TÜİK 2016d). Deshalb bleibt das Land, trotz der Modernisierungsbestrebungen, seinen ländlichen Traditionen *eher* loyal gegenüber eingestellt (vgl. Kağıtçıbaşı/Sunar 1997, 145). Schließlich bringt jede Veränderung und jeder Wandel, abhängig von ihrer Geschwindigkeit, eine Herausforderung mit sich, weshalb erlernte soziale Muster aus dem Gleichgewicht geraten und den Anpassungsprozess entweder erschweren oder verzögern können (vgl. Aslan 2002, 27ff.).

### **5.1.2 Geschlechtervorstellungen und -rollen**

Frühestens mit der Gründung der türkischen Republik und den Reformen Atatürks – das Herrschaftssystem und die Rechtsgrundlage des Osmanischen Reiches wurden in der *Neuen Türkei* (vgl. Kapitel 5.1.1) auf der Grundlage des Bürgerlichen Gesetzbuchs der Schweiz abgeschafft, 1926 neu entworfen und 2001 reformiert (vgl. Gottschlich/Zaptçioğlu 2006, 201) – wurde die Frau dem Mann im türkischen Recht völlig gleichgestellt (vgl. ebd.; HUIPS 2014, 1f; Boos-Nünning et al. 1994, 150f.; Kongar 1989, 122). Mit anderen Worten:

„[...] the direction of chance, led by Atatürk, was one away from religious, oriental Empire to a modern and secular Republic“ (HUIPS 2014, 2). Es entstand der *Nationalstaat* als einer „der westlichen zeitgenössischen Werte des Westens“ (Gottschlich/Zaptçioğlu 2006, 78). Strenggenommen verbesserte sich der rechtliche Status der (*türkischen*) Frauen bereits Mitte des 19. Jahrhunderts. Im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts jedoch erreichte dieser mit dem aktiven und passiven Wahlrecht in den Kommunen (1930) und wenige Jahre später in der Nationalversammlung (1934) seinen Höhepunkt (vgl. Gottschlich/Zaptçioğlu 2006, 197f.; Boos-Nünning et al. 1994, 150f). Durch die Reformen Atatürks wurde die Frau gesellschaftlich dazu *verpflichtet* einer anderen Arbeit als (nur) der Hausarbeit nachzugehen. Das bedeutete, zumindest in der Verfassung, das Ablegen und Aufgeben eines häuslichen und tradierten Rollenverständnisses, und es sollte ein grundlegender gesellschaftlicher Wandel herbeiführt werden (vgl. Gottschlich/Zaptçioğlu 2006, 200ff). Dieses Rollenverständnis jedoch scheint in der Türkei-türkischen Bevölkerung insoweit nicht angekommen zu sein, als dass sie selbst nach über 80 Jahren dieses Rollenmuster nicht aufgebrochen zu haben scheint – auch in der Erziehung ihrer Töchter und Söhne nicht (vgl. TÜİK 2013, 107; 2006a; auch Kağıtçıbaşı/Sunar 1997). Gottschlich und Zaptçioğlu (2006) ist also Recht zu geben, wenn sie schreiben, dass „Gesetze [...] gegen Traditionen nicht allmächtig [sind]“ (ebd., 198). Trotzdem beschreibt Kongar (1989) als „de[n] auffälligste[n] Trend in der türkischen Familie [...] de[n] Trend zu mehr Freiheit“ (ebd., 126) und hiermit auch zu mehr Demokratie (vgl. ebd.), welche die Türkei-türkische Bevölkerung den *sozialen und ideologischen Veränderungen* in ihrem Land zu verdanken hat (vgl. Kağıtçıbaşı/Sunar 1997, 145, 155f.).

Die türkische Regierung verpflichtet sich in Artikel 10 Absatz 2 ihrer Verfassung die Gleichheit von Frauen und Männern zu verwirklichen (vgl. Rumpf 2016, 7). In Artikel 49 macht sie explizit deutlich, dass „die Arbeit [...] jedermanns Recht und Pflicht“ (ebd., 15) ist und verspricht in Absatz 2 des darauffolgenden Artikels „Minderjährige[n] und Frauen sowie körperlich und geistig Behinderte[n] [...] im Hinblick auf die Arbeitsbedingungen“ (ebd.) einen besonderen Schutz. Wenn von der Tatsache auszugehen ist, dass der Status der urbanen Bevölkerungsgruppen und im speziellen Fall der urbanen Frauen innerhalb ihrer Familie und Gemeinschaft an ihrem Bildungsniveau und vor allem ihrer Beschäftigungssituation gemessen wird, so sind Bemühungen im Hinblick auf die

Gleichberechtigung von Männern und Frauen auf dem Türkei-türkischen Arbeitsmarkt für den sozialen Fortschritt als unabdingbar anzusehen (vgl. Kağıtçıbaşı/Sunar 1997, 149; Kağıtçıbaşı 1991, 50).<sup>92</sup> Wird die Türkei-türkische Bevölkerung nach ihrem Demokratieverständnis gefragt, so ist im Vergleich zur deutschen Bevölkerung für weniger als ungefähr einem Drittel (29,9 Prozent) der türkischen Männer und Frauen (31,7 Prozent) sowie leicht über einem Viertel (26,3 Prozent) der bis 29jährigen die rechtliche Gleichheit von Mann und Frau ein unverzichtbares Charakteristikum der Demokratie (vgl. Welzel 2014, 72; Esmer 2011, 72).

Die türkische Gesellschaft wandelte sich somit innerhalb kurzer Zeit „[...] from a traditional, rural, agricultural, patriarchal society to a modern, urban, industrial, and egalitarian one“ (Ataca et al. 2005, 97). Diesen Wandel hat die Türkei-türkische Bevölkerung unter anderem dem ‚Gesetz zur Vereinheitlichung des Bildungssystems‘ zu verdanken (Gottschlich/Zaptıoğlu 2006, 198), das nur ein Jahr nach der Gründung der türkischen Republik verabschiedet wurde und die Koedukation in das Schulsystem brachte. Ataca et al. (2005) bezeichnen diese Reformbemühung als „one of the major achievements since the founding of the Republic [...]“, weil ab diesem Zeitpunkt „[...] in both literacy and education“ eine Zunahme zu beobachten war (ebd., 97).

Schulabschluss	Männlich		Weiblich	
	Stadt	Land	Stadt	Land
Gymnasium/Hochschule	33,4	13,4	24,5	6,6
Weiterführende Schule	20,7	17,6	15,8	12,5
Grundschule	31,4	45,8	35,5	38,1
Keinen Abschluss	14,2	22,8	24,1	38,1

Tabelle 2: Schulabschlüsse der Türkei-türkischen Bevölkerung nach Geschlecht und unterschieden nach Stadt und Land (selbsterstellt, d. Verf.)

---

<sup>92</sup> „Während westliche Frauen, deren soziale Rangstellung in gewissem Umfang von Jugend und Schönheit bestimmt wird, im Alter ihren Status einbüßen, steigt er bei der türkischen Frau mit zunehmendem Alter und den damit einhergehenden Veränderungen im Familienzyklus“ (Kağıtçıbaşı/Sunar 1997, 149; siehe auch Kapitel 5.2.4).

Ein Viertel (24,5 Prozent) der Frauen und ein Drittel (33,4 Prozent) der Männer erlangten nach Angaben des Institute of Population Studies der Hacettepe University in den städtischen Gebieten der Türkei im Jahre 2014 einen gymnasialen- und höheren Schulabschluss. An zweiter Stelle erwarb das männliche Geschlecht in den Städten einen Grundschulabschluss (31,2 Prozent). Einen Abschluss an einer *weiterführenden Schule* erzielten 20,7 Prozent, keinen Abschluss hatten lediglich weniger als 15 Prozent von ihnen. Bei den Frauen lag dieser Anteil bei 24,1 Prozent. Ihr meist erworbener Schulabschluss war mit 35,5 Prozent die Primarstufe, und 15,8 Prozent können einen Abschluss an einer *weiterführenden Schule* nachweisen (vgl. HUIPS 2014, 24f). Diese Angaben sind jedoch nur für die städtische Bevölkerung repräsentativ. Auf dem Land ist das Bildungsniveau der türkischen Bevölkerungsgruppen, wie der obigen Tabelle zu entnehmen ist, als niedriger einzustufen – „[d]ie Türkei ist [also noch immer] ein Land mit einem ausgeprägten Stadt-Land-Gefälle“ (Boos-Nünning et al. 1994, 85).<sup>93</sup>

Ähnlich verhält es sich hinsichtlich regionaler Unterschiede, die hier nicht im Detail aufgeführt werden sollen. Die formelle Bildung aber scheint vor allem im Westen des Landes und in der Zentraltürkei angekommen zu sein, weshalb in diesen Gebieten das Bildungskapital und folglich auch das Bildungsniveau der Bevölkerung höher einzustufen sind, als auf dem Land und vor allem in den östlich gelegenen Gebieten der Türkei (vgl. ebd., 85, 141ff.; HUIPS 2014, 24f).

---

<sup>93</sup> Vorzugsweise in Familien im Sinne der (*total*) *Interdependence* (vgl. Kapitel 5.2.4) wurden, wie in den nachfolgenden Seiten in verschiedenen Zusammenhängen erneut zum Ausdruck gebracht werden soll, den Jungen, im Gegensatz zu den Mädchen, ein entscheidender wirtschaftlicher Wert zugeschrieben. Deshalb wurde an erster Stelle und fast ausschließlich in die Ausbildung der Jungen investiert. Schließlich bedeutete ihre finanzielle Stärke und Unabhängigkeit die ökonomische Sicherheit der Familie, weshalb junge Türkei-türkische Männer unterschiedlicher Schichtzugehörigkeit in verschiedenen Ausbildungsbereichen breit aufgestellt waren (vgl. Kağıtçıbaşı/Sunar 1997, 148ff.). In Familien, die ihre Kinder nicht mit einem ökonomischen Nutzen in einen Zusammenhang brachten (vgl. Yapıcı 2010, 1557) – häufig handelte es sich um Familien aus den mittleren und höheren sozio-ökonomischen Schichten – besaßen die Töchter einen höheren Stellenwert. Bildung und Beschäftigung waren für die Zukunft des Kindes und dessen Status von großer Wichtigkeit (vgl. Kağıtçıbaşı/Sunar 1997, 148ff.). Aus diesem Grund „kommen weibliche Berufstätige im Vergleich zu den männlichen, häufiger aus gesellschaftlichen Elitekreisen“ (ebd., 150).

Die Beschäftigungsrate der mindestens 15 Jahre alten Frauen in der Türkei erzielte mit weniger als 30 Prozent im OECD-Vergleich den letzten Platz (vgl. TÜİK 2013b, 73). Dieser Wert gleicht in etwa den in den aktuellen Ergebnissen der TÜİK Studie zu den *Woman in Statistics* wiederzufindenden Zahlen zu den Beschäftigungsraten für diese Altersgruppen, differenziert nach Geschlecht. Demnach sind im Jahre 2014, im Gegensatz zu den Männern (64,8 Prozent), lediglich leicht über ein Viertel (26,7 Prozent) der Frauen einer Arbeit nachgegangen (vgl. Gürbüz 2016). Tatsächlich begründen über drei Fünftel (61,3 Prozent) der Türkei-Türk\_innen ihre Nicht-Anteilnahme an der Finanzierung des Haushaltes damit, dass sie mit dem Haushalt beschäftigt sind. Etwas mehr als 10 Prozent von ihnen sind arbeitsunfähig und 30 Prozent geben andere Gründe an (vgl. TÜİK 2013b, 73). Der Mann wird zum Teil noch als Hauptversorger verstanden (vgl. Kağıtçıbaşı/Ataca 2015, 386).

Das bereits aufgegriffene Rollenverständnis von Mann und Frau, das Olson für den Türkei-türkischen Kontext als ‚*duofocal*‘ *family structure* beschreibt (vgl. Sunar/Fişek 2005, 16; siehe auch Kağıtçıbaşı/Sunar 1997, 148), geriet hier in den Vordergrund. Nach diesem Modell bleiben Frauen unter Frauen und Männer unter Männern. Es ist die Rede von zwei Welten (vgl. Kağıtçıbaşı/Sunar 1997, 148). Sowohl in den Untersuchungen des TÜİK für das Jahr 2006 als auch für das Jahr 2011 ist eine klare Rollenverteilung zwischen den Ehepaaren zu konstatieren.

Demnach ist der Ehemann im Haushalt hauptsächlich für die Überweisung von angefallenen Rechnungen (74,4 Prozent), kleinen Reparaturaufgaben (70,8 Prozent) und sonstigen handwerklichen Tätigkeiten (48 Prozent) zuständig. Um die restlichen Anliegen im Haushalt kümmert sich die Ehefrau, die im Durchschnitt in 13,5 Prozent der Fälle ihre Tochter und in nur 1,4 Prozent der Fälle ihren Sohn an diesen Aufgaben teilhaben lässt (vgl. TÜİK 2013b, 107). Zudem ist sie diejenige Instanz, die sich zu ungefähr 90 Prozent um die Kinder kümmert. Erst an vierter Stelle, und zwar nach der Baba- (4,8 Prozent) und Anneanne (3,5 Prozent),<sup>94</sup> kommt der Vater mit 1,5 Prozent seiner Sorgfaltspflicht für das Kind nach (vgl. ebd., 108). Deshalb wundert es kaum, dass er seine ihm zur Verfügung

---

<sup>94</sup> Die türkische Sprache erlaubt es, zwischen den Familienangehörigen väterlicher und mütterlicher Seite zu unterscheiden. Wenn von *Babaanne* die Rede ist, dann ist hier die Mutter väterlicherseits gemeint. Die *Anneanne* ist die Mutter der Mutter des Kindes. Für die Auseinandersetzung mit den Verwandtschaftsbezeichnungen im Türkischen siehe Liebe-Harkort 1983.

stehende freie Zeit sehr selten alleine mit seinem Kind oder seinen Kindern verbringt (2,5 Prozent). Vielmehr werden freie Momente mit der Kernfamilie, hier der Ehefrau und den Kindern, geteilt (47,4 Prozent) und danach mit den Freunden (24,7 Prozent) (vgl. TÜİK 2006). Somit sind in der Erziehungshaltung der türkischen Community neben kulturellen Einflüssen auch traditionelle Einflüsse festzustellen (vgl. Tezel Şahin/Özyürek 2008, 396). Diese in der Tradition verankerte „gender hierarchy“ (Ataca et al. 2005, 100) wird von den Individuen, wie anhand der aufgeführten Ergebnisse festzustellen ist, größtenteils auch so gelebt. So ist zum Beispiel die kindliche Erziehung hauptsächlich, oder eigentlich fast ausschließlich, *Aufgabe* des weiblichen Geschlechts. Die Familienangehörigen, hier die Mutter, ihre leibliche Mutter, aber auch die Schwiegermutter, unterstützen sich dabei gegenseitig, weil sie sich füreinander verantwortlich fühlen und deshalb in ihrer ‚culture of relatedness‘ (Kağıtçıbaşı 1985), die Kağıtçıbaşı (ebd.) für die türkische Familie als charakteristisch beschreibt, ‚functionally extended‘ handeln (Ataca et al. 2005, 99). Dennoch ist in der Türkei ein grundlegender sozialer Wandel zu erkennen, dessen Ursprung die „urbanization and education“ ist (ebd., 101).<sup>95</sup> Die Urbanisierung deshalb, weil, ausgelöst durch die Industrialisierung und des damit einhergehenden Modernisierungsprozesses in den städtischen Gesellschaften, traditionelle Prinzipien mit der Migration vom Land in die Stadt nach und nach aufgelöst und städtische Orientierungen in die ländlichen Regionen teilweise transferiert werden konnten (vgl. Boos-Nünning et al. 1994, 100f., 146f.; auch Sunar/Fişek 2005, 3f.) – eine win-win-Situation. Die Verbesserung des Bildungsstatus, insbesondere in den Städten, milderte traditionell, gar patriarchal gestützte Einstellungen und Haltungen ab und führte, im Gesamtkontext, zu einem mehr und mehr egalitären Gesellschaftssystem (vgl. Ataca et al. 2005, 101; Boos-Nünning et al. 1994, 146ff., 150ff.).

---

<sup>95</sup> „However, increasing education and urban residence are leading to changes in the marital relationships in the direction of more egalitarian attitudes and intimacy expectations between spouses“ (Ataca et al. 2005, 101).

## 5.2 „Ağaç yaş iken eğilir“ – Der Baum biegt sich in jungen Jahren

### 5.2.1 Kindheit und Kind-sein

„Çocuk asrımızın bir keşfidir“ (Tanpınar 1996, 453, zit. n. Onur 2005, 109)<sup>96</sup>

Die Auseinandersetzung mit der Geschichte der Kindheit in der Türkei führt zu einer Begegnung mit einem als vernachlässigt zu bezeichnenden Forschungsfeld. Türkische Kindheitsforscher\_innen bedauern an erster Stelle dieses Desiderat, weshalb sie sich sowohl mit den Hintergründen eines verspäteten Interesses für das Kind und das kindliche Leben beschäftigen, als auch um die (Re-)Konstruktion der Vorstellung von Kind und Kind-sein in der Türkei bis in unsere heutige Zeit bemühen (vgl. Ahioglu-Lindberg 2012; Onur 2005). Als die größte Herausforderung für das junge Forschungs- und Arbeitsfeld zur türkischen Geschichte der Kindheit wird folglich die mangelhafte Literaturlage genannt.

Den Hauptgrund führt Onur (2005) auf die Vernachlässigung der Kindheit in der türkischen Bildungslandschaft zurück oder darauf, dass die Phase der Kindheit als ein, wie er bezeichnet, *marginales Thema* behandelt wurde. Von zentraler Bedeutung ist für ihn dabei die Frage nach dem Status des Kindes während des türkischen Modernisierungsprozesses. Er möchte wissen, ob die Geschichte der türkischen Kindheit schon immer eine Geschichte der gänzlichen *Gehorsamkeit* und *Abhängigkeit* gewesen ist, oder Spuren in der Geschichte der türkischen Gesellschaft wieder zu finden sind, die die Entwicklung des Kindes zu(r) (mehr) Unabhängigkeit unterstützt haben (vgl. ebd., 106).<sup>97</sup>

Das Wissen über die Geschichte der Kindheit in der Türkei ist allerdings nicht nur aufgrund des Interesses für den Stellenwert des Kindes in der türkischen Gesellschaft von Bedeutung. Es bedarf der Berücksichtigung (herkunfts-)kultureller Gegebenheiten, struktureller

---

<sup>96</sup> Das Kind ist eine Entdeckung unseres Jahrhunderts (Übersetzung, d. Verf.).

<sup>97</sup> Nach Kağıtçıbaşı (1996) schließt das eine das andere nicht aus. Ihrer Meinung nach ist das Bedürfnis zur persönlichen Unabhängigkeit kein Kriterium für den Ausschluss von Gehorsamkeit zu oder Abhängigkeit gegenüber anderen. In ihrem Modell der „özerk-ilişkisel benlik“ (ibd.) („autonom-relationale[s] Selbst“ (Döge 2015, 62) erfolgt eine Synthese dieser Gegensätze, weshalb sie Gegensätze als etwas begreift, die, vor dem Hintergrund der Theorie der Gegensätze, sich per se nicht abstoßen, sondern anziehen – eine dialektische Annäherung (vgl. ebd., 38; siehe Kapitel 5.2.4).

Bedingungen und Voraussetzungen sowie weiterer Faktoren (in) einer Gesellschaft, um auf der Grundlage einer jeden Kultur, mit ihrer Geschichte und ihren gesellschaftlichen Strukturen, eine Vorstellung davon zu erlangen, wie Kindheit und Kind-sein zu verstehen und zu bewerten sind. Deshalb sind bei der Kindheitsforschung alle gesellschaftlichen, kulturellen und ökonomischen Faktoren gleichzeitig relevant (vgl. Ahioglu-Lindberg 2012, 42). Folglich wird in interkulturell angelegten Untersuchungen nicht von einer globalen Kindheit, verstanden als ein homogenes globales Konstrukt, ausgegangen, sondern von einer Vielzahl an Kindheiten, die in und an sich als heterogen gelten. Kindheiten entstehen und verlaufen unterschiedlich (vgl. Onur 2005, 101).

Ahioglu-Lindberg (2012) untersuchte in ihrer Arbeit zur Geschichte der türkischen Kindheit die Besonderheiten des Alltags-, Familien- und Schullebens von Kindern zu Zeiten des Osmanischen Reiches und der Türkischen Republik. Ihren Blick richtete sie speziell auf den Aspekt der Erziehung, weshalb es möglich ist, eine ungefähre Vorstellung davon zu bekommen, welche Erziehungsarten dominierten und sich zum Teil bis in die heutige Zeit durchgesetzt haben. Für den Vergleich dienten Kindheitserinnerungen, die ihr in erzählter Form, verschriftlicht, zur Analyse vorlagen.<sup>98</sup>

<b>Alltag</b>	<b>Schulalltag</b>	<b>Familienalltag</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kindheit</li> <li>- Nachbarschaft</li> <li>- Kleidungsstil</li> <li>- Freundschaft</li> <li>- Spiel und Spielräume</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disziplin</li> <li>- Strukturelle und akademische Besonderheiten</li> <li>- Soziales Geschlecht</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erziehung</li> <li>- Bildung</li> </ul>

Tabelle 3: Kindheitserinnerungen (übersetzt und modifiziert, d. Ver.).

In einer tabellarischen Gesamtübersicht (siehe oben) stellt die Autorin (vgl. ebd.) ihre Befunde zum *Alltag*, dem *Schulalltag* und dem *Familienalltag* zu Zeiten des Osmanischen Reiches und der 1. Generation der Türkischen Republik differenziert in Form von Kategorien vor. Während im Alltagsleben das Verständnis von Kindheit, die

---

<sup>98</sup> Für eine detaillierte Information zur Methodik, siehe Ahioglu-Lindberg (2012, 51).

Nachbarschaftsbeziehung, der Kleidungsstil, die Freundschaft, aber auch das Spiel und die dafür verfügbaren Spielräume am meisten genannt werden, sind in Bezug auf ihren Schulalltag vorrangig Disziplinierungsmaßnahmen, strukturelle sowie akademische Rahmenbedingungen und das soziale Geschlecht in den Erinnerungen der Teilnehmer\_innen verankert. Für die Situation in der Familie kommen hauptsächlich die Bereiche Erziehung und Bildung in den Erinnerungen vor, die im Folgenden, genauso wie die anderen Kategorien, teilweise Erläuterung finden sollen.

Zuallererst ist festzustellen, dass sowohl im Osmanischen Reich als auch zu den Anfangszeiten der Türkischen Republik die Kindheit mit der Vollendung des sechsten Lebensjahres als abgeschlossen angesehen wurde. Deshalb war es mit dem Beginn des siebten Lebensjahres verboten, mit Kindern des anderen Geschlechts in der Öffentlichkeit zu spielen. Während letztgenannter Befund insbesondere für die Zeit im Osmanischen Reich und in nur abgeschwächter Form auch für die Anfangszeiten der Türkischen Republik Gültigkeit besitzt, war das Spielen mit Kindern mit einer anderen ethnischen Herkunft in den Erinnerungen der 1. Generation der Republik Türkei häufiger anzutreffen. Kinder mit türkischer Erstsprache lernten teilweise sogar die Sprache(n) (griechisch, armenisch, hebräisch) ihrer Freunde, um mit ihnen zu spielen.

Mit dem Beginn des siebten Lebensjahres wurden dem Kind zudem Aufgaben zugeteilt, die es im Alltag zu bewältigen hatte. Die Tochter war mit der Vollendung des sechsten Lebensjahres damit für den Haushalt und für die Betreuung ihrer jüngeren Geschwister gemeinsam mit ihrer Mutter verantwortlich. Gleichzeitig sollte sie sich, wie auch das männliche Geschwisterkind, in den Schulferien oder der schulfreien Zeit im Geschäft eines Bekannten oder Verwandten als *Aushilfe* (türkisch: *çırak*, d. Verf.) beschäftigen. In ländlichen Gebieten halfen Kinder oft bei Feld- und Ackerarbeiten mit.

Mit Sicherheit wurde das Kind zur damaligen Zeit unter anderem als günstige Arbeitskraft verstanden. Jedoch hatte die Kinderarbeit auch symbolischen Charakter: der Eintritt des Kindes in die *Arbeitswelt* bedeutete zum einen das Ende der Kindheit. Zum anderen sollte das Kind jetzt auf das Erwachsenenleben vorbereitet werden (vgl. ebd., 46f.; unicef 2011, 6f.). Für seine Positionierung und Relevanz innerhalb der Familie sollte es einen Beitrag zu ihrer ökonomischen Stärkung leisten, in dem das Verständnis *önce üretim, sonra eğitim*

(deutsch, ungefähr: Erst die Arbeit, dann die Erziehung, d. Verf.) im Vordergrund stand (vgl. Aslan 2002, 27f.).

Die Kinderarbeit impliziert allerdings auch die Intention der Erwachsenen, das Kind weiterhin, auch außerhalb der Familie, in seinem Verhalten und Handeln zu kontrollieren. Die Nachbarschaft, der Bekanntenkreis, aber auch Lehrkräfte leisteten den Erziehungsberechtigten in Sachen *Kontrolle* eine Unterstützung, weshalb das Kind *rund um die Uhr* unter Beobachtung stand und deshalb auf sein Verhalten und Handeln stets achtgeben musste. „Damit [...] [waren] Kontinuität und Homogenität in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen gewährleistet“ (Kağıtçıbaşı/Sunar 1997, 158). Die Nachbarn übernahmen teilweise sogar die Kinderbetreuung. Bei einem möglichen *Fehlverhalten* drohten dem Kind Disziplinierungsmaßnahmen, die in beiden Zeitepochen in Form von *Prügel*, *Angst verursachen* und *Liebesentzug* Ausdruck fanden (vgl. Ahioğlu-Lindberg 2012, 46; Onur 2005, 107f.; auch Aksoy 2011, 16; Sunar/Fişek 2005, 20). Diese Kontrollform scheint in reduzierter Form auch heute ihre Gültigkeit zu haben; mit einem wichtigen Unterschied: Eltern fragen ihre Kinder und reden mit ihnen über den entsprechenden Vorfall (vgl. Yapıcı 2010, 1553, 1564). Kağıtçıbaşı (1996) führt diese Kontrolle auf den Wunsch der Eltern zurück, die Verbundenheit zwischen den Familienmitgliedern zu stärken, um dadurch dem Wunsch des Subjektes nach Unabhängigkeit und Autonomie zu begegnen (vgl. ebd., 40).

Mit der Republikgründung wurden diese Erziehungsmaßnahmen also nicht unmittelbar abgelegt. Die Teilnehmer\_innen erinnern sich daran, dass ihre Erziehungsberechtigten sie nicht zu verwöhnten, frechen Menschen erziehen wollten.<sup>99</sup> Zudem hatten diese Maßnahmen die Funktion, den Status des Vaters, den es stets zu respektieren galt, aufrechtzuerhalten. Dieser Status sollte durch die Kinder schließlich nicht angezweifelt

---

<sup>99</sup> Im Osmanischen Reich übernahm an erster Stelle die Mutter die Verantwortung für die Erziehung der Kinder. Die Großfamilienstruktur erlaubte und verlangte jedoch (von) allen erwachsenen Familienmitgliedern eine Verantwortungsübernahme in Sachen Erziehung und Bildung des Kindes. Zu nennen ist hier insbesondere die weibliche Verwandtschaft väterlicherseits. Diese hatten das Recht, teilweise ohne Rücksprache mit der Mutter des Kindes, Entscheidungen zu treffen, die die Erziehung und Bildung des Kindes unmittelbar betrafen. Auch heute scheint die *Vaterseite* für die Erziehung der Enkelkinder primär Verantwortung zu übernehmen und demzufolge möglicherweise auch mehr Rechte in der kindlichen Erziehung in Anspruch zu nehmen.

werden. Deshalb wird der Vater in den Erinnerungen der 1. Generation der Republik Türkei stets als distanziert (vgl. auch Sunar/Fişek 2005, 13f.), wenig bis kaum emotional und autoritär beschrieben – diese, auf Distanz beruhende Beziehungsart scheint bis heute keinen grundlegenden Wandel erfahren zu haben (vgl. Kapitel 5.2.2). Immer dann, wenn nach Ansicht der Erwachsenen das Kind ein Fehler begangen hatte, hätte der Vater Präsenz gezeigt und als Strafmittel häufig die *Prügelstrafe* eingesetzt, und das ab der frühen Kindheit (vgl. Ahioğlu-Lindberg 2012, 45).

Die Väter bzw. Männer waren also lange vor der Entstehung der Türkischen Republik, aber auch danach, in ihrem sozialen, gesellschaftlichen und folglich familiären Status, den Müttern bzw. Frauen höhergestellt – sie hatten einen Sonderstatus. Sie waren eine Art letzte Instanz, oder wie Kağıtçıbaşı und Sunar (1997) schreiben, eine „relativ distanzierte Autorität“ (ebd., 155), die bei sozial unerwünschtem Verhalten des Kindes vom weiblichen Geschlecht, von der Ehepartnerin, Schwiegertochter, Schwägerin oder der eigenen Mutter oder Großmutter, zur Hilfe gerufen wurden, um das *Problem* mit einem Mal, wie im Türkischen gesagt wird, *kökünden çözmek*, also zu *entwurzeln*.<sup>100</sup>

Lediglich jüngere Kinder, gemeint sind schulunreife Kinder, scheinen nicht in vollem Umfang von einer auf Autorität und Respekt beruhenden Erziehungsform betroffen gewesen zu sein. Die Beziehung der Väter zu ihnen war geprägt von einer größeren (emotionalen) Nähe und weniger auf Druck und Disziplin ausgerichteten Erziehungsform (vgl. ebd.; auch Tezel Şahin/Özyürek 2008, 402). In der erzieherischen Haltung der Eltern ist deshalb weniger von einer Tendenz zur Disziplinierung des jüngeren Kindes, als vielmehr des älteren Geschwisterkindes auszugehen (vgl. Tezel Şahin/Özyürek 2008, 407). In dieser Erwachsenen-Kind-Beziehung schenkten die Erziehungsberechtigten den Mädchen eine größere emotionale Nähe. Die Jungen hingegen erfuhren eine auf Autorität und Regeln beruhende Erziehungsform, die sie später, genauso wie bei ihren männlichen Vorbildern, zu *unantastbaren Respektpersonen* machte (vgl. Ahioğlu-Lindberg 2012, 46). Auf der eine Seite wurde also auf ein Leben vorbereitet, das auf *Anpassung* und *Abhängigkeit* beruhte und auf der anderen Seite wurde auf ein Leben vorbereitet, das auf

---

<sup>100</sup> Druck und Disziplin als Erziehungsmittel finden, so die Ergebnisse einer Studie aus dem Jahr 2000, vorrangig von älteren Türkei-türkischen Vätern Anwendung (vgl. Tezel Şahin/Özyürek 2008, 403).

die *dominante Rolle* vorbereiten sollte (vgl. Kağıtçıbaşı/Sunar 1997, 155) – ganz im Sinne einer „gemeinschaftliche[n] Familienkultur“ (ebd.), die für die traditionell türkische Familie kennzeichnend ist (vgl. ebd.).<sup>101</sup>

Trotz dieser unterschiedlichen Erziehungsvorstellungen von Mädchen und Jungen und der Tatsache, dass die Türkei-türkische Bevölkerung spätestens seit dem 19. Jahrhundert als ‚çocuk sever‘ (deutsch: kinderliebend, d. Verf.) (Onur 2005, 108) zu charakterisieren ist, entstanden Erziehungsmuster, die in den Türkei-türkischen Familien und den pädagogischen Institutionen für beide Geschlechter auf *Verängstigung* und *Auswendiglernen* basierten. Darüber hinaus wurde es unterlassen, die Kinder in ihrem Reflexionsvermögen zu schulen. Diese Maßnahme sollte bei den Kindern zu mehr Gehorsamkeit und Abhängigkeit führen (vgl. ebd.; hierzu Kapitel 5.2.2). *Verängstigung* ist somit als der zentrale Baustein (vgl. Onur 2005, 108) und *Paternalismus* als der zentrale Ansatz (vgl. Kaymak 2011) für die Vermittlung von Anstand und Höflichkeit zu bestimmen. Vor diesem Hintergrund bezeichnet Değirmencioğlu (2009) die Teilhabe des Kindes in der Türkei als eine ‚tersten katılım‘ (ebd.) (deutsch: umgekehrte Teilhabe, d. Verf.). Nach diesem Verständnis würde das Kind nicht unterstützt werden, den eigenen (kindlichen) Interessen aktiv nachzugehen. Vielmehr würde es an Aktivitäten teilnehmen müssen, die ihm eher aufgezwungen, als angeboten werden – es nimmt am Entscheidungsprozesses nicht teil (vgl. ebd.), besonders das junge Mädchen nicht (vgl. Erbay 2013, 42).

Kağıtçıbaşı (1996) führt diese Tatsachen auf den sozial-gesellschaftlichen Status des Kindes (türkisch: Çocuğun toplumsal değeri, d. Verf.) und seiner in dieser Kultur behafteten Definition (türkisch: Çocuğun kültürel tanımı, d. Verf.) zurück (vgl. Ahioğlu-Lindberg 2012, 41). Das Kind wird als *das Andere* definiert und hat daher keinen unmittelbaren Einfluss auf die sozialen und strukturellen Veränderungen in der Familie, den pädagogischen Institutionen und in der Gesellschaft. Vielmehr wird, gerade aufgrund der bereits genannten Gründe, nicht mit, sondern für und über das Kind entschieden (vgl. Çukur 2003, 16, 26f.).

---

<sup>101</sup> Für nähere Informationen zu den familiären Sozialisations- und Erziehungsvorstellungen in der Türkei, siehe Kapitel 5.2.2.

## 5.2.2 Familie, Kinder und Erziehung

Örge Yaşar (2007) weist in ihrem Beitrag zu Sprichwörtern für den Türkei-türkischen Kontext unter anderem auf die Thematisierung solcher Aspekte hin, die sowohl die Wichtigkeit der individuellen als auch gesellschaftlichen *Erziehungs- und Bildungsbemühungen* zum Inhalt machten. Demnach haben erzieherische sowie bildnerische Äußerungen auch in den türkischen Sprichwörtern ihren Platz gefunden. In diesen wurden *Erziehung, Bildung und Entwicklung* stets als erwünscht und für den gesellschaftlichen *Fortschritt*, sowohl in ihrer ökonomischen als auch geistig-rationalen Form, als unverzichtbar erachtet. In diesen wurden also Ungezogenheit, Ungebildetheit, Unwissenheit und Rückständigkeit abgelehnt; diese waren und sind zu verhindern (vgl. ebd.).

Örge Yaşar (ebd.) beschäftigte sich auch mit solchen türkischen Sprichwörtern, die mittelbar, über die Themenfelder Cleverness, Vernunft, Veränderungen, Sichtweisen, Ratschläge, aber auch Höflichkeit und Anstand, das Augenmerk auf die Aspekte der Erziehung, Bildung und Entwicklung lenkten. Das bekannte türkische Sprichwort *Ağaç yaş iken eğilir* ordnet sie unter die Kategorie Anstand ein (vgl. ebd., 155). Jedoch soll damit nicht nur die Erziehung zu mehr Anstand beabsichtigt werden. Es geht hier eher um das, den eigenen Vorstellungen entsprechende, *Formen und Biegen* des Nachwuchses durch den erwachsenen Menschen<sup>102</sup>, und zwar von Anfang an. Anderenfalls, wie in einem anderen türkischen Sprichwort, das die Autorin (ebd.) in der Kategorie Anstand zitiert, zum Ausdruck gebracht wird, *wird es schwierig, den älter gewordenen Baum zu biegen* (vgl. ebd., 156).<sup>103 104</sup>

Die Erziehungsziele und -vorstellungen der sozialen Akteure in der Familie – „Mütter sind in der Regel in allen Kulturen die Hauptbetreuungspersonen“ (Leyendecker 2003, 405) –

---

<sup>102</sup> Sağlam (2001) übersetzt das türkische Sprichwort *Ağaç yaş iken eğilir* wortwörtlich als “Das Bäumchen biegt sich, der Baum aber nicht” (ebd., 49). Darüber hinaus verweist er auf die Komplexität einer wortwörtlichen Übersetzung. Als äquivalentes Gegenpaar im Deutschen zitiert er das bekannte deutsche Sprichwort *Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr* (vgl. ebd., 48).

<sup>103</sup> Türkisch: „Kart ağacın eğilmesi güç olur” (Örge Yaşar 2007, 156).

<sup>104</sup> Dem Kind wird mit zunehmendem Alter mehr Freiheit eingeräumt (vgl. Yapıcı 2010, 1553).

sind hauptsächlich an sozioökonomische Faktoren gebunden, die häufig in Form von Informationen zum Bildungsstatus bestimmt werden (vgl. Yağmurlu et al. 2009, 4f.). Diese Zielvorstellungen, aber auch die zur Grundlage dienenden Einstellungen der familiären Akteure, gilt es im Kontext von Sozialisationsprozessen zu bestimmen.<sup>105</sup> Sozialisation ist mit Einsicht, wie Yağmurlu et al. (ebd.) formulieren, „kültüre bağlı bir süreçtir“ (deutsch: ein an Kultur gebundener Prozess, d. Verf.) (ebd., 2). Deshalb seien Eltern-Kind-Beziehungen kulturell unterschiedlich zu behandeln und zu verstehen; eine Verallgemeinerung sei nicht möglich (vgl. ebd., 2f.). Folglich sind für den Türkei-türkischkulturellen Kontext bei der Thematisierung der Erziehung und Sozialisation von Kindern stets die bereits genannten und bestimmenden Faktoren *sozioökonomischer Status, Bildungshintergrund*, aber auch die *regionale Zugehörigkeit* (Ost-West, Land-Stadt) von zentraler Relevanz (vgl. Kağıtçıbaşı/Ataca 2015; Yapıcı 2010; Kağıtçıbaşı/Sunar 1997).

Die Erziehungsverantwortung sowie Verantwortungen im Haushalt, werden von den Erziehungsberechtigten in der Türkei als hin und wieder auftretendes Diskussionsthema genannt. Dieser Konfliktauslöser zwischen den Erwachsenen, in diesem Fall zwischen Mutter und Vater, war in den Jahren 2006 (33,6 Prozent) und 2011 (35,4 Prozent) in jedem dritten Türkei-türkischen Haushalt in unregelmäßigen Abständen unter den ersten drei Diskussionsthemen an erster Stelle zu beobachten. An zweiter Stelle führten die *Ausgaben* (2011: 27,4 Prozent) und an dritter Stelle das *ungenügende Einkommen* (2011: 25,1 Prozent) zu Meinungsverschiedenheiten zwischen den Eheleuten. Dabei fällt auf, dass in allen drei Bereichen die Angaben der Frauen höher ausgefallen sind, als die ihrer Ehemänner. Auffallend ist zudem, dass, neben dem Faktor Geschlecht, vor allem der Bildungsstatus einen unmittelbaren Einfluss auf die Diskussionsbereitschaft oder aber auch eine mögliche Diskussionsnotwendigkeit der Eheleute für diese Themen hat, im Besonderen im Hinblick auf die Themen Erziehungsverantwortung und Verantwortung im Haushalt (vgl. Umut-Beşpınar 2014, 147f.).

---

<sup>105</sup> Nach Yağmurlu et al. (2009) beschreiben als Sozialisationsziele solche Eigenschaften, die die Erziehungsberechtigten für wichtig erachten und bei ihren Kindern wiederfinden möchten (vgl. ebd., 2; siehe hierzu auch Kapitel 7.3.2).

Vor dem Hintergrund des letztgenannten Ergebnisses scheint das Kind somit tatsächlich als „eğitim ortamının bir öznesi olarak sadece kendisi değil[...], [e]beveynlerin, toplumsal statülerinin korunması veya daha ileriye taşınmasının aracı[...]“ zu verstehen zu sein (Kaymak 2011, 3f.; siehe auch Siraj-Blatchford 2004). Nach Kaymak (2011) sind die Erziehungsberechtigten also stets darum bemüht (Erläuterung der Übersetzung), ihren *sozialen Status* innerhalb der Gesellschaft mittels ihres Kindes oder ihrer Kinder mindestens zu konservieren oder auf eine höhere Ebene zu tragen, nicht aber zu verlieren (vgl. ebd.; Aslan 2002, 27). Während also die Einen hauptsächlich mit *Existenzfragen* beschäftigt sind und deshalb Fragen zur Erziehungsverantwortung und der Verantwortung für den Haushalt für sie außen vor bleiben – auch aufgrund ihrer unmittelbaren Sozialisationserfahrungen in ihren für sie *verfügbaren* sozialen und kulturellen Feldern (vgl. Kağıtçıbaşı/Sunar 1997) –, geht es bei den Anderen um die *Frage des Feinschliffes*.

### 5.2.3 Prototypische Familienmodelle

Der Status sowie die Rolle des Kindes in der Familie und in der kindlichen Erziehung werden in der Folge von verschiedenen Faktoren beeinflusst (vgl. Kağıtçıbaşı/Ataca 2015; Yağmurlu et al. 2009; Aslan 2002; Kağıtçıbaşı/Sunar 1997; Göregenli 1995; Kağıtçıbaşı 1991) – hier deutlich zu erkennen am ökonomischen Kapital, das sich mit steigendem institutionellen Kapital erhöht. Der Status, respektive die Positionierung des Kindes innerhalb der Familie ist nach Ansicht von Kağıtçıbaşı und Ataca (2015) vor allem deshalb von Bedeutung, weil erst und nur auf der Basis der Wertezuschreibung für das Kind, wie die Untersuchungsergebnisse der Studie „The Changing Value of Children in Turkey“ (VOC) bereits 1980 und 1982 zeigten, die elterlichen Erziehungsabsichten und ihre Erwartungen, die sie an ihre Kinder stellen, verstanden werden können (vgl. ebd., 2015, 377; Kağıtçıbaşı 1991, 51).

In diesem Zusammenhang bieten die für den Türkei-türkischen Kontext *drei prototypischen Familienmodelle* von Kağıtçıbaşı (1996) die erforderliche Grundlage, um dem Kind innerhalb der Familie eine Position zuschreiben zu können (vgl. Kağıtçıbaşı/Ataca 2015, 379-388). Demnach unterscheidet die türkische Wissenschaftlerin für die Türkei zwischen

den Familienmodellen <sup>106</sup> (*total interdependence* (türkisch: *Karşılıklı Bağımlılık*), *independence* (türkisch: *Bağımsızlık*) und *psychological interdependence* (türkisch: *Duygusal Bağımlılık*) (vgl. ebd., 379; Kağıtçıbaşı 1996, 39; Yağmurlu et al. 2009, 4; Leyendecker 2003, 407). Als den Hauptfaktor für die Differenzierung zwischen diesen Modellen nennt sie „the degree of connectedness of family members“ (Kağıtçıbaşı 2007, zit. n. Kağıtçıbaşı/Ataca 2015, 380).

Allgemein kann die Türkei-türkische Bevölkerung als „patriarchisch und hierarchisch“ (Kağıtçıbaşı/Sunar 1997, 156) – hierarchisch besonders im Hinblick auf die sozialisatorischen Rollenzuschreibungen zwischen den Geschlechtern (vgl. ebd., 146-152; Kağıtçıbaşı 1991, 49f.; Kapitel 5.1.2) – sowie „traditional [and] authoritarian“ (Ataca et al. 2005, 92) porträtiert werden (vgl. auch Kapitel 5.1.1). So ergaben Untersuchungen, dass *instrumentelle* und *expressive* Erziehungsabsichten <sup>107</sup>, deren Koexistenz in den Vorstellungen der westlichen Gesellschaften, wie zum Beispiel in Deutschland, als selbstverständlich angesehen wurde, im Kontext Türkei seltener auf Zustimmung stoßen. Nichtsdestotrotz konnte für die Türkei nachgewiesen werden, dass auch *androgyn* Merkmale einen wichtigen Bestandteil in der kindlichen Erziehung ausmachen, welcher allen voran für eine enge Bindung an die Gruppe als förderlich anzusehen ist (vgl. Kağıtçıbaşı/Sunar 1997, 151f.).

Demzufolge sind in der Türkei, aufgrund ihrer als divers und vielfältig zu kennzeichnenden Gesellschaft (vgl. Kapitel 5.1.1), *mehrere prototypische Familienmodelle* beheimatet, was unter anderem auf den, in unterschiedlicher Geschwindigkeiten – abhängig vom Zeitabschnitt und den in ihm vorherrschenden Zuständen (vgl. Kağıtçıbaşı 1991, 49; Aslan 2002, 25) –, in den unterschiedlichen sozialen Schichten angekommenen und stattgefundenen sozialen Wandel zurückzuführen ist (vgl. Ataca et al. 2005, 92).

So sind die Erwartungen und Statuszuschreibung der Türkei-türkischen Eltern aus den urbanen Gebieten von und an ihre/n Kinder/n von denen der ländlich sozialisierten Elterngruppen deutlich verschieden. Genauso sind selbst innerhalb der erstgenannten

---

<sup>106</sup> Diese neue Theorie nach Kağıtçıbaşı scheint auch im internationalen Kontext auf Zustimmung zu stoßen (vgl. Kağıtçıbaşı/Ataca 2015, 380f.).

<sup>107</sup> Für die Erläuterung von Instrumentalität und Expressivität, siehe (Kağıtçıbaşı/Sunar 1997, 151-155).

Elterngruppe in Abhängigkeit von einem niedrigen oder hohen sozioökonomischen Status deutliche Unterschiede zu konstatieren (vgl. Kağıtçıbaşı/Ataca 2015, 385f.), die, wie in dem davor beschriebenen Fall auch, in den elterlichen Erziehungsabsichten und -zielen zum Ausdruck kommen. Schließlich vermitteln Menschen ihre in ihren soziokulturellen Grenzen gelebten und als zentral empfundenen Werte, Bräuche und Einstellungen, oder anders formuliert, ihren *Geschmack* (vgl. Kapitel 3.2), an erster Stelle über die Familie an die nachkommende Generation (vgl. Yapıcı 2010, 1548; Aslan 2002, 27). Deshalb denken Kinder, zumindest für eine gewisse Zeit, dass die *Welt* so funktioniert, wie sie sie in ihrer Familie vermittelt bekommen und kennengelernt haben (vgl. Aslan 2002, 27). Aslan (ebd.) definiert die Familie als eine Organisation, die sowohl die biologische als auch kulturelle Kontinuität einer Gesellschaft garantiert (vgl. ebd., 26f.).

#### **5.2.4 Das Nähe-Distanz-Verhältnis**

In einem Mehrdimensionenmodell zu den Aktivitäts-/Nähe-Distanz-Verhältnissen sowie Identitätsarten bringt Kağıtçıbaşı (1991) zudem die weiter oben genannten drei prototypischen Familienmodelle mit den Dimensionen *Nähe-Distanz* und *Autonomie-Externe Verbundenheit* in einen direkten Zusammenhang (vgl. ebd., 41). Anhand dieses Modells wird die unmittelbare Erziehungszielsetzung der Eltern, in Abhängigkeit von ihrer Erziehungshaltung (Nähe-Distanz, Autonomie-Externe Verbundenheit) deutlich voneinander unterschieden.<sup>108</sup> Hinzu kommt, dass neben den bereits kennengelernten Familienmodellen auf einer weiteren Dimension ein viertes Familienmodell vorgestellt wird, das die Autorin (vgl. ebd.) als das autokratische Familienmodell beschreibt.

---

<sup>108</sup> Das Besondere an der Türkei-türkischen Familie ist, dass sie, über alle Generationen hinweg, und gesamtgesellschaftlich betrachtet, stets eine „gemeinschaftliche Familienkultur“ (Kağıtçıbaşı/Sunar 1997, 155) zu pflegen versucht und diese als ihre Basis versteht. Der „Grad von Vertrautheit und [das] gegenseitige Aufeinanderangewiesensein“ (ebd., 156), insbesondere innerhalb der Familie, sind hier die Norm (vgl. auch Esmer 2011). Nicht selten findet für den Türkei-türkischen Kontext deshalb vor allem auch das Konzept des *Familismus* Anwendung (vgl. Boos-Nünning 2011, 24; Leyendecker 2003, 406-412).

Interpersonale Nähe/Distanz	Nähe	Autonomie	Externe Verbundenheit
		<i>Psychological Interdependence</i> Kontrolle und Autonomie	<i>(Total) Interdependence</i> Gehorsamkeit/Folgsamkeit
Distanz	Distanz	<i>Independence</i> Autonomie und Unabhängigkeit	<i>Autocratic</i> Marginale Identität Gehorsamkeit/Folgsamkeit bei Liebesentzug

Tabelle 4: Aktivitäts-/Nähe-Distanz-Dimensionen und Identitätsarten (übersetzt und modifiziert, d. Verf.)

Über diese Punkte hinaus erlaubt dieses Modell ein gleichzeitiges Existieren der seither als gegensätzlich betrachteten (nationalen) Kulturebenen *Individualismus* und *Kollektivismus*.<sup>109</sup> Ihre Position begründet Kağıtçıbaşı (ebd.) allen voran mit einer dialektischen Annäherung, mittels dieser sie die Existenz zweier Gegenpaare als in der Konflikttheorie charakteristische Besonderheit hervorhebt („Zıtların’ birlikteliği, çatışma kuramlarının karakterisitik özelliğidir“ (ebd., 38)). Es sei auf der Basis dieser dialektischen Sichtweise möglich, dass eine Person, je nach Kontext und Interaktionspartner\_in, sowohl eine individualistische als auch kollektivistische Verhaltensweise darlegen kann (vgl. ebd.). Hinzu kommt, dass es so gesehen nicht möglich ist, wie Göregenli (1995) für die Bevölkerungsgruppen in der Türkei nachweist, die Türkei-türkische Gesellschaft eindeutig als individualistisch oder kollektivistisch zu etikettieren, weil, wie bereits erwähnt wurde, stets der situative und personale Kontext darüber entscheidet, welche Verhaltensweise ein Individuum favorisiert und welche nicht. Es seien deshalb auf jeden Fall beide Ebenen denkbar (vgl. ebd.; auch Leyendecker/Schölmerich 2005, 22f.). Das Resultat ist die Entstehung einer Person, die die renommierte türkische Wissenschaftlerin Kağıtçıbaşı (1996) als ‚özerk-ilişkisel benlik‘ („autonom-relationale[s] Selbst“ (Döge 2015, 62))

<sup>109</sup> Für eine gründliche Auseinandersetzung mit den nationalen Kulturebenen, siehe Hofstede (2001).

verstehen und definiert (vgl. Kağıtçıbaşı 1996, 39) – ein Ideal, das es zu erreichen gilt (vgl. ebd., 42).

Die Erziehungsvorstellungen in den Türkei-türkischen Familien können somit nicht ohne Weiteres als homogen angesehen werden – hier ist ein spezifischer Blick in die habitualisierten Muster der Erziehenden von Nöten. Allgemein ist festzuhalten: Eltern, die in ihrem kindlichen Erziehungsverhalten auf *Nähe* und *Autonomie* vertrauen, werden ihre Kinder, ganz im Sinne der *Psychological Interdependence*, zu mehr Autonomie erziehen, ohne jedoch die *Kontrolle* bzw. die *gezielte erzieherische Intervention* abzulegen – diese kann auch als Fürsorge begriffen werden. Sie sind also daran interessiert, dass ihr Kind Selbstständigkeit erlernt und Verantwortung für sein Verhalten und Handeln übernimmt. Dennoch sehen sie in ihrer Rolle als Eltern im System Familie<sup>110</sup> ihre erzieherische Verantwortung darin, ihre Kinder überall da zu *begleiten* und zu *unterstützen*, wo es ihres Erachtens für die *gesunde* Entwicklung des Kindes als erforderlich anzunehmen ist.

Folglich geht in dieser Dimension, die, wie vorhin erwähnt, das *Psychological Interdependence* Familienmodell zum Ursprung hat, die interpersonale Verbundenheit zwischen den Familienangehörigen trotz materieller Unabhängigkeit nicht verloren. Das bedeutet: obwohl wir es hier mit einer von traditionellen Mustern gelösten, die Individualität und Autonomie fördernden Elterneinstellung zu tun haben, sind kollektivistische Tendenzen, die in Form von „Kontinuität einer auf enger Verbundenheit basierenden Familienkultur“ zu beobachten sind (Kağıtçıbaşı/Sunar 1997, 155), erwünscht und sogar als ein zentrales Element co-existent (vgl. Kağıtçıbaşı/Ataca 2015, 380). Deshalb sieht die Erziehung innerhalb dieses Synthese-Modells sowohl die gleichzeitige Vermittlung von *Instrumentalität* als auch *Expressivität* vor (vgl. Kağıtçıbaşı/Sunar 1997, 151-155).

Das Verhältnis Eltern-Kind in der *Distanz-Autonomie* Kombination hingegen sieht weder seitens der Eltern noch seitens der Kinder eine gegenseitige Verbundenheit als erwünscht. Hier steht im Sinne des *family model of independence* die *vollständige Unabhängigkeit* der Personen im Vordergrund. Dieses Familienmodell ist an erster Stelle für den Westen und

---

<sup>110</sup> Der Familienbegriff hat seinen Ursprung im Lateinischen und bedeutet so viel wie: *dienen, dienend* (vgl. Aslan 2002, 26). Auf Türkisch: „[H]izmet eden, hizmet veren“ (ebd.).

die urbanen Gebiete in diesen Ländern charakteristisch; so beispielsweise auch für Deutschland.<sup>111</sup>

Ganz anders ist es in Familien, die auf *Nähe und (externe) Verbundenheit* Wert legen. In dieser Dimension, die das Familienmodell der *(total) Interdependence* zum Ursprung hat, hat die *totale Autorität*, das Familienoberhaupt, häufig der Vater, das erste und letzte Wort. Alle anderen Familienangehörigen haben *Folgsamkeit* zu leisten und ihr bzw. ihm nicht zu widersprechen.<sup>112</sup> *Das Konzept Ehre* (türkisch: *Namus*, d. Verf.) (vgl. Kağıtçıbaşı/Sunar 1997, 148f.), das eher in ländlichen, nicht privilegierten, wenig entwickelten Gesellschaftsschichten wiederzufinden und unter anderem auch mit der traditionellen Türkei-türkischen Kultur in einen Zusammenhang gebracht wird, rückt hier stärker in den Vordergrund. In diesem System ist die Frau dem Mann sozial untergeordnet. Deshalb stellt sie das schwache Glied in der Familienkette dar; sie gewinnt erst im höheren Alter an Status. Die Rollenzuschreibungen zwischen Männern und Frauen ist hier hierarchisch gegliedert – *gender hierarchy* (vgl. ebd., Ataca et al. 2005, 100) – und lässt kaum Flexibilität zu.

Die vierte Dimension, die nach Kağıtçıbaşı (1991) kaum Ausprägungen nachweisen lässt, kann im Zusammenhang von *hierarchisch* und *autokratisch* gerichtetem Erziehungsverhalten auftreten. Den Zu-Erziehenden wird hier von den Erziehenden weder Aufmerksamkeit geschenkt, noch erfahren sie Zuneigung seitens ihrer Eltern. Dem Kind wird in einer solchen Atmosphäre kein (emotional-sozialer) Wert zugeschrieben. Es ist wert- und fast schon identitätslos, es hat zu gehorchen und bedingungslos zu funktionieren (vgl. ebd., 41).

Als Ideal für ein gesundes, kindliches Aufwachsen nennt Kağıtçıbaşı (1996) die bereits zitierte ‚özerk-ilişkisel benlik‘ (Kağıtçıbaşı 1996). Interventiv angelegte Projekte, die im Bereich der Frühen Bildung durch Kağıtçıbaşı und ihre Kolleg\_innen durchgeführt wurden, erzielten im Hinblick auf die Aufklärung und Unterstützung von Eltern in der frühkindlichen Erziehung und Betreuung vielversprechende Ergebnisse (vgl. ebd., 42). Vor dem Hintergrund der bisher vorgestellten Inhalte und den speziell in diesem Kapitel in ihrer

---

<sup>111</sup> Für Informationen zu kulturvergleichenden, hier Türkei-türkischen und deutschen Erziehungsstilen und -zielen, siehe Kağıtçıbaşı/Ataca 2015; Kağıtçıbaşı 1991).

<sup>112</sup> Dieses Modell erinnert an das Familienmodell *pater familias*, das zu Zeiten der Römer existierte (vgl. Aslan 2002, 26).

Ausführlichkeit beschriebenen heterogenen Modelle und Dimensionen scheint der Frühen Bildung, gerade vor dem Hintergrund der unterschiedlichen familiären Ausgangslagen von Kindern in der Türkei, eine besondere Funktion zuzukommen.

### **5.3 Status und Relevanz der Elementarbildung**

Zunächst ist festzuhalten, dass die Teilnahme an der institutionalisierten Frühen Bildung in der Türkei keine Pflicht darstellt (vgl. Eurydice 2018; T.C. MEB 2016, XIII; ÖKM 2012, 1). Ziel aber soll es sein, bei ausschließlich allen Kindern, den Start der Bildungsbiographie mit dem 37. Lebensmonat beginnen zu lassen (vgl. ebd.; T.C. MEB 2012, 14ff.). Die Schulgemeinden stehen daher in der Pflicht, alle Kinder, die von der institutionalisierten Frühen Bildung noch nicht Gebrauch machen (können), zu ermitteln und die Erziehungsverantwortlichen auf die Teilnahmemöglichkeit ihrer Kinder aufmerksam zu machen, bzw. sie von der Inanspruchnahme eines Kita-Platzes für ihr Kind zu überzeugen (vgl. Hürriyet 2014; auch ÖKM 2012, 1).

Mit der Frühen Bildung wurde 1915 vor allem die Unterstützung der Eltern in Erziehungsfragen sowie die Vermittlung von Wissen über die Kindheit und kindliche Bedürfnisse durch primär weibliche pädagogische Fachpersonal beabsichtigt. Ungleiche soziale Verhältnisse sollten verringert und die persönliche sowie soziale Entwicklung des Kindes positiv beeinflusst werden (vgl. Deretarla-Gül 2008, 270f.). In den noch heute für die Türkei gültigen und nur minimal modifizierten Grundsätzen der Frühen Bildung aus dem Jahr 1974 (vgl. ebd., 273) wird, in Abhängigkeit dieser von den Grundsätzen des türkischen Schulministeriums (Türkisch: Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), d. Verf.), auf diese Aufgaben und Ziele der unmittelbaren sozialen Akteure der frühkindlichen Einrichtungen insbesondere in Grundsatz 1 und 3 hingewiesen. Darüber hinaus wird die Relevanz dieser Einrichtungen für die Vorbereitung der jungen Kinder auf den Übergang in die Grundschule hervorgehoben. Schließlich geriet auch die Sprache der Nation, Türkisch, in den Mittelpunkt, indem nach ihrer richtigen und *schönen* Verwendung verlangt wird. Zusammenfassend handelt es sich um folgende Grundsätze für die Frühe Bildung in der Türkei:

*Grundsatz 1:* Es soll den Kindern eine körperliche, geistige und emotionale Entwicklung ermöglicht und sie sollen zur guten Sittlichkeit erzogen werden.

*Grundsatz 2:* Die Kinder sollen auf die Grundschule vorbereitet werden.

*Grundsatz 3:* Für Kinder aus einem sozial schwachen Milieu und Familienumfeld soll ein gemeinschaftlicher Lern- und Entwicklungsraum geschaffen werden.

*Grundsatz 4:* Es ist dafür Sorge zu tragen, dass die Kinder ein richtiges und *schönes* Türkisch sprechen (T.C. MEB/T.C. TEGM 2013, 10; T.C. MEB 2016, XIII) (modifizierte Übersetzung, der Verf.).

Der Status der Frühen Bildung wurde bereits im Rahmen des II. türkischen Entwicklungsplans (türkisch: Kalkınma Planı, d. Verf.) zwischen 1968 und 1972 thematisiert und für solche Kindergruppen fokussiert, die fern von einer mütterlichen Erziehung aufwuchsen. In den darauffolgenden beiden türkischen Entwicklungsplänen hingegen hielten sich die Bemühungen für diesen Bereich eher in Grenzen; sie rückten gar in den Hintergrund. Erst durch die Idee, die Schulpflicht von acht auf 12 Jahre zu erhöhen und die damit einhergehende Aufgabe, die Infrastruktur bzw. Basis für diese schulpolitische Neuregelung zu schaffen, geriet die frühkindliche Institution mit den Entwicklungsplänen nach 1989 wieder in den Vordergrund; sie gewann wieder an Bedeutung.

Mit der Einführung des VIII. türkischen Entwicklungsplans (2001-2005) sollten für den Bereich der Frühen Bildung jetzt sogar *allgemeine Standards* formuliert werden (vgl. T.C. MEB/ T.C. TEGM 2013, 22ff.; [www.acevokuloncesi.org](http://www.acevokuloncesi.org)), um existierende Unterschiede in den verfolgten Zielen, Inhalten und Aufgaben zwischen den Einrichtungen zu beseitigen sowie die Qualität der Vermittlung zu steigern und hier mehr Gleichberechtigung zu schaffen (vgl. ebd.; Deretarla-Gül 2008, 275f.; auch T.C. KB 2013, 31).

Im X. und aktuellen Entwicklungsplan (2014-2018) verfolgt die türkische Regierung unter anderem das Ziel, die *institutionalisierte Frühe Bildung* flächendeckend zu verankern (vgl. T.C. KB 2013, 31). Die Lern- und Schuljahre der Türkei-türkischen Bevölkerung sind auch aus Sicht der politischen Akteure verbesserungs- und steigerungsfähig (vgl. ebd., 23f.). Deshalb erhoffen sie sich den positiven Trend der Teilnahme von Kindern in den frühkindlichen Einrichtungen von mindestens 47 Prozent im Jahr 2013 bis 2018 auf 70 Prozent zu erhöhen (vgl. ebd., 32).

Dennoch kommt der frühkindlichen Bildung in der Türkei, trotz ihrer durchaus fundierten Geschichte und der Re-Aktivierung dieses Themas frühestens in den 1960er und spätestens in den 1980er Jahren, eine weitaus geringere Rolle in Politik und Gesellschaft zu, als dies für andere OECD-Länder zu konstatieren ist. Aktan und Akkutay (2014) müssen feststellen, dass die Türkei, im Hinblick auf den Einfluss zentraler Faktoren auf die Qualität der Bildung und den Lern- bzw. Schulerfolg von Schüler\_innen – auch Kindern – weit unter dem OECD-Durchschnitt liegt. Der niedrige Bildungsstatus der Eltern, insbesondere der Mutter (vgl. Kapitel 5.1.2), der geringe Betreuungs- und/oder Bildungsumfang der an erster Stelle elementaren, aber auch primären Bildungsebene durch die Kinder, die noch entwicklungsfähige Geschlechtergerechtigkeit, aber auch die festgelegten Bildungsstandards etc. sollen hier nur als einige wenige Faktoren genannt werden (vgl. Aktan/Akkutay 2014). Interessant ist die Tatsache, dass zwischen den Schuljahren 1997/'98 und 2008/'09 keine Angaben zur Teilnehmer\_innenzahl von Kindern in den frühkindlichen Einrichtungen vom türkischen Schulministerium gemacht wurden. Erst ab dem Schuljahr 2009/'10 liegen Informationen zu den Beteiligungszahlen von Kindern im Alter von drei bis fünf und von vier bis fünf Jahren zur Verfügung. Ab dem Schuljahr 2011/'12 rückt die Gruppe der Fünfjährigen separat in den Blick.

Besuchten im Schuljahr 2009/'10 im Durchschnitt etwa 27 Prozent der Drei- bis Fünf- und fast 40 Prozent der Vier- bis Fünfjährigen eine frühkindliche Einrichtung, so erreichte die Anzahl der Teilnehmer\_innen im Schuljahr 2015/'16 leicht über 33 Prozent für die erstgenannte und 43 Prozent für die letztgenannte Altersgruppe. Für die Altersgruppe der Fünfjährigen ist dieser Trend mit fast 56 Prozent im Schuljahr 2015/'16 ebenso zu bestätigen, wobei anhand dieser Zahl deutlich wird, dass der Besuch einer institutionalisierten Einrichtung erst mit steigendem Alter in den Türkei-türkischen Familien zum Thema wird, respektive etwas an Bedeutung gewinnt.

In diesem Zusammenhang sind auch erste deutliche genderspezifische Unterschiede zu konstatieren. In der Regel ist die Beteiligung von Mädchen und Jungen an der Elementarbildung als äquivalent zu bezeichnen (vgl. T.C. MEB 2016, 1). Diese weist jedoch, in einem spezifischen Blick auf die Gruppe der Fünfjährigen, eine leicht höhere Differenz auf, als in den Ergebnissen zu den jüngeren Kindern. Ungleichheitsverhältnisse scheinen somit erst mit zunehmendem Alter an Relevanz zu gewinnen; möglicherweise

stellen diese vor allem in den späteren Schuljahren eine politische wie auch gesellschaftliche Herausforderung dar (vgl. ebd., 8).

Es interessiert zudem die Beteiligungsquote der Kinder in den frühkindlichen Einrichtungen in solchen Städten, in denen, laut den aktuellen Zahlen des Statistischen Amtes der Republik Türkei (TÜİK), die Präsenz der null bis vier Jahre alten Kinder am höchsten ist. Es ist festzuhalten, dass das Stadt-Land-, bzw. West-Ost-Gefälle in der Türkei auch im Hinblick auf die Erziehung und Bildung im Kindesalter zu beobachten ist. Bestätigung finden diese Zahlen unter anderem mittels weiterer Ergebnisse. Über diese vorgestellten Ergebnisse hinaus sind heute umgerechnet nur 15,4 Prozent der frühkindlichen Einrichtungen auf dem Land und fast 90 Prozent in den urbanen Gebieten verankert. Die zwei Gegenpaare bilden für diesen Kontext, auf der einen Seite, die *südostanatolische* Region und, auf der anderen Seite, die *Mittelmeer-*, aber auch *Ägäisregion* (vgl. T.C. MEB 2016, 2.ff., 36).

Insgesamt ist seit dem Schuljahr 2003/'04 in der Türkei ein stetiger Anstieg der Einrichtungen der institutionalisierten frühen Bildung zu erkennen. Existierten zu diesem Zeitpunkt noch 13.285 frühkindliche Einrichtungen, so erhöhte sich ihre Anzahl bis zum Schuljahr 2015/'16 mit 27.793 Einrichtungen um mehr als die Hälfte. Die Zahl der frühpädagogischen Fachkräfte stieg während dieser Zeit von über 17.500 auf fast 72.500 (vgl. ebd., 12).

Zu unterscheiden sei hier dennoch zwischen vier Modellen<sup>113</sup>, von denen die *Kurum Merkezli Eğitim* (deutsch, ungefähr: institutionell ausgerichtete Erziehungs- und Bildungszentrale, d. Verf.), die gängigste Form darstellt. Die *Anaokulu* und *Anasınıfı* sowie die praktisch ausgerichtete Form dieser vorschulischen Einrichtungen (türkisch: *Uygulamalı Anaokulları/Anasınıfları*) bilden ein Unterglied dieser Modellform. In diesem Zusammenhang gibt es aber auch Initiativen, Vereine und Organisationen, die durch

---

<sup>113</sup> Konkret wird für die Frühe Bildung in der Türkei zwischen solchen Modellen unterschieden, die mittels unterschiedlicher Zielsetzungen und durch die Ansprache von verschiedenen Zielgruppen eine Verbesserung der Erziehungs- und Bildungssituation anstreben: In einem ersten Modell wird vorzugsweise die Erziehung und Bildung des Kindes zum zentralen Schwerpunkt gemacht. In einem anderen Modell richtet sich der Fokus auf die Weiterbildung der Erziehungsberechtigten. In Modell 3 geraten alle familiären Akteure in den Blick. Im letzten frühpädagogischen Modell werden das Kind, die Erwachsenen sowie die pädagogischen Fachkräfte zum Gegenstand gemacht (vgl. Şimsek/Çınar 2012, 13; Çelik/Gündoğdu 2007, 183f.).

entsprechende Qualifizierungsangebote – zu nennen ist vor allem AÇEV (vgl. AÇEV 2015; [www.acev.org](http://www.acev.org)) –, wodurch die Begegnung ungleicher Verhältnisse angestrebt wird, allen für die Frühe Bildung, relevanten Akteuren, in ihrem Denken, Fühlen und Handeln hinsichtlich dieser Thematik, eine Unterstützung zu leisten beabsichtigen (vgl. Çelik/Gündođdu 2007, 183f.).

So wurden vom türkischen Generaldirektorat der Vorschulbildung (türkisch: Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü, d. Verf.) für die Null- bis Sechsjährigen folgende Projekte bzw. Programme ins Leben gerufen:

- *Erken Çocukluk Eğitimi Projesi* (Projekt: Erziehung und Bildung in der frühen Kindheit)
- *Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş Projesi* (Projekt: Übergang in die Grundschulbildung)
- *Okul-Veli-Çocuk Eğitimi Programı* (Programm: Schule-Eltern-Kind Erziehung)
- *Yaz Okulu* (Sommerschule) sowie
- *Mobil Anaokulu Projesi* (Projekt: Mobile Kindertageseinrichtung) (ebd., 185, alle Übers., d. Verf.).

Mit letztgenanntem Projekt der *mobilen Kindertageseinrichtung* erhoffte sich das Direktorat, in Kooperation mit den Gemeinden und Universitäten, Kinder aus Familien mit sozial und ökonomisch schwachen Kontexten zu erreichen. Seither wurde fast 150 Kindern (66 Mädchen und 76 Jungen) eine gezielte sprachliche und persönliche Erziehung und Bildung ermöglicht (vgl. T.C. MEB 2016, 49). Parallel dazu sollten Eltern in Sachen Kindererziehung aufgeklärt und *unterrichtet* werden (vgl. Çelik/Gündođdu 2007, 185).

## 6. Medien und Diversität in frühkindlichen Einrichtungen in Deutschland

### 6.1 Frühe Bildung im Fokus – Hintergründe in interkultureller Perspektive

„In keiner Epoche der gesellschaftlichen Entwicklung hatten die Tageseinrichtungen in der Bundesrepublik einen so hohen Stellenwert wie in den letzten Jahren“  
(Diller et al. 2004, 7, zit. n. Fried 2013, 2)

War die Frühe Bildung in den 1980er Jahren noch von „soziale[n] und individualbezogene[n]“, in den 1990er Jahren dann von „qualitätsbezogener[n] Fragestellungen“ geprägt – „zunächst [von] strukturelle[n]“, später von „prozessual bestimmte[n] Qualitätskriterien“ (Fried/Roux 2013, 17) – so ist mit dem Millenniumwechsel das Interesse für die Bildung, Betreuung, Erziehung und Integration von Kindern im Vorschulalter in Deutschland tatsächlich wieder gestiegen (vgl. ebd.). Grund hierfür war allerdings nicht ein neuer Trend, der mit diesem neuen Jahrtausend die Politik, Wirtschaft, Forschung und Gesellschaft erobert hat. Es waren an erster Stelle die aufschreckenden Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien wie die von PISA, IGLU, TIMSS, aber auch PIRLS und TIES (vgl. ebd.; Neumann/Schneider 2011; Wilmes et al. 2011; Schneider et al. 2010, 13).

Auf der Grundlage letzterer Studie konnte beispielsweise herausgearbeitet werden, dass sich die Bildungsbiographie der zweiten Generation der deutsch-türkischen Bevölkerungsgruppe je nach Einwanderungsland ihrer Eltern bzw. ihres aktuellen Aufenthaltslandes, trotz ähnlicher Ausgangs- und Aneignungsbedingungen<sup>114</sup>, stark unterscheidet (vgl. Wilmes et al. 2011, 31ff.) – ein Ergebnis, das diese Community und die Phase der Vorschulzeit für Kinder aus mehrkulturellen Familienkontexten immer mehr in den Fokus geraten lässt und die Rolle der frühinstitutionellen Einrichtungen wieder in den Vordergrund stellte (vgl. Becker 2012, 150f.).

---

<sup>114</sup> Die Einwanderung der Eltern erfolgte hauptsächlich aus dem Osten Anatoliens, und sie alle waren im Besitz eines niedrigen oder eines nicht vorhandenen Bildungsabschlusses (vgl. Wilmes et al. 2011, 31ff.).

Im Rahmen des Projekts *Gute Gesellschaft – Soziale Demokratie #2017plus* mit dem Themenschwerpunkt *Ungleichheit* dokumentierten Albrecht und seine Kolleg\_innen (2016) für Deutschland eine wachsende Disparität auf der wirtschaftlichen, sozialen und räumlichen Ebene und charakterisierten Deutschland als *ungleich* (vgl. ebd.). Wie in der Dokumentation der Sitzung des Netzwerks Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung vom 24. Januar 2008 zu lesen ist, ist „soziale Ungleichheit [gewiss] kein [allein] deutsches Problem“ (Wernstedt/John-Ohnesorg 2008a, 5). Der Chancenungleichheit und der Debatte um die soziale Gerechtigkeit kann überall dort begegnet werden, wo „materielle und immaterielle Ressourcen ungleich verteilt sind“ (ebd.). Die soziale Ungleichheit, die die „unterschiedliche[n] Teilhabemöglichkeiten [...] an [diesen] Ressourcen“ (Niesyto 2009, 3) zum Ausdruck bringt (vgl. Kapitel 3.3), führt nach Meinung von Wernstedt und John-Ohnesorg (2008) allerdings dann zu einer sozialen Ungerechtigkeit und fördert ferner die soziale Segregation, wenn „die soziale oder ethnische Herkunft eines Menschen die entscheidende Determinante für seinen weiteren Lebensverlauf“, also seine Bildungsbiographie ist (ebd., 5). Aufgrund dieser Tatsache stehen Diskussionen um die soziale Ungleichheit stets „unter Legitimationsdruck und werden als Gerechtigkeitsfragen diskutiert“ (Wischermann/Thomas 2008, 8). Dies ist ein zentraler und alarmierender PISA-Befund (vgl. Erdsiek-Rave/John-Ohnesorg 2012), der Deutschland, um mit den Worten von Fücks und Ertner (2011) zu sprechen, seitdem als „trauriges Schlusslicht unter den OECD-Staaten“ stehen lässt (ebd., 9). Nach Klemm (2016) jedoch ist Deutschland „nicht mehr Schlusslicht, sondern Teil einer Schlussgruppe“ (ebd., 19), weil, seit dem Jahr 2012, auch in anderen OECD-Staaten die gerechte Verteilung von Chancen eng an schicht- und herkunftsspezifische Merkmale gebunden ist (vgl. ebd.; auch Boos-Nünning 2011, 6ff., 36f.).

Dennoch löste Anfang der 2000er Jahre vor allem dieser Zusammenhang, den Baumert im Begriff der *Klassengesellschaft* zusammenfasst (vgl. Niesyto 2009, 4) und der bei Geulen (2010, 98f.) im Zusammenhang mit der *schichtspezifischen Sozialisationsforschung* thematisiert wird, kontrovers geführte Diskussionen um das deutsche Schul- und Bildungssystem und die Themen Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit aus. Es ist dem deutschen Bildungssystem in der Tat noch immer nicht gelungen, „die Wirkung sozialer Ungleichheit auf Bildungserfolg wirksam auszugleichen“ (Sliwka/Frank 2011, 10).

Hurrelmann (2011) führt diese Tatsache auf die „politische[...] Philosophie eines konservativen Wohlfahrtsstaates“ zurück (vgl. auch Uslucan 2011b, 40), der darum bemüht ist, trotz der „Reproduktion [...] relativ große[r] soziale[r] Unterschiede“, „die bestehenden sozialen Lebenslagen weitgehend zu erhalten, weil sie über lange Zeit gewachsen und deshalb am besten geeignet sind, jedem Individuum eine gute Absicherung zu garantieren“ (Hurrelmann 2011, 24). Anders formuliert: „Die [...] [Bildungsungleichheit] der Kinder nach sozialer Herkunft wird traditionell als unproblematisch wahrgenommen, weil die Konsolidierung der bestehenden sozialen Schichtung traditionell mit zu den Merkmalen der konservativ angelegten Wohlfahrtspolitik gehört“ (ebd., 25). Hurrelmann (ebd.) verweist also auf das *Wohlfahrtsregime* in Deutschland und fügt hinzu: „Unser historisch gewachsenes Wohlfahrtsmodell ist der tiefere Grund dafür, dass Deutschland bei den Bildungsergebnissen seiner Schülerschaft nur bescheiden und bei der Bildungsgerechtigkeit richtig schlecht abschneidet“ (ebd.).

Der Zusammenhang *soziale Herkunft* und *Bildungserfolg* äußert sich „bereits im frühen Alter vor Schulbeginn“ (Becker 2012, 151; siehe auch WESTART 2015; El-Mafalaani 2014). Zudem drückt sich diese Tatsache „in herkunftsspezifischen Chancen des Kompetenzerwerbs und in herkunftsspezifischen Chancen, anspruchsvolle Schultypen zu besuchen“ aus (Klemm 2016, 19). Und: „Bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und bei gleicher Lesekompetenz ist die Chance eines Kindes aus der höchsten sozialen Gruppe, eine Empfehlung für das Gymnasium zu erhalten, 3,4-mal so hoch wie die eines Kindes aus einer sozial schwachen Familie“ (ebd., 18). Die soziale Herkunft verstärkt somit neben dem Faktor Migrationshintergrund die Zugangs- und Partizipationschancen von mehrkulturell sozialisierten und in Deutschland lebenden Kindern und Jugendlichen grundlegend (vgl. Rauschenbach 2013, 10; Boos-Nünning 2011, 36ff.).

Ausgangspunkt dieser primären, sekundären und tertiären Benachteiligung (vgl. Valtin 2008, 12; auch Hadjar/Hupka-Brunner 2013, 13f.) von Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Milieus ist jedoch die Familie (vgl. Kapitel 4.2), auch die Familie mit einem sogenannten Migrationshintergrund. Allerdings ist, wie deutlich werden sollte, die ungleiche Verteilung von Chancen im deutschen Bildungswesen nicht nur auf den Migrationshintergrund zurückzuführen, sondern stets, ganz im Sinne des Intersektionalitätskonzepts (vgl. Kapitel 3.3.4), in Wechselwirkung „verschiedener Achsen

von Ungleichheiten“ (Hadjar/Hupka-Brunner 2013, 20) bzw. Differenzen (vgl. Jeltsch-Schudel 2010, 50) zu untersuchen und zu hinterfragen. Der Migrationshintergrund muss also, wie im nationalen Bildungsbericht 2006 für den Themenschwerpunkt *Migration* zum Ausdruck gebracht wird, nicht zwingend ein Indikator für eine positive oder negative Prognose sein (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006, 4; auch Goetz et al. 2015, 83).

Als ein grundlegendes Hindernis für gleiche und gerechte Zugangs- und Partizipationschancen wird die Separation der Schüler\_innen im Anschluss an die Grundschule verstanden (vgl. Morris-Langer et al. 2013, 10ff.; Esser 2010, 28), die der Herausbildung und Förderung grundlegender Kompetenzen<sup>115</sup>, wie sie im Konstanzer Beschluss für eine „gleichberechtigte[...] Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Leben“ gefordert wird (KMK 1997), möglicherweise nicht gerecht wird (vgl. Valtin 2008, 12) – es geht um „die Frage der Anschlussfähigkeit“ (Kutscher 2013a, 9). Denn dadurch würde der Entstehung ‚unterschiedliche[r] Entwicklungsmilieus‘ (Valtin 2008, 12) beigetragen, die einerseits durch die Zusammenführung ähnlich benachteiligter und andererseits ähnlich privilegierter Schüler\_innen gekennzeichnet ist (vgl. ebd.). Die Lernleistungen und der Kompetenzzuwachs dieser Schülergruppen fallen entsprechend des Leistungs- und Kompetenzniveaus der Mitschüler\_innen aus, so dass benachteiligte Schülergruppen möglicherweise weiterhin weniger und privilegierte Schichten mehr leisten und Leistung erwarten lassen werden (vgl. ebd.; Bourdieu 2006; Kapitel 7.2.3).

Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse wird der frühpädagogischen Arbeit im gesamtgesellschaftlichen wie auch Bildungs- und Erziehungskontext wieder eine elementare Rolle zugeschrieben, „vor allem mit Blick auf das Ziel, den Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg zurückzudrängen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006, 39) und „Unterschiede, in der Lernentwicklung von

---

<sup>115</sup> In den Bildungsstandards der KMK (2004) werden Kompetenzen definiert als „Dispositionen zur Bewältigung bestimmter Anforderungen“ (ebd., 16). Ein wichtiges Kriterium stellt dabei die Überprüfbarkeit dieser Kompetenzen mittels Testverfahren dar, weshalb „fachbezogene [lernbereichsspezifische] Kompetenzen“ und nicht das „gesamte Spektrum von Bildung und Erziehung“ Berücksichtigung finden können (ebd.).

Kindern, die durch familiäre Faktoren bedingt sind, frühzeitig zu kompensieren“ (Sliwka/Frank 2011, 10) bzw. auf der Grundlage pädagogischer Bemühungen „zu beeinflussen und zu korrigieren“ (Baacke 1999b, 33; vgl. auch Hentig v. 2008, 16f.). Kitas stehen im Zusammenhang mit der Migrationsthematik auch vor der Aufgabe *soziale Integration* zu verwirklichen (vgl. Leyendecker 2017, 50).

Nach Fthenakis und Oberhuemer (2004) hat „[d]ie Frühpädagogik [...] als ein Fundament einer Lernperspektive, die auf den gesamten Lebenslauf gerichtet ist, an bildungspolitischer Priorität gewonnen“ (ebd., 9). Möglicherweise war es diese gewonnene Priorität, die Deutschland dann im zweiten Durchgang der bereits 1998 durch das Bildungskomitee des OECD in die Wege geleiteten Studie *Starting Strong* zum Teilnahmestaat machte (vgl. OECD 2006). Fried (2010) stellte fest, dass „Kindergärten bzw. Kindertageseinrichtungen [...] inzwischen als erste Stufe des Bildungssystems für alle Kinder gesellschaftlich akzeptiert sind“ (ebd., 935f.). Diese Entwicklung führt die Professorin für Pädagogik der Frühen Kindheit nicht zuletzt auf die Vorteile zurück, die mit der Frühen Bildung in einen unmittelbaren Zusammenhang gebracht werden.

Der Besuch einer Vorschuleinrichtung, die Fried (ebd.) im weitesten Sinne als eine „familienergänzende bzw. familienunterstützende öffentliche Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern im Säuglings-, Kleinkind- und Kindergartenalter“ versteht (ebd., 935), hat nicht nur einen positiven Effekt auf den Schul- und Bildungserfolg oder die Persönlichkeitsentfaltung in den späteren Jahren (vgl. ebd., 936; auch Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006, 35, 39, 46). Damit ist auch ein „erhebliche[r] ökonomische[r] Nutzen“ verknüpft (Fried 2010, 935). Deshalb ist die Investition in die Bildung generell und in der Frühen Bildung speziell stets eine *prospektive Intervention* (vgl. Hurrelmann 2011, 25).

Darüber hinaus scheint der Betreuungsumfang der frühkindlichen Einrichtungen einen wesentlichen Einfluss auf die kindliche Kompetenzaneignung auszuüben. So stellte sich besonders im Zusammenhang mit dem vierten Bildungsbericht aus dem Jahr 2012 heraus, dass der höhere Betreuungsumfang einer frühkindlichen Institution die Entwicklung der Lesekompetenz positiv beeinflusst. Diese Wirkung besitzt selbst bei selteneren Leseförderaktivitäten in der Familie Gültigkeit, was wiederum die Zentralität der Frühen Bildung für die Herstellung von günstigeren Ausgangs- und Aneignungsbedingungen für

alle Kinder unterstreicht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, 50f.). Gerade Kinder, die aufgrund geringer sozioökonomischer Bedingungen in ihrer primären Umwelt durch ihre Eltern kaum eine Förderung erfahren (können), würden davon profitieren; die Förderungseffekte der institutionellen Frühen Bildung wären dann sogar größer (vgl. Leyendecker/Schölmerich 2005, 25).

Somit ist zu konstatieren: „Der mehrjährige Besuch einer Kindertageseinrichtung bei zuhause weniger geförderten Kindern [kann] kompensatorisch wirken“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, 65) – das ist der sogenannte ‚kompensatorische[...] Effekt‘ (Becker 2012, 152).<sup>116</sup> Ein zentraler Punkt im Hinblick auf die Kompensierung ungleicher Voraussetzung und die Gewährleistung einer erfolgreichen Bildungsbiographie von Anfang an ist jedoch, neben dem Kindergartenbesuch und dem Betreuungsumfang einer frühkindlichen Einrichtung, die Wahl einer Einrichtung mit einem möglichst hohen Anteil an deutschsprachig sozialisierten Kindern (vgl. Boos-Nünning 2011, 50). Eine ‚Bildung im geteilten Raum‘ (ebd., 15) würde somit bestehende Ungleichheitsverhältnisse verschärfen, statt diesen korrektiv entgegenzuwirken (vgl. vgl. ebd., 15; Kapitel 7.2.3). Entscheidend sind somit stets die konkreten Rahmenbedingungen, um mögliche „ethnische Kompetenzunterschiede“ (Becker 2012, 150), wie sie im Rahmen von ESKOM-V, des Projekts zum ‚Erwerb von sprachlichen und kulturellen Kompetenzen von Migrant\*innenkindern in der Vorschulzeit‘ in einer Längsschnittuntersuchung thematisiert wurden (ebd.), möglichst gering zu halten, gar zu beseitigen (vgl. ebd., 150f.).

Der Besuch einer Kindertageseinrichtung allein verspricht aber noch lange keinen Erfolg. „Es kommt auf die Qualität der Angebote an“ (Bertelsmann Stiftung 2016), so Jörg Dräger, Vorstand der Bertelsmann Stiftung. Allerdings sind für die Angebotsqualität wiederum der „Personalschlüssel und die Qualifikation des Personals“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 54) ausschlaggebend (vgl. ebd., 2006, 33).

Mit Blick auf eine interkulturell geöffnete frühkindliche Institution sollte diese Qualität bzw. Qualifikation, nach Ansicht von Siraj-Blatchford (2004), ein „kulturell sensibles“ (ebd., 68) Denken, Fühlen und Handeln seitens der relevanten Akteure, die pädagogisch

---

<sup>116</sup> Der Verfasser möchte ausdrücklich darauf hinweisen, dass hier keine Rückbesinnung auf die kompensatorische Pädagogik beabsichtigt wird (vgl. Schmidt 2012, 40f.).

handeln, zur Grundlage haben, welches wiederum eine *kulturell sensitive* Struktur in den frühkindlichen Einrichtungen verlangt. Schließlich haben alle Kinder ein Recht auf eine gezielte, „ihr Geschlecht sowie ihre kulturelle und sprachliche Identität und Herkunft“ berücksichtigende, Begleitung, Unterstützung und Förderung in den ersten Jahren (ebd., 67). Frühpädagogische Curricula sollen deshalb sowohl *gender- als auch (herkunfts-)kulturspezifischen* Zielsetzungen nachgehen, die allerdings differenziert zu betrachten und, sowohl für den vorschulischen, als auch außerschulischen Kontext, in gleicher Weise wertzuschätzen sind (vgl. ebd., 68).

Ein solches Verständnis könnte einer möglichen „Reproduktion ungleicher Bildungschancen“ entgegenwirken (Kutscher 2013a, 8), weil entsprechende Kompetenzformulierungen nicht mehr nur das „Individuum und die in ihm als Ziel oder Ergebnis vorfindbaren Fähigkeiten“ berücksichtigen, sondern auch und vor allem die „Bedingungen, unter denen sich ein Subjekt bestimmte Fähigkeiten aneignen kann bzw. welche Fähigkeiten in welchen Lebenslagen und unter welchen Ressourcenbedingungen als sinnvoll erscheinen, in den Blick“ (ebd., 7) nehmen würde (vgl. Kapitel 6.2.4).

## **6.2 Kulturelle Heterogenität und Vielfalt in den Kitas in Deutschland**

### **6.2.1 Kinder mit Migrationshintergrund in den Kitas**

Peter und Spieß (2015) haben im ersten und zweiten DIW Wochenbericht, auf der Grundlage der Daten des Sozio-ökonomischen Panels aus dem Jahr 2013, die Unterschiede zwischen Migrantengruppen in Deutschland im Hinblick auf die Inanspruchnahme von Kitas herausgearbeitet.<sup>117</sup> Das Resultat ihrer Analysen hat gezeigt, dass die Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund in den Kitas unter dem Durchschnittswert liegt (vgl. ebd., 20). Bestätigung findet dieses Ergebnis in den Untersuchungen des Statistischen Bundesamts zur Betreuungsquote von Kindern unter sechs Jahren mit und ohne

---

<sup>117</sup> In diesem Kapitel sollen nicht die verfügbaren (Versorgungsquote), sondern lediglich die tatsächlich durch die Kita-Kinder (drei Jahre bis zum Schuleintritt) mit und ohne Migrationshintergrund belegten (Inanspruchnahme) Plätze thematisiert werden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006, 34).

Migrationshintergrund im vergangenen März 2014 und weiteren Untersuchungen (vgl. Meiner-Teubner et al. 2016; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014; Becker 2012). Die Anzahl der drei- bis sechsjährigen Kinder mit Migrationshintergrund in den deutschen Kitas betrug zu diesem Zeitpunkt 85 Prozent (vgl. Statistisches Bundesamt 2018; auch Bertelsmann Stiftung 2018). Diese Zahl ist im Jahr 2015 um fünf Prozentpunkte gestiegen und erreichte dann die 90 Prozent (vgl. Statistisches Bundesamt 2015). Aktuell ist ein Rückgang von zwei Prozentpunkten zu verzeichnen, weshalb die Anzahl der Kita-Kinder mit Migrationshintergrund auf 88 Prozent gesunken ist und die Betreuungsquote der Drei- bis Sechsjährigen ohne familiäre Migrationsgeschichte mit einer Differenz von acht Prozentpunkten verfolgt.

Bis zum März 2016 nahmen 96 Prozent der Familien ohne Migrationshintergrund das Bildungs-, Betreuungs-, Erziehungs- und Integrationsangebot der Kitas für ihre Kinder in Anspruch (vgl. ebd.). Während also die frühkindliche Betreuung, Bildung, Erziehung und Integration letztgenannter Kinder „einen festen Bestandteil [ihrer] Bildungsbiographie dar[stellt]“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, 57), insbesondere bei der Betrachtung der jüngeren Kinder (vgl. Meiner-Teubner et al. 2016, 80), kann die Inanspruchnahme dieses Angebots durch die Kinder mit Migrationshintergrund als „nahezu die Regel“ beschrieben werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, 58). Zudem würde auch der Betreuungsumfang der Kinder aus mehrkulturell geprägten Haushalten, die eine Kita besuchen, geringer ausfallen (vgl. Peter/Spieß 2015, 16).

Um ein realistischeres Bild von der ethnischen Minderheit und ihren Gründen der Entscheidung für oder gegen die Inanspruchnahme von Kitas gewinnen zu können, fordern Peter und Spieß (2015) jedoch dazu auf, „bei der Gruppe der Migranten weniger [zu] pauschalisieren als vielmehr [zu] differenzieren“ (ebd., 20). Die Entscheidung der Eltern ist nicht nur auf ihren Migrationshintergrund zurückzuführen. Je nach *Migrationserfahrung* der Eltern, ihren *herkunftskulturellen* und *regionalen* Hintergründen sowie den Faktoren *Bildung*, *Erwerbstätigkeit* oder *Anzahl der Kinder in der Familie*, oder aber auch ihrer *Informiertheit* über das Kita-Thema sowie ihrer *Sprachkenntnisse in der deutschen Sprache* fällt die Entscheidung für die Inanspruchnahme der institutionalisierten Frühen Bildung verschieden aus (vgl. ebd., 12; Becker 2012, 154). Deshalb sind für Böttcher und ihre Kollegen (2010) „Migranten und ihre Kinder [...] untereinander und in Hinsicht auf

Nichtmigranten(kinder) mindestens ebenso unterschiedlich wie Nichtmigranten(kinder) untereinander“ (ebd., 159).

Dabei handelt es sich lediglich und an erster Stelle um Kinder, die keine eigene Migrationserfahrung haben (vgl. ebd.; auch Kapitel 2.2.1; 2.2.2). Unter den Migrantengruppen sind vor allem solche Kinder in den Kitas unterrepräsentiert, deren beide Elternteile nicht in Deutschland geboren wurden. Ihre Nutzungsquoten und ihr Betreuungsumfang fallen sehr gering aus (vgl. Peter/Spieß 2012, 15ff.). Im Hinblick auf den Betreuungsumfang der Kinder mit Migrationshintergrund und ohne eigene Migrationserfahrung ist zudem der Anteil der Kinder aus Südosteuropa, wozu neben den deutsch-türkischen auch deutsch-albanische und deutsch-jugoslawische Familien zu zählen sind, in frühkindlichen Bildungsinstitutionen als gering zu verzeichnen. Im Vergleich zu den deutschen Kindern profitieren diese sehr viel seltener (vgl. Peter/Spieß 2012, 18), oder aber erst zu einem späteren Zeitpunkt, wie Becker (2012) für die deutsch-türkischen Kita-Kinder herausgearbeitet hat (vgl. ebd., 154), von einer (ganztägigen) Betreuung, Bildung und Erziehung in einer frühkindlichen Einrichtung.

Diese Ergebnisse lösten nach Ansicht von Sommer (2012) „stets ein politisches und mediales Echo aus“ (ebd.). Allerdings geht die Autorin (ebd.) über eine rein deskriptive Auseinandersetzung mit den Quoten hinaus und fragt nach dem Sinn des Vergleichs von Betreuungsquoten und den Grund nach der Unterrepräsentanz von Kindern mit Migrationshintergrund in den institutionellen Einrichtungen der Frühen Bildung. Bisher hat sich die Forschung nicht ausführlich mit den Gründen auseinandergesetzt (vgl. Peter/Spieß 2015, 13). Peter und Spieß (ebd.) weisen auf einige wenige Befunde wie *fehlende Kita-Plätze*, *Qualitätskriterien* und *Wunsch nach Selbsterziehung* hin (vgl. ebd.). Die Determinanten für eine Nicht-Inanspruchnahme einer Kita sollten jedoch, wie bereits oben deutlich werden sollte, über diese drei Faktoren hinausreichen. So weisen Amirpur (2010), aber auch Boos-Nünning (2011) auf die Diskrepanz zwischen den Familien und den pädagogischen Fachkräften im Hinblick auf die Bewertung von Zwei- oder

Mehrsprachigkeit hin<sup>118</sup>, was wiederum, aufgrund einer empfundenen und/oder sichtbaren Abwertung dieses kulturellen Kapitals, bei den Erziehungsberechtigten mit Migrationshintergrund ein Distanzverhalten zur Folge haben kann (vgl. Amirpur 2010, 60f.; Boos-Nünning 2011, 52).

Die Intention der politischen und gesellschaftlichen Akteure für die Herausarbeitung und Gegenüberstellung von Betreuungsquoten führt Sommer (2012) auf eine gemeinsame Zielvorstellung zurück, Migrantenkinder, „zugunsten des frühen Erlernens der deutschen Sprache, zugunsten der frühen Sozialisation im deutschen Bildungssystem und zugunsten eines erfolgreichen Bildungsverlaufs“ möglichst früh zu erreichen (Sommer 2012). Zuschreibungen jeglicher Art, die die Eltern dieser Kinder in eine Gegenposition stellen und somit „pauschal mangelndes Interesse an der Förderung [ihrer] Kinder sowie mangelnde Integrationsbereitschaft“ zuschreiben (ebd.), weist sie strikt zurück. Hierfür hat die Autorin (ebd.) alternative Erklärungsansätze formuliert, wodurch die aktuellen Interpretationen und Diskussion um die Inanspruchnahme von Kitas von Kindern mit Migrationshintergrund neu reflektiert werden sollen.

Beispielsweise argumentiert Sommer (ebd.) in ihrem zweiten Ansatz, dass die Unterrepräsentanz dieser Kinder weniger dem Merkmal Migrationshintergrund, der ohnehin durch Erfassungsprobleme belastet sei, als vielmehr der sozioökonomischen Situation in diesen Familien geschuldet ist. Hierzu würden allerdings „amtliche Daten zur sozioökonomischen Situation der Eltern von Kita-Kindern“ fehlen (ebd., 2), so dass diese vom Statistischen Bundesamt auch nicht zum Vergleich herangezogen werden würden.

Nicht nur angesichts dessen [sei] es ein Irrtum, Eltern und Kinder mit Migrationshintergrund per se als benachteiligt zu betrachten und Kinder ohne Migrationshintergrund als per se privilegiert. Genauso trügerisch [sei] die Lösung, besondere Fördermaßen wie Sprachförderung, kleinere Gruppen, mehr Personal etc. dem Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in den Einrichtungen anzupassen. Auf diese Art und Weise [würden] nicht diejenigen erreicht, die den Bedarf haben, während der ethnischen Diskriminierung weiter Vorschub geleistet wird (ebd.).

---

<sup>118</sup> Für eine Auseinandersetzung mit der Zwei- und Mehrsprachigkeit sowie den Spracherwerbsprozessen von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen, siehe Tracy 2014b; Ekinci et al. 2013; List 2013; Ritterfeld et al. 2013; Ekinci 2011; Montanari 2011; Özdil 2010; Apeltauer 2005.

In ihrem dritten Ansatz öffnet Sommer (ebd.) zwei neue Perspektiven, die in einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem unangemessenen Personalschlüssel zu sehen sind (vgl. Kapitel 6.2.2). Den Schwerpunkt ihrer Argumentation bezieht sie jedoch vorwiegend auf die knappen Platzangebote für die unter Dreijährigen. Demnach wäre „eine Kindergartenpflicht [...] allein deshalb nicht realistisch, weil die dafür notwendige Anzahl an Plätzen gar nicht flächendeckend zur Verfügung steh[e]“ (ebd., 2). Darüber hinaus fehle eine hundertprozentige Transparenz in der Auswahlpraxis von Kindern. „Nicht die Eltern, sondern die Einrichtungen und Träger [entscheiden], welche Kinder sie aufnehmen“ (ebd.). Hier seien eindeutig diejenigen Eltern im Nachteil, die auch „auf dem Arbeitsmarkt benachteiligt [...] [seien]“ (ebd.). Neben diesen methodischen und strukturellen Determinanten erschweren auch bürokratische Hürden die Entscheidung von Eltern einen Kita-Platz für ihre Kinder in Anspruch zu nehmen. Nach Ansicht von Sommer (ebd.) werden wiederum hauptsächlich diejenigen ausgeschlossen, „die ohnehin bereits besonders stark benachteiligt sind“ (ebd.).

Lokhande (2013), die im Auftrag des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) einen Policy Brief zu diesem Thema verfasste, argumentiert auch aus einem soziologischen Standpunkt heraus. Sie plädiert für „ein größeres Verständnis für die Bedürfnisse und Sorgen der Eltern“ mit Migrationshintergrund und macht darauf aufmerksam, dass „ihnen der Zugang zu einem Betreuungsplatz durch Hürden erschwert wird“ (Lokhande 2013, 3f.). Neben der *Qualität der Betreuung* und *interkulturellen Öffnung*, die als allgemeine Entscheidungskriterien herangezogen werden können, führt sie die Inanspruchnahme von Kitas von Kindern mit Migrationshintergrund auf drei Erklärungsansätze zurück. Dabei setzen sich diese nicht nur aus den bisher genannten Zugangshürden, sondern auch aus normativen Vorstellungen der Eltern, familialen Ressourcen und dem Faktor (schulische) Bildung zusammen (vgl. ebd., 6).

Die normativen Vorstellungen der Eltern können unter anderem auf ihre „Erfahrungen im Herkunftsland“ (ebd.) zurückgeführt werden (vgl. Kapitel 5). Gerade in diesem Zusammenhang ist es jedoch wichtig, die Erfahrungen und Vorstellungen der Eltern stets unter Berücksichtigung ihrer je spezifischen Herkunftskultur zu hinterfragen. Wenn also Eltern mit türkischen Wurzeln in der frühen Erziehung ihrer Kinder ein möglicherweise als solidarisch und anti-autonom zu bezeichnendes Erziehungsverständnis erkennen lassen

(vgl. Lokhande 2013, 6), so muss dieses Verständnis weder innerhalb dieser kulturellen Gruppierung, noch für alle anderen Eltern aus mehrkulturellen Kontexten allgemeine Gültigkeit besitzen. Deshalb ist auch nicht davon auszugehen, dass allen Familien mit Migrationshintergrund „soziale Unterstützungsnetzwerke im Familien- oder Freundeskreis“ (ebd., 7; siehe auch Boos-Nünning 2011, 15) zur Verfügung stehen, die dazu führen, dass die Inanspruchnahme von Kitas per se nicht wahrgenommen werden würde.

Zugangshürden hingegen sind nicht allein institutioneller Natur. „Unpassende Betreuungszeiten, zu hohe Kosten der Betreuung sowie eine zu große Entfernung zwischen Wohnort und Einrichtung“ deuten nur auf eine Seite der Medaille (ebd.). Familien mit Migrationshintergrund seien häufig durch „kulturelle, religiöse und pädagogische Vorbehalte“ geprägt (ebd.), die das Interesse an formellen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangeboten relativieren – eine Sichtweise, die bei Sommer (2012) nicht auf Zustimmung stößt (vgl. ebd.). Das mangelnde Verständnis zwischen dem pädagogischen Personal und den Erziehungsberechtigten aus Zuwandererfamilien kann diesen Zustand sogar verschärfen.<sup>119</sup> Bestehende Hürden beruhen jedoch nicht allein auf dem Migrationshintergrund. „Für viele der Zugangshürden, die von den Eltern genannt werden, [...] [ist] die geringe Schulbildung der Eltern ausschlaggebend“ (Lokhande 2013, 3). Nichtsdestotrotz kollidieren fehlende institutionelle Ressourcen stets mit dem Migrationshintergrund (vgl. ebd., 7).

Eine weitere Ursache, die die Unterrepräsentanz von Kindern mit Migrationshintergrund in den Kitas in Deutschland erklären könnte, liefern Peter und Spieß (2015) auf der Grundlage der Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe aus dem Jahr 2014. Dieser Erklärung zu Folge ist die Ursache auf die Überrepräsentanz „von kirchlichen Kita-Trägern in Westdeutschland“ zurückzuführen (ebd., 17). Eltern mit Migrationshintergrund, an erster Stelle auch solche, die nicht in Deutschland geboren wurden, favorisieren Einrichtungen, die von öffentlichen Trägern getragen werden.

---

<sup>119</sup> Lokhande (2013) fasst sogenannte Verständigungsschwierigkeiten zwischen diesen Akteuren unter dem Faktor „interkulturelle Hürden“ zusammen (ebd., 13). Der Frage, ob und inwieweit diese Form von Hürden durch die Präsenz von „mehrsprachige Erzieher[innen]“ in den frühkindlichen Einrichtungen überwunden werden können, soll in Kapitel 6.2.2 nachgegangen werden.

In den aktuellen Ergebnissen für das Jahr 2015 besuchten Kinder zwischen drei und sechs Jahren mit Migrationshintergrund mit fast 40 Prozent eine Einrichtung, die einem öffentlichen Träger zugeordnet wurde. Deutlich wird aber auch, dass freie Kita-Träger, hier vorzugsweise privat-gemeinnützige Trägerschaften, in die enge Auswahl kommen – vor allem die Trägerschaft der *katholischen Kirche/Caritas* (20,6 Prozent) und der *Evangelischen Kirche in Deutschland/Diakonie* (vgl. Meiner-Teubner et al. 2016, 81).

Im Jahr 2016 nahmen 555.119 Kinder und Jugendliche mit mindestens einem Elternteil ausländischer Herkunft eine Betreuung bei einer Tageseinrichtung in freier Trägerschaft in Anspruch – ein Anstieg von etwa 7,1 Prozentpunkten zum Jahr 2014 (vgl. Statistisches Bundesamt 2014, 55). Bei Familien, in denen vorrangig nicht Deutsch gesprochen wird, sinkt dieser Anteil auf 372.572 (vgl. ebd., 55; Statistisches Bundesamt 2016, 55). Dennoch ist auch hinsichtlich dieser Differenzierung eine Verbesserung zu verzeichnen (vgl. Meiner-Teubner et al. 2016, 87f.). Dieses Verhältnis ist bei Kitas öffentlicher Träger ähnlich und setzt sich auch bei einer Differenzierung nach Geschlecht fort. Insbesondere in den öffentlichen Einrichtungen fällt der Anteil an Mädchen mit Migrationshintergrund sehr viel geringer aus, als der Anteil an Jungen. Darüber hinaus zeigt sich ein großes *Gefälle* zwischen den beiden unterschiedenen Gruppen. Familien, die in ihrer Familie vorrangig nicht Deutsch sprechen, scheinen möglicherweise mit größeren Zugangshürden konfrontiert zu sein, als Familien mit mindestens einem Elternteil ausländischer Herkunft (vgl. ebd., 54f).

Darüber hinaus stellte sich heraus, dass, im Vergleich zu Ostdeutschland (28,0 Prozent), in Westdeutschland (46,7 Prozent), hier an erster Stelle in Bremen (63,9 Prozent), Hamburg (56,8 Prozent), Hessen (56,2 Prozent), aber auch Nordrhein-Westfalen (52,9 Prozent), Kinder mit Migrationshintergrund eine Einrichtung besuchen, bei der bereits die Hälfte oder mehr als die Hälfte der Kinder einen Migrationshintergrund haben (vgl. Kapitel 7.2.2). Unter den östlichen Bundesländern überschreitet lediglich Berlin (55,2 Prozent) die 50-Prozent-Grenze (vgl. Meiner-Teubner et al. 2016, 85). Diese Kinder finden in diesen Einrichtungen also nur zu einem geringen Anteil den direkten Kontakt zu gleichaltrigen, primär deutschsprachig sozialisierten Kindern und somit eher seltener die Möglichkeit eine direkte „alltagsintegrierte Sprachförderung“ (ebd., 86) in der frühkindlichen Institution zu erhalten (vgl. Kapitel 6.2.3; 6.2.4).

## 6.2.2 Erzieher\_innen mit Migrationshintergrund in den Kitas

Die sprachliche und kulturelle Heterogenität in den Institutionen der Frühen Bildung stellt trotz der geringen Präsenz an Kindern mit Migrationshintergrund eine Realität dar (vgl. Ulich et al. 2012). *Die Welt trifft sich in der Kita* – deutlich sichtbar in Abbildung 13 dieser Arbeit – heißt es deshalb nicht nur in verschiedenen zum Themenbereich *interkulturelle Bildung* (vgl. Bossong 2017; Blank-Mathieu 2007), sondern auch in einem Videobeitrag von *Kopf-Herz-Hand: Das Kita Magazin*, das im Jahr 2014 einen Beitrag zum *multikulturellen Miteinander* leistete (vgl. Kita Magazin 2012).

Spätestens mit der Ratifizierung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderung der Vereinten Nationen im Jahr 2008 (vgl. Ziemen 2012, 47) und der damit erneut aufgekommenen Diskussion um das Recht jedes Menschen auf Bildung und Teilhabe (vgl. Wansing 2012; Wocken 2011) stand das „zentrale[...] gesellschaftspolitische[...] Anliegen, jedem Kind gleiche Chancen zu bieten“ (König 2013, 5) wieder auf der Agenda der Bildungs- und Gesellschaftspolitik. Im Bereich der frühkindlichen Bildung wurden *kompetenzorientierte* Weiterbildungsmaßnahmen hinsichtlich Inklusion und kulturelle Heterogenität in die Wege geleitet. Dadurch sollen Fachkräfte der Frühen Bildung eine „inklusive Grundhaltung“ habitualisieren (ebd.), die mit entsprechenden interkulturellen Kompetenzen zu ergänzen sind (vgl. ebd.; Kapitel 6.2.4).

Der Blick in die Beschäftigtenlandschaft in den deutschen Kitas erlaubt es von einem, besonders in den letzten Jahren zu kennzeichnenden, Anstieg in diesem Arbeitsfeld zu sprechen. Das *Fachkräftebarometer der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* konstatiert ein stetiges Anwachsen der Zahlen in der Erzieher\_innenausbildung. Im Westen des Landes, hier an erster Stelle in Bayern, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen, ist die Entwicklung am größten (wiff 2016).

Diese Entwicklung ist gewiss in engem Zusammenhang mit der gestiegenen Anzahl an Kitas zu sehen. Wie den durch die Technische Universität Dortmund (TU Dortmund) und des Deutschen Jugendinstituts (DJI) neu aufbereiteten Ergebnissen der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik zu entnehmen ist, sind von 2006 bis 2015 bundesweit über 6.000 neue Kitas eröffnet worden. Der größte Zuwachs ist bei den *sonstigen Trägern* (+3.861 Einrichtungen), der *Trägerschaft des Paritätischen* (+1.068 Einrichtungen) und der der

*Evangelischen Kirche in Deutschland/Diakonie* (+648 Einrichtungen) zu beobachten (vgl. Meiner-Teubner et al. 2016, 12).

Damit war es möglich, mehr Personal in den frühkindlichen Einrichtungen einzustellen, wobei „der geringe Anteil der männlichen Fachkräfte in den Einrichtungen, [...] die sich verändernde Altersstruktur des Personals sowie [...] die zunehmende Anzahl von Teilzeitkräften in den Kindertageseinrichtungen“ noch immer als ungelöst gelten (ebd., 106). Anders als das Merkmal *Geschlecht*, das, wie das Merkmal *Migrationshintergrund* auch, eine *soziale Differenz* konstruiert (vgl. Pfeufer 2015, 180f.), fand eine Erhebung des Anteils an Fachkräften mit einem sogenannten Migrationshintergrund amtlich lange nicht statt – diese wurde erst spät beantwortet (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, 170f.).

Folglich geriet die Situation und Repräsentanz von Erzieher\_innen mit Migrationshintergrund in der Frühen Bildung kaum in den Blick (vgl. Gereke et al. 2014, 12ff.). Angesichts der Diskussion um „eine ‚zielgruppenspezifische‘ Pädagogik für Kinder mit Migrationshintergrund“ (König 2013, 5), die sowohl der gelebten kulturellen und sprachlichen Vielfalt in den Kitas gerecht wird, als auch die Frage nach einer „ungewollten Ausgrenzung“ hervorrufen kann (ebd.) – auch deshalb, weil das Inklusionskonzept Kategorisierungen per se ablehnt (vgl. Friedrich 2013, 18ff.; Ziemer 2012, 47f.) – erscheint es jedoch als hilfreich und wichtig, die Frage nach der Bedeutung und Funktion von pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund im Allgemeinen und Erzieher\_innen mit Migrationshintergrund im Speziellen zu beantworten (vgl. WiFF 2017, 165).

Bereits im Nationalen Integrationsplan wurde, für das Gelingen einer erfolgreichen Integrationspolitik, für die Anwerbung von *Beschäftigten mit Migrationshintergrund* plädiert. Angefangen in den frühkindlichen Einrichtungen sollten diese Menschen „in allen Bereichen der öffentlichen Verwaltung und Dienstleistungen“ eingestellt werden (BPA 2007, 13). Schließlich sei es „für Prozesse von Teilhabe, Zugehörigkeit, Anerkennung und Bildung überaus günstig, wenn in den Einrichtungen und Organisationen auch ganz selbstverständlich und in repräsentativer Anzahl Menschen mit Migrationshintergrund vertreten sind“ (Gereke et al. 2014, 88).

Erste aussagekräftige Informationen zu den Beschäftigtenquoten von Fachkräften mit Migrationshintergrund in den frühkindlichen Einrichtungen konnten dabei mittels einer

Sonderauswertung des Mikrozensus 2008, die von Fuchs-Rechlin durchgeführt wurde (vgl. ebd.), gewonnen werden. Hier wurde die Repräsentanz dieser Fachkräfte mit acht Prozent als *gering* bewertet (vgl. Gereke et al. 2014, 13). Die erneute Untersuchung der Personalstruktur führte vor Augen, dass selbst vier Jahre nach den ersten Erkenntnissen keine sichtbaren Änderungen zu erkennen waren. Erzieher\_innen sowie Kinderpfleger\_innen mit Migrationshintergrund waren in den Kitas, auch im Jahr 2012, noch immer, gemessen an ihrer Anzahl an der Gesamtbevölkerung, unterrepräsentiert (vgl. Fuchs-Rechlin/Strunz 2014, 45). Die zweiten unmittelbaren Akteure im sozialen Integrationsprozess von Kindern bilden mit etwa 90 Prozent folglich allen voran Erzieher\_innen ohne Migrationshintergrund; oder anders formuliert: von etwa zehn Fachkräften im Berufsfeld Kita ist nur eine Fachkraft mit einem Migrationshintergrund vertreten (vgl. ebd., 46; Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, 172ff.).

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse stellt sich die Frage nach den Ursachen der nachgewiesenen Unterrepräsentanz dieser pädagogischen Fachkräfte (vgl. Gereke et al. 2014). So zeigen die Untersuchungsergebnisse dieser Studie, dass die Kita-Leitungen ein *interkulturelles Profil* insgesamt für wichtig und erforderlich erachten. Gleichzeitig aber ist, seitens der Kita-Leitungen, eine fehlende Reflexion der eigenen Personal- und Organisationsstruktur im Hinblick auf das Thema der *interkulturellen Öffnung* zu konstatieren (vgl. ebd.; auch Lokhande 2014, 4). *Interkulturelle Themen* sind ihnen dennoch wichtig. Fachkräfte mit Migrationshintergrund werden deshalb als eine Bereicherung verstanden; hier häufig als „Kulturinformat(inn)en“, ‚Kulturvermittler/-innen‘ oder als sprachliche Übersetzungshilfen“ (Gereke et al. 2014, 83). Allerdings pflegen die frühkindlichen Einrichtungen einen als *monolingual* zu charakterisierenden *Habitus* (vgl. ebd., 89), dem eine fehlende Anerkennung und Wertschätzung der Mehrsprachigkeit der Fachkräfte mit Migrationshintergrund zu verschulden ist (vgl. ebd., 83; auch Kapitel 6.2.3).

Für 80 Prozent der befragten Kita-Leitungen [ist] eine gute [bis] sehr gute Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift eine Einstellungsvoraussetzung für die Arbeit in einer Kita [...], weitere 60 Prozent wünschen sich von den Kandidat(inn)en darüber hinaus ein weitgehend akzentfreies Deutsch (Gereke et al. 2014, 83).

Insgesamt ist die Mehrsprachigkeit kein relevantes Einstellungskriterium. Von deutlich größerer Relevanz hingegen ist die ‚Zugehörigkeit zur christlichen Kirche‘ (ebd.), die wiederum vor allem Personen muslimischen Glaubens den Zugang zu diesem Beruf erschweren, gar schließen (vgl. ebd., 86f.).

Neben Personen muslimischen Glaubens entscheiden sich vor allem türkeistämmige Fachkräfte seltener für eine Tätigkeit in der institutionalisierten Frühen Bildung. Diejenigen unter ihnen, die den Weg nach ihrer Ausbildung in eine Kita gefunden haben, würden ihrer Tätigkeit wiederum nur für eine kurze Zeit nachgehen und die Einrichtung schnell wieder verlassen (vgl. ebd., 82f.). Diese Entscheidung ist nach Meinung der Autor\_innen (ebd.) an erster Stelle auf „stereotypisierende[...] und kulturalisierende[...] (Negativ-)Zuschreibungen“ (ebd., 84) seitens der Kita-Leitungen und Eltern zurückzuführen (vgl. ebd., 84, 87) – also auf „Momente des Othering“ (ebd., 87; siehe Kapitel 3.3.3).

Hinzu kommen fehlende Zukunftsperspektiven, bedingt durch befristete Verträge, die den Beruf durch zusätzliche Faktoren wie schlechte Bezahlung oder aber auch einen geringen sozialen Status den Beruf unattraktiv werden lassen (vgl. ebd., 82). Konkret: Eine Fachkraft mit Migrationshintergrund arbeitet „bei gleicher Qualifikation [...] deutlich seltener in der Funktion einer Leitungskraft als [eine Fachkraft] ohne Migrationshintergrund“ (ebd.). Wie dem aktuellen Fachkräftebarometer Frühe Bildung zu entnehmen ist, besitzen jedoch „Fachkräfte mit Migrationshintergrund fast viermal so oft einen akademischen Abschluss wie ihre Kolleginnen und Kollegen ohne Migrationshintergrund (22 gegenüber 6%)“ (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, 14). Zudem sind sie häufig jünger als diejenigen Fachkräfte, die keinen Migrationshintergrund nachweisen können (vgl. ebd., 174). Diese Informationen unterstützen die Erkenntnisse, die Gereke et al. (2014) nachweislich gewonnen haben.

Während auf der einen Seite Bemühungen unternommen werden, der bildungs- und integrationspolitischen Forderung, mehr Fachkräfte mit Migrationshintergrund zu gewinnen, nachzukommen, auch deshalb, weil Personen mit Migrationshintergrund entsprechende Hintergrunderfahrungen mitbringen und diese gewinnbringend einsetzen könnten (vgl. Karakaşoğlu 2011), wird diese Anstrengung auf der anderen Seite auch kritisch diskutiert. Pfeufer (2015), der in einem Beitrag der Frage nachgeht, ob Schulen

mehr Lehrer\_innen mit Migrationsgeschichte brauchen, verweist ‚bei der Forderung nach mehr Lehrkräften mit Migrationshintergrund [...]‘ (ebd., 183) auf die Übertragbarkeit dieser Forderung auf andere unterrepräsentierte Gruppierungen (vgl. ebd., 183f.) und darauf, dass dadurch ‚an anderer Stelle potentiell eine neue Lücke in Bezug auf eine andere soziale Differenz‘ (ebd., 184) eröffnet werden würde. Darüber hinaus bewertet er diese Frage als *unterkomplex*. Demnach bedürfe diese Frage sowohl einer Erweiterung als auch Ergänzung. So richtet der Autor (ebd.) seinen Blick auf inter- und transkulturelle Kompetenzen sowie Qualifizierungsmaßnahmen, die alle pädagogischen Fachkräfte betreffen (vgl. ebd., 186). Fachkräfte mit Migrationshintergrund per se als kompetent zu begreifen, ihnen automatisch eine positive Wirkung für die (Wieder-)Herstellung von Chancengerechtigkeit zuzuschreiben, versteht der Autor (ebd.) als problematisch (vgl. ebd., 181ff.).

Unterstützung bekommt Pfeufer (ebd.) von Lamm und Dintsioudi (2017). Auch sie sind sich dessen bewusst, dass Fachkräfte mit einem mehrkulturellen Hintergrund nicht per se über eine interkulturelle Kompetenz verfügen. Allerdings ‚ist es [aus ihrer Sicht] grundsätzlich von Vorteil, wenn das [...] Team multikulturell aufgestellt ist. Ein heterogenes Team repräsentie[re] die immer vielfältiger werdende Gesellschaft besser und förder[e] das Gefühl der Zugehörigkeit bei Familien unterschiedlicher kultureller Herkunft‘ (ebd., 20; auch Boos-Nünning 2011, 57).

### **6.2.3 Sprachlich-kulturelle Einfalt in den Kitas**

‚Wenn die einsprachige Entwicklung von Kindern, die mit nur einer Sprache aufwachsen, als Maßstab genommen wird, sind mehrsprachige Kinder im Nachteil‘  
(Rubio/Tabouret-Keller 2007)

In der Politik, Wissenschaft und Gesellschaft besteht größtenteils Konsens, dass mit der Beherrschung der deutschen Sprache die Beteiligung von Schüler\_innen mit Migrationshintergrund in entscheidendem Maße erhöht werden kann. Defizite in dieser Sprache sind deshalb nicht erwünscht, schon gar nicht in der Bildungs- und

Unterrichtssprache Deutsch (vgl. hierzu Bourdieu 2006, 30f.).<sup>120</sup> Mangelnde oder fehlende Kenntnisse in der deutschen Sprache gelten als Barriere für die Integration, den Schulerfolg und folglich auch für die Chancenverwertung in der Bildungsbiographie (vgl. Ekinici et al. 2013; Allemann-Ghionda et al. 2010; Bonfadelli/Buchner 2008, 20; Eckhardt 2008, 16f.; Şıkcın-Azun 2007; Esser 2006; Bohl 2003, 31; Wagner 1987). In der Folge wird in Deutschland der deutschen *Sprache* und *Bildung* die Eigenschaft eines Allheilmittels für die *Integration* zugeschrieben (vgl. Tracy 2014a; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, 62f.; FES 2010; KMK 2009; Trebbe 2009, 38; Holzwarth 2008, 41; BFF 2004) – und das von Anfang an (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 66f.; 2014, 60ff.; 2012, 47, 58; 2010, 45, 53; 2008, 47, 57f.; Ekinici-Kocks 2011; BPA 2007, 47).<sup>121</sup>

In diesem Zusammenhang wird häufig die Bedeutung der Herkunfts-, Erst- und/oder Familiensprache von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund diskutiert.<sup>122</sup> Es stellt sich beispielsweise die Frage, ob Kinder, die einsprachig aufwachsen – dies trifft an erster Stelle auf Kinder mit deutschen Wurzeln zu – im Gegensatz zu Kindern, die zwei- oder mehrsprachig aufwachsen, hinsichtlich schulischer Leistungen oder aber des Erlernens weiterer Sprachen, im Vor- oder Nachteil sind. Die Effekte einer mono- und

---

<sup>120</sup> Siehe auch das Thema Sprache der Nähe und Sprache der Distanz (vgl. Oesterreicher/Koch 1986).

<sup>121</sup> Der Erst- und Zweitspracherwerb (vgl. Tracy 2014b; Griesshaber 2012; Montanari 2011; Oskaar 2003; siehe auch [www.home.edo.tu-dortmund/~hoffmann](http://www.home.edo.tu-dortmund/~hoffmann)) wie auch die Didaktik und (Früh-)Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit (vgl. Ekinici 2018; Hoffmann et al. 2017; Ekinici/Pohlig 2015; List 2013; Apeltauer 2012; 2005; Ekinici 2011; Ekinici/Hoffmann 2011; Rothweiler/Ruberg 2011; Strehmel 2008; Jeuk 2003; Jampert 1999; siehe auch [www.fmks-online.de](http://www.fmks-online.de)) sind nicht unmittelbarer Gegenstand dieser Arbeit. Auch geht es nicht darum, den Status, ferner die Funktion und Relevanz der Herkunftssprache für den späteren (schulischen) Erfolg zu bestimmen (vgl. Döllmann/Kristen 2010) oder die Sprache der Migranten, samt ihrer stilistischen, prosodischen und phonetischen Besonderheiten und Merkmale (vgl. Kalkavan-Aydın 2018; Panagiotopoulou 2016, 15ff.; Özdil 2010; Androutsopoulos/Keim 2000; Androutsopoulos 1998) und „geheimen Codes und Zeichen“ (Zaimoğlu 2010, 13) zu explizieren (vgl. Kapitel 7.4). Mit Blick auf die Themen Migration, Gesellschaft und Bildung (vgl. Kapitel 2; 6.1; 6.2.1; 6.2.2; 6.2.4) und die Ergebnisse dieser Arbeit (vgl. Kapitel 8-10) ist es jedoch unerlässlich, den Themenkomplex der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit bzw. sprachlich-kulturellen Vielfalt aufzugreifen und vorzustellen.

<sup>122</sup> Nicht alle Kinder werden in der Sprache ihres Herkunftslandes sozialisiert. Die Erst- oder Familiensprache muss nicht zwingend mit der offiziellen Amtssprache eines jeweiligen Herkunftslandes übereinstimmen. Dies gilt es im Kontext pädagogischer Bemühungen zu berücksichtigen (vgl. Bereznai 2017, 190).

mehrsprachigen Sozialisation werden damit bis heute kontrovers diskutiert (vgl. Allemann-Ghionda et al. 2010, 7ff; Döllmann/Kristen 2010; Apeltauer 1987) – häufig jedoch, so ist für den Kontext der (frühkindlichen) formellen Bildungseinrichtungen festzustellen, zuungunsten der Mehrsprachigkeit (vgl. Ekinçi/Güneşli 2016; Gogolin 2006; Wagner 1987); und das trotz einer bereits erkannten Haltungsänderung bei den pädagogischen Akteuren (vgl. Lüdtker/Stitzinger 2017, 90).<sup>123</sup>

Die in Deutschland lange Zeit diskutierte Inakzeptanz und Illegitimität der Mehrsprachigkeit erkannte Gogolin (2006) bereits Mitte der 1990er Jahre. Ihre Überlegungen fasste sie unter der Bezeichnung des monolingualen Habitus zusammen (vgl. ebd.). Mit dem *monolingualen Habitus* (zum Habitusbegriff siehe Kapitel 3.2) lenkt die Autorin die Aufmerksamkeit allen voran auf die Tatsache, dass dieser lediglich eine Sprache, in dem Fall die Sprache Deutsch, als legitim erklärt, weil diese „als [N]ormale“ angesehen wird (Gogolin 2006, 292). Der Großteil der anderen Sprachen, allen voran die Sprachen der Menschen mit Migrations- oder aber auch Fluchthintergrund, werden als nicht normal bzw. nicht dazugehörig verstanden (vgl. Krumm 2000), wodurch sie der Kategorie der illegitimen Migrantensprachen zugeordnet werden.<sup>124</sup>

Angesichts der Tatsache, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist (vgl. Kapitel 2.1), Menschen nicht mehr in rein lokalen, sondern translokalen und mediatisierten Kontexten agieren (müssen) (vgl. Kapitel 2.3; 4.1.1) – auch sprachlich (vgl. Panagiotopoulou 2016, 17) – und sie, unabhängig von ihrem herkunftskulturellen Hintergrund, mehr als nur eine Sprache sprechen, ferner – neueren linguistischen Konzepten folgend – *quersprachig* aufwachsen (vgl. vgl. ebd., 15f.), scheint es nicht mehr nur darum zu gehen, „denen“ –

---

<sup>123</sup> Es gilt Erzieher\_innen hinsichtlich mehrsprachiger Sozialisations- und Entwicklungsverläufe und -prozesse sowie ihres möglichen Beitrages für das Gelingen von Mehrsprachigkeit aufzuklären (vgl. Şıkan-Azun 2007).

<sup>124</sup> Erinnerung sei in diesem Zusammenhang an das ‚Muttersprachverbot‘ bzw. das ‚Zwangsdeutsch‘ und die ‚Sprachdiskriminierung‘ an deutschen Schulen (Yamak 2006), die in Deutschland bei der Bevölkerung mit Migrationshintergrund für Furore gesorgt haben (vgl. ebd.). Nach Krumm (2013) verletzt eine solche Regelung nicht nur das Menschenrecht, sie verursacht gleichzeitig eine sprachliche Heimatlosigkeit junger Menschen (vgl. ebd.; auch Gogolin 2006, 295).

gemeint sind Menschen mit Migrations- und jetzt auch Fluchthintergrund – „doch Deutsch bei[zu]bringen“ (Wagner 1987, 22).

Krumm (2000) verbindet mit der Berücksichtigung der gelebten Mehrsprachigkeit von Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern „zugleich die Fähigkeit [...], mit Verschiedenheit umzugehen“ (ebd., 105), die wiederum in einer „Denkoffenheit“ münden kann (ebd.). Entsprechend sollte eine Sprachkultur, basierend „auf Vertrauen, Wertschätzung und Unterschiedlichkeit, Achtsamkeit und Respekt aller Beteiligten“ (Fischer 2013, 25), nicht in Form einer sprachlichen Einfalt, sondern, gerade vor dem Hintergrund familiärer Mehrsprachigkeit, in einer sprachlichen Vielfalt gelebt und erlebbar gemacht werden (vgl. ebd.; König 2016; Panagiotopoulou 2016, 18ff.).<sup>125</sup> Eine Erziehung der Kinder „[v]on der familiären Mehrsprachigkeit zur institutionellen Einsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen“ (Panagiotopoulou 2016, 18) (= Monolingualisierung) sowie ein „Nichtzulassen oder Verleugnen der Familiensprachen“ (ebd., 22) (= Silencing) verfehlt damit nicht nur die gesellschaftliche Wirklichkeit in Deutschland, sondern auch die individuell-persönliche Wirklichkeit der in Deutschland lebenden Menschen.

#### **6.2.4 Kultursensitivität als (früh-)pädagogische Handlungskompetenz**

„Jedes Kind geht seinen Weg – Vielfalt als Herausforderung und Chance“  
(MFKJKS NRW/MSW NRW 2016, 47)

Die Elementarbildung basiert im Wesentlichen auf drei pädagogische Grundprinzipien: auf dem „Prinzip der ganzheitlichen Förderung“, „der Entwicklungsangemessenheit“ und „inneren Differenzierung“ (JMK/KMK 2004, 3, 6f.). Das „Prinzip der ganzheitlichen Förderung“ (ebd., 3) bedient sich einer fächerübergreifenden Denk- und Handlungsweise, weshalb das Kind „nicht nur bereichsspezifische, sondern vor allem übergreifende und grundlegende Kompetenzen und Persönlichkeitsressourcen erwerben“ soll (ebd.). Grundlage bieten dabei die (individuellen und spezifischen) Lebenswelten der Kinder, mit

---

<sup>125</sup> Für eine Auseinandersetzung mit dem Einsatz von Mehrsprachigkeit in frühkindlichen Einrichtungen durch das erzieherische Personal, siehe Panagiotopoulou 2016; Meyer 2008.

Fokus auf ihre Interessen. Das zweitgenannte Prinzip berücksichtigt den Entwicklungsstand des Kindes. Darin wird eine angemessene kindliche Förderung auf den „sozialen, kognitiven, emotionalen und körperlichen Entwicklungs[bereichen]“ beabsichtigt (JMK/KMK 2004, 6). Das dritte Prinzip, die „innere Differenzierung“ (ebd., 7), nimmt individuelle Unterschiede der Kinder ernst und erkennt diese an. Sie versteht die „[s]oziale und kulturelle Vielfalt als Chance“ und zielt darauf ab, „das globale Zusammenleben der Zukunft zu sichern“ (ebd.).

Die Frühe Bildung bemüht sich, die Entfaltung dieser Fähigkeiten, die für die Bewältigung lebensweltlicher Aufgaben und Herausforderungen von zentraler Bedeutung sind, anhand von *sechs Bildungsbereichen* zu verwirklichen (vgl. ebd., 4f.). Im *Gemeinsamen Rahmen der Länder für die Frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen* aus dem Jahr 2004 sind es, neben dem Bereich der Sprache, Schrift und Kommunikation, die Bereiche:

- Personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung/religiöse Bildung
- Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-)Technik
- Musische Bildung/Umgang mit Medien
- Körper, Bewegung, Gesundheit
- Natur und kulturelle Umwelten,

in denen die Drei- bis Sechsjährigen vor ihrem Eintritt in die Schule und das Erwachsenenleben grundlegende Erfahrungen machen sollen. Im Rahmen dieses Kapitels interessieren an erster Stelle die pädagogischen Grundprinzipien der Frühen, interkulturell ausgerichteten Bildung. In diesem Kontext ist die Persönlichkeit des Kindes „[d]er Bezugspunkt erzieherischen Denkens und Handelns“ (JMK/KMK 2004, 6). Deshalb soll „[d]er Erwachsene [...] das Kind bedingungslos akzeptieren und respektieren“ (ebd.), so der gemeinsamen Referenzrahmen der Länder (vgl. ebd.).

Diese Forderung umfasst automatisch alle, durch das Kind in seinem Sozialisationsprozess inkorporierten persönlichen Merkmale, die, gerade im Zusammenhang mit der Thematik der *kulturellen Vielfalt*, neue Fragen an und Anforderungen für die pädagogische Arbeit in der Frühen Bildung stellen. Wie in den Kapiteln 2.1 und 2.2 dieser Arbeit ausführlich thematisiert wurde, ist Deutschland ein durch und von Migration geprägtes Land, weshalb ein Um- und/oder Weiterdenken der pädagogischen Intentionen als notwendig erachtet wird (vgl. hierzu Borke/Keller 2014, 81). Konkret stellt sich also die Frage danach, wie eine

*frühkindliche Integration*, Erziehung, Bildung und Betreuung, „im Sinne von differenzierten Herangehensweisen“ (Borke/Keller 2014, 89), zu gestalten ist (vgl. auch Edelmann 2012, 00:07:42).

In den vergangenen 50 bis 60 Jahren deutsche Migrationsgeschichte wurden in der pädagogischen Landschaft eine Vielzahl an Bemühungen unternommen, den gesellschaftlichen Herausforderungen ihrer je eigenen Zeit gerecht zu werden. Es entstanden pädagogische Konzepte bzw. Leitdimensionen – Nohl (2010) spricht in diesem Zusammenhang von einer *Theoriepluralität der Pädagogik* (vgl. ebd., 9f.) – in denen die gesellschaftliche Pluralität explizit Anwendung fand. Gemeint sind die unterschiedlichen Konzepte einer interkulturell ausgerichteten Pädagogik (vgl. ebd.).<sup>126</sup> Im Laufe der Zeit rückten weitere Konzepte in den Vordergrund (vgl. Borke/Keller 2014; Friedrich 2013, 18)<sup>127</sup>, von denen insbesondere das *Konzept der Inklusion*, das spätestens wieder seit dem Jahr 2009 an Aktualität gewann, genannt werden soll (vgl. hierzu Borke/Keller 2014, 92f.; Wansing 2012; Wocken 2011).

Diesen Konzepten ist gemeinsam, dass sie alle das Thema der *kulturellen Vielfalt* zur Grundlage haben.<sup>128</sup> In allen diesen Konzepten erfolgt eine explizite Auseinandersetzung im Hinblick auf den Umgang mit einer migrationsbedingten gesellschaftlichen Pluralität in den deutschen Bildungsinstitutionen, teilweise auch mit Blick auf die Frühe Bildung (vgl. hierzu Sulzer 2013; Schmidt 2012). Wagner (2013) spricht in diesem Zusammenhang mit Gonzales-Mena von jenen Konzepten, wodurch ein kompetenter Umgang „mit kulturellen Konflikten im Spannungsfeld unterschiedlicher Machtverhältnisse“ erst erzwungen wurde.

---

<sup>126</sup> Zur Vertiefung dieser unterschiedlichen Ansätze, siehe Nohl (2010).

<sup>127</sup> Für eine erste Auseinandersetzung mit diesen Ansätzen, siehe Borke/Keller (2014). Zur Vertiefung der Migrationspädagogik, siehe Mecheril (2004), der Pädagogik der Vielfalt, siehe Prengel (1993), der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung, siehe Preissing (2003) und des Anti-Bias-Approach, siehe Derman-Sparks/A.B.C Task Force (1989).

<sup>128</sup> Es ist zu konstatieren, dass bereits in der Anfangszeit der Vorschuleinrichtungen die verschiedenen Dimensionen von Heterogenität eine Rolle spielten. So erkennen Borke und Keller (2014) beispielsweise in der Montessoripädagogik sowie in anderen Ansätzen (vgl. hierzu ebd.) „das Potenzial einer kultursensitiven [Sicht- und] Herangehensweise“ (ebd., 36). Allerdings resümieren sie vorrangig eine *autonomieorientierte Ausrichtung* in den von ihnen untersuchten Ansätzen, welche pluralisierte Sichtweisen größtenteils unberücksichtigt lässt (vgl. ebd., 58f.).

Es ist die Rede von „kulturelle[n] Einseitigkeiten [...] in den Bildungseinrichtungen“, die „gesellschaftliche[...] Verhältnisse[...] von Dominanz und Unterdrückung“ begünstigen (ebd., 5).

Sowohl Sulzer (2013) als auch Borke und Keller (2014) machen darauf aufmerksam, dass dieses Thema je nach Bundesland unterschiedlich intensiv aufgegriffen und realisiert wird (vgl. Borke 2017; Borke/Keller 2014; Sulzer 2013, 37f; 42.). Darüber hinaus würden sich die frühpädagogischen Bildungs- und Orientierungspläne, wie Borke und Keller (2014) für die gesamte Frühpädagogik in Deutschland nachweisen konnten, trotz der erkannten Interkulturalität und Heterogenität (vgl. MFKJKS NRW/MSW NRW 2016, 47-53), hauptsächlich am *Autonomiebegriff* orientieren. Dieser jedoch steht an erster Stelle für Werte- und Normvorstellungen *individualistischer Gesellschaften* (vgl. Kapitel 5.2.4), was bedeutet, dass kollektivistische Dimensionen größtenteils unberücksichtigt bleiben (vgl. ebd., Borke/Keller 2014, 73f.).

Die Besonderheit des *Inklusionskonzeptes* besteht nach Borke und Keller (2014) darin, dass anhand dieses Konzepts möglichst „unterschiedlichste (und teilweise zusammenhängende) Heterogenitätsaspekte [...]“ (ebd., 92) in ihrer *Differenziertheit* betrachtet werden können. Diesen differenzierten Umgang mit den verschiedenen Heterogenitätsaspekten bzw. -dimensionen (vgl. hierzu Prenzel 2014, 21), wozu auch der Migrationshintergrund sowie das soziale Geschlecht zu zählen ist, wird, so betont Edelmann (2012), im Begriff der *Intersektionalität* zusammengefasst (vgl. Kapitel 3.7). Die „potentiellen Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Heterogenitätsdimensionen“ werden also mit Hilfe dieses Ansatzes gezeigt (Edelmann 2012, 00:22:18-00:22:24).

Demnach fokussiert das *Konzept der Inklusion* die Frage, „wie die pädagogischen Einrichtungen ausgerichtet sein müssen, damit sie für alle Kinder und damit auch für alle denkbaren Unterschiede gleichermaßen zugänglich sein können“ (Borke/Keller 2014, 93). Folglich meint Inklusion „die Abkehr von zielgruppenspezifischen Etikettierungen (z.B. Behinderung oder Migrationshintergrund) und stellt die Einzigartigkeit des Individuums in

den Mittelpunkt“ (Friedrich 2013, 18), wozu es nach König (2013) einer „inklusive[n] Grundhaltung“<sup>129</sup> (ebd., 5) der frühpädagogischen Akteure bedarf (vgl. ebd.).

Es geht also um ein „Wissen über Heterogenitätsdimensionen“ (Friedrich 2013, 19) sowie die *Anerkennung und Wertschätzung* dieser (vgl. ebd., 19ff.), um „unter Bedingungen von sozialer Heterogenität das Recht von Kindern auf Bildung realisier[en] [...] und [...] Barrieren im Zugang zu Bildung ab[bauen]“ zu können (Sulzer 2013, 28). Ferner geht es sowohl um „das Recht auf Verschiedenheit als auch das Recht auf Gleichheit im Sinne von Nicht-Benachteiligung“ (ebd., 44).

Dennoch sei dieser Ansatz, ähnlich wie der Anti-Bias-Ansatz, widersprüchlich, weil er gleiche Möglichkeiten erst durch eine Hierarchisierung der Unterschiede zugänglich mache (vgl. Borke/Keller 2014). Um also, ganz im Sinne der *egalitären Differenz* (vgl. ebd., 96f.; auch Prengel 2001), pädagogisch handeln zu können, schlagen Borke und Keller (2014) einen „Entwurf für eine kultursensitive Frühpädagogik“ vor (vgl. ebd., 133), der, als Teil einer *differenziellen Pädagogik*, möglichst „verschiedene Heterogenitätsbereiche unter einem übergeordneten Dach [...] [zu] vereinen“ beabsichtigt (ebd., 97) – und damit auch die *genderkompetente* pädagogische Fachkraft (vgl. Kramer/Enzelberger 2015, 47ff.).

Basierend auf den Dimensionen *Kenntnis, Haltung und Leben mit Diversität* (vgl. Borke/Keller 2014, 99)<sup>130</sup> ist die *kultursensitive Frühpädagogik* darum bemüht, das *Diversitätsbewusstsein* (vgl. hierzu Sulzer 2013, 50) (früh-)pädagogischer Fachkräfte in allen Bereichen des pädagogischen Alltags in der Kita zu stärken (vgl. Weberling 2015). Die pädagogischen Akteure sollen kulturelle Unterschiede bzw. die je *spezielle Familienkultur* eines Kindes kennen, diese, auf der Basis ihrer eigenen Denk-, Verhaltens- und Handlungsmuster, reflektieren sowie ihre Haltung (vgl. Kapitel 3.2) zu diesen Heterogenitätserscheinungen (kritisch) hinterfragen. Diversität sollen sie dabei stets als eine Bereicherung und Chance und nicht als ein Defizit und Nachteil begreifen.

---

<sup>129</sup> Die „inklusive Grundhaltung“ (König 2013, 5) basiert auf einem egalitären Verständnis von Heterogenität. Heterogenität wird dort begriffen als ‚verschieden, ohne einander untergeordnet zu sein‘ (Prengel 2010, 20, zit. n. Friedrich 2013, 18).

<sup>130</sup> An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass die Beiträge im aktuellen Handbuch Interkulturelle Kompetenz exakt in diese drei Dimensionen aufgeteilt wurden (vgl. Lamm 2017).

Somit bedient sich die kultursensitive Frühpädagogik denselben Leitdimensionen, die schließlich das interkulturelle Handlungsfeld pädagogischer Akteure bestimmen. Es geht, wie bereits hingewiesen wurde, um ein *diversitätsbewusstes*, aber darüber hinaus auch *kultursensibles Handeln*, das auf den von Böhm et al. (1999) abgeleiteten *Prinzipien interkulturellen Lernens* aufbaut: dem Prinzip der Akzeptanz und Wertschätzung, dem Prinzip der Repräsentanz und dem des Biographiebezugs und der Lebensweltorientierung (vgl. ebd., 53ff.; Sulzer 2013).

Die kultursensitive Frühpädagogik unterscheidet sich insofern von den bisherigen Ansätzen und Konzepten, als dass sie ein anderes Verständnis von *Kultur* und *kultureller Vielfalt* hat. „Kulturelle Vielfalt wird [hier] über zugrundeliegende sozio-demographische und sozio-ökonomische“ (Borke/Keller 2014, 10) und nicht geographische und/oder ethnische Hintergründe definiert (vgl. ebd., 9ff.). Dabei werden diese Kulturen stets in ihrer *kulturellen Differenziertheit* betrachtet, um die je speziellen Differenzen der Familien und Individuen pädagogisch aufarbeiten zu können (vgl. ebd., 88). Konkret:

Eine kultursensitive Perspektive ist in diesem Sinne kulturellrelativistisch, da das Verhalten des Kindes sowie auch die Wünsche, Erwartungen und Handlungsweisen der Eltern jeweils nur vor dem kulturellen Hintergrund der Familie eingeordnet, verstanden und bewertet werden können. Solcherart verstandene kultursensitive pädagogische Arbeit geht über die zentralen Schwerpunkte der Interkulturellen Pädagogik, nämlich das gegenseitige Kennenlernen der kulturellen Hintergründe des anderen und das Unterstützen eines toleranten Miteinanders, hinaus. Denn es geht auch darum, dass mit kultureller Vielfalt unterschiedliche Erwartungen an die Einrichtung herangetragen werden, die mit den gängigen, primär an psychologischer Autonomie ausgerichteten, pädagogischen Leitlinien teilweise im Widerspruch stehen können (ebd., 91).

## 6.3 Institutionalisierte Frühe Medienbildung

### 6.3.1 Übergang in die Kita und (medienpädagogische) Elternbeteiligung

„Von der Familie in den Kindergarten“ (Griebel et al. 2000, 20)

Der Übergang in die Kita ist in der Tat für alle Beteiligten eine *neue* Erfahrung (vgl. MFKJKS NRW/MSW NRW 2016, 54ff.). Kinder werden zu *Kita-Kindern* und Eltern zu *Kita-Eltern*. Sie beide übernehmen *neue* Rollen, Aufgaben und Pflichten, schließen mit *anderen* Kita-Kinder und Kita-Eltern eine *Allianz* – sie werden „Teil einer Gruppe“ (Griebel 2000, 21) und machen nach und nach mit den Regeln ihrer Einrichtung Bekanntschaft. Im Gegensatz zu den Kindern und Eltern sind Erzieher\_innen mit dieser Situation vertraut. Sie nehmen die (neuen) Kita-Kinder und Kita-Eltern in Empfang und begleiten diese bis zu ihrer nächsten Übergangssituation – der Schule (vgl. ebd., 23).

Mit dem Übergang in die Kita treten somit unterschiedliche Akteure aus dem sozialen Feld ‚Familie‘ mit Akteuren aus dem sozialen Feld ‚Kita‘ in eine Beziehung: Kinder lernen andere Kinder und ihre Erzieher\_innen, Eltern andere Eltern und die Erzieher\_innen ihrer Kinder, die Erzieher\_innen alle Kinder und ihre Eltern kennen. In diesem Beziehungsgeflecht erfahren die Betroffenen, vor allem die Akteure aus dem Lebensbereich Familie, einen Beziehungswandel. Die Kita-Kinder durchlaufen diesen Wandel hauptsächlich deshalb, weil sie jetzt, mit dem Übergang, in zwei verschiedenen sozialen Feldern mit unterschiedlichen sozialen Akteuren und anderen Regeln und Erwartungen ihre alltags- und lebensweltlichen Erfahrungen sammeln (vgl. ebd., 21f.). Dies führt dazu, dass (im Idealfall), durch „Reorganisation“ (ebd., 21), ihre anfänglichen „Gefühle von Desorganisation und Unordnung“ (ebd.), in einer Balance münden. Diese neue Balance im kindlichen Dasein kann dann einen Beziehungswandel bei den Kita-Eltern hervorrufen (vgl. ebd., 22f.), oder diesen ist von Anfang bewusst, „dass sich die Beziehungen in der Familie wandeln, wenn das Kind zum ‚Kindergartenkind‘ wird“ (Griebel et al. 2000, 22).

Erzieher\_innen können hier eine Hilfestellung oder Unterstützung leisten und Eltern in dieser Phase des Übergangs begleiten. Ferner ist eine Zusammenarbeit zwischen Erzieher\_innen und Eltern erwünscht, gar gesetzlich verankert, die aktuell weniger durch eine Elternarbeit, als vielmehr durch das Konzept der Bildungs- und

Erziehungspartnerschaft zwischen diesen beiden Verantwortungsträgern geleistet werden könnte (vgl. Betz 2016). Obgleich letztgenanntes Konzept eher kritisch diskutiert wird (vgl. ebd.; Boos-Nünning 2011, 59f.; Höhme-Serke/Ansari 2003)<sup>131</sup>, besteht Einigkeit darin, dass beide sozialen Akteure ihrer Verantwortung für das Wohl des Kindes und seine „optimale (Persönlichkeits-)Entwicklung“ nachkommen sollten (Betz 2016, 6) – beide sollten darum bemüht sein, „Kindern gleiche Startchancen zu ermöglichen und damit ein gesellschaftlich breit anerkanntes und parteipolitisch übergreifend verfolgtes Ziel einzulösen“ (ebd., 5).

In Bezug auf die Zusammenarbeit mit Migrantenfamilien verweist Boos-Nünning (2011) auf „praktische Barrieren und strategische Fehler in der Organisation“ (ebd., 56; vgl. hierzu Luciak 2010, 55; Kapitel 6.1; 6.2; 6.3.1; 7.2.3; 7.2.4;). Gleichzeitig sieht sie die Möglichkeit der Überwindung solcher *Fehler* und die optimale Verwirklichung einer Kooperation zwischen Erzieher\_innen und Eltern in einer *interkulturellen Öffnung* der Einrichtungen (vgl. Boos-Nünning 2011, 56ff.). Besonderes Augenmerk legt die Autorin (ebd.) auf die Eltern mit Migrationshintergrund allen voran deshalb, weil sich diese, hauptsächlich die deutsch-türkischen Eltern, häufiger „fehlende Kompetenzen“ (ebd., 60) in ihren erzieherischen und bildnerischen Praktiken zuschreiben, als die Elterngruppen ohne Migrationshintergrund (vgl. ebd.). Eltern, besonders Eltern mit Migrationshintergrund, sind demnach in ihrer Erziehungs- und Bildungskompetenz, auch in den Bereichen Lesen und Mediennutzung, zu stärken (vgl. ebd.; auch Borke 2016; Keller 2016a; 2016b; Mahdi 2009; Höhme-Serke/Ansari 2003).

So gibt es bereits eine Vielzahl an medienpädagogisch praktischen Tipps (vgl. Neuß 2012; 2007; Eder et al. 1996) und Angeboten in Deutschland, die sich an Pädagog\_innen für die Arbeit mit Eltern, aber auch an die Eltern und ihre Fragen in Bezug auf (kindliche und jugendliche) Mediennutzung sowie Medienerziehung richten (vgl. BAJ 2016). Genauso sind Ratgebermaterialien für Eltern und pädagogische Fachkräfte auf Internetseiten wie, um

---

<sup>131</sup> Betz (2016) steht dem Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft eher kritisch gegenüber. Sie hinterfragt den Begriff der Partnerschaft und stellt vor dem Hintergrund der Idee der „Normierung von Elternschaft“ (ebd., 8) die Forderung ‚auf Augenhöhe‘ (ebd., 5) zu kooperieren, in Frage (vgl. auch Boos-Nünning 2011, 60). Es ist eine „Kommunikation oder Zusammenarbeit auf Augenhöhe“ erwünscht (ebd., 57); und Eltern sollen gestärkt und gefordert werden. Sobald Eltern aber entsprechende Normen erfüllen sollen, stößt diese Forderung an ihre Grenzen (vgl. ebd., 57ff.).

nur einige Beispiele zu nennen, *Schau-hin*, *Internet-ABC* – für türkeistämmige Eltern anfangs auch in türkischer Sprache<sup>132</sup> – oder *Klicksafe* verfügbar. Letztere, bekannt als die EU-Initiative für mehr Sicherheit im Netz, hat im dritten Quartal von 2017 sogar eine Handreichung für Referent\_innen zum Thema „Elternarbeit und Medienkompetenz für Menschen mit Zuwanderungsgeschichte“ veröffentlicht (vgl. Kheir El Din 2017).

Es finden somit entsprechende Bemühungen statt, wodurch die Elternarbeit vorangebracht und die (medienbezogene) Erziehungs- und Bildungskompetenz von Eltern, insbesondere derer mit Migrationshintergrund, gestärkt werden sollen. Familienbildung ist ein wichtiges Thema. In diesem Kontext rücken Migrantenfamilien mittels unterschiedlicher Familienbildungskonzepte (monomodulare und multimodulare Konzepte mit Komm- und Gehstruktur) in den Fokus von Politik und Bildung (vgl. Friedrich/Smolka 2012).

### 6.3.2 Wissen über kindliche Lebens- und Medienwelten

„[V]ieles bleibt Spekulation“ (Neuß 1999, 71)

Eine kritische Einstellung und Haltung gegenüber Medien (vgl. Moser 2012; Hüther/Podehl 2010; auch Marci-Boehncke/Rath 2014b) führte dazu, dass, auch im ersten Viertel des 21. Jahrhunderts, „der Status der Medienpädagogik [...] nicht genügend verankert“ zu sein scheint (Moser 2012, 14). Im deutschsprachigen Raum hat es die Medienpädagogik somit auch teilweise heute noch nicht geschafft, „über die bewahrpädagogische Attitüde, Bildungsinstitutionen zu medienfreien Zonen zu erklären“ Marci-Boehncke/Rath 2014b, 121), hinauszukommen (vgl. auch Marci-Boehncke/Rath 2013). Ausgehend davon, dass Medien von Anfang an, strenggenommen sogar *pränatal* in Erfahrung gebracht werden (vgl. Marci-Boehncke 2011, 9), sind nach Marci-Boehncke et al. (2013b) medienfreie (Schon-)Räume als *künstliche* Räume zu verstehen, die weder den kindlichen Lebenswirklichkeiten entsprechen, noch medienpädagogische Bemühungen unterstützen (vgl. ebd., 209f.; Marci-Boehncke et al. 2012; Rath/Marci-Boehncke 2004, 215).

---

<sup>132</sup> Dieses Angebot wurde aufgrund fehlender Nachfrage eingestellt.

„Medienbildung beginnt [daher in der Tat] mit der Geburt“ (Neuß 2013, 34) und „Kinder leben nicht mit, sondern in Medienwelten“ (Neuß 1999, 70).

Ausdruck finden diese Feststellungen für den Bereich der Frühen Medienbildung allen voran in den Forschungsbemühungen von Six und Gimmler (2007) sowie Schneider et al. (2010). So wird für die in Nordrhein-Westfalen nach 1997 zum zweiten Mal durchgeführten Studie zur *Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten* ein noch immer ausbaufähiges „Bewusstsein der Erziehenden für die Notwendigkeit einer frühkindlichen Medienerziehung“ konkludiert (ebd., Vorwort des Hrsg.; siehe auch Marci-Boehncke et al. 2012, 17). Es stellte sich beispielsweise heraus, dass die Bereiche *Medienerziehung* und *medienpädagogische Elternarbeit* (vgl. Kapitel 6.3.1) im Vergleich zu anderen Förderbereichen, insbesondere zum Förderbereich der Sprachentwicklung, von den Erzieher\_innen als weniger wichtig eingeschätzt werden (vgl. Six/Gimmler 2007, 205ff.) – ein Ergebnis, das bei KidSmart Bestätigung findet (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013, 73f.). Entsprechend gering stuft das Fachpersonal seine medienpädagogische Qualifikation ein, was wiederum auf seinen *medialen Habitus* zurückzuführen ist (vgl. Swertz et al. 2014; Biermann 2013; Biermann 2009; Friedrichs 2013; Kommer 2013).<sup>133</sup> Die höchste Qualifikation schreibt es sich im Bereich der Sprachentwicklungsförderung zu (vgl. Six/Gimmler 2007, 148ff.).

Spannend sind in diesem Zusammenhang, und für diese Arbeit, die von Six und Gimmler (ebd.) herausgearbeiteten *Annahmen* der Erzieher\_innen<sup>134</sup> *zur Mediennutzung von Kindern mit Migrationshintergrund*. Dort wird deutlich, dass die befragten Erzieher\_innen – diese waren zum Zeitpunkt der Untersuchung mehrheitlich zwischen 40 und 50 Jahre alt oder älter – hinsichtlich des Mediennutzungsverhaltens dieser Kinder kaum unterscheiden – diese scheinen ihnen „nur oberflächlich bekannt“ (Theunert 2012, 13) zu sein (vgl. auch

---

<sup>133</sup> Der mediale Habitus übt auf die Einstellungen der Erzieher\_innen für die Arbeit mit Medien einen direkten Einfluss aus. Im Rahmen dieser Arbeit stellte sich beispielsweise heraus, dass, je nach medialem Habitus, Erzieher\_innen das kindliche Interesse für die Arbeit mit (neuen) Medien unterschiedlich wahrnehmen und bewerten. Konkret: Erzieher\_innen, die wenig Interesse an der Arbeit mit (neuen) Medien hatten, schätzten das Interesse und die Motivation der Kinder an der Arbeit mit (neuen) Medien geringer ein, als solche mit einem großen bis sehr großen Interesse (vgl. Kapitel 8.2.6).

<sup>134</sup> Eine Differenzierung nach Herkunftskultur nahmen Six und Gimmler (2007) nicht vor.

Bromberger et al. 2006). Nach Meinung von über der Hälfte (55,6 Prozent) der Erzieher\_innen weisen Kinder mit und ohne Migrationshintergrund in ihrer Mediennutzung keine nennenswerten Unterschiede auf. In den Einschätzungen und Äußerungen der übrigen 44,4 Prozent wird die Mediennutzung in migrantischen Kontexten als weniger selektiv und deshalb einseitig – hier vorrangig fernseh- und computerspiellastig – beschrieben.<sup>135</sup>

In Bezug auf dieses Ergebnis ist zu konstatieren, dass die Erzieher\_innen diesem angenommenen medialen Verhalten in Migrantenhaushalten zum Teil wenig Verständnis entgegenbringen und diese gar bemängeln. In diesem Zusammenhang wird die (interkulturelle) Elternarbeit (vgl. Lokhande 2014; Boos-Nünning 2011) generell und die medienpädagogische Arbeit mit Migrantenfamilien speziell vom pädagogischen Personal wohlmöglich als mühevoll, unter Berücksichtigung der Art und Weise, wie sie sich zu diesem Thema äußern, gar *nervenaufreibend* und *kräftezehrend* empfunden (vgl. Six/Gimmler 2007, 160ff.). Daher konnten auch keine konkreten medienpädagogischen Programme, Konzepte und Ziele für die Arbeit mit Kindern mit Migrationshintergrund identifiziert werden (vgl. ebd.; Neuß 1999, 71) – „viele bleibt Spekulation“ (Neuß 1999, 71).

Vor dem Hintergrund der hier vorgestellten Entwicklungen sowie des 2009 veröffentlichten medienpädagogischen Manifests der Initiative *Keine Bildung ohne Medien (KBoM)* (vgl. KBoM 2009) und des Rahmenkonzepts *Medienbildung entlang der Bildungskette* (vgl. Eickelmann et al. 2014a) scheint die Ansicht von Schneider und Gerlach (2007) „schon Kindergartenkinder bei der Verarbeitung ihrer Medieneindrücke zu unterstützen und sie an einen kompetenten Umgang mit Medien heranzuführen“ (ebd., Vorwort der Hrsg.) unumgängliche Wirklichkeit und Aufgabe vor allem frühinstitutioneller und sozialer Einrichtungen zu sein (vgl. KBoM 2009, 2). Damit Kinder den Anforderungen der globalen und mediatisierten Welt gerecht werden, *Souveränität* und *Selbstbestimmtheit* erlangen und sich in ihrer Ganzheitlichkeit entfalten können (vgl. Kapitel 6.2.4) – „Menschen nehmen Medien [...] nicht bloß wahr, sondern bauen sie in ihr Leben ein“ (Schorb/Theunert 2000,

---

<sup>135</sup> In den Kapiteln 4.1 und 4.2 konnte herausgearbeitet werden, dass die Mediennutzung nicht allein auf den Migrationshintergrund reduziert werden kann. Die Mediennutzung von Personen mit, aber auch ohne Migrationshintergrund ist stets in Abhängigkeit von mehreren Faktoren zu thematisieren (vgl. Kapitel 3).

34) – ist „ein kompetenter Umgang mit Medien“ sowohl für die Kinder, als auch ihre primären und sekundären sozialen Akteure, hier die Eltern und Erzieher\_innen, „notwendig“ (ebd., 19).

Allerdings erhalten Medien in der pädagogischen Kita-Praxis von Erzieher\_innen, wie weiter oben thematisiert wurde, kaum Beachtung. Dann sind medienerzieherische Maßnahmen der Eltern zu Hause häufig von einer festgestellten *Unsicherheit* geprägt, die sich, „[i]m Kontext neuer Medien“ (Kutscher 2013a, 4), „gerade in anregungs- und bildungsärmeren Milieus“ (Paus-Hasebrink/Bichler 2008, 126; auch Theunert/Demmler 2007, 97; Kapitel 4.2.3), sogar *potenziert* (vgl. Kutscher 2013a, 4). Hinzu kommt die Tatsache, dass Eltern und Erzieher\_innen sich im Hinblick auf ihre (medien-)erzieherischen Vorstellungen zum Teil deutlich voneinander unterscheiden. Neuß (1999) spricht hier von der „Problematik des ‚bizentralen Erziehungssystems‘“, die in Abhängigkeit von den „unterschiedlichen ‚Wertesystemen‘“ (ebd., 72) dieser beiden Parteien entsteht (vgl. hierzu Kapitel 5).

Um jedoch mediale Interessen, Themen, Nutzungsmotive und (subjektive) Orientierungen, konkret das *Medienhandeln von Menschen* (vgl. Schorb/Theunert 2000) verstehen zu können, ist es von essentieller Relevanz, sich zunächst einen Zugang „in das tatsächliche soziale Handeln von Kindern und Jugendlichen“ zu ermöglichen und diese zu verstehen (Fleischer/Jöckel 2010, 60); es bedarf einer „Verstärkung der Mediensozialisationsforschung“ (KBoM 2009, 2). Es stellt sich deshalb die Frage nach der Rolle und Funktion von Medien im (kultursensiblen) Sozialisationsprozess (vgl. Kapitel 4.2; 4.3), es stellt sich die Frage nach dem Prozess der *konvergenten Medienaneignung* (vgl. Wagner/Theunert 2006; Wagner et al. 2004; Kapitel 4.1.2).

Für eine gezielte, fordernde wie fördernde medienpädagogische Aktivität bedarf es also einer sensiblen Auseinandersetzung mit den Lebenswelten von Kindern; und zwar unterschieden nach ihren soziodemographischen und sozioökonomischen Rahmen- und Lebensbedingungen. Es bedarf einer „auf die Lebenswelt der Kinder bezogene[n] Kindergartenpädagogik“. Denn Ziel einer frühen Medienpädagogik soll es sein, „die üblichen Formen der kindlichen Weltaneignung zu nutzen, um die Kinder bei der Bearbeitung ihrer Medienerlebnisse zu unterstützen“ (Neuß 1999, 71).

### 6.3.3 Medienpädagogik und ihre Akteure der Verantwortung

„Wer sich nicht selbst Medienkompetenzen aneignet, kann Kindern und Jugendlichen [...] nicht helfen“ (Niesyto 2005, 10)

Eine konkrete Antwort auf die Frage der Verantwortung liefert unter anderem Theunert (2012): „Neben der Familie sind es vorrangig die Erziehungs- und Bildungseinrichtungen [...], die dafür Verantwortung übernehmen müssen“ – gemeint ist eine Verantwortung für „eine souveräne Lebensführung in der mediatisierten Gesellschaft“ (ebd., 4; siehe auch Marci-Boehncke et al. 2012, 1f.).<sup>136</sup> Die Aufgabe der sozialen Akteure in den institutionalisierten Erziehungs- und Bildungseinrichtungen versteht Theunert (2012) dabei in zweierlei Form: ihre Aufgabe ist es, einerseits, „Eltern bei der Medienerziehung zu unterstützen.“ Andererseits sollen sie „bei Kindern selbst die Entwicklung der Medienkompetenz fördern“ (ebd., 14).

Während den Eltern also ein medienerzieherischer Auftrag zugewiesen wird (vgl. BMFSFJ 2017, 20; Deutscher Bundestag 2011, 20, 24f., 35), wozu gewiss elterliche Medienkompetenz erforderlich ist (vgl. Eickelmann et al. 2014a, 17f.), fallen im Fall des pädagogischen Personals nicht nur die Kinder, sondern auch die Eltern bzw. der Kontext Familie in ihren unmittelbaren Verantwortungsbereich.<sup>137</sup> Kitas, verstanden als primäre Bildungseinrichtungen, sollen hier kompensatorisch (vgl. Theunert 2012, 4; Kutscher 2012, 1, 5f.; Marci-Boehncke et al. 2012) bzw. *korrektiv* (vgl. Baacke 1999b, 33; auch Hentig v. 2008, 16f.) wirken. Neben einer *kultursensitiven Kompetenz* (vgl. Kapitel 6.2.4) bedürfen Erzieher\_innen deshalb einer *medienpädagogischen Kompetenz* (vgl. Schneider et al. 2010,

---

<sup>136</sup> Der Bereich der Frühen Bildung versteht Eltern und Erzieher\_innen als „Adressaten [...], an die [...] entsprechende Anforderungen ebenso wie medienpädagogische Praxismaterialien und Aus-/Fortbildungsangebote [zu] richten“ sind (Six/Gimmler 2007, 24). Diesem Verständnis folgte auch die Projektleitung von *KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang* (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013).

<sup>137</sup> Lokhande (2014) macht darauf aufmerksam, dass eine Unterstützung der Eltern hinsichtlich ihrer Verantwortung für die Erziehung und Bildung ihrer Kinder zu den grundsätzlichen Aufgaben von (früh-)pädagogischen Fachkräften gehört (vgl. ebd., 13).

37ff.; Blömeke 2001; Aufenanger 1999b; Kapitel 6.3.4; 6.3.6), die die „eigene Medienkompetenz zwangsläufig“ einschließt (Schneider et al. 2010, 37).

Marci-Boehncke et al. (2012) stellen fest, dass die „Vertiefung der eigenen Medienkompetenz“ (ebd., 6) von den Erzieher\_innen als wichtigste *Bedingung* für die (ideale) Realisierung medienpädagogischer Tätigkeiten genannt wird – ein Kompetenzfeld, womit die Erzieher\_innen eher selten bis kaum vertraut sind (vgl. ebd., 6ff., 17f.). Vor diesem Hintergrund und mit Bezug auf andere Studien zur Medienkompetenz in der Frühen Bildung (vgl. Schneider et al. 2010; Six/Gimmler 2007; Marci-Boehncke/Rath 2007) kommen Marci-Boehncke et al. (2012) deshalb zu dem Schluss, dass „[d]ie Relevanz einer frühen Medienerziehung [...] weder den Erzieherinnen noch Eltern bewusst“ ist (ebd., 17). Besonders letztgenannte Gruppe habe „ihre Verantwortung für die Mediensozialisation der Kinder häufig noch nicht ausreichend realisiert“ (Marci-Boehncke et al. 2012, 18) – Medienerziehung und die hierfür erforderlichen Maßnahmen würde nur ein sehr geringer Anteil von ihnen, auch nach der Intervention, tatsächlich verwirklichen (vgl. ebd.; auch Marci-Boehncke/Weise 2013, 13f.).

An dieser Stelle rückt die Medienpädagogik, als diejenige „Disziplin, die sich [...] in ihrer Aufgabenbeschreibung als Teil von Erziehungs- und Bildungsprozessen versteht, und zwar in [B]ezug auf den Handlungs- und Objektbereich ‚Medien‘“ (Baacke 1999b, 32), in den Vordergrund (vgl. Tulodziecki 2013, 5). Medienpädagogik, die medien-, feld- und zielgruppenübergreifend Einsatz findet (vgl. Tulodziecki 2011, 12ff.; Hüther/Podehl 2010, 117; Six/Gimmler 2007, 23; Bromberger et al. 2006, 6), ist für beide Bereiche, für die „Vermittlung und Förderung von Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenz“ (Six/Gimmler 2007, 23) relevant (vgl. ebd.; Neuß 2011, 13; Kahmann 1999, 13). Darüber hinaus fokussiert sie, ganz im Sinne einer ‚Vernetzung als Chance‘ (Rath 2015, 22), sowohl das formelle als auch informelle soziale Feld, samt den sozialen Akteuren, um Medienbildung „entlang der Bildungskette“ (Eickelmann et al. 2014a, 9), also ganzheitlich, zu fördern. Kinder, Eltern und Erzieher\_innen sind somit in gleicherweise medienpädagogisch in den Blick zu nehmen (vgl. ebd., 8f.; MFKJKS NRW/MSW NRW 2016, 128; Marci-Boehncke/Rath 2013; 2010; Neuß 2013c, 239f.; 1999; Theunert 2010, 20f.; Anfang/Demmler 2010, 52).

Für eine gezielte medienpädagogische Förderung und verantwortungsvolle medienpädagogische Begleitung ist es daher unumgänglich, Medienkompetenz in Abhängigkeit von der jeweiligen Zielgruppe und den im Kontext der Medienkompetenzvermittlung fokussierten Medien zu vermitteln (vgl. Eickelmann et al. 2014a, 13f.; Neuß 2011, 13; Tulodziecki 2013, 20; Groeben 2002). In der erziehungswissenschaftlichen, das heißt „von und für Erziehung und Bildung im Gegenstandsbereich der Medien“ (Tulodziecki 2013, 5, Herv.i.O.) angesiedelten, Medienpädagogik rückt der Umgang mit technisch-elektronischen Medien in den Vordergrund; Medienkompetenz wird als eine „Besonderung technisch-elektronisch organisierter Kommunikationsverhältnisse“ (Baacke 1999b, 32) verstanden (vgl. auch Neuß 2016a, 110; Tulodziecki 2013, 7; Rosebrock/Zitzelsberger 2002, 148).

Deshalb ist Medienkompetenz, so Baacke (1999b), eine „neue und zentrale Lernaufgabe“ (ebd., 31; siehe auch Rosebrock/Zitzelsberger 2002, 153f.). Sie soll, „als Schlüsselkompetenz in der Informationsgesellschaft“ (Neuß 2011, 12) und „Querschnittskompetenz“ (Deutscher Bundestag 2011, 10), Menschen dazu befähigen, in der mediatisierten Welt zurechtzukommen (vgl. Baacke 1999b, 31; Theunert 2010, 13). Ziel aller medienpädagogischen Maßnahmen ist deshalb „*das medienkompetente Kind*“ (Fthenakis et al. 2009, 12, Herv.i.O.).

#### **6.3.4 Medienkompetenz als zentraler medienpädagogischer Auftrag**

„Kompetenz‘ ist [...] kein Besitz, kein statisches Zurverfügungstehen, sondern ein ständiger Prozeß mit vielen Paradoxien eines in seiner Kompetenz ‚höckerig‘ bleibenden Ichs“ (Baacke 1999b, 32)

Die Medienpädagogik in Deutschland verdankt ihre *Eigenständigkeit* und *Unverwechselbarkeit* dem Konzept der Medienkompetenz (vgl. Fromme et al. 2014, 63; Tulodziecki 2013, 2f.; Moser 2012, 5, 9; Rein v. 1996). Eingeführt wurde dieses Konzept in den 1970er Jahren durch den Bielefelder Medienpädagogen Dieter Baacke, der damit im Grunde nichts Anderes meinte „als die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise *auch*

alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (Baacke 1996, 119, Herv.i.O.).

Ausgehend davon ist zu konstatieren, dass der Baacke'sche Begriff der Medienkompetenz weniger aus den erziehungs-, als vielmehr kommunikationswissenschaftlichen Diskursen heraus entstanden ist (vgl. hierzu Kapitel 6.3.5). Baacke begreift die Medienkompetenz als „eine Erweiterung der kommunikativen Kompetenz“ (Moser 2012, 6). Kommunikation, verstanden als „zielgerichtetes, reflexives und kollektives Handeln“ (Schell 2010, 11), findet dabei vermehrt auch in, durch und über Medien statt. Kommunikative Kompetenz umfasst daher „Fähigkeiten auf der Beziehungs- und Inhaltsebene“ (ebd., 12), wozu „Sprach- und Handlungskompetenz“ (ebd.) zu zählen sind (vgl. Theunert 2010, 13-18). Wird Medienkompetenz gefördert, so werden immer auch Kommunikations- und Sozialkompetenz gefördert (vgl. ebd.; Niesyto 2005, 10).

Kompetenz versteht Baacke (1999b) dabei im Sinne von Weinert: diese ist verfügbar, erlernbar und ausbaufähig. Der Mensch ist also von Natur aus kompetent. Der Mensch ist, unter Rückbezug auf die *universelle Grammatik* von Chomsky, „ein kompetentes Lebewesen“ (Baacke 1999b, 32, Herv.i.O.), dessen Kompetenzen und Fähigkeiten jedoch erst mit Hilfe von *Erziehung* und *Bildung* bzw. durch *vermitteltes und selbsttätiges Lernen* aktiviert und weiterentwickelt werden können (vgl. Rath 2015, 9).

Infolgedessen ist der Menschen, weil er kompetent ist, „erziehungsbedürftig“ und „erziehungsfähig“ zugleich (Baacke 1996, 117). Nach Baacke (1999b) ist der Begriff der Kompetenz, ohne die beiden Begriffe Erziehung und Bildung deshalb nicht zu denken: „‚Kompetenz‘ begegnet sich in beiden Begriffen“. Er ist „der *umfassendere* Begriff, da er Bildung und Erziehung aufeinander verweist, aber auch voneinander unterscheidet und schließlich beide übergreift“ (ebd., 32, Herv.i.O.). Vor diesem Hintergrund schlägt er vor „‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ [stets] in ‚Medienkompetenz‘ *ein[zu]denken*“ (Baacke 1996, 121, Herv.i.O.), um eine zentrale Schwäche seines Konzepts der Medienkompetenz, „seine pädagogische Unspezifität“, zu kompensieren (ebd., 120; siehe auch Iske 2014, 8f.).

Tulodzieki (2013) verweist jedoch darauf, dass Baacke den Begriff der Medienbildung in den 1990er Jahren unter anderem aufgrund dieses Mangels eingeführt hat; also deshalb, „um bildungstheoretischen Erwägungen ein größeres Gewicht zu verleihen“ (ebd., 20). Wie bei Tulodzieki (ebd.) und Iske (2014) zu lesen ist, beabsichtigte der Bielefelder

Medienpädagoge damit aber auch „den engeren Begriff der ‚Medienerziehung‘“ (Tulodziecki 2013, 20), den, nach Ansicht von Rath (2015), einzig und allein „die Medienpädagogik für sich [...] beanspruchen kann“ (ebd., 22f.), „zu erweitern und auch Prozesse einzubeziehen, in denen eine bildungswirksame Auseinandersetzung mit Medien ohne Anleitung bzw. in nicht-pädagogischen Räumen stattfindet“ (Tulodziecki 2013, 20) – damit auch in außerschulischen Kontexten (vgl. Iske 2014, 16). Denn Bildung, verstanden als „*formatio*“ (Hentig v. 2008, 14), ist mehr als Erziehung. Bildung ist *persönliche, praktische* und *politische Bildung* (vgl. ebd., 15). Bildung ist eine Art *Coping-Strategie* (vgl. Rath/Marci-Boehncke 2004, 201), die dazu dient, Lebens- und Alltagswelten und Welt(en) insgesamt zu erschließen. Baacke (1999b) beschreibt diesen Unterschied wie folgt:

Bildung unterscheidet sich von Erziehung darin, daß letztere im Idealfall pädagogisch-professionelle Handlungsakte in systemischen Zielkontexten meint, während Bildung eher subjekttheoretisch verwendet wird, wonach das Ich zwar durch Erziehungsakt' beeinflusst werden kann, aber letztendlich unverfügbar bleibt<sup>138</sup>, so daß dem zu Bildenden zwar *Bildungsgelegenheiten* zur Verfügung gestellt werden können, er aber nicht (wie es Erziehung gern möchte) zum Objekt sicherer Gelingensresultate bestimmt werden kann (ebd., 31f., Herv.i.O.).

Nach Ansicht von Tulodziecki soll es folglich weniger darum gehen, diese Begriffe bzw. Konzepte zu konfrontieren oder zu substituieren, als vielmehr „in ein ‚sinnvolles Verhältnis‘“ zu bringen (Tulodziecki 2010, 50, zit. n. Iske 2014, 15). Vorgeschlagen wird, „den Begriff der Medienbildung für bildungsrelevante Prozesse mit Medienbezug zu verwenden [...] [und] den Begriff der Medienkompetenz im Sinne eines wünschenswerten Niveaus als Zielvorstellung für diese Prozesse“ (ebd.). Die Medienerziehung hingegen wird enger gefasst. Sie ist die „intentionale[...], vermittelnde[...] Lernform von Medienkompetenz“ (Rath 2015, 22).

---

<sup>138</sup> Rath (2015) kommt in seinem Beitrag zum Themenbereich der Medienerziehung darauf zu sprechen, dass Bildung und Erziehung sich nicht zwingend bedingen müssen (vgl. ebd., 9).

Somit haben Medienbildung und Medienkompetenz Prozesscharakter; Medienerziehung hingegen ist endlich (vgl. ebd., 9f.; Tulodziecki 2013; Hentig v. 2008).<sup>139</sup> (Medien-)Bildung wird verstanden als „Vorgang“ und „Ergebnis“ (Hentig v. 2008, 13; siehe auch Six/Gimmler 2007, 23), (Medien-)Kompetenz als „generelle[s] Vermögen“ und „Zielvorstellung“ (Tulodziecki 2013, 1), die – gemeint ist die Zielvorstellung – durch den Erwerb und die Aneignung entsprechender (kognitiver) Strukturen über „die Möglichkeiten, die der Mensch jeweils für die Bewältigung seiner realen, vorgegebenen Lebenssituationen braucht“, hinausreichen sollte (Baacke 1996, 118).

Kompetenz, somit auch Medienkompetenz, sollte nicht beschränkt werden auf einen Lebensraum; diese ist stets ganzheitlich zu denken und zu vermitteln. Es geht um eine ganzheitliche und nicht lebens- bzw. alltagsweltspezifische und somit auch nicht um eine *ungleiche* Kompetenzvermittlung (vgl. ebd., 118, 123), wobei eine Orientierung am *normativ* aufgeladenen Kompetenzbegriff im Hinblick auf die Frühe (Medien-)Bildung generell (vgl. Neuß 2016a; 2016b) und das Thema der Bildungsungleichheit speziell (Kutscher 2013b) eher kritisch diskutiert wird.

Das bedeutet: Die institutionalisierte Frühe Bildung soll, wie in Kapitel 4.3.3 mit Neuß argumentiert wurde, gerade vor dem Hintergrund des Aneignungsprozesses von *Selbst* und *Welt* sowie den unterschiedlichen familiären Ausgangs- und Aneignungsbedingungen, die Lebens- und Alltagswelten von Kindern, im Sinne einer kultursensitiven Pädagogik (vgl. Kapitel 6.2.4), unbedingt berücksichtigen (vgl. auch Neuß 2016a). Sie soll diese jedoch nicht als alleiniges Kompetenzvermittlungsfeld begreifen, damit Kinder auch außerhalb des ihnen bekannten Lebensumfeldes kompetent agieren und an Gesellschaft insgesamt teilhaben können (vgl. Kutscher 2013a, 2009; Baacke 1996). Kurzum: Bildungsverantwortung soll unter Berücksichtigung eines „ungleichheitskompensatorische[n] Ansatz[es]“ (Kutscher 2013a, 9), dem ein „ungleichheitsreflexiver Medienkompetenzbegriff“ (ebd., 8) voranzustellen ist,

---

<sup>139</sup> Für eine tiefgründige Auseinandersetzung mit der Medienbildung und Medienkompetenz, siehe Moser (2011). Eine differenzierte Thematisierung der Medienkompetenzmodelle erfolgt bei Rosebrock und Zitzelsbrock (2002) und der Medienerziehung bei Tulodziecki (1997).

übernommen werden. Im Grunde soll es möglich sein, die Erfahrungsgrenzen des (medialen) Habitus zu erweitern, gar zu überwinden.

Unter Rückbezug auf Schäfer und Lojewski, die sich mit den aktuellen Medienkompetenzbegriffen befassten, macht Kutscher (2009) darauf aufmerksam, dass diese in der Mehrheit auf drei Leitziele hinauslaufen und die normativ je unterschiedlich konnotiert seien. Es handelt sich um die Leitziele *Wissen*, *Reflexion* und *Handeln* (vgl. ebd., 7). Entsprechend besteht Einigkeit darin, dass auf der Grundlage dieser Dimensionen „im Rahmen von Bildung und alltäglichem Erziehungshandeln, insbesondere aber durch gezielte Strategien und Maßnahmen<sup>140</sup> Kompetenzen für einen zielgerichtet-funktionalen, kreativen, selbstbestimmten und selbstregulierten, gleichzeitig aber auch persönlich verträglichen und sozial angemessenen Medienumgang“ gefördert werden sollen (Six/Gimmler 2007, 23). Dadurch soll es möglich sein, das Ziel aller medienpädagogischen Maßnahmen, „*das medienkompetente Kind*“, anzuvisieren und zu erreichen (Fthenakis et al. 2009, 12, Herv.i.O.; siehe auch Baacke 1997).

Im Folgenden sollen deshalb die Dimensionen der Medienkompetenz konkretisiert werden. Es erfolgt die Vorstellung des Medienkompetenzmodells nach Baacke (1996). Es ist das klassische, am meisten zitierte, vielen Medienforscher\_innen als die Grundlage für die Weiterentwicklung dieser Dimensionen dienende und daher auch heute noch größtenteils richtungsweisende medienpädagogische Konzept (vgl. Tulodziecki 2013; Moser 2012, 6; Kutscher 2009, 8) – auch von frühpädagogischer Seite (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013; Fthenakis et al. 2009; Six/Gimmler 2007).

In den Überlegungen von Baacke (1997a) rückten im Zusammenhang mit Medien nicht nur technisch-funktionale Kompetenzen in den Fokus. Auch ging es ihm nicht allein um Vermittlung, sondern um Vermittlung und Zielorientierung (vgl. Rosenbrock/Zitzelsberger 2002, 153f.). Für das Zurechtkommen und das Erleben von *Souveränität*, *Selbstwirksamkeit* und *Ganzheitlichkeit* sollen über das Technisch-Funktionale hinaus auch solche Bereiche eine Förderung erfahren, die im Umgang mit Medien als unabdingbar gelten. Der Bielefelder Medienpädagoge unterscheidet in seiner Definition der Medienkompetenz

---

<sup>140</sup> Die praktische Umsetzung der Medienkompetenz sollte nach Ansicht von Baacke (1999b) hauptsächlich durch Projektarbeit erfolgen (vgl. ebd., 35).

zwischen den Bereichen Medienkritik, Medienkunde, Medienhandeln bzw. Mediennutzung und Mediengestaltung:

- *Medienkritik soll* Mediennutzer\_innen dazu befähigen, den eigenen Umgang und eigene Erfahrungen mit Medien in dreifacher Weise (analytisch, *reflexiv* und ethisch) zu verarbeiten und zu reflektieren.
- *Medienkunde* umfasst das *Wissen* in Form von praktischen Kenntnissen sowie Erfahrungen der Nutzer\_innen im Umgang mit Medien. Sie wird zweifach (informativ und instrumentell-qualifikatorisch) ausdifferenziert.
- *Mediennutzung*, die Medienhandeln meint, wird von Mediennutzer\_innen rezeptiv, anwendend und interaktiv sowie anbietend gelernt. Dabei werden Medien für eigene Anliegen, Fragen und den sozialen Austausch genutzt.
- *Mediengestaltung*, die ebenfalls zweifach (innovativ und kreativ) ausdifferenziert wird, umfasst das Variantenreichtum des Mediensystems. Hier benötigen Mediennutzer\_innen nicht nur Kenntnisse darüber, wie Medien entstehen und funktionieren. Diese sind auch zu reflektieren (vgl. ebd., 98f.).

Diese vier Kategorien der Medienkompetenz werden unter anderem um die Dimensionen *Anschluss-* (vgl. Groeben 2002, 178f.) und *Medienkommunikation* (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013, 23) erweitert. Letztere Dimension ist weniger an den medialen Inhalten bzw. am inhaltlichen Austausch, als vielmehr an der Kommunikation und am Kommunikationsverhalten der Individuen „[ü]ber und in Medien (selbst)“ interessiert (Marci-Boehncke/Rath 2013, 23). Die Anschlusskommunikation hingegen bezieht sich auf den Austausch mit einer Person – beispielsweise mit den Eltern, Geschwistern, Freunden, Erzieher\_innen etc. – *im Anschluss* an mindestens eine Medienhandlung: Eine Anschlusskommunikation ist aber auch in medialen Kommunikationsräumen und somit „innerhalb und zwischen Medien“ möglich (vgl. Groeben 2002, 179).

In der Folge finden bei Groeben (ebd.) auch solche Dimensionen von Medienkompetenz, die über einen Zweck, der an eine Norm, Kompetenz und ein Ziel ausgerichtet ist, hinausreichen. Besonders deutlich ist diese Orientierung im Hinblick auf die Dimension der *medienbezogenen Genussfähigkeit* zu erkennen (vgl. ebd., 170ff.). Groeben (ebd.) äußert sich dazu wie folgt: „[D]ie Einbeziehung des Unterhaltungsbedürfnisses und der von diesem

aus zu konzipierenden Genussfähigkeit bildet den Übergang von ideologie- und medienkritischen Erziehungsrichtungen zu funktional-system- sowie handlungs- und interaktionsorientierten Medienerziehung ab“ (ebd., 171). Anders als in den bisherigen Modellen geschehen, nimmt Groeben eine „nutzer/innenorientierte Perspektive von Medienkompetenz“ ein, die „rein unterhaltungsmotivierte Rezeptionsweisen [...] [nicht] abgewertet“ (Kutscher 2009, 9), im Gegenteil diese als lebens- und medienweltliche Wirklichkeit von Mediennutzer\_innen aus unterschiedlichen Lebenslagen und mit unterschiedlichen Ressourcen anerkennt.

### **6.3.5 Media Literacy und das Fach Deutsch**

„Die fruchtbarste Verbindung zwischen Medienpädagogik und Mediendidaktik Deutsch liegt [...] in pädagogischen Konzeptionen, die Sprache als grundlegend ansehen [...]. Denn nicht nur ist in einem allgemeinen Sinn der (mediale) Weltbezug des Menschen durch seine Sprachlichkeit bestimmt, auch enthalten zahlreiche Medienangebote sprachliche Anteile und ist die Auseinandersetzung mit Medien stets ein sprachlich-kommunikativer Prozess“ (Frederking et al. 2008, 73)

Das Konzept der Medienkompetenz ist eine Erweiterung der kommunikativen Kompetenz (vgl. Moser 2012, 5f.) und verlangt die Vermittlung von Kompetenzen (vgl. Kapitel 6.3.4). Mit dem Konzept der Medienbildung wurde die Bemühung unternommen, den Blick von einer kommunikations- hinzu einer jetzt vermehrt erziehungswissenschaftlich fundierten Medienpädagogik zu richten. Es wurde damit beabsichtigt, die „pädagogische Unspezifität“ (Baacke 1996, 120) des Medienkompetenzbegriffs zu überwinden und pädagogische Relevanz sowie Bildungsrelevanz herzustellen. Diese beiden Konzepte, die Medienkompetenz und die Medienbildung, verleihen der Medienpädagogik in Deutschland ein Alleinstellungsmerkmal; sie bilden ihr aktuelles Profil (vgl. Moser 2012, 5f., 9f.). Moser (ebd.) macht darauf aufmerksam, dass aufgrund dieser Profilbildung die deutschsprachige Medienpädagogik in internationalen Kontexten wenig Beachtung findet. In globalen Diskursen hat sich das Konzept der *Media Literacy* durchgesetzt, dessen Ursprung in den Sprachwissenschaften zu finden ist (vgl. ebd., 5, 9). In der Folge würde

hier verstärkt die *Literalität* (vgl. Tulodziecki 2013, 15; Swertz/Fessler 2010; Frederking et al. 2008, 30ff.) und somit das „reflexive[...] Handeln in mediengeprägten Umgebungen“ (Bachmair 2009, 180) in den Fokus rücken (vgl. auch Swertz/Fessler 2010). Die Reflexivität dient hier als Schlüsselbegriff. Denn wie Frederking et al. (2008) medienkulturgeschichtlich darstellen, entwickelte sich Literalität „zum Inbegriff von Bildung“ (ebd., 32), die für sich, anders als *literature* (vgl. Swertz/Fessler 2010), „ein reflexives Verhältnis zum eigenen Handeln und Wissen“ beansprucht (ebd.).

In diesem Sinne ist *Media Literacy* an der *Bildung des Menschen* interessiert – und zwar an einer „Bildung *über* und nicht nur [...] *mit* Medien [...] in einer mediatisierten Welt“ (Marci-Boehncke 2015, 9, Herv.i.O.).<sup>141</sup> Der Mensch, genauer der/die Mediennutzer\_in, soll mittels dieser Literacy in die Lage versetzt werden, eine Haltung zu entwickeln, die es ihm, durch Reflexionsphasen, ermöglicht, sich *Medienbotschaften* bzw. *mediale Texte* (vgl. ebd.; auch Marci-Boehncke 2006, 13, 18f.) „zugänglich zu machen sowie Medienbotschaften angemessen zu verstehen, kritisch zu analysieren und zu bewerten sowie selbst zu gestalten“ (Tulodziecki 2013, 15; siehe auch Fedorov 2003, 7). Entsprechend dieser Formulierung versteht *Media Literacy* Menschen als *aktive* Nutzer von Medien. Deshalb hat der aktive Mediennutzer, der im Besitz von *Media Literacy* ist, „the ability to access, analyze, evaluate, and communicate messages in a variety of forms“ (Kubey 1997, 2, zit. n. Fedorov 2003, 7; siehe auch Tulodziecki 2013, 15).

Medien, verstanden als „Texte und [...] Inhaltsträger“ (Marci-Boehncke/Rath 2011b, 32) – der Textbegriff wird weit gefasst und in seinem semiotischen Sinn behandelt (vgl. Marci-Boehncke 2006, 18f.) –, sind mit der Deutschdidaktik und diese, als eindeutige *medienaffine Fachdidaktik* (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2011b, 21; auch Marci-Boehncke 2015; 2005, 213), mit der *Media Literacy* in einen unmittelbaren Zusammenhang zu bringen. In der Folge ist darauf hinzuweisen, dass das Fach Deutsch neben der *Deutschdidaktik* und der *Sprach- und Literaturdidaktik* über eine weitere Didaktik, und zwar der *Mediendidaktik Deutsch* verfügen muss (vgl. Frederking et al. 2008, 75f.). Dadurch würde es möglich sein, das Aufgabenspektrum der Deutschdidaktik zu erweitern – Medien sind mehr als nur Sprache und Literatur (vgl. Marci-Boehncke 2015, 7) – und der Konvergenz in der Nutzung

---

<sup>141</sup> Für Marci-Boehncke (2015) ist Bildung immer auch Medienbildung (siehe auch Kapitel 6.3.4).

und Aneignung von Medien durch Kinder und Jugendliche gerecht zu werden (vgl. ebd., 11; Marci-Boehncke/Rath 2011b, 26f., 32; Marci-Boehncke 2005). In der Folge soll die *Mediendidaktik Deutsch* neben der Ermöglichung einer „fachspezifischen medienerzieherischen Perspektive [...] auch Fragen nach den medialen Bedingungen und Organisationsmöglichkeiten von Lernprozessen im Kontext von Sprache und Literatur“ versuchen zu klären (Frederking et al. 2008, 75).

Somit bieten die Medienkonvergenz und der damit im Zusammenhang stehende *Medienverbund*, der in heutigen kindlichen und jugendlichen Medienwelten selbstverständlich ist (vgl. hierzu Kapitel 4.1.2; 4.3), eine wichtige Erklärung für die Notwendigkeit der *Mediendidaktik Deutsch* (vgl. Frederking et al. 2008, 78ff., 80, 84). Denn ohne die Berücksichtigung aktueller Lebens- und Medienwelten nachwachsender Generationen würden pädagogische Einrichtungen lediglich „eine lebensfremde Gegenkultur“ bleiben (Marci-Boehncke 1999, 8).

Diese Notwendigkeit wird darüber hinaus in Bezug auf den „**Wandel der sprachlichen und literarischen Präsentations- und Rezeptionsformen**“ begründet (Frederking et al. 2008, 76, Herv.i.O.), worin der *Intermedialitätsdiskurs* seinen Platz findet (vgl. Frederking et al. 2008, 95f.; Lecke 2008, 49ff.; Marci-Boehncke 2006). Ferner kommen Frederking et al. (2008) auf die Tatsache zu sprechen, dass Sprache und Literatur stets „medial konstituiert sind“ (ebd., 75f.) und aus diesem Grund der „**Deutschunterricht** [...] immer schon **Medienunterricht** gewesen“ ist (ebd., 76, Herv.i.O.; siehe auch Marci-Boehncke 2015, 11; Marci-Boehncke 2005, 212f.).

Diese und weitere Erklärungs- und Begründungszusammenhänge verlangen eine *Mediendidaktik Deutsch*, die Kinder und Jugendliche, unter Berücksichtigung ihrer Mediensozialisationsbedingungen und somit auch Lebens- und Medienwelten (vgl. Kapitel 4.2), dazu motivieren könnte, Sprache und Literatur, und somit auch Lesen und Schreiben, mittels des Einsatzes verschiedener Medien, zu fördern (vgl. Frederking et al. 2008, 86). Im Grunde aber soll die *Mediendidaktik Deutsch* durch einen (*medien-*)*integrativen Deutschunterricht*, wie ihn erstmals Jutta Wermke forderte, und jetzt „inklusive Medienerziehung“, wie durch Marci-Boehncke (2015) thematisiert wird, eine fachspezifische Medienkompetenz vermitteln. Mit Rückbezug auf die

Medienkompetenzmodelle von Dieter Baacke und Norbert Groeben (vgl. Kapitel 6.3.4) definieren Frederking et al. (2008) diese schließlich wie folgt:

Mit der im Fach Deutsch zu vermittelnden bzw. zu erwerbenden Medienkompetenz bezeichnen wir die kognitive Fähigkeit und Fertigkeit zum fachspezifischen Umgang mit Medien und zur Lösung aller damit verbundenen theoretischen und praktischen Problemstellungen sowie die motivationale, volitionale und soziale Bereitschaft und Fähigkeit, diese auf medienspezifische Fragen bezogenen Problemlösungen zielführend im Umgang mit Sprache und Literatur und ihren medialen Grundlagen zu verwirklichen (ebd., 89).

### **6.3.6 Interkulturelle Medienpädagogik und medienpädagogische Kompetenz**

„Wer die konkreten Lebens- und Medienwelten von Kindern und Jugendlichen aus Migrationskontexten nicht kennt, kann keinen bedürfnis- und subjektorientierten Unterricht gestalten“ (Niesyto 2005, 10)

Im Rahmen dieser Arbeit wurden, vor dem Hintergrund einer von Diversität und Heterogenität geprägten postmigrantischen Gesellschaft, zentrale pädagogische Perspektiven wie *Milieusensibilität* (vgl. Kapitel 4.2.1), *Kultursensitivität* (vgl. Kapitel 6.1; 6.2.4) oder *inklusive Grundhaltung* (vgl. Kapitel 6.2.2), vorgestellt. Eine Vertiefung dieser pädagogischen Ansätze erfolgte in Kapitel 6.2.4. Dort wurde die Kultursensitivität als pädagogische Handlungskompetenz hervorgehoben. In einem weiteren Schritt setzte sich der Verfasser mit dem Begriff der Medienkompetenz als zentralem medienpädagogischen Auftrag auseinander (vgl. Kapitel 6.3.4; 6.3.5) und verwies in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit sowohl einer *kultursensitiven* als auch *medienpädagogischen Kompetenz*, insbesondere der sozialen Akteure in den frühpädagogischen Einrichtungen (vgl. Kapitel 6.3.1).

In diesem Kapitel fragt der Verfasser nach der Synthese dieser beiden *Kompetenzen*. Ob die Antwort in einer *interkulturellen Medienpädagogik* zu finden ist, soll im Verlauf dieses Kapitels erläutert werden.

Zunächst ist zu konstatieren, dass eine interkulturell ausgerichtete Medienpädagogik hauptsächlich den Forschungsbereich „Darstellung von Migranten und ethnischen Minderheiten in den Medien“ (Worbs 2010, 13) und den Mediendiskurs um und von Migrant\_innen insgesamt als Basis ihrer Arbeit versteht. Eine interkulturelle Medienpädagogik soll sich nach Meinung von Aufenanger (2002) mit den Migrant\_innen und ihren besonderen Anliegen befassen. Ziel von Medienerziehung soll es sein, die Schul- und Bildungssprache Deutsch zu fördern (vgl. ebd.). Nach Auffassung von Eggert (2008) dienen Medien als Mittel zum Zweck. Im Mittelpunkt steht die Förderung interkultureller Verständigung, wozu Medien eingesetzt werden sollen. Medien besitzen also Integrationspotenzial, das es im Rahmen von Projektarbeit für die Förderung des Zusammenlebens in der Migrationsgesellschaft zu nutzen gilt (vgl. ebd.). Auf das Thema der Integration kommt auch Moser (2006) zu sprechen. Die interkulturelle Medienbildung befasse sich mit Migration und hier im Besonderen mit der „Frage der gelungenen bzw. misslungenen Integration“ (ebd., 52). Niesyto (2005) verweist wie Eggert hauptsächlich auf interkulturelle Verständigungsprozesse, allerdings mit der Forderung, die Umsetzung dieser in „aktiv-produktive[n] [...] [und subjektorientierten] Medienarbeit[en]“ (ebd., 3, 8) zu ermöglichen (vgl. hierzu Niesyto et al. 2007).

Primäres Ziel einer interkulturell ausgerichteten Medienpädagogik ist somit die Förderung eines „friedliche[n] und produktive[n] Miteinander[s]“ (Apeltauer 2003, 3). Hierzu bedarf es allen voran der Entwicklung von „Beurteilungskompetenz“ (ebd., 4) und der Fähigkeit, „Medienframing“ (Bonfadelli 2010, 258, Herv.i.O.) zu erkennen und diese kritisch-reflexiv zu analysieren (vgl. Apeltauer 2003, 4). Der Fokus der interkulturellen Medienpädagogik liegt also weniger auf der Zielorientierung als vielmehr auf der Vermittlung von Medienkompetenz.

Damit werden bei *interkulturell medienkompetenten*, oder wie sie Apeltauer (2003) bezeichnet ‚mehrsprachig-mehrkulturellen‘ (ebd., 4) Mediennutzer\_innen Mediennutzungs- und Mediengestaltungskompetenz vorausgesetzt (vgl. Luchtenberg 2003, 10f.). Sie sollen primär in den Bereichen der Medienkritik und Medienkunde gefördert werden. Sie sollen darüber hinaus in ihrer interkulturellen Kompetenz gestärkt werden (vgl. Lamm/Dintsioudi 2017; Kapitel 4.2.3). Deshalb ist „Medienkompetenz im Sinne interkultureller Kompetenz [...] eine zunächst nach innen gerichtete Fähigkeit, Medien in

Bezug auf ihre Darstellung von Einwanderung und eingewanderten Menschen kritisch bewerten zu können“ (ebd., 10). Interkulturelle Medienkompetenz ist in der Folge mehr als nur Medienkompetenz; sie ist interkulturelle Kompetenz und Medienkompetenz zugleich (vgl. 8ff.).

Wie Anfang und Demmler (2010) jedoch hinweisen, muss eine Medienkompetenzvermittlung über die reine Vermittlung von Medienkritik oder Medienkunde hinausreichen (vgl. ebd., 47). Das bedeutet: sobald sich die interkulturelle Pädagogik zu einer interkulturellen Medienpädagogik erklärt, verpflichtet sie sich dazu, Medienkompetenz in ihrer Gesamtheit in den Blick zu nehmen. Auf der Basis dieser Annäherung kann schließlich eine *ganzheitliche und ressourcenorientierte* (Medien-)Kompetenzförderung, wie sie in den aktuellen Bildungsgrundsätzen für Kinder von null bis zehn Jahren im Bundesland Nordrhein-Westfalen gefordert wird (vgl. MFKJKS NRW/MSW NRW 2016; Kapitel 6.1), Umsetzung finden; ganz im Sinne einer inklusiven Medienerziehung, wie sie Marci-Boehncke (2015) für das Fach Deutsch thematisierte (vgl. Kapitel 6.2.3; 6.3.5).

Ausgehend davon, dass das Kind als *aktiver*, aber noch nicht *mündiger* Mitgestalter seiner Entwicklung angesehen wird, soll eine *ganzheitlich* ausgerichtete Medienkompetenzvermittlung in der konkreten Handlung Lernen ermöglichen (vgl. Anfang/Demmler 2010). Verlangt wird die Orientierung an einer *handlungsorientierten Medienpädagogik*, die eine *aktive Medienarbeit* vorsieht (vgl. Schell 2010). Lernen findet hier in der „Be- und Erarbeitung von Gegenstandsbereichen sozialer Realität mit Hilfe von Medien“ (ebd., 9) statt und umfasst damit auch die Vermittlung und Förderung interkultureller Handlungskompetenz.

Damit aktive Medienarbeit im Kontext von Diversität und Heterogenität gelingen kann, bedarf es somit einer *medienpädagogischen Kompetenz* (vgl. Aufenanger 1999b), das heißt einer „Fähigkeit [...] Medienkompetenz unter pädagogischen Aspekten angemessen vermitteln zu können“ (ebd., 95), die, im Sinne einer kultursensitiven Pädagogik (vgl.

Kapitel 6.2.4), mit einer „[i]nterkulturellen Handlungskompetenz“ einhergehen sollte (Lamm/Dintsioudi 2017, 15).<sup>142</sup>

Von besonderer Wichtigkeit ist in diesem Zusammenhang die Fähigkeit, *medienpädagogisch handeln zu können*. Dieser Aspekt der medienpädagogischen Kompetenz ist nach Ansicht von Aufenanger (1999b) die Grundvoraussetzung für die anderen Aspekte medienpädagogischer Kompetenz: Medienkompetenz, Wissen um pädagogische/didaktische Konzepte, Wissen um die Medienwelten von Kindern und Jugendlichen und Sensibilität für Medienthemen und Medienerlebnisse (vgl. ebd., 95).

Damit schließt sich der Kreis. Eine interkulturelle Medienpädagogik ist im Grunde Zwei in Einem: sie ist interkulturelle und Medienpädagogik zugleich. Im Sinne einer ganzheitlichen und ressourcenorientierten Förderung bedarf sie allerdings einer Erweiterung. Sie sollte ihren Blick über die Mediendiskurse hinausrichten und Medienkompetenz in ihrer Gesamtheit berücksichtigen. Auf der Basis einer so verstandenen interkulturellen Medienpädagogik und der Selbstverständlichkeit einer *Vernetzung als Chance* (vgl. Kapitel 6.3.2) könnte gewährleistet werden, „gleiche Ausgangsbedingungen zum Schuleintritt auch in Sachen Mediennutzung zu ermöglichen“ (Marci-Boehncke/Weise 2007, 45) – dann aber, im Sinne der Intersektionalität (vgl. Kapitel 3.3.4), über herkunfts-, kultur- und geschlechterspezifische Grenzen hinweg (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2014a; 2013).

---

<sup>142</sup> „Interkulturelle Handlungskompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren in der Wahrnehmung, im Urteilen, im Denken, in den Emotionen und im Handeln bei sich selbst und bei fremden Personen zu erfassen, zu würdigen, zu respektieren und produktiv zu nutzen und zwar im Sinne einer wechselseitigen Anpassung, einer Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten (kulturell bedingter Unvereinbarkeiten) und der Entwicklung möglicherweise synergetischer Formen des Zusammenlebens, der Lebensgestaltung und der Bewältigung von Problemen“ (Lamm/Dintsioudi 2017, 15).

## **B Empirischer Teil**

### **7. Auftaktprojekt: KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang**

#### **7.1 KidSmart – Projektintention**

Die vorliegende Arbeit ist im Rahmen des interventiv angelegten, in Dortmund angesiedelten, Forschungsprojekts *KidSmart* entstanden. Konkret ist diese Arbeit Teil des Auftaktprojekts *KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang* (2010-2012) (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013; Marci-Boehncke et al. 2012; Müller et al. 2012), dem das Projekt *KidSmart goes OGS – Medienkompetent zum Schulübergang* (2012-2014) nachfolgte (vgl. hierzu Strehlow 2015).

Wie der Projektname vermuten lässt, richtete sich das Auftaktprojekt an die Gruppe derjenigen Kinder, für die in wenigen Jahren der Übergang (vgl. Kapitel 6.3.1) in die öffentlichen Ganztagschulen (OGS) erfolgen sollte. Diese Kinder, die zum Zeitpunkt der Projektdurchführung vier und fünf Jahre alt waren, sollten, auf der Grundlage der Bildungsgrundsätze NRW 2010 (vgl. MSW NRW/MGFFI NRW 2010) – diese liegen seit 2016 in revidierter Form vor (vgl. MFKJKS NRW/MSW NRW 2016) –, durch die Verwirklichung  *kreativer und integrativer Medienprojekte*<sup>143</sup> (vgl. Marci-Boehncke et al. 2012; Müller et al. 2012; Frederking et al. 2008, 92ff.) mit verschiedenen Formen der Mediennutzung vertraut gemacht und allmählich in ihrer *Mediennutzung* und allen voran aktiv-produktiven und medienkritischen *Medienkompetenz* gefördert und gestärkt werden (vgl. Marci-Boehncke et al. 2012, 4; Kapitel 6.3.4).

---

<sup>143</sup> Ausgangspunkt waren Themen, die für die Kinder in ihren Lebenswelten und für ihre Entwicklung relevant waren. Diese Themen bzw. Projekte wurden mittels des Einsatzes von Medien, hier im Sinne von Bonfadelli (2002) und Pross (1972), durchgeführt. Geleitet und begleitet haben diese Projekte die Erzieher\_innen und Student\_innen, die zu verschiedenen Zeitpunkten durch die Projektleitung, die Projektmitarbeiter und Bits21, sowohl medientechnisch als auch medienpädagogisch fort- und weitergebildet wurden (vgl. Müller et al. 2012).

Die Projektleitung, Prof. Dr. Marci-Boehncke von der TU Dortmund und Prof. Dr. Dr. Matthias Rath von der Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung an der PH Ludwigsburg, und ihre Kooperationspartner (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013, 37-47) beabsichtigten mit diesem Projekt zweierlei: Erstens sollte Bildungsbenachteiligung, auch in Sachen Medien, bereits vor Schulbeginn gezielt abgebaut werden – und zwar über soziale und kulturelle Grenzen hinweg. Um dieses Ziel erreichen und nachhaltige Ergebnisse erzielen zu können, sollte, zweitens, Medienbildung bereits in der Frühen Bildung etabliert werden.

Für die Verwirklichung dieses Zieles bedurfte es daher der Vermittlung und Stärkung der Medienkompetenz des *erzieherischen Personals* – hierzu war es wichtig, ihre Einstellungen zu Medien zu kennen und sie auf diese aufmerksam zu machen – sowie ihrer Unterstützung in mediendidaktischer Perspektive (vgl. ebd.; Marci-Boehncke et al. 2012; Müller et al. 2012). Ferner sollten *angehende Lehrer\_innen*, hier die Lehramtsstudent\_innen der TU Dortmund, die Möglichkeit erhalten, „Kenntnisse über die Vermittlung von Medienkompetenz zu gewinnen und für den Schulübergang sensibilisiert werden“ (Müller et al. 2012). Als eine weitere Gruppe kamen die *Eltern* in den Blick. Diese sollten durch gezielte Angebote sowohl in ihrer eigenen Medienpraxis gestärkt werden als auch hinsichtlich medienerzieherischer Maßnahmen in der Familie eine Förderung erfahren (vgl. Marci-Boehncke et al. 2012, 4).

Im Rahmen des hier vorgestellten Projekts, das vor dem Hintergrund der Habitus- und Kapitalsortentheorie von Bourdieu konzipiert wurde (vgl. Kapitel 3.2; 7.3.1), umfasst die Frühe Bildung somit neben dem sozialen Feld ‚Kita‘ auch das soziale Feld ‚Familie‘, samt ihren sozialen Akteuren. Wie in den Kapiteln 3.3, 4.2 und 6.3.3 der hier vorliegenden Promotionsarbeit herausgearbeitet werden konnte, sind Eltern und Erzieher\_innen in gleichermaßen für das Gelingen von Bildungsgerechtigkeit, vor allem auch in Sachen Medien, verantwortlich.<sup>144</sup> Konkret: „Da nicht das lernende Individuum allein maßgebend ist, sondern das Feld, in dem es kulturelles Kapital inkorporiert, müssen auch die Akteure dieses Feldes – Institutionen, Personen – in den Blick genommen werden“ (Müller et al.

---

<sup>144</sup> Das Gesamtprojekt ist in zweierlei Hinsicht von anderen Projekten in der Frühen Bildung zu unterscheiden: erstens ist es interventiv angelegt und zweitens nimmt es alle relevanten sozialen Akteure in den Blick (vgl. Marci-Boehncke et al. 2012, 2).

2012). Mit anderen Worten: Das Projekt wird „der Tatsache gerecht, dass soziale Handlungssysteme multifaktoriell bestimmt sind, also jeder Handlungsfaktor das Gesamtsystem mit beeinflusst“ (Marci-Boehncke et al. 2012, 2). Für eine gezielte Vermittlung und Förderung von Medienkompetenz war es somit notwendig, sich nicht *kontextlos* mit den Kindern zu befassen. Es erfolgte eine gründliche theoretische und empirische Auseinandersetzung auch und vor allem mit ihren sozialen Feldern sowie den sozialen Ansprechpartnern und unmittelbaren Bezugspersonen (vgl. Kapitel 3.2; 4.2; 8-10). Angesichts der Tatsache, dass die Bildungslaufbahn von Kindern aus benachteiligten Milieus und anregungsarmen Familien – diese sind meistens auch von einer räumlichen Ungleichheit betroffen – häufig als ungünstig zu charakterisieren ist, als die von anderen Kindern (vgl. Kapitel 4.2.1; 4.2.3; 7.2.3), waren die beteiligten frühkindlichen Einrichtungen „vorrangig [...] [in] sozial schwächeren Einzugsgebieten Dortmunds“ angesiedelt (Marci-Boehncke/Rath 2013, 62). Der Anteil an Personen mit Migrationshintergrund in diesen Stadtbezirken –insbesondere im Stadtbezirk Innenstadt-Nord und somit auch in den Einrichtungen – lag (vgl. ebd., 61ff.) und liegt noch immer sehr hoch (vgl. Kapitel 7.2). In der Folge war es zwingend nötig, die (medialen) Ausgangs- und Aneignungsbedingungen dieser Kinder zu erforschen. Hinzu kommt: Die Thematisierung des Migrationskontextes im Forschungsbereich der Frühen Medienbildung stellt sich als ein bisher unberücksichtigtes Feld heraus (vgl. Kapitel 7.4.1). Dabei sind, wie ausführlich herausgearbeitet wurde, sowohl die Frühe Bildung (vgl. Kapitel 6.1) als auch die Frühe Medienbildung (vgl. Kapitel 6.3) für die Begegnung der Folgen sozialer Ungleichheit und der Forderung nach einer gerechten Verteilung von Bildungsressourcen von Anfang an von großer Bedeutung.

Im Folgenden sollen zunächst die Bevölkerungsstrukturen und Rahmenbedingungen der Einrichtungen in Nordrhein-Westfalen und Dortmund herausgearbeitet und so auf mögliche Ungleichheitsdimensionen verwiesen werden (vgl. Kapitel 3).

## **7.2 Bevölkerungsstruktur und Rahmenbedingungen in den frühkindlichen Einrichtungen in Nordrhein-Westfalen und Dortmund**

In Kapitel 7.2.1 dieses Kapitels erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Bevölkerungsstruktur in Nordrhein-Westfalen. Von besonderem Interesse ist die Verteilung der Personen mit Migrations- und speziell einem deutsch-türkischen Hintergrund. Im darauffolgenden Kapitel, in Kapitel 7.2.2, wird der Blick in die frühkindlichen Einrichtungen in Nordrhein-Westfalen gerichtet, um wichtige Aspekte in Bezug auf die Themen Heterogenität und Diversität herauszuarbeiten. Im Anschluss an diese beiden Kapitel soll dann, mittels zweier Exkurse, das Thema der Chancenverteilung fokussiert werden (vgl. Kapitel 7.2.3; 7.2.4).

### **7.2.1 Bevölkerung mit (türkischem) Migrationshintergrund in Nordrhein-Westfalen und Dortmund**

In Kapitel 2.2 erfolgte ein Einblick in die migrantische Bevölkerungsstruktur in Deutschland mit einem Fokus auf die deutsch-türkische Community. Ein Zoom auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen und hier auf die Stadt Dortmund erlaubt es weitere Aussagen zu diesem Thema zu treffen.

Im Jahre 2016 lebten die meisten Personen mit Migrationshintergrund (im engeren Sinn) im bevölkerungsreichsten Bundesland Nordrhein-Westfalen (vgl. Ledermann 2017) – hier hauptsächlich in den Regierungsbezirken Düsseldorf (1,5 Mio.) und Köln (1,2 Mio.), aber auch Arnsberg (1 Mio.) (vgl. Statistisches Bundesamt 2017, 42, 129ff.), dem die Stadt Dortmund zuzuordnen ist. Die Präsenz der Personen mit Migrationshintergrund (im engeren Sinn) im Ruhrgebiet und der Rheinschiene ist somit am höchsten (vgl. MAIS NRW 2016, 9) – gefolgt wird sie von Baden-Württemberg (17,5 Prozent) und Bayern (15,9 Prozent) (vgl. ebd., 39, 42ff.).

Die hohen Zahlen in diesen Bundesländern können unter anderem auf den Bedarf an ausländischen Arbeitskräften im Rahmen der Anwerbungen für den „primären und sekundären Sektor“ (Loeffelholz v. 2013, 99) zurückgeführt werden (vgl. Kemper 2009).

Ein weiteres, nicht unwesentliches Motiv ist die Attraktivität Deutschlands für Zuwanderer und innerhalb von Deutschland der Städte an Rhein und Ruhr. Der Überblick der Sozialberichte NRW online (vgl. MAGS NRW 2018) veranschaulicht, dass die Bevölkerungszahl der Migrant\_innen in Nordrhein-Westfalen relativ konstant geblieben ist. Der Anteil der Personen mit einem Migrationshintergrund bewegt sich im westlichen Bundesland Nordrhein-Westfalen seit 2005 zwischen 22 und 26 Prozent. Somit lebten 2016 4.873 Mio. Menschen mit Migrationshintergrund hier. Davon waren 433.000 unter sechs Jahre alt. Bei etwa 90 Prozent dieser Kinder konnte keine eigene Migrationserfahrung ermittelt werden (vgl. ebd., 137).

Eine Differenzierung der Bevölkerungsverteilung in Nordrhein-Westfalen nach Herkunftsland führt vor Augen, dass die türkeistämmige Community die mit Abstand größte ethnische Minderheit in Nordrhein-Westfalen repräsentiert. Fast ein Drittel (33,9 Prozent) der Personen mit türkischen Wurzeln lebten 2016 demnach in diesem westlichen Bundesland – das sind fast doppelt so viele wie in Baden-Württemberg (17,4 Prozent) oder Bayern (13,2 Prozent). Somit beträgt die Anzahl der nordrhein-westfälischen Bevölkerung mit türkischem Migrationshintergrund fast 1 Mio., und eine eigene Migrationserfahrung machte etwa die Hälfte (439.000) von ihnen (vgl. ebd., 129ff., 134).

Dieser Trend setzt sich in Dortmund fort. Die Bevölkerungszahl in Dortmund erfuhr im letzten Jahr erneut einen Anstieg und die Anzahl der deutsch-türkischen Community ging sogar leicht zurück (vgl. Dortmunder Statistik 2017, 5, 8f., 14). An der Tatsache, dass die Gruppe der türkeistämmigen Bevölkerung die „stärkste Gruppe der Migranten in Dortmund“ darstellt (Dortmunder Statistik 2013, 5), hat sich jedoch nichts geändert. Sie ist und bleibt „die größte Einzelgruppe“ (Dortmunder Statistik 2017, 14) – in Dortmund mit einem Anteil von über einem Fünftel (21,1 Prozent) aller Migrantengruppen und 3,7 Prozent gemessen an der Gesamtbevölkerung Dortmunds (ebd., 8, 12ff.).

Die sehr große Mehrheit (30.080) der Menschen nicht deutscher Herkunft lebte dabei in der Innenstadt-Nord. Hier liegt ihr Anteil mittlerweile sogar leicht über dem der Dortmunder Bevölkerung ohne Migrationshintergrund (29.569). Zu den anderen Stadtbezirken mit einem hohen Migrantenanteil gehören die Innenstadt-West mit 9.563 Einwohnern mit Migrationshintergrund und die Stadtbezirke Eving (8.833), Innenstadt-Ost (7.615) und

Scharnhorst (7.183).<sup>145</sup> Im Vergleich zum erstgenannten Stadtbezirk, der Innenstadt-Nord, zeichnen sich diese durch eine geringere Heterogenität in ihrer Sozialstruktur aus. Dort leben verhältnismäßig weniger Menschen mit Migrationshintergrund (vgl. Dortmunder Statistik 2017, 12).

Gesamtstadt	2011			2016			Zeitvergleich	
	Anzahl Deutsche	Anzahl Ausländer	in % der Ges.Bev. (Ausländerant.)	Anzahl Deutsche	Anzahl Ausländer	in % der Ges.Bev. (Ausländerant.)	2016 / 2011	2016 / 2015
							%-Veränd. deut. Bev.	%-Veränd. ausl. Bev.
<b>Bevölkerung nach Stadtbezirken</b>								
Innenstadt-West	43.946	7.742	15,0	43.828	9.563	17,9	-0,3	23,5
Innenstadt-Nord	31.273	21.620	40,9	29.569	30.080	50,4	-5,4	39,1
Innenstadt-Ost	47.491	6.139	11,4	47.785	7.615	13,7	0,6	24,0
Eving	29.866	6.074	16,9	29.378	8.833	23,1	-1,6	45,4
Scharnhorst	39.907	4.506	10,1	38.586	7.183	15,7	-3,3	59,4
Brackel	50.358	3.526	6,5	50.460	5.735	10,2	0,2	62,6
Aplerbeck	52.167	2.889	5,2	51.379	3.942	7,1	-1,5	36,4
Hörde	47.819	5.404	10,2	48.018	7.492	13,5	0,4	38,6
Hombruch	51.924	4.186	7,5	51.421	5.744	10,0	-1,0	37,2
Lütgendortmund	43.820	3.863	8,1	42.695	5.950	12,2	-2,6	54,0
Huckarde	31.635	4.167	11,6	30.983	5.504	15,1	-2,1	32,1
Mengede	33.638	4.166	11,0	32.933	6.474	16,4	-2,1	55,4
Innenstadt zusammen	122.710	35.501	22,4	121.182	47.258	28,1	-1,2	33,1
Außenstadt zusammen	381.134	38.781	9,2	375.853	56.857	13,1	-1,4	46,6
DORTMUND INSGESAMT	503.844	74.282	12,8	497.035	104.115	17,3	-1,4	40,2

Abbildung 6: Bevölkerung mit Migrationshintergrund in den Stadtbezirken von Dortmund

Darüber hinaus stellte sich heraus, dass die Mehrheit der deutsch-türkischen Familien (6.171) 2015 in der Innenstadt-Nord wohnhaft waren (Dortmunder Statistik 2016, 15). Diesem sind die Stadtbezirke Huckarde (2.192) und Mengede (1.912), aber auch Eving (3.340), Scharnhorst (1.794) und die Innenstadt-West (1.761) hinzuzufügen – eine Erklärung für die hohe Präsenz an deutsch-türkischen Kindern in den frühkindlichen Einrichtungen im Rahmen von KidSmart (vgl. Kapitel 7.1; Kapitel 8.1.4).

<sup>145</sup> Diese Stadtbezirke haben im Rahmen des KidSmart-Projekts als Einrichtungsorte gedient (vgl. Kapitel 7.1).

Stadtbezirk	Insgesamt	darunter						Ausländeranteil in %	EU-Ausländer
		Türkei	Polen	Rumänien	Syrien	Griechenland	Italien		
Innenstadt-West	9.480	1.761	678	354	484	423	355	17,7	3.341
Innenstadt-Nord	28.646	6.171	2.032	2.779	1.096	1.471	885	48,5	12.223
Innenstadt-Ost	7.115	1.037	699	169	225	570	450	13,0	3.140
Eving	8.419	3.340	1.024	407	364	195	146	22,2	3.035
Scharnhorst	6.263	1.794	976	225	306	161	111	13,8	2.072
Brackel	5.202	638	738	184	350	390	219	9,3	2.471
Aplerbeck	3.656	595	482	95	112	79	227	6,6	1.685
Hörde	6.834	1.055	579	249	326	192	364	12,5	2.398
Hombruch	5.593	764	349	117	202	206	199	9,8	1.953
Lütgendortmund	5.371	1.199	815	139	355	155	157	11,1	1.834
Huckarde	4.959	2.192	531	90	143	105	113	13,7	1.309
Mengede	5.506	1.912	688	105	231	119	201	14,3	1.615
Innenstadt zusammen	45.241	8.969	3.409	3.302	1.805	2.464	1.690	27,0	18.704
Außenstadt zusammen	51.803	13.489	6.182	1.611	2.389	1.602	1.737	12,1	18.372
Dortmund insgesamt	97.044	22.458	9.591	4.913	4.194	4.066	3.427	16,3	37.076

Abbildung 7: Bevölkerung nach Herkunftskultur in den Stadtbezirken von Dortmund

Diese Stadtbezirke in Dortmund zeichnen sich in der Regel nicht nur durch einen sehr hohen Anteil an Ausländern und Menschen mit Migrationshintergrund aus. Gleichzeitig werden diese mit einer hohen Arbeitslosenquote in eine Verbindung gebracht (vgl. Friedrichs/Triemer 2009, 126ff.). Es ist in der Tat davon auszugehen, dass hier verschiedene Segregationsformen zusammenwirken (vgl. Friedrich 2008, 44). Vor diesem Hintergrund scheint es unumgänglich, dem Themenkomplex der sozialen und vor allem ethnischen Segregation Aufmerksamkeit zu schenken (vgl. Kapitel 7.2.3).

## 7.2.2 Kinder und Erzieher\_innen mit Migrationshintergrund in den Kitas von Nordrhein-Westfalen

Einer Pressemitteilung der Bertelsmann-Stiftung zum Personalschlüssel im westlichen Bundesland Nordrhein-Westfalen zufolge wird das Betreuungsverhältnis zwischen Erzieher\_innen und Kindern als suboptimal beschrieben. Von einem unangemessenen Betreuungsverhältnis wäre vor allem die Gruppe der ab Dreijährigen betroffen. Eine Erzieherin aus Nordrhein-Westfalen müsste derzeit neun drei- bis sechsjährige Kinder betreuen – der Sollwert liegt bei 1:7,5. Darunter leiden nach Meinung von Dräger, Vorstand der Bertelsmann-Stiftung, nicht nur die Kita-Qualität, die häufig auch wohnortabhängig ist (vgl. Stein/Bock-Famulla 2017; Kapitel 7.2.3; 7.2.4), sondern auch faire Bildungschancen

(vgl. Bertelsmann Stiftung 2014), die im Bereich der Frühen Bildung durch Segregationstendenzen sogar verschärft werden würden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, 56).

Wie die bundesweite Verteilung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in den deutschen Kitas aussieht, wurde in Kapitel 6.2.1 dieser Arbeit thematisiert. Für das westliche Bundesland Nordrhein-Westfalen sind weitere Ergebnisse festzustellen. Kinder mit Migrationshintergrund beteiligten sich im Jahr 2016 zu 85 Prozent an der Bildung, Betreuung, Erziehung und Integration in den nordrhein-westfälischen Kitas und lagen damit drei Prozentpunkte unter ihrem Bundesdurchschnitt. Im Gegensatz dazu erreichte die Betreuungsquote der deutschen Drei- bis Sechsjährigen den Durchschnitt in Deutschland und lag mit 96 Prozent weit über der Anzahl der gleichaltrigen mehrkulturell geprägten Kita-Kinder (vgl. Bock-Famulla et al. 2017, 6; siehe auch Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2016; Kapitel 6.2.1).

Weitere Ergebnisse für Nordrhein-Westfalen sind in Bezug auf das Einstiegsalter und die Familiensprache von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund festzuhalten. Kinder ohne Migrationshintergrund erhalten im Vergleich zu ihren Mitkita-Kindern mit Migrationshintergrund bereits vor ihrem zweiten Lebensjahr eine Betreuung in frühkindlichen Einrichtungen; letztgenannte Gruppe wird erst ab dem zweiten Lebensjahr vermehrt in einer Kita angemeldet. Die Familiensprache der ab Dreijährigen ist dabei zu über einem Achtel (15 Prozent) nicht Deutsch, was dazu führt, dass der Anteil an Kindern mit nicht deutscher Familiensprache in den Kitas mehrheitlich (63,2 Prozent) unter 25 Prozent liegt, in etwa einem Viertel (23,4 Prozent) der Einrichtungen aber auch bis 50 Prozent reichen kann.

Darüber hinaus existieren Kitas, deren Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund auf eine Segregation verweisen, die, wie erstmals Markus Brandl, ein Vater aus Köln via Social-Media darauf aufmerksam machte, auf die Schwierigkeiten und Hürden, womit Erziehungsberechtigte bei der Suche nach einem Kita-Platz konfrontiert werden, zurückgeführt werden könnte (vgl. Hauser 2017). Bei etwas mehr als zehn Prozent der Kitas beträgt der Anteil an *entmischten* Kindergruppen mindestens 50 und in wenigen Fällen (3,3 Prozent) sogar über 75 Prozent (vgl. ebd., 6) – die Eltern dieser Kinder scheinen „den

Wettbewerb [...] beim ‚Kampf‘ um die Wunsch-Kita“ bereits vor dem *Wettkampf* verloren zu haben (ebd.).

Was die Zusammensetzung des Fachpersonals in den Kitas anbelangt, stehen hierzu, wie bereits in Kapitel 6.2.2 herausgearbeitet werden konnte, erst seit kurzer Zeit Informationen mit Bezug zum Aspekt Migration zur Verfügung. Es stellte sich heraus, dass der Anteil der Fachkräfte ohne Migrationshintergrund in Deutschland weit über dem der Fachkräfte mit Migrationshintergrund liegt (vgl. ebd.). Damit ist der Kita-Alltag, gemessen am Fachpersonal, an erster Stelle als *monokulturell* und *monosprachig* zu charakterisieren. Im Fall von Dortmund, und hier allen voran der Innenstadt-Nord, würde eine solche Zusammensetzung die Realität der kindlichen Lebenswelten und ihrer (herkunfts-)kulturellen Hintergründe möglicherweise unbeachtet lassen und dieser auch nicht gerecht werden. Es ist zu konstatieren, dass die Statistischen Ämter des Bundes und der Länder den Migrationshintergrund der Erzieher\_innen für die einzelnen Bundesländer nicht erfassen. Auch das Statistische Bundesamt widmet seine Aufmerksamkeit diesem Thema nicht – weder in der Rubrik *Soziales*, noch *Migration und Integration* (vgl. Statistisches Bundesamt 2017, 9).

Im aktuellen Länderreport zum frühkindlichen Bildungssystem in Nordrhein-Westfalen setzte sich das Autor\_innen-Team mit den Kita-Kindern mit Migrationshintergrund auseinander, Informationen zu den dort tätigen Personen mit Migrationshintergrund sind aber auch hier nicht vorhanden (vgl. Bock-Famulla et al. 2017). In einer repräsentativen Studie zwischen 2010 und 2012 zur ‚Strukturqualität und ErzieherInnengesundheit in Kindertageseinrichtungen (STEGE)‘ (Viernickel/Voss 2013) der Unfallkasse Nordrhein-Westfalen (UK NRW) mit „2.744 Fach- und Leitungskräften aus 809 nordrhein-westfälischen Kindertageseinrichtungen“ (ebd., 8) wurde jedoch eine Differenzierung nach Migrationshintergrund unternommen. Auf der Grundlage der hier vorgestellten Ergebnisse stellte sich heraus, dass die bundesweite Zusammensetzung von Fachkräften mit und ohne Migrationshintergrund auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen übertragen werden kann. In den nordrhein-westfälischen Kitas waren Erzieher\_innen ohne Migrationshintergrund

mit 89 Prozent in der Mehr- und ihre Kolleg\_innen mit Migrationshintergrund mit 11,1 Prozent deutlich in der Unterzahl (vgl. ebd., 27).<sup>146</sup>

### 7.2.3 Segregierte Quartiere und Chancenungleichheit

„Wenn man weiß, dass der [...] Wohnort gleichfalls mit kulturellen Vor- oder Nachteilen verbunden ist, deren Auswirkungen auf allen Gebieten zu beobachten sind [...], dann wird deutlich, dass ein relativ begrenzte[s] Set von Variablen, nämlich das Bildungsniveau der Eltern und Großeltern sowie der Wohnort die wichtigsten Unterschiede im Schulerfolg, selbst auf einer höheren Stufe der Schullaufbahn zu erklären vermag“  
(Bourdieu 2006, 27)

Die Innenstadt-Nord ist der von Migrant\_innen meist besiedelte Stadtbezirk. Auffällig hoch stellte sich in diesem Zusammenhang der Anteil der Deutsch-Türken heraus; dieser lag 2016 weit über dem der anderen Migrantengruppen. Zudem ist zu erkennen, dass in anderen Stadtbezirken, gemessen an ihrer Gesamteinwohnerzahl, die Anzahl der Menschen mit Migrationshintergrund sehr viel niedriger ausfällt, als die der Menschen ohne Migrationshintergrund (vgl. Kapitel 7.2.1). Damit liegt eine *räumliche Ungleichheit* vor, dessen Bedeutung im Rahmen dieses Kapitels angerissen werden soll.

Die Tatsache einer *ethnischen Segregation* ist bereits akzeptierte globale Wirklichkeit. Menschen begaben sich, oder wurden aus verschiedenen Gründen, in bestimmte, für sie im Voraus eingerichtete, Viertel befördert (vgl. Häussermann 2009, 89). Es entstanden „ethnische Slums“ (ebd.), Quartiere, die hauptsächlich von Zugewanderten und ihren Kindern bewohnt wurden oder werden sollten. Dabei werden sogenannte *Migrantenviertel*

---

<sup>146</sup> Angesichts der Tatsache, dass die meisten Personen mit Migrationshintergrund nicht nur in Nordrhein-Westfalen wohnhaft sind (vgl. Kapitel 7.2.1), sondern ein Großteil von ihnen auch in segregierten Verhältnissen leben (vgl. Kapitel 7.2.3), wäre es wünschenswert, Angaben zu den Fachkräften mit und ohne Migrationshintergrund in den Kitas landesweit und auf kommunaler Ebene verfügbar zu machen. Gerade in Stadtbezirken, die durch einen hohen Migrantenanteil gekennzeichnet sind, können diese Informationen dazu behilflich sein, bevorstehende Segregationstendenzen vor Ort, durch entsprechende Maßnahmen, gezielt zu verändern, gar zu überwinden.

zunächst nicht negativ bewertet, sondern, in Einwanderungsländern wie Deutschland, als eine natürliche Tatsache akzeptiert (vgl. ebd.).

Da damit jedoch die Frage der Integration verknüpft ist und der *ökologische Nahraum*, wie ihn Baacke zu bezeichnen vermochte (vgl. Kapitel 4.2.2), erste wichtige soziale Erfahrungen, Normen, Verhaltensregeln und Kontakte für den kindlichen Entwicklungsprozess und den späteren Lernerfolg bietet, werden städtische Segregationstendenzen sowie „innerstädtische Siedlungsstrukturen von Migranten und deren Familien“ (Friedrich 2008, 44) vermehrt auch im Hinblick auf die Themen *Chancenverteilung* und *Bildungsgerechtigkeit* diskutiert (vgl. Morris-Lange et al. 2013; Häussermann 2009; Bourdieu 2006).

Dabei scheinen erneut die Deutsch-Türken ins Blickfeld gesellschaftspolitischer Diskussionen zu geraten (vgl. Kapitel 2.2.2). Sie würden häufiger als andere Migrantengruppen in Deutschland segregiert, also in Migrantenvierteln, leben;<sup>147</sup> und es sei häufig die Konzentration dieser ethnischen Minderheit in einem Quartier, der Politik, Medien und Gesellschaft eher misstrauisch gegenüberstehen würden (vgl. Boos-Nünning 2011, 14; Häussermann 2009, 90, 93; Friedrich 2008, 47-54).

Segregation jedoch ist nicht allein ethnisch bestimmbar. Neben einer demographischen ist allen voran eine soziale Segregation, die sozioökonomische Merkmale zentriert, in den Blick zu nehmen (vgl. Häussermann 2009, 93; Friedrich 2008, 44). Letztendlich ist es aber die Überlappung dieser Segregationsformen (vgl. hierzu Kapitel 3.3.4), wodurch bestimmt wird, ob in einer Segregation, sprich „Entmischung von Menschen innerhalb eines Beobachtungsgebiets“ (Morris-Lange et al. 2013, 7), gelebt wird oder nicht (vgl. Friedrich 2008, 44). Demnach bedeutet räumliche Nähe nicht unmittelbar soziale Nähe. Damit „[r]äumliche Nähe erleichtert und intensiviert“ werden kann, müssen die hierfür erforderlichen „sozialen und kulturellen Voraussetzungen [...] bereits gegeben“ sein. Das heißt: „[S]oziale Nähe [muss] schon existier[en]“ (Häussermann 2009, 93f.; siehe auch ebd., 95f.). Dies bedeutet aber auch, dass Personen, je nach sozioökonomischem Status und

---

<sup>147</sup> An dieser Stelle ist anzumerken, dass eine ethnische Minderheit nur in den seltensten Fällen über 30 Prozent der Gesamtbewohnerschaft in einem Stadtbezirk ausmacht – dies trifft auch auf die Gruppe der Deutsch-Türken zu (vgl. Boos-Nünning 2011, 14).

individuellen Merkmalen und damit unabhängig von ihren (herkunfts-)kulturellen Wurzeln, sich sozialräumlich von Migrantenmilieus distanzieren können (vgl. ebd., 94f.); wobei dies auf der Grundlage einer geteilten kollektiven Identität nicht die Regel zu sein scheint (vgl. Friedrich 2008, 45). Entscheidend sind somit der *Lebensstil* und der *Geschmack* (vgl. Kapitel 3.1), die „Gelegenheiten zu interethnischen sozialen Kontakten“ bieten (Friedrich 2008, 54).

Nun konnte die bildungs- und stadtsoziologische Forschung nachweisen, dass soziale Ungleichheit eng an räumliche Ungleichheit gekoppelt ist; nicht etwa aufgrund „räumlich-ethnische[r] Konzentration [...], sondern [in Folge der] benachteiligenden Lebensbedingungen und dem völlig unzureichenden sozialen Raum“ (Boos-Nünning 2011, 15; siehe auch Morris-Lange et al. 2013, 13ff.) – hier fusionieren ökonomische Bedürftigkeit und fehlende Teilhabe- und Partizipationsmöglichkeiten (vgl. Boos-Nünning 2011, 13). Die ungleiche Verteilung materieller und immaterieller Ressourcen (vgl. Kapitel 3) in der deutschen Gesellschaft ist damit ein territoriales und vor allem in deutschen Groß-, aber auch Mittelstädten zu beobachtendes Phänomen (vgl. Morris-Lange et al. 2013, 8f.).

Transferiert werden die Themen segregierter Quartiere dann in die Erziehungs- und Bildungseinrichtungen (vgl. Morris-Lange et al. 2013, 13f.). Ursache hierfür ist hauptsächlich die „wohnräumliche Segregation“ bzw. „ungleiche Verteilung der Wohnstandorte von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund“ (ebd., 13). Es entstehen *segregierte Schulen*, in denen, bezogen auf die Grundschulen, „fünfmal häufiger“ (Morris-Lange et al. 2013, 8) Schüler\_innen mit Migrationshintergrund betreut und unterrichtet werden. Eine „getrennte[...] Beschulung“ (ebd., 13), genauer eine Beschulung in „Schulklassen mit geringen Leistungsunterschieden und gleichzeitig niedrigem Leistungsniveau“ (ebd., 21), wirkt sich auf die (schulischen) Leistungen, den (schulischen) Lernerfolg und die Entwicklung von Schüler\_innen negativ aus (vgl. ebd.). Dies ist nicht nur deshalb der Fall, weil die Ausgangslagen dieser Schülergruppen ungünstige Voraussetzungen für einen erfolgreichen bildungsbiographischen Werdegang bieten,

sondern auch deshalb, um hier weitere Erkenntnisse aus der Studie des Forschungsbereichs des SVR für Integration und Migration vorzustellen, weil:<sup>148</sup>

- ungünstige Bedingungen für eine gelingende Zusammenarbeit zwischen den Erziehungs-/Bildungseinrichtung und Eltern vorherrschen,
- unregelmäßige Kooperationsbemühungen im Lehrer\_innenkollegiums zu beobachten sind,
- Lehrer\_innen ihre Leistungserwartungen an ihre Schüler\_innen sehr niedrig halten,
- fehlende Begegnungs- und Kooperationsmöglichkeiten von Schüler\_innen aus segregierten und nicht-segregierten Einrichtungen gegeben
- sowie erforderliche Unterrichts- und Lehrmaterialien, insbesondere im Bereich Medien, eher Mangelware sind (vgl. ebd., 10).

---

<sup>148</sup> Dieser Forschungsbereich beabsichtigt die Lernmöglichkeiten an Schulen, die von Segregation betroffen sind – als segregiert werden diejenigen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen betrachtet, deren Klientel aus über 50 Prozent Schüler\_innen mit Migrationshintergrund besteht –, anhand von sechs Handlungsempfehlungen zu verbessern (vgl. Morris-Lange et al. 2013). Der Verfasser möchte darauf hinweisen, dass die Absicht, die Lernmöglichkeiten an segregierten Schulen zu verbessern eine städtische und somit auch schulische Segregation – die soziale Benachteiligung – nicht nur anerkennt, sondern diese zur Grundlage ihrer Verbesserungsbemühungen macht und somit legitimiert (vgl. Bourdieu 2006). Vor dem Hintergrund dieses Ausgangspunktes kann, so der Verfasser, Bildungsgerechtigkeit nicht nachhaltig korrigiert werden; diese würde möglicherweise noch immer eine Illusion darstellen. Es bedarf daher der Abschaffung von Segregation auf allen relevanten Ebenen, um, auf der Grundlage von Segregation befreiten Bedingungen, den Weg zum Lernerfolg, zur selbstständigen Bildung und zur Mündigkeit allen, auf der Basis ihrer individuellen Voraussetzungen, zugänglich zu machen – im Sinne einer kultursensitiven Pädagogik (vgl. Kapitel 6.2.4).

#### 7.2.4 Exkurs: Funktion und Relevanz von Familienzentren in Nordrhein-Westfalen

„Familienzentren sollen Familien in ihren individuellen Lebenslagen durch die Verknüpfung der Bildungs- und Betreuungsbedürfnisse der Kinder mit dem Angebot familienbezogener Beratungsdienste und Bildungsangebote unterstützen“  
(Sommer-Himmel 2013, 26)

Familienzentren entstanden aus der Notwendigkeit heraus, der wachsenden Heterogenität und Vielfalt in Gesellschaft und Kita gerecht zu werden und Bildungsgerechtigkeit von Anfang an zu erreichen (vgl. Sommer-Himmel 2013; Braun 2006, 7). Durch die Erkenntnis, dass „[e]in substanzieller Teil der Einrichtungen [...] [noch immer] auf den Umgang mit heterogenen Eltern[- und Kindergruppen] nicht ausreichend vorbereitet [ist] und [...] die zentralen Rahmenbedingungen für interkulturelle Elternbildung [...] noch nicht gewährleistet“ werden können (Lokhande 2014, 19) – insbesondere in Einrichtungen mit einem hohen bis sehr hohen Anteil an Kindern aus sozial benachteiligten Milieus und solchen mit Migrationshintergrund (vgl. ebd., 18) – erlangen Familienzentren auch heute noch die Aufmerksamkeit der Politik und Bildung.

Familienzentren sind eine Weiterentwicklung frühkindlicher Einrichtungen (vgl. Braun 2006, 1). Dem westlichen Bundesland Nordrhein-Westfalen kommt hier eine Vorreiterrolle zu (vgl. Stöbe-Blossey 2010, 97f.). Es ist das „erste Bundesland, das flächendeckend Familienzentren ein[ge]führt“ (MKFFI NRW 2018b) hat und damit seit 2006, um eine „moderne[...] und bürgernahe[...] Familienpolitik“ (ebd.) bemüht ist (vgl. Stöbe-Blossey 2010, 103f.; Braun 2006). Die Zahl der Kitas, die in Nordrhein-Westfalen in Familienzentren weiterentwickelt und als Familienzentren ausgestaltet wurden, ist aktuell circa 3.400 Einrichtungen hoch (vgl. MKFFI NRW 2018a; Braun 2006, 1). Etwas mehr als zwei Prozent dieser Familienzentren, in der Summe 75, sind in Dortmund verankert (MKFFI NRW 2018c, 9f.).

Ziel dieser Zentren, die an eine Kita *angegliedert* sind (vgl. Lokhande 2014, 17f.; Sommer-Himmel 2013, 25), ist es, durch ganzheitlich ausgerichtete Erziehungs- und Bildungs-, aber auch Beratungsangebote, „Eltern bei der Ausübung ihrer verantwortungsvollen Rolle“ zu stärken (Lokhande 2014, 18). Familienzentren unterscheiden sich also insofern von Kitas,

als dass sie nicht nur, wie in frühkindlichen Einrichtungen üblich, Erziehung, Betreuung und Bildung für Kinder anbieten, sondern auch *familienorientierte* Beratungs- und Bildungsangebote haben, um Eltern, ihre primäre Zielgruppe, „in Erziehungs- und Alltagsfragen“ (Sommer-Himmel 2013, 25) mit entsprechenden Kompetenzen auszurüsten (vgl. Familie-in-NRW 2017; Stöbe-Blossey 2013, 100ff.). Kontrolliert und zertifiziert wird die Erfüllung dieser Qualitätsansprüche „mit einem Gütesiegel ‚Familienzentrum NRW‘“ (Stöbe-Blossey 2013, 98). Familienzentren, die dieses Gütesiegel verliehen bekommen, müssen sich allerdings, für die Qualitätssicherung, alle vier Jahre einer neuen Prüfung unterziehen (vgl. Lokhande 2014, 21) und unter Beweis stellen, dass sie noch immer „ein bestimmtes Qualitätsniveau [...] und bestimmte Qualitätsstandards einhält“ (Stöbe-Blossey 2013, 98).

Für die Verwirklichung dieses Zieles bedarf es jedoch einer Orientierung an den konkreten Bedürfnissen dieser Menschen. Trotz gleicher Qualitätsstandards, die zu erfüllen sind, unterscheiden sich die Familienzentren deshalb durch ihre spezifischen Profile und Angebotsstrukturen, die „an den Bedarf des jeweiligen Sozialraums an[ge]pass[t]“ werden (ebd., 100). Familienzentren bemühen sich um eine Kooperation mit möglichst vielen und solchen Organisationen, Vereinen und Einrichtungen, die ihnen einen zusätzlichen Zugang zu den Familien und in ihre Lebenslagen ermöglichen.<sup>149</sup>

Da in Nordrhein-Westfalen Familien einen Anspruch auf einen Kita-Platz in der Nähe ihres Wohnortes haben und dieser Anspruch nur in Ausnahmefällen für außerhalb des Wohnortes besteht (vgl. KiTa.NRW 2017), werden Kitas als „der richtige Ansatzpunkt für einen Weiterentwicklungsprozess“ begriffen (Familie-in-NRW 2017). Die Aufgabe von Familienzentren ist es deshalb, alle möglichen Angebote innerhalb ihres aufgebauten Netzwerks in einem jeweiligen Ort oder Stadtteil zu bündeln und so als „Knotenpunkte oder Lotsen“ (Lokhande 2014, 21) zu fungieren (vgl. auch Stöbe-Blossey 2013, 98). *Kinder- und familienorientierten Angebote* sind damit an alle diejenigen Kinder und Familien gerichtet, die in einem sozialen Raum zusammenleben (vgl. Lokhande 2014, 21; Diller 2007, 17f.). Dies bedeutet zugleich, dass alle Familien, vor allem solche mit besonderen

---

<sup>149</sup> Der Verbund der sozial-kulturellen Migrant\*innenvereine in Dortmund (VMDO e.V.) bietet einen solchen Zugang (vgl. hierzu [www.vmdo.de](http://www.vmdo.de))

Benachteiligungen, „wohnbereichsnah, niedrigschwellig und vielfältig“ (Braun 2006, 3) unterstützt werden und davon profitieren können (vgl. ebd.).

Damit sind Familienzentren eine Art *Frühwarnsystem* (vgl. ebd., 4; Sommer-Himmel 2013, 25f.). Dem Ansatz des *Early Excellence Centres* in Großbritannien (vgl. ebd.; Stöbe-Blossey 2013, 95ff.; Lokhande 2014, 21) entsprechend verstehen Familienzentren Eltern deshalb „als erste Experten ihrer Kinder“ (Sommer-Himmel 2013, 25), die es möglichst früh, also präventiv, zu erreichen und zu unterstützen gilt (vgl. Braun 2006, 4). Schließlich erfordert die Forderung nach starken Kindern vor allem eine Forderung nach starken Eltern. Nur *starke* Eltern sind dazu fähig, ihre Kinder zu *stärken* (vgl. www.sesk.de); und durch eine *starke* Netzwerkarbeit erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, die Forderung der nordrhein-westfälischen Landesinitiative „Kein Kind zurücklassen“ (MKFFI NRW 2018d), ein Stückweit mehr Wirklichkeit werden zu lassen – auch in Sachen Medien (vgl. Kapitel 6.3).

## **7.3 Konzeption der Theorie**

### **7.3.1 Habitus- und Kapitalsortentheorie**

Die Habitus- und Kapitalsortentheorie nach Bourdieu wurde in Kapitel 3.2 dieser Arbeit in ihrer Ausführlichkeit vorgestellt. In diesem Kapitel soll es darum gehen, die Bedeutung dieser Theorie für die vorliegende Arbeit zu explizieren.

Informationen zu den Kapitaleinflüssen für das Gesamtprojekt *KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang* lassen sich bei Marci-Boehncke und Rath (2013) finden (vgl. ebd., 47-56). Wie die Projektleitung (ebd.) darauf aufmerksam macht, konnte sie, anhand Bourdieus Theorie, auf der System- und institutionellen wie auch Praxis- und Handlungsebene „eine Struktur entwickel[n], die verschiedene Kapitalien“ im Rahmen der Bildungspartnerkonvergenz „austauscht“, das heißt „Teilbereiche und Ebenen des Projekts [...] zu Kapitaliengebern und Kapitaliennehmern der je anderen Bereiche“ macht (ebd., 48). Für die hier vorliegende Arbeit ist die Praxis- und Handlungsebene relevant, konkret der (*Medien-*)*Habitus* und das *kulturelle Kapital* der sozialen Akteure Eltern, Erzieher\_innen und Kinder.

*Soziales Feld ‚Familie‘ – Soziale Akteure ‚Eltern‘*

Das KidSmart-Projekt ermöglicht den Eltern, sich ihrer (medien-)erzieherischen Verantwortung bewusst zu werden. Die Eltern, die Mutter und der (Stief-)Vater, erhalten die Gelegenheit, ihre (Medien-)Erziehungsmaßnahmen kritisch zu reflektieren und auf die Lebens- und Medienwelt ihrer Kinder angemessen zu antworten. Hierzu bieten ihnen die Ergebnisse dieser Arbeit die Möglichkeit, sich mit dem lebens- und medienweltlichen Alltag ihrer Kinder vertraut zu machen; sie können die (Medien-)Kultur ihrer Kinder im Kontext wissenschaftlicher und empirischer Annäherungen kennenlernen und im Kontext dieser Bemühungen in die Lage versetzt werden, ihre eigenen kulturspezifischen Norm-, Regel- und Wertvorstellungen (vgl. Kapitel 7.3.2), auch in Bezug auf Medien, zu durchdenken.

Ferner kann das Projekt dazu beitragen, dass die Eltern ihre eigene/n Mediennutzung und medialen Fähig- und Fertigkeiten wie auch die ihrer Kinder einschätzen lernen. Durch entsprechende Maßnahmen können sie ihren Kindern sogar in Fragen der Mediennutzung unterstützend zur Seite stehen und bei Bedarf Unterstützung von anderen, hier den Erzieher\_innen, entgegennehmen. Hierzu scheint es erforderlich, sie über die Wichtigkeit der Elementarbildung für die Begegnung der Folgen sozialer Ungleichheit (vgl. Kapitel 6.1) sowie die Notwendigkeit einer Frühen Bildung mit Medien aufzuklären (vgl. Kapitel 6.3.2). Die Stärkung der Zusammenarbeit der Eltern und Erzieher\_innen kann für die Verwirklichung dieser Formulierungen sowohl fordernde als auch fördernde Wirkung haben (vgl. Kapitel 6.3.1).

*Soziales Feld ‚Kita‘ – Soziale Akteure ‚Erzieher\_innen‘*

Das erzieherische Personal kann, mit Bezug auf Bourdieus Theorie, für die migrations- und herkunftsbedingten, sozialen, ökonomischen, sozialökonomischen, individuellen, kulturellen wie auch medialen Ausgangs- und Aneignungsbedingungen der Kita-Kinder sensibilisiert werden (vgl. Kapitel 2-5; 7.3.2). Sie können, vor dem Hintergrund intersektionaler Perspektiven, das Kind in seiner Individualität akzeptieren und, im Sinne der Prinzipien der Elementarbildung (vgl. Kapitel 6.2.4), soziale und kulturelle Vielfalt als

Chance verstehen. In diesem Zusammenhang scheint es von Wichtigkeit, dass sie ihre Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster zunächst erkennen und, in der Begegnung mit den anderen sozialen Akteuren, stets kritisch hinterfragen und reflektieren lernen, auch in Sachen Medien und Medienerziehung (vgl. Kapitel 4.2.4; 6.3.1) – dies wird ihnen auf den verschiedenen Kapitalebenen ermöglicht (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013, 52-56).

Auf der Grundlage dieser Reflexionsprozesse und praktischen Erfahrungen können sie sich dann zu gesellschaftlich wie auch bildungspolitisch relevanten Themen, wie die Themen Migration, Interkulturalität, Frühe Bildung und die Medien-Bildung, *anders* oder *neu* positionieren. Wie Marci-Boehncke und Rath (2013) formulieren, können Erzieher\_innen die Kinder nur dann in ihrer Medienbildung aktiv unterstützen, „wenn [...] [sie] Medienbildung aktiv zur eigenen Sache mach[en]“ (ebd., 48). Wenn es das Ziel ist, „bereits zu Beginn der Bildungsbiographie eines jeden Kindes, in den verschiedenen Herkunftsmilieus einen medienaffinen Habitus anzulegen“ (ebd., 32), so ist es unverzichtbar, bei den primären und sekundären Instanzen der Kinder, hier den Eltern und Erzieher\_innen, anzusetzen.

#### *Soziale Felder ‚Familie‘ und ‚Kita‘ – Soziale Akteure ‚Kinder‘*

Die Kinder profitieren in mehrfacher Hinsicht vom Projekt. Es ist bei ihnen allen voran eine Veränderung und Verbesserung ihres inkorporierten kulturellen Kapitals zu erhoffen, wodurch ermöglicht werden soll, die kulturellen und sozialen Erfahrungsgrenzen ihres (medialen) Habitus möglichst frühzeitig zu erweitern. Da die Akkumulation dieser Kapitalform „immer von den Umständen [...] [der] ersten Aneignung geprägt“ ist (Baumgart 2000, 220), ist hier erneut auf die Funktion und Relevanz des erzieherischen Personals, aber auch der Eltern, zu verweisen. Ziel ist schließlich die Institutionalisierung ihres inkorporierten Kapitals, wodurch erlernte Fähig- und Fertigkeiten anerkannt, legitimiert und wertgeschätzt werden. Ziel ist es, die Kapitalausstattungen, hier durch den Fokus auf den medienaffinen Habitus, zu verbessern, um zunächst „gleiche Ausgangsbedingungen zum Schuleintritt auch in Sachen Mediennutzung zu ermöglichen“ (Marci-Boehncke/Weise 2007, 45) – und zwar über herkunfts-, kultur- und geschlechterspezifische Grenzen hinweg (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2014a; 2013).

### 7.3.2 Kulturtheorie nach Mead

In diesem Kapitel soll Meads *Kulturtheorie*, auf die in Kapitel 2.3 und 4.1.1 im Kontext transkultureller Perspektiven verwiesen wurde, vorgestellt und dessen Bedeutung für die vorliegende Arbeit erläutert werden.

Mead (1973) vertritt die Ansicht, dass der idealistische Mensch, als Produkt zivilisatorischer Entwicklung, im Gegensatz zum primitiven Menschen, seine *Bindung* wechseln kann. Der heutige Mensch ist entsprechend dieser Überlegungen Meads (ebd.) frei und nicht mehr Angehöriger nur einer Gruppe oder Kultur (vgl. Kapitel 2.3). Vielmehr ist er dazu fähig, zwischen verschiedenen Lebensstilen (vgl. Kapitel 3.1) zu *wählen* und in diesen zu *agieren*; er wechselt, je nach Belieben, Einstellung und Überzeugung, seine Bindung (vgl. Mead 1973, 9ff.) – er bleibt also nicht, „was er war“, er ist „verpflanzbar“ (ebd., 10).

Im Kontext dieser Überlegungen unterscheidet Mead (ebd.) drei Kategorien von Kultur – die post-, ko- und präfigurative Kultur. Alle drei Kulturkategorien fungieren als „Form der Kulturübermittlung“ (ebd., 61) und verweisen auf den *Generationenkonflikt*. Es werden mittels der *Autoritäten* einer jeweiligen Kulturkategorie Kulturformen, Fertigkeiten, Lebens- und Verhaltensweisen, Norm- und Wertevorstellungen der *Vergangenheit*, *Gegenwart* oder der *Zukunft* vorgelebt und transferiert. In diesem Zusammenhang kommt Mead (ebd.) auf die „Brüche zwischen den Generationen“ (ebd., 91) bzw. die *Entfremdung der Generationen* zu sprechen (vgl. ebd., 112), die letzten Endes die *Akzeptierung* (vgl. ebd., 92) dieser verlangen: „Wir müssen begreifen, daß keine andere Generation je die Erfahrung machen wird, die wir gemacht haben. In diesem Sinne müssen wir erkennen, daß wir keine Nachkommen haben – wie unsere Kinder keine Vorfahren haben“ (ebd., 111f.).

Angesichts der Tatsache, dass es sich im Kontext transkultureller Perspektiven um *wechselnde Bindungen* handelt (vgl. Kapitel 2.3), eine konkrete Verortung seitens der Mediennutzer (mit Migrationshintergrund) abgelehnt wird und generationsspezifische Präferenzen existent sind (vgl. Kapitel 4.1.1), scheint es umso wichtiger, die unterschiedlichen Orientierungen und Perspektiven der jeweiligen Generationen zu kennen. Im Folgenden soll Meads Kulturkonzept näher erläutert und im Anschluss daran ihre Relevanz für die hier vorliegende Arbeit geklärt werden.

### *Postfigurative Kulturen*

Unter einer postfigurativen Kultur versteht Mead (1973) eine (primitive) Gesellschaft (vgl. ebd., 48f.), die ihre „Autorität aus der Vergangenheit“ ableitet (ebd., 27). Angehörige dieser Kulturkategorie sind darum bemüht, den Heranwachsenden, ihrem Nachwuchs, von Beginn an feste Kulturformen vorzuleben und zu vermitteln, um ihnen diese „untilgbar aufzuprägen“ (ebd., 30). Daher ist für die postfigurative Kultur *Kontinuität* charakteristisch (vgl. ebd., 28ff.), die sie „aus den Erwartungen der Alten“ beziehen (ebd., 31). Damit postfiguriert „das Leben der Eltern und Großeltern den Verlauf des Lebens der Kinder“ (ebd., 39). Das Kind soll, genauso wie seine Eltern und Großeltern auch, die Kulturformen seiner Gesellschaft „bedingungslos akzeptieren“ (ebd., 55) und erlernen (vgl. ebd.). Demzufolge geht

[i]n einer postfigurativen Kultur Wandel so langsam und unmerklich vonstatten, daß Großeltern sich für ihre neugeborenen Enkel keine andere Zukunft vorstellen können als ihre eigene Vergangenheit. Die Vergangenheit der Erwachsenen ist die Zukunft einer jeden neuen Generation; ihr Leben bildet den Grundplan. Die Zukunft der Kinder wird so gestaltet, daß sie nach Abschluß ihrer Kindheit das erleben werden, was die Vorfahren nach Abschluß ihrer Kindheit erlebt haben (ebd., 27).

### *Kofigurative Kulturen*

Angehörige der kofigurativen Gesellschaft leiten ihre Autorität aus der Gegenwart ab. In dieser Gesellschaftsform fungieren die Zeitgenossen und Gleichaltrigen als Vorbilder und Ratgeber (vgl. ebd., 61, 66ff.). Ihre Großeltern und Eltern werden dieser Rolle nicht gerecht, weil sie nicht über „angemessene Verhaltensweisen“ verfügen (ebd., 91), die die Kinder für das Zurechtkommen „mit den neuen Bedingungen der Außenwelt“ benötigen (ebd. 67). Deshalb ist diese Kultur „[i]n ihrer einfachsten Form [...] eine Gesellschaft, in der die Großeltern nicht mehr präsent sind“ (ebd., 73). Nach Mead (ebd.) gelingt der Erwerb neuer Kulturformen vor allem dann, „wenn keine Großeltern zur Stelle sind, die sich der Vergangenheit erinnern“ (ebd., 74).

In diesem Zusammenhang ist zu konstatieren, dass ältere Kinder als Vorbilder für jüngere Kinder dienen können. Das bedeutet: „es wird volle Koffiguration hergestellt, bei der diejenigen, die als Vorbilder dienen, nur wenige Jahre älter sind als die Lernenden“ (ebd., 75f.). Anders formuliert: „Der Jugendliche spielt seine begrenzte, genau umschriebene Rolle vor der nächstjüngeren Generation als seinem Publikum“ (ebd., 75).

### *Präfigurative Kulturen*

An dritter und letzter Stelle entwickelt Mead (ebd.) eine präfigurative Kultur. Sie bezeichnet diese Kulturkategorie unter anderem deshalb als präfigurativ, „weil das Kommende in dieser neuen Kultur vom Kind und nicht mehr von Eltern und Großeltern repräsentiert werden wird“ (ebd., 121; siehe auch Kapitel 4.3.1). Entscheidend ist für die Autorin (1973), dass sich die Generationen in einen „kontinuierlichen Dialog“ begeben (ebd., 128), wodurch „der älteren Generation der Zugang zu dem neuen Erfahrungswissen eröffnet“ werden soll (ebd.). Diesem Verständnis folgend, leiten präfigurative Kulturen ihre Autorität aus der Zukunft ab; hier lernen die Großeltern und Eltern von ihren Kindern.

Auf der Grundlage dieser Ausführungen stellt sich Meads Kulturtheorie für die vorliegende Arbeit in mehrfacher Hinsicht als wichtig und relevant heraus. Zunächst aus *migrationsspezifischer und transkultureller Hinsicht* (vgl. Kapitel 2; 5), weil mit Eltern (und Großeltern) andere, auch mediale, Erfahrungen und Lebensweisen assoziiert werden, als mit ihren (Enkel-)Kindern. Dann aus *lebens- und medienweltspezifischer* (vgl. Kapitel 4), weil Kinder, aber auch ihre sozialen Akteure, in ihrer Eigenständigkeit und (kulturellen) Spezifität in den Vordergrund rücken. In einem weiteren Kontext aus *pädagogisch-professioneller* Hinsicht, weil ein differenzierter Blick auf und die Kenntnisnahme über die unterschiedlichen Ressourcen der Akteure (vgl. Kapitel 3; 4.2) mögliche Kenntnislücken (vgl. Kapitel 7.4.1) für die Arbeit mit Personen aus mehrkulturellen Erfahrungs- und Lebenswelten schließen und kultursensibles Handeln begünstigen kann (vgl. Kapitel 6.1; 6.2.4). Schließlich ist diese Theorie aus *instrumentell-erzieherischer* Hinsicht heraus relevant, weil Kindheit, Kind-sein und die Rolle des Kindes im Erziehungsprozess nicht

mehr nur vor dem Hintergrund post-, sondern jetzt vermehrt präfigurativer Einstellungen Betrachtung finden kann.

## 7.4 Konzeption der Forschung

### 7.4.1 Relevanz der Themenstellung

Es wurde in Deutschland seit Ende der 1980er Jahre immer mehr die Bemühung unternommen, die „Bedeutungen und Wechselverhältnisse[...] kultureller, ethnischer und sozialer Diversität und Ungleichheit in der Gesellschaft und in den Medien“ an die Oberfläche zu bringen (Wischermann/Thomas 2008, 7). So wurden Medien und die Mediennutzung häufig auch in Bezug auf beispielsweise die Strukturkategorien **soziale Ungleichheit** (vgl. Kutscher 2014, 2012; Kutscher et al. 2009; Niesyto 2010d; 2009; 2007; Paus-Hasebrink/Bichler 2014; Paus-Hasebrink 2009), **Migration** (vgl. Hagen et al. 2014; Gerhard/Beisch 2011; Hepp et al. 2011; Kloppenburg/Mai 2011; Müller/Beisch 2011; Simon/Neuwöhner 2011; Bachmair 2010; Worbs 2010; Hugger 2009; Trebbe 2009; Zöllner 2009; Bonfadelli et al. 2008; Holzwarth/Niesyto 2008; Bonfadelli/Moser 2007; Simon 2007; Eggert 2005; Butterwegge et al. 1999) und **Geschlecht** (vgl. medien + erziehung 2017; Tillmann/Schütt 2014; Becker 2013; Fritzsche 2010; Kugelmann 1998) untersucht. Darüber hinaus wurden Minderheitengruppen hinsichtlich ihres Mediennutzungsverhaltens in den Blick genommen und zum Untersuchungsgegenstand gemacht; so beispielsweise die *deutsch-türkische Community* in Deutschland, dann aber häufig mit und aus einer eher *integrationspolitischen* Perspektive und Absicht heraus (vgl. Kapitel 4.1.3).

In Deutschland wurde also häufig über die Deutsch-Türken und ihre Mediennutzung diskutiert, auf der Basis ihres Mediennutzungsverhaltens und ihrer Sprachkenntnisse in Deutsch ihr *Integrationsgrad* und der ihrer Kinder *ermittelt bzw. bestimmt*. Ein Interesse für die *Bedingungen medialer Sozialisation* in den Migranten- (vgl. Eggert et al. 2013) und speziell deutsch-türkischen Familien kam allerdings kaum in den Blick (vgl. Hacke 2012; Grabow 2005; Hacke et al. 2005), noch weniger im Bereich der Frühen Bildung (mpfs 2015;

2013; auch KMS 2018)<sup>150</sup>, konkret in den Mikrosystemen Familie und Kita, und falls doch, dann mit einem speziellen Interesse an der *Sprachentwicklung* und am *Literarisierungsprozess* (vgl. Kuyumcu 2008) oder *medialen Integration* (Geißler 2008), nicht aber differenziert nach (herkunfts-)kulturellen Prägungen (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2014a) und auch nicht in intersektionaler Perspektive (vgl. Goetz et al. 2015; Hadjar/Hupka-Brunner 2013, 7f.).

Angesichts der Tatsache, dass in einer von Mediatisierung (vgl. Kapitel 4.1) geprägten Welt auch der Alltag von Kindern – diese sind im Sinne des *Uses-and-Gratification Approach* Akteure und Konstrukteure ihrer eigenen Lebens- und Medienwirklichkeiten – technischen und medialen Wandlungsprozessen unterliegt (vgl. Kapitel 4.1.2; 4.2.1), bildungs- und gesellschaftspolitisch betrachtet die Themenschwerpunkte *Migration*, *Interkulturalität* wie auch die Forschungsfelder der *Frühen-Bildung und Medien-Bildung*, in Folge dieser Entwicklungen und vor allem der alarmierenden Ergebnisse der Internationalen Vergleichsstudien hinsichtlich der Leistungen und Chancenverteilung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und solchen aus bildungsfernen Schichten (vgl. Neumann/Schneider 2011; Diefenbach 2010; Bohl 2003; Kapitel 6.1), an Relevanz gewinnen, scheint es heute wichtiger denn je, die Mediensozialisationsbedingungen bzw. den „mediatisierten *Erfahrungsraum*“ (Bucher/Bonfadelli 2007, 126, Herv.i.O.) dieser Kinder, vor allem derer mit einer *mehrkulturellen Mediensozialisation* (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2014a; Marci-Boehncke et al. 2013b) und solchen aus deren Milieus (vgl. Kutscher 2014, 105; Hoffmann 2013, 26) zu kennen, um zu verhindern, dass diese weiterhin „eine lebensfremde Gegenkultur“ (Marci-Boehncke 1999, 8) bleiben und zu gewährleisten, dass „Genauerer über die Wege [...], die [diese] Kinder [...] im konvergierenden Medienensemble gehen oder sich selbst schaffen“ (Theunert/Wagner 2006, 68), in Erfahrung gebracht werden.

Es ist zu konstatieren, dass die wenigen Forschungsbemühungen zu den Lebens- und Medienwelten von jungen Kindern hauptsächlich quantitativer Natur sind und sie sich *nicht*

---

<sup>150</sup> „Empirische Erkenntnisse zu Unterschieden in den Medienpräferenzen und -praxen liegen bislang vor allem zum späteren Kindes- und Jugendalter vor“ (Kutscher 2014, 105). Junge Kinder, vor allem solche aus sozial schwächeren Milieus oder mit Migrationshintergrund sind kaum Gegenstand aktueller medienpädagogischer Forschung; noch weniger solche mit einer Behinderung (vgl. Hoffmann 2013, 26).

*einschlägig mit dem Migrationsthema* befassen (vgl. Kapitel 4.3). Solche und ähnliche Studien, auch die etablierten und renommierten Studien des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest in Baden-Baden, geben also nicht nur einen nur vor allem quantitativen Stand der Forschung wieder, sondern sie erfassen auch nicht, bei aller relevanten Variablenauswahl, die Gruppe der jungen Migranten, vor allem nicht in Bezug auf ihr kulturspezifisches, an herkunftskulturellen Medienkontexten orientiertes Mediennutzungsverhalten (vgl. Kapitel 7.4.4).

In der Folge ist zu vermuten, dass die Akteure der Frühen Bildung kulturell auf diese Aufgabe nicht vorbereitet sind, noch weniger, wenn es sich um Kinder und Jugendliche aus Migrationskontexten handelt. Wie Marci-Boehncke und Rath (2013) formulieren, sind „momentan noch Kenntnislücken in der frühkindlichen Mediennutzung auch beim erzieherischen Personal erwartbar“ (ebd., 24; siehe auch hierzu Kapitel 6.3.2) – ein Desiderat, das es, für die gezielte Begegnung der Folgen sozialer Ungleichheit, die gerechte Verteilung von Bildungsressourcen sowie die gewinnbringende Nutzung von Lern- und Bildungsangeboten, zu schließen gilt.

Diese Arbeit setzt genau an dieser Stelle an. Sie möchte, „auf der Basis individualisierender“, nicht aber „generalisierter Paradigmen“ (Marci-Boehncke/Rath 2013, 36; siehe auch Kapitel 7.4.4), einen spezifischen Beitrag zum Forschungsstand leisten, Verbesserungen in der sozialen Praxis bewirken und in der Folge entsprechende Veränderungen auf der Ebene der bildungspolitischen Entscheidungs- und Handlungsräume für den Kontext der Frühen (Medien-)Bildung herbeiführen (vgl. Kapitel 7.4.2; 7.4.3).

## **7.4.2 Forschungsziele**

Diese Arbeit beabsichtigt die Mediensozialisationskontexte von unterschiedlich (herkunfts-)kulturell geprägten, speziell deutsch-türkischen und deutschen, vier und fünf

Jahre alten Kindern, mit Bezug auf die sozialen Felder <sup>151</sup> ‚Familie‘ und ‚Kita‘, verantwortlichen (sozialen) Akteuren und Instanzen zugänglich zu machen. Wie Paus-Hasebrink (2009) darauf aufmerksam macht, sind „Wissenschaftler [...] bei Erklärungen auf Rekonstruktionen von Alltagskontexten und Alltagsstrukturen angewiesen, d.h. sie können ohne das Nachzeichnen des individuellen Handelns in seinem je spezifischen Kontext nichts wirklich über das Handeln des Menschen in seinem Alltag erfahren“ (ebd., 7). Deshalb sind Realitäten vor allem *Realitäts(re-)konstruktionen* und diese wiederum sind „Gegenstand einer empirischen Analyse“ (Charlton/Neumann 1988, 95, zit. n. ebd.).

Das übergeordnete Ziel dieser Arbeit ist daher eine *gegenwärtig* möglichst *realitätsnahe Rekonstruktion* der *konkreten lebens- und medienweltbezogenen Wirklichkeiten* dieser Kinder, um sowohl ein Bewusstsein für ihre Ausgangs- und Aneignungsbedingungen zu schaffen als auch das hierfür bereits bestehende Bewusstsein zu stärken. Die Thematisierung des Migrationskontextes erfolgt somit differenziert und spezifisch. Diese Analysearbeit soll über eine rein deskriptiv interkulturelle Gegenüberstellung hinausreichen. Mittels bi- und multivariater Analysen soll kultur- und geschlechtersensible Detailarbeit geleistet werden, wodurch sich auch intrakulturelle Aspekte herauskristallisieren lassen können.

### **7.4.3 Forschungsfragen**

Diese Arbeit fragt primär danach, welche frühkindlichen Mediennutzungsmotive und -profile bei Kindern mit einem mehrkulturellen, speziell deutsch-türkischen, und

---

<sup>151</sup> Die Untersuchungen des Sinus-Instituts zwischen 2006 und 2008 weisen darauf hin, dass im Hinblick auf das Gefühl der Verbundenheit gesellschaftlicher Gruppierungen weniger der kulturelle Hintergrund als vielmehr das gemeinsame Milieu einen unmittelbaren Einfluss ausübt. Deshalb kann in den Kitas der erste Kontakt zu Kindern aus anderen Herkunftskontexten ermöglicht werden. In diesem Kontext können sowohl soziale als auch, und das scheint in Bezug auf die, in unserer heutigen Zeit unvermeidlich wichtigen, Diversitätskompetenz von besonderer Relevanz zu sein, interkulturelle und kulturübergreifende Beziehungen in den frühen Jahren gefördert werden. Das KidSmart-Projekt leistet nicht nur einen wichtigen Beitrag zur Etablierung der Medienbildung bereits in der Frühen Bildung, sondern auch zur personalen, emotionalen und sozialen Entwicklung (vgl. Kapitel 7.1), in einem definierten sozialen Feld.

deutschen Hintergrund, in Abhängigkeit von ihren je spezifischen mediatisierten Kultur- und Sozialisationskontexten in ‚Familie‘ und ‚Kita‘, mit welcher bildungspolitischen und sozial-gesellschaftlichen Relevanz, festzustellen sind.

Die Beantwortung dieser Frage erfolgt unter Berücksichtigung unterschiedlicher Blickwinkel und auf der Grundlage von möglichen Erklärungsansätzen. Das Anliegen ist dabei weniger eine theoriegestützte, thesenprüfende Empirie, sondern eine datengestützte und folglich theoriegenerierende Forschung (vgl. Kapitel 7.4.4). Anhand der so interpretierten und vernetzten Daten sollen für das zunehmend an Bedeutung gewinnende Feld der Frühen Medienbildungsforschung die hier bisher vernachlässigten Themengebiete *Migration* und *Interkulturalität* und deren Potenziale erschlossen werden.

In diesem Zusammenhang sollen im Folgenden Forschungsfragen formuliert werden, die das Medienprofil der Vier- bis Sechsjährigen, in Abhängigkeit von ihren soziokulturellen Hintergründen, erlauben nachzuzeichnen. Entsprechend soll die Einstellung zu Medien und das mediale Können der Eltern, bei bewusster Trennung zwischen Mutter und Vater, und der Erzieher\_innen, untersucht werden. Auch die Rolle der Geschwister soll eine Berücksichtigung erfahren. Nach Abschluss dieser Begleitforschung sollen folgende Fragen beantwortet werden können:

#### *Soziales Feld ‚Familie‘ – Soziale Akteure ‚Eltern‘*

- Welche Medien stehen den Kindern im familiären Kontext zur Verfügung?
- Welche Medien dürfen die Kinder (alleine) nutzen?
- Inwieweit werden sie in ihren Medienpraxen begleitet und von wem?
- Wie schätzen Eltern die (medialen) Fähig- und Fertigkeiten ihrer Kinder ein?
- Welche familiären Regelvorstellungen werden in der (Medien-)Erziehung umgesetzt?
- Aus welchen kulturspezifischen Norm- und Wertvorstellungen speisen sich diese Erwartungen? Und inwieweit sind diese normativen Hintergründe explizit?

#### *Soziales Feld ‚Kita‘ – Soziale Akteure ‚Erzieher\_innen‘*

- Welche Einstellung haben Erzieher\_innen gegenüber Medien und Medienarbeit in der Kita?

- Wie sind die medialen und personalen Rahmenbedingungen für die jeweilige Medien- und kultursensitive Arbeit in ihrer Einrichtung geregelt?
- Welche Bedeutung haben eine günstige und/oder ungünstige Erzieher\_innen-Eltern-Interaktion für das Gelingen der Erzieher\_innen-Kind-Interaktion?
- Inwieweit sind Erzieher\_innen für die Lebens- und Medienwelten ihrer Kita-Kinder mit und ohne Migrationshintergrund sensibilisiert?

*Soziale Felder ‚Familie‘ und ‚Kita‘ – Soziale Akteure ‚Kinder‘*

- Welche Medien und Medieninhalte präferieren die Kinder in den jeweiligen sozialen Feldern? Welche Gründe geben sie an?
- Wie schildern Kinder ihre elterliche und familiäre Medienbegleitung und Mediennutzungskontextualisierung?
- Inwieweit unterliegen die Medienpraxen der Kita-Kinder kultur- und/oder genderspezifischen Aspekten?
- Worin unterscheiden sich die Medienpraxen der Kinder unter dem Blickpunkt heterogener Familienverhältnisse (z. B. Scheidungsfamilien im Gegensatz zu klassischen Zweielternkind-Familien)?
- Über welche medialen Handlungsformen und Praxismodelle berichten die Kinder im Rahmen ihrer medialen Praxis?
- Welche kindlichen Medienkompetenzbereiche sind auf der Grundlage der Kinderaussagen zu erkennen? (vgl. hierzu Kapitel 7.4.5).

#### **7.4.4 Relevante Forschungsansätze**

Was die Ansätze der Forschung anbelangt, sollen in den nachfolgenden Seiten die *heuristische Sozial-* und die *(kulturvergleichende) Kindheitsforschung* vorgestellt werden. Ersterer Forschungsansatz wird in seiner Spezifität und Breite behandelt. Im Zusammenhang mit diesem Forschungsansatz werden weitere, von ihr nicht unabhängige, Modelle, wie das der Triangulation, sowie zentrale Denktraditionen, wie die der Hermeneutik und Heuristik, zum Gegenstand gemacht. Auch werden hier die quantitative und qualitative Datenform diskutiert und ferner die Relevanz praxisgeleiteter Wirkungs-

und theoriegenerierender Forschung hervorgehoben. Im Zusammenhang mit dem zweitgenannten Forschungsansatz soll sowohl die Bezeichnung kulturvergleichende Kindheitsforschung bestimmt als auch dessen bisherige Berücksichtigung und aktuelle Relevanz geklärt werden.

Im Folgenden soll es nun darum gehen, den erstgenannten Forschungsansatz vorzustellen, um so, auf dessen Basis, den Übergang zur, am Kulturvergleich ansetzenden, Kindheitsforschung zu ermöglichen.

### *Heuristische Sozialforschung*

„Mit qualitativer Sozialforschung, wie in aller Forschung, ist die erkenntnistheoretische Frage verbunden, wie wir etwas über die ‚Welt‘ erfahren? Sie hat darauf, soweit ersichtlich, zwei Antworten, die auch als Fragen zu stellen sind: Wie ist das Erkennen der Welt durch Deutung möglich? Dies ist die Frage der Hermeneutik. Und: Wie ist es möglich, die Welt durch Forschung zu erkennen? Die Frage der Heuristik“  
(Kleining 1995, 118)

Ziel empirischer Sozialforschung ist es, durch Einblicke in die *sozialen Realitäten* von Menschen Informationen und Erkenntnisgewinne über die Strukturen in und innerhalb dieser Realitäten bzw. Felder und/oder über die Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsstrukturen ihrer sozialen Akteure, deren Aktionsraum die inkorporierten *Symbole* definieren, zu erzielen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach dem *Wie*, also dem Zugang einer Forschungsperson oder -gruppe an einen Forschungsgegenstand, ferner danach, ob „eine zu erforschende Gegebenheit zu ‚verstehen‘ oder [...] zu ‚erklären‘“ ist (Kleining 1995, 20).

Diese beiden Begriffe, *verstehen* und *erklären*, verweisen auf zwei Denktraditionen, deren Relevanz für die Sozialwissenschaften bereits im 19. Jahrhundert kontrovers diskutiert wurde. Das *Erklären* ist der naturwissenschaftlichen Denktradition zuzuordnen, das *Verstehen* hingegen der geisteswissenschaftlichen (vgl. Lamnek 2005, 243). Das *Erklären* ist an der „Entdeckung von kausalen Beziehungen zwischen Erscheinungen“ (ebd.) interessiert, das heißt, sie ist quantitativ ausgerichtet (vgl. Poscheschnik 2015, 87f.), das

*Verstehen* hingegen an der „sozialen Konstitution von Wirklichkeit“ (Lamnek 2005, 243), also am subjektiv gemeinten Sinn sozialen Handelns (vgl. ebd., 37-42, 62) und damit qualitativ orientiert (vgl. Poscheschnik 2015, 88f.). Mit Dilthey gesprochen bedeutet das: „Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir“ (Dilthey 1961, zit. n. Lamnek 2005, 67). Doch welcher dieser beiden Forschungsbereiche ist nun zu priorisieren und warum? Für die Beantwortung dieser Frage bedarf es nach Kleining (1995) die Frage nach der Wahrheit zu stellen: „Kommen wir eher zur Wahrheit durch die Verwendung der einen oder anderen Datenform“ (ebd., 124)? Fakt scheint zu sein, dass „eine rein quantitative Vorgehensweise nicht mehr als alleiniges Ideal“ gelten kann (Mayring 2002, 9), weil sie durch ihren hohen Abstraktionsgrad den *Sinn* und die *Bewegung*, sprich ihre Nähe zum realen sozialen Gegenstand, verliert (vgl. Kleining 1995, 131, 152). Gleichzeitig macht der Autor (ebd.) darauf aufmerksam, dass ein hoher Abstraktionsgrad „Festigkeit und Stabilität“ bedeutet (ebd., 131), wodurch ökonomische „Zählbarkeit und [...] maschinelle[...] Verarbeitung“ ermöglicht werden (ebd., 152).<sup>152</sup> Wie an verschiedenen Stellen argumentiert wird (vgl. Poscheschnik 2015; Lamnek 2005, 242; Kleining 1995, 152, 226, 281f.), sei eine radikale Trennung dieser Forschungsbereiche daher „ziemlich unsinnig“ (Poscheschnik 2015, 90). Um *zur Wahrheit zu kommen* bzw. etwas über die reale soziale Welt zu erfahren, scheint die Lösung nicht in einem Entweder-oder, sondern in einem Sowohl-als-auch, in der *Kombination* quantitativer und qualitativer Datenformen zu liegen.

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen kam im Rahmen des Projekts *KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang* deshalb das Kombinationsmodell der *Triangulation* zum Einsatz (vgl. Flick 2011, 75-89; Poscheschnik 2015, 92; Lamnek 2005, 281), das gleichzeitig ein Gütekriterium qualitativer Sozialforschung ist (vgl. Mayring 2002, 147f.). *Triangulation*, dessen *systematische Konzeptualisierung* auf Denzin zurückgeht (vgl. Flick 2011, 7), wird verstanden als

---

<sup>152</sup> „Kriterium für Wissenschaftlichkeit ist der Wahrheitsgehalt, nicht der Abstraktionsgrad von Daten“ (Kleining 1995, 152).

die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen [...]. Durch die Triangulation (etwa verschiedener Methoden oder verschiedener Datensorten) sollte ein prinzipieller Erkenntniszuwachs möglich sein, dass also bspw. Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen gewonnen werden, die damit weiter reichen, als es mit einem Zugang möglich wäre (ebd., 12).

Mit Mayring (2002) gesprochen meint Triangulation immer den Versuch, „für die Fragestellung unterschiedliche Lösungswege zu finden und die Ergebnisse zu vergleichen“ (ebd., 147), um, und hier ergänzt Poscheschnik (2015), „[e]inerseits [...] die Ergebnisse gegenseitig abzusichern, andererseits [...] eine vollständigere Sicht auf die Dinge zu erlangen durch die Ergänzung verschiedener Perspektiven“ (ebd., 97). Ergebnisse und Erkenntnisse entstehen somit erst im ‚Schnittpunkt der Einzelresultate‘ (Mayring 2001, zit. n. Lamnek 2005, 281) – hier, im Rahmen dieser Qualifikationsarbeit, im Schnittpunkt der Ergebnisse aus den Eltern-, Erzieher\_innen und Kinderaussagen (vgl. Kapitel 8-10).

Damit Triangulation auch tatsächlich gelingt, ist sie nach Denzin in ihrer *Daten-, Investigator-, Theorien- und/oder methodologischen* Form zu realisieren (vgl. Flick 2011, 13ff.; Poscheschnik 2015, 97). So ist das Untersuchungsdesign, aber auch das Untersuchungsverfahren (vgl. hierzu Kapitel 7.4.5) des hier vorgestellten Projekts *mehrfach trianguliert* und macht die Regeln der Heuristischen Sozialforschung, die weiter unten vorgestellt werden sollen, zu seiner Grundlage. Doch was eigentlich ist mit Heuristik gemeint und worin unterscheidet sie sich von der Hermeneutik?

Die *Hermeneutik* ist, um es kurz zu halten, eine Auslegungs- bzw. Interpretationsleistung eines Interpreten, hier des Forschers oder der Forscherin, von bereits Bekanntem, mit der Absicht, das Handlungsmotiv eines Handelnden auf der Grundlage verfügbarer (Sprach-)Symbole bzw. Zeichensysteme zu verstehen (vgl. Lamnek 2005, 59-82; Kleinig 1995, 18f.). Hierzu Dilthey: „Wir nennen den Vorgang, in welchem wir aus Zeichen, die von außen sinnlich gegeben sind, ein Inneres erkennen: Verstehen“ (Dilthey 1957 318, zit. n. Lamnek 2005, 67, Herv.i.O.), also ein Verstehen am „subjektiv gemeinten Sinn des Handelnden“ (Giesen/Schmid 1976, 165, zit. n. ebd., 62, Herv.i.O.).

Anders als die Hermeneutik ist die *Heuristik* weniger am bereits Bekannten und seiner Auslegung, als vielmehr am Neuen und seiner Entdeckung interessiert. In der Heuristik wird auf die Suche nach Neuem gegangen, Neues soll hier *gefunden* und *entdeckt* werden (vgl.

Kleining 1995, 19, 225f.). Deshalb ist sie, besonders in ihrer wissenschaftlichen Ausprägung, „die Lehre vom Finden von Lösungen bzw. allgemeiner vom Entwickeln von Lösungen“ (Krotz 2005, 206), sie „ist die Entwicklung und Anwendung von Entdeckungsverfahren in regelgeleiteter Form“ (Kleining 1995, 225).

Für die Erforschung sozialer Wirklichkeit bedient sich die Heuristische Sozialforschung dabei des Dialogs. Der *Dialog* ist das zentrale Prinzip dieser Forschungsrichtung (vgl. ebd., 145ff., 228) und findet in Form eines *Frage-Antwort-Prozesses* als forschendes Handeln mit den Menschen und Daten, also mit dem Forschungsgegenstand, statt (vgl. ebd.; Krotz 2005, 131-137, 208ff.).

Für das Gelingen dieses Dialogs bzw. des entdeckenden Forschens ist allerdings die Einhaltung von *Regeln* erforderlich, die in den Überlegungen und Bemühungen von Kleining (1995) wiederzufinden sind.<sup>153</sup> Damit ist die Heuristische Sozialforschung nur auf der Grundlage folgender Regeln realisierbar: In *Regel 1* verlangt Kleining (ebd.) die „*Offenheit der Forschungsperson/des Subjekts*“, in *Regel 2* die „*Offenheit des Forschungsgegenstandes/des Objekts*“. In *Regel 3* fordert Kleining (ebd.) eine „*[m]aximale strukturierte Variation der Perspektiven*“ und in *Regel 4* eine „*Analyse auf Gemeinsamkeiten*“ (ebd., 228, Herv.i.O.). Wie diese Regeln zu verstehen sind und in welchem Zusammenhang sie mit den *Säulen bzw. Standards qualitativen Denkens* sowie den *Gütekriterien qualitativer Forschung* stehen (vgl. Mayring 2002, 19-39, 140-148), soll im Folgenden geklärt werden:

- Wenn Kleining (1995) von der Offenheit der Forschungsperson/des Subjekts spricht, dann meint er damit, dass „*[d]ie Forschungsperson [...] dem Gegenstand gegenüber ‚offen‘ sein und ihr Vorverständnis ändern [soll], wenn die Daten ihm entgegenstehen*“.
- Im zweiten Fall macht der Autor (ebd.) darauf aufmerksam, dass „*[d]ie Kenntnis vom Gegenstand und seine Bestimmungen [...] vorläufig und so lange der Änderung unterworfen [sind], bis der Gegenstand ganz ‚entdeckt‘ ist*“.

---

<sup>153</sup> Für eine ausführliche Auseinandersetzung mit den Regeln der Heuristischen Sozialforschung, siehe Kleining (1995, 228-249) und Krotz (2005, 210-218).

- In Regel 3 soll „[d]er Gegenstand [...] von maximal verschiedenen Seiten erfaßt werden. Dies geschieht durch Variation aller Bedingungen der Forschung, die von Einfluß auf die Abbildung des Gegenstandes sind oder sein können. Die Variation sucht strukturelle, d.h. dem Gegenstand eigene Aspekte, die aus den verschiedenen Perspektiven erkennbar werden“.
- Schließlich werden dann auch noch „[d]ie verschiedenen Seite[n] oder Bilder des Gegenstandes [...] auf ihren Zusammenhang untersucht, oder: das Verfahren entdeckt das Gemeinsame in den Verschiedenheiten“ (ebd., 228, Herv.i.O.).

Entsprechend verlangen diese Regeln eine *Offenheit*, ein *Vorverständnis*, eine *Forscher-Gegenstand-Interaktion*, *Methodenkontrolle*, *Ganzheit* und *Problemorientierung* sowie ein *induktives* Vorgehen (vgl. Mayring 2002, 24-39). Wie Krotz (2005) darauf zu sprechen kommt, „fängt kein Forschungsteam bei null an“ (ebd., 126). Anders formuliert: „[E]mpirische Forschung beginnt [...] mit einem anfänglichen Vorwissen“ (ebd., 125; siehe auch Lamnek 2005, 137), das von sozialen und kulturellen Einflüssen geprägt ist (vgl. Krotz 2005, 123ff.). Entsprechend betont Krotz (ebd.), dass für die theoriegenerierende Forschung bzw. die Grounded Theory (vgl. ebd., 164ff.) *Kommunikationsfähigkeit* von Nöten ist, weil „nur auf der Basis der Annahme geteilter sozialer und kultureller Realitäten, die eine hinreichende differenzierte und kontextbezogene Verständigung möglich machen“ (ebd., 133), (neue) Erkenntnisse gewonnen und der dialogische Zugang garantiert werden können. Die hier konkretisierte Säule entspricht damit den Forderungen der *Argumentativen Interpretationsabsicherung*, die als eine von sechs Gütekriterien qualitativer Forschung zu nennen ist (vgl. Mayring 2002, 145). Das Vorverständnis ist somit unumgänglich und essentiell, allerdings ist es wichtig, ganz im Sinne der *hermeneutischen Spirale* (vgl. Lamnek 2005, 62f.; Mayring 2002, 29f.), dieses Vorwissen nach und nach, und zwar durch *Offenheit*, *Interaktion*, *Problemorientierung* und *Induktion* (vgl. Mayring 2002, 27-37), zum Wissen, das *Subjektive zum Intersubjektiven* (vgl. Kleining 1995, 149f.; auch Krotz 2005, 286f.) zu machen – das Vorwissen wird durch Theoriegenerierung reflektiert und verbessert (vgl. Krotz 2005, 125-137).

Dieser qualitative Denkprozess wurde im Rahmen von KidSmart durch die Berücksichtigung des Gütekriteriums *Nähe zum Gegenstand* zusätzlich unterstützt (vgl.

ebd., 146f.). Dabei war es wichtig, ganz im Sinne einer *Educational Governance* (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013, 34; vor allem Heimbach-Steins/Kruip 2011), im Verbund zu agieren und die Bemühung anzustreben *Bildungsgerechtigkeit* in Kooperation mit anderen Verantwortlichen zu vergrößern (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013, 34f., 47). Entsprechend versteht sich das Projekt, im Sinne der *Aktionsforschung* nach Lewin (vgl. Lück 1996), als praxisgeleitete Wirkungsforschung. Die Aktionsforschung stellt dabei ein mögliches Design für qualitative Forschung dar, dessen Grundgedanke es ist, am „konkreten sozialen Problem“ (Mayring 2002, 51) (mehrperspektivisch) anzusetzen, mit der Absicht, Lösungen für die konkrete soziale Praxis zu formulieren und diese durch Veränderung zu verbessern (vgl. ebd., 50ff.) – so auch das *Konzept der Grounded Practice* von Marci-Boehncke und Rath (2014c). Hierzu bedarf es eines *theoretical sampling*, das als ein Hauptelement der Grounded Theory unter anderem die theoriegeleitete und nicht zufällige Auswahl einer Untersuchungsgruppe meint (vgl. Glaser/Strauss 2005, 53-83; Strauss 1998, 70f.; Strauss/Corbin 1996, 148).

#### *Kulturvergleichende (Kindheits-)Forschung*

Vor dem Hintergrund dieser Annäherungen stellt sich die Frage nach dem „kulturellen Kontext der Kinder [...], ihren [spezifischen] Sozialisationsbedingungen und darauf bezogenen Erziehungsparadigmen“ (Müller 2012, 49). Denn wie Trommsdorff (1993) in *einem kurzen Überblick über die verschiedenen Ansätze einer kulturvergleichenden Entwicklungspsychologie* darauf zu sprechen kommt, können, etwa mit der Überwindung der „nature-nurture“-Debatte“<sup>154</sup> (ebd., 98) und der Berücksichtigung von Wechselwirkungsmodellen, Fragen im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern erst durch den *Vergleich* kultureller Ausgangs- und Rahmenbedingungen in ihrer Sensibilität eine Antwort finden (vgl. ebd.).

---

<sup>154</sup> Eine Überwindung dieser Debatte hatte zur Folge, dass die kindliche Persönlichkeitsentwicklung nicht mehr auf der Basis einer Dichotomisierung von biologischen oder umweltlichen Bedingungen, sondern in der Wechselwirkung beider Faktoren eine Erklärung fand (vgl. Trommsdorff 1993, 98).

Wenn davon auszugehen ist, dass, wie von Ariès vertreten, sich „die gesellschaftlichen Lebenslagen von Kindern [stets] wandeln [und] Kindheit keine raum- und zeitunabhängige Konstante ist“ (Drieschner 2016, 37; siehe auch Matthes 1992), so scheint es von besonderer Wichtigkeit zu sein, das Kind und seine lebensweltlichen Umstände immer auch vor dem Hintergrund seiner spezifischen lebensweltlichen Gegebenheiten zu beobachten (vgl. hierzu Kapitel 7.3.2). Mit Qvortrup (1993) gesprochen würde dies bedeutet, dass Kindheit nicht mehr, wie bisher geschehen, „als makrosoziologische Entität“ begriffen werden dürfe. Um Kinderwelten nicht in und über *absolute* gesellschaftliche Parameter zu bestimmen, bedürfe es anderer Paradigmen, die einen Vergleich von Kindheiten, entsprechend ihrer je spezifischen „ökonomische[n], politische[n], kulturelle[n], soziale[n] oder gesetzliche[n] Parameter[n] oder auch Kombinationen von ihnen“, ermöglichen sollten. Dadurch würde „Kindheit als strukturelle Entität“ begriffen werden (ebd., 112).

Deshalb rückten „die Pluralisierungsprozesse von familialen und kindlichen Lebenslagen“ (Krüger/Grunert 2010, 23) bzw. die „unterschiedlichen Aufwuchsbedingungen von Kindern“ (ebd., 25), vor allem auch aufgrund der in einem mit Migration engen Zusammenhang stehenden Thematik der *Bildungsungleichheit* und *Chancengerechtigkeit* (vgl. Andresen et al. 2013, 38f.), nach und nach in das Interessensfeld der Forschung und der Wissenschaft. Bis in die 1990er Jahre hinein wurden diese hauptsächlich aus der Perspektive monokultureller Lebenszusammenhänge reflektiert und vorgestellt (vgl. Trommsdorff 1993, 98), weshalb kulturvergleichende Forschungsbemühungen in Deutschland sowohl im Zusammenhang mit der Jugend-, als auch Kindheitsforschung weitestgehend unberücksichtigt blieben (vgl. Krüger/Grunert 2010, 33) – sie haben ihren Ursprung, zumindest seit ihrer gezielten Berücksichtigung von den Sozialwissenschaften, in den 1990er Jahren (vgl. Stark et al. 2012, 9; Tenbruck 1992, 15).<sup>155</sup>

Die *kulturvergleichende, internationale bzw. interkulturelle Kindheitsforschung* stellt dabei eine von drei Forschungsrichtungen der modernen Kindheitsforschung dar. Die Kindheitsforschung lässt sich somit, um diese nun konkret beim Namen zu benennen, in drei Bereiche unterteilen: in den Bereich der *historischen, sozialwissenschaftlichen* und *kulturvergleichenden* Kindheitsforschung (vgl. Müller 2012, 39).

---

<sup>155</sup> Für eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Geschichte des Kulturvergleichs, siehe Tenbruck (1992).



Abbildung 8: Drei zentrale Forschungsbereiche der Kindheitsforschung

Nach dem Verständnis von Livingstone kann eine Studie dann als kulturvergleichend titulierte werden, „if one or more societies, cultures or countries are compared in respect of the same concepts and concerning the systematic analysis of phenomena, usually with the intention of explaining them and generalising from them“ (Livingstone 2003, 2, zit. n. Müller 2012, 31). Ziel einer kulturvergleichenden (Kindheits-)Forschung ist es somit, „Gemeinsamkeiten und Unterschiede in verschiedenen Kulturen und Gesellschaften“ (Müller 2012, 39), aber auch Ländern, Ethnien oder *Klassen*, aufzudecken; diese darüber hinaus zu beschreiben und zu erklären (vgl. ebd.; Liegle 1991, 215).

Liegle (1991) deutet darauf hin, dass es sich stets um „historisch gewachsene und institutionalisierte[...] Lebens- und Ausdrucksformen verschiedener Kulturen“ handele (ebd., 215). Deshalb sieht er in einer kulturvergleichenden Forschung unter anderem die Chance, *Vorurteile* gegenüber *fremden* Kulturen abzubauen und den Blick auf die bekannte, eigene Kultur und die damit zusammenhängenden Denkstrukturen aus der Perspektive des *Fremden* zu richten (vgl. ebd.).

Auf dieses *diskursive* Verständnis von *Kulturen* kommt auch Matthes (1992) in seinem Beitrag zu sprechen. Darin formuliert er zwei Maximen, in denen er erstens für ein *dimensionales* Kulturverständnis plädiert und sich somit für die *Enträumlichung* und *Entverzuständlichung* von Kulturen ausspricht. Zweitens sollen sich die Kulturenträger stets darüber bewusst sein, dass Kulturen immer *wechselseitige Kulturbegegnungen* zum

Ursprung hatten, wodurch *Abgrenzungs-* und *Verständigungsprozesse* und folglich kulturelle Selbst- und Fremdzureisungen erst möglich waren (vgl. ebd., 7f.).<sup>156</sup>

Wie Livingstone weist allerdings auch Trommsdorff (1993) ausdrücklich darauf hin, dass in der Auseinandersetzung mit Kulturvergleichsstudien es nicht nur darum gehen sollte, „Unterschiede oder Ähnlichkeiten“ (ebd., 101) festzustellen. Von deutlich größerer Relevanz ist die *Ursachenfeststellung von Entwicklungsunterschieden*, die „aufgrund [...] spezifischer Bedingungen bzw. Erfahrungseinflüsse [...] entstanden sein könnten“ (ebd.). Dadurch würde es möglich sein, „generalisierbare Aussagen über die Entwicklung von Kindern in aller Welt zu formulieren“ (ebd.) – eine Sichtweise, die Kindheit nicht unmittelbar als *strukturelle Entität* zu verstehen mag.

Bestätigung findet diese Sichtweise auch bei Tenbruck (1992). Nach Tenbruck (ebd.) ruhte, sozialwissenschaftlich betrachtet, „auf dem Kulturvergleich [...] von Anfang an ihre Hoffnung, [...] zu allgemeinen Aussagen von genereller Gültigkeit zu gelangen“ (ebd., 13). Aus diesem Grund, so setzt er fort, „war der Kulturvergleich in den Sozialwissenschaften zwar eine besondere Methode, doch nie eine augenblickliche Mode, sondern vielmehr die dauernde Grundlage ihres Anspruchs, gültige Theorien zu besitzen“ (ebd.). Die zentrale Intention kulturvergleichender Arbeit war es, um die Universalabsicht zu vervollständigen, „universale Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung nach dem Grundsatz der internen Verursachung zu entdecken“ (ebd., 16).

Obwohl hinsichtlich der *Systematisierung komparativer Forschungsansätze* noch kein eindeutiger definitorischer Konsens festzustellen ist (vgl. Stark et al. 2012, 10; Knapp 2003, 55), geht es im Rahmen *kulturvergleichender Forschungsansätze* oder *internationaler bzw. interkultureller Vergleichsstudien* in der Tat zunächst darum, Ergebnisse einer Untersuchung in eine Beziehung zu bringen und diese miteinander zu vergleichen. Dadurch ist es möglich, „über das Trennende hinaus [die] Etablierung eines gemeinsamen kulturellen

---

<sup>156</sup> Auch Leyendecker (2003) präferiert im Kontext kultureller Wirklichkeiten im Heterogenitätsdiskurs den Kulturbegriff (in der Frühen Kindheit) nicht in Abhängigkeit von einer bestimmten Gruppe zu definieren, sondern stets unter Berücksichtigung des Kontextes. Kulturen sind nach diesem Verständnis ‚shared discourse[s]‘, ‚shared norms and values‘ oder ‚shared scripts‘ (Shweder/LeVine 1984, zit. n. Leyendecker 2003, 402). Dadurch soll es möglich sein, „gleichzeitig Mitglied in mehreren Gruppen [zu] sein“ (Leyendecker 2003, 402).

Zwischens“ zu verlangen (Knapp 2003, 55). Hierfür sei es dennoch erforderlich, in einem „mehrdimensionalen ‚Denkraum‘“ zu agieren (ebd., 57), wodurch verfestigte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata (weitestgehend) aufgelöst werden würden (vgl. ebd.).

Der Vergleich ist dabei als eine Methode zu definieren, die sowohl als „eine ‚universelle Kategorie menschlichen Verhaltens‘“ (Kleinsteuber 2003, 78, zit. n. Stark et al. 2012, 9), als auch als „eine Methode der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung“ zu begreifen ist (Liegle 1991, 216). Somit ist das Vergleichen zunächst ein *gesellschaftlich-kultureller Vorgang*, „in dem Eigen- und Fremderfahrungen festgestellt, abgeglichen und stilisiert werden“ (Matthes 2003, 329). In wissenschaftlicher Hinsicht gelten die gesellschaftlichen und kulturellen Vorgänge als gegeben, wobei „dieses Vergleichen [...] in seinem Ansatz sein Verhältnis zu diesen Vorgängen abklären“ muss (ebd.). In Anlehnung an Hanitzsch und Altmepfen können komparative Ansätze mit Stark und ihren Kolleg\_innen (2012) somit als Untersuchungen beschrieben werden,

bei denen die Vergleichsabsicht im Forschungsdesign angelegt ist. Die sozialen Vergleichseinheiten müssen klar bestimmt sein und sich im Hinblick auf mindestens ein kulturelles Merkmal unterscheiden. Darüber hinaus müssen sie hinsichtlich mindestens einer funktionalen äquivalenten Dimension verglichen und explizit aufeinander bezogen werden (ebd., 10).

#### **7.4.5 Methoden der Datengewinnung**

Die Daten des interventiv angelegten Forschungsprojekts wurden in zwei Phasen erhoben. Die *erste Projektphase*, an der 175 Erzieher\_innen, 269 Eltern und 307 Kinder aus 21 Einrichtungen sowie eine Studentengruppe von etwa 20 Personen teilgenommen haben, fand von September 2010 bis Juni 2011 statt (vgl. Müller et al. 2012). In der *zweiten Projektphase*, die von September 2011 bis Juni 2012 erfolgte, kamen zu den bisherigen Einrichtungen dreizehn weitere hinzu (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013, 63). Dadurch war es möglich, die aus der ersten Phase mit dem Projekt vertrauten Kinder sowie Erzieher\_innen und Eltern erneut zu befragen.

Während die Erzieher\_innen im ersten Erhebungsverfahren zu ihren privaten Mediennutzungsgewohnheiten sowie ihrem pädagogischen Können und den am Projekt teilnehmenden Kindern schriftlich befragt wurden, sollten sich die Eltern zu ihrer Medienausstattung, den Medienpraxen ihrer Kinder zu Hause und der familialen Mediensozialisation schriftlich äußern. Hierzu standen den Eltern die Fragebögen in ihrer jeweils spezifischen Erstsprache zur Verfügung. Insgesamt wurden neben dem Deutschen sechs weitere Erstsprachen berücksichtigt,<sup>157</sup> um mögliche Verständnisprobleme von vornherein zu beseitigen sowie das Verhältnis zwischen den sozialen Akteuren zu stärken. Bei der *Abschlusserhebung* wurden die Erzieher\_innen hinsichtlich ihrer Erfahrungen mit dem Projekt, den Veränderungen, die das Projekt in Bezug auf ihre Einstellungen zu Medien und tatsächliche Medienarbeit auslöste sowie ihres Interesses an einer Fortsetzung schriftlich befragt.<sup>158</sup> Darüber hinaus sollten sie, genauso auch die Eltern, ihre Einschätzungen zum veränderten Medienverhalten der Kinder äußern. Ferner war die Projektleitung an den Einschätzungen der Erzieher\_innen und Eltern hinsichtlich der (medialen) Kompetenzgewinne der Kinder interessiert. Von Relevanz waren zudem mögliche Veränderungen im Kontext Familie. Hierzu stellten die Eltern ihren medialen Alltag zu Hause mit und ohne ihre Kinder vor. Darüber hinaus wurden Fragen zu medienerzieherischen Maßnahmen geklärt und, wie bei den Erzieher\_innen auch, die Motivation und das Interesse der Eltern sowie ihrer Kinder für eine Fortsetzung dieses Medienprojekts erfragt.

Als Methode der quantitativen Datengewinnung wurden dabei *halbstandardisierte Fragebögen* gewählt (vgl. Schnell et al. 2011, 336f.). Die Antwortmöglichkeiten waren zum Großteil vorformuliert; diese sollten lediglich angekreuzt werden. Neben geschlossenen Fragetypen wurden aber auch offene Fragen gestellt. Um methodisch möglichst aussagekräftige Ergebnisse hinsichtlich der Einstellung der Eltern und Erzieher\_innen zu

---

<sup>157</sup> Der deutsche Elternfragebogen wurde in insgesamt sechs Sprachen übersetzt: Türkisch, Arabisch, Serbo-Kroatisch, Polnisch, Russisch und Französisch.

<sup>158</sup> Diese Daten werden im Rahmen dieser Begleitforschung nicht in ihrer Ausführlichkeit berücksichtigt, weil sie für die Beantwortung der unterschiedlichen Forschungsfragen generell und der übergeordneten Forschungsfrage speziell nicht von unmittelbarer Relevanz sind (vgl. Kapitel 7.4.2 und 7.4.3). Für mehr Informationen, siehe Marci-Boehncke/Rath 2013.

erzielen, kam die *Rating-Skala* zum Einsatz (vgl. Schnell et al. 2011, 171ff.; Atteslander 2010, 146).

Aufgabe der Student\_innen war es, neben der Projektplanung und -begleitung, teilnehmende Beobachtungsaufgaben aus- und mindestens vier leitfadengestützte Interviews mit Kindern durchzuführen (vgl. Poscheschnik et al. 2015, 108f.; Lamnek 2005; Mikos 2005; Mayring 2002). Für diese Zwischenerhebungsphase wurden sie in die *Puppet-Interview-Methode* eingeführt (vgl. Weise 2008; Paus-Hasebrink 2005). Anhand des Einsatzes von Puppen mit unterschiedlich kulturellen Erscheinungsformen und der Berücksichtigung beider Geschlechertypen sollten eine kindgerechte Interviewsituation geschaffen, die Eigenschaften der Kinder berücksichtigt und die Interviewsituation etwas aufgelockert sowie die Asymmetrie aufgelöst werden (vgl. Weise 2008).

Der Interviewverlauf war so gestaltet, dass der Interviewer (= Student\_innen) in einfacher und kindgerechter Sprache Fragen stellte und der Interviewte (= Kind) die Gelegenheit hatte, sich mitzuteilen. Ferner konnte aber auch der Interviewte Fragen an den Interviewer richten – Gegenfragen waren erlaubt. Damit war der Gesprächsverlauf offen und möglichst alltagsnah und natürlich, das heißt, nicht künstlich, gestaltet. Der Interviewte, hier das Kind, fungierte als Experte (vgl. Paus-Hasebrink 2005, 223) – er hatte etwas mitzuteilen und kannte sich mit dem, wozu er sich äußerte, aus – und der Interviewer als Interessent – er war derjenige, der von dem, was ihm mitgeteilt wurde, profitieren und Erkenntnisse gewinnen wollte (vgl. Krotz 2005, 153). Für die Interviewdurchführung waren, ganz im Sinne der Investigator-Triangulation (vgl. Flick 2011, 14), mehrere Personen zuständig; die Interviews wurden also von unterschiedlichen Student\_innen mit je unterschiedlichen Kindern durchgeführt.

### *Datenerfassung*

Die Fragebögen wurden, mit der Zustimmung der Eltern an einer Teilnahme am Projekt, zum Einstieg und zum Abschluss erfasst (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013, 60). Anhand der schriftlichen Befragung wurde gewährleistet, dass eine große Anzahl an Eltern, aber auch Erzieher\_innen, erreicht werden konnte. Alle beide, die Eltern und die Erzieher\_innen, machten sowohl Angaben zu ihrer eigenen Mediennutzung in ihrem je spezifischen sozialen

Feld als auch zu der *ihrer* Kinder. Die Fragebögen wurden den Einrichtungen durch die Projektorganisation via Post versendet. In einem nächsten Schritt stellten die Erzieher\_innen diese den Eltern zur Verfügung. Auch waren sie für den Rücklauf und Rückversand der papierbasierten Fragebögen zuständig. Die Aufgabe der Eltern bestand lediglich darin, die für sie erstellten Fragebögen auszufüllen und den Erzieher\_innen zurückzugeben.

Die Eltern füllten die Fragebögen zu Hause, ohne zeitliche Vorgaben und ohne eine Kontrollinstanz, aus, um sowohl in aller Ruhe über ihre Antworten nachzudenken als auch sozial erwünschte Antworten zu vermeiden. Da sie die Fragebögen in einer von ihnen favorisierten Sprache ausfüllen konnten, sollte sprachlichen Hürden präventiv entgegengewirkt werden. Bei Unklarheiten wurde ihnen dennoch durch das erzieherische Personal eine Unterstützung geleistet, und sie konnten dann das Ausfüllen des Fragebogens wieder fortzusetzen.

Die Puppet-Interviews, die mit der Zustimmung der Eltern an einer Teilnahme am Projekt eine Genehmigung erhielten, fanden in den Räumlichkeiten der FABIDO-Einrichtungen zwischen einem\_r Interviewer\_in (= P) – diese Rolle übernahmen die Studenten unter dem Einsatz einer Handpuppe – und einem KidSmart-Kind (= K) statt. Vor der eigentlichen Interviewdurchführung wurde das zu interviewende Kind über den Interviewverlauf aufgeklärt. Wenn das Kind etwas zurückhaltend oder scheu war, wurde es in Ausnahmefällen von einem anderen (KidSmart-)Kind und/oder einer KidSmart-Erzieher\_in begleitet. Da die Student\_en die integrative Projektarbeit vor Ort begleiteten, waren sie den Kindern bekannt.

Vor der eigentlichen Interviewdurchführung wurden mögliche Störfaktoren (Lärm, Unterbrechungen etc.) versucht auf ein Minimum zu reduzieren. Deshalb wurden die Mitkita-Kinder und alle anderen Anwesenden in den jeweiligen Einrichtungen über das Vorhaben informiert. Dies war deshalb wichtig, weil die Interviews mittels eines Aufnahmegerätes aufgezeichnet wurden. Störquellen hätten nicht nur den Interviewverlauf beeinflusst, sondern auch die geplante Transkriptionsarbeit erschwert. Die Daten wurden mit Hilfe der Audiotranskriptions-Software F4 für die Weiterarbeit transkribiert.

## Datenauswertung

Die *quantitativen Daten* konnten mittels der Fragebogen-Software *GrafStat* erfasst und ausgewertet werden. Auch wurden damit die Fragebögen erstellt. Dort sind die erfassten Daten in Form von Merkmalen verfügbar. Die für diese Arbeit relevanten quantitativen Daten und Merkmale, wurden durch Verknüpfung zu je eigenen Gruppen- bzw. Klassen zusammengefasst (vgl. Tabelle 5). Dadurch war es möglich, spezifische Ergebnisse zum erforschten Sachverhalt zu erzielen. Diesem Verständnis folgend wurden stets eine unabhängige mit einer abhängigen Variable in eine Beziehung gesetzt; diese wurden kreuztabelliert. Ferner kam die Filterfunktion zum Einsatz. Dadurch war es möglich, eine, für einen differenzierteren Blick, erwünschte unabhängige Variable zu filtern, um tiefere Ergebnisse zu gewinnen (vgl. GrafStat 2013).

	<b>Eltern</b>	<b>Erzieher_innen</b>
<b>Vor der Projektdurchführung</b>	60 Deutsch-Türkische Eltern	175 Erzieher_innen über 307 Kinder
	156 Deutsche Eltern	
	74 Deutsch-Andere Eltern	
<b>Nach der Projektdurchführung</b>	37 Deutsch-Türkische Eltern	243 Erzieher_innen über 241 Kinder
	108 Deutsche Eltern	
	49 Deutsch-Andere Eltern	

Tabelle 5: Anzahl der befragten Eltern und Erzieher\_innen vor und nach der Projektdurchführung

Zur Analyse und Bewertung der transkribierten Aussagen der Kinder in der Interviewsituation wurde die Daten- und Analysesoftware MaxQDA verwendet. Im Rahmen dieser Arbeit standen für die *qualitative Datenanalyse* insgesamt 54 Puppent-Interviews zur Verfügung. Differenziert nach Herkunftskultur und Geschlecht ergibt sich

folgende Verteilung:<sup>159</sup> Für die Analyse der Daten konnten insgesamt 28 Puppet-Interviews mit deutsch-türkischen – elf davon mit Mädchen und 17 mit Jungen – und 26 mit deutschen vier und fünf Jahre alten Kindern – 12 davon mit Mädchen und 14 mit Jungen – ermittelt werden. Während etwa gleich viele Interviews von deutsch-türkischen und deutschen Kindern vorliegen, wurden, bei der Betrachtung der Daten nach Geschlecht, in der Summe 31 Interviews mit den deutsch-türkischen und deutschen Jungen und 23 mit den deutsch-türkischen und deutschen Mädchen durchgeführt.

	<b>Deutsch-Türkisch</b>	<b>Deutsch</b>	<b>Gesamt</b>
<b>Mädchen</b>	11	12	<b>23</b>
<b>Jungen</b>	17	14	<b>31</b>
<b>Gesamt</b>	<b>28</b>	<b>26</b>	<b>54</b>

Tabelle 6: Anzahl der ausgewerteten Interviews

Mittels der bereits genannten Daten- und Analysesoftware MaxQDA konnten die transkribierten Puppet-Interviews, in der Summe 56, den Grundregeln der *Grounded Theory* entsprechend analysiert werden (vgl. Strübing 2011; Glaser/Strauss 2005; auch Krotz 2005, 159-203). Für den Analyse- und Interpretationsprozess kam für jede einzelne Kindergruppe

---

<sup>159</sup> Die Gruppe der deutsch-anderen Kinder wurde lediglich im Zusammenhang mit den quantitativen Daten berücksichtigt. Im Kontext der qualitativen Daten widmet sich der Blick den Aussagen der deutsch-türkischen und deutschen Kinder. Diese Entscheidung hat folgenden Hintergrund: Der Verfasser beabsichtigte anfangs die Aussagen der deutsch-türkischen und deutschen Eltern zu fokussieren. Im Verlauf des Auswertungsprozesses erschien ihm die Hinzunahme einer dritten Gruppe, und zwar die der Deutsch-Anderen, als sinnvoll, weil dadurch, zumindest im Kontext der quantitativen Analysearbeit, eine größere Differenzierung und damit mögliche Bereicherung und Perspektiveinnahme gewährleistet werden sollte. Diese Gruppe sollte als eine Art Kontrollgruppe fungieren und dazu dienen, migrantische Lebens- und Medienwelten von Kita-Kindern nicht nur aus der Brille der deutsch-türkischen Community zu betrachten. Für die qualitative Analysearbeit eignete sich diese Entscheidung wiederum nicht, weil sie den Rahmen dieser Arbeit enorm gesprengt hätte. Außerdem ist diese Arbeit primär an den Lebens- und Medienwelten, den herkunftskulturellen Besonderheiten bzw. Kapitalien sowie den sozialen und Bildungschancen der deutsch-türkischen Kinder und ihrer Einschätzung durch sowie Erwartungshaltung bei ihre/n primären und sekundären Akteure/n, auch in Sachen Medien, interessiert.

ein spezifisches Code- bzw. Konzeptsystem zum Einsatz. Das bedeutet: es wurde für jede Gruppe, für die Gruppe der deutsch-türkischen Jungen und Mädchen und die Gruppe der deutschen Jungen und Mädchen, ein je eigenes Codesystem mit drei Teilbereichen erstellt, die wiederum – gemeint sind die Teilbereiche –, unter Berücksichtigung der sozialen Felder ‚Familie‘ und ‚Kita‘, in drei Themenbereiche unterteilt wurden.<sup>160</sup> Die Konzepte wurden in einem *offenen und axialen Codierungsprozess* (vgl. Krotz 2005, 181ff.; Strauss 1998, 56-64, 94-106) gewonnen und nach und nach, mit der *Sättigung der Theorie*, zu Kategorien umformuliert. Der Prozess der Theoriegenerierung wurde mittels der *Memotechnik* unterstützt (vgl. Strübing 2008, 33ff.; Krotz 2005, 173f., 178).

Code	Count
T-Jungen	0
Tel 1	737
Tel 2	563
Tel 3	591
T-Mädchen	0
Tel 1	445
Tel 2	331
Tel 3	284
D-Jungen	0
Tel 1	607
Tel 2	447
Tel 3	450
D-Mädchen	0
Tel 1	355
Tel 2	321
Tel 3	309
Interviewer	14
Sets	0

Abbildung 9: Codesystem

Während im **ersten Teilbereich** alle relevanten Daten zur kindlichen Mediennutzung, den Lieblingsmedien der Kinder, zu ihren (Lieblings-)Beschäftigungen ohne Medien sowie zum Einsatz von türkischen oder anderen, nicht-deutschsprachigen Medien in der Familie und Kita sowie ihre spezifischen Mediennutzungsmotive, unabhängig vom sozialen Feld, herausgearbeitet werden sollten, richtete sich der Fokus im **zweiten Teilbereich** auf die (medien-)erzieherischen Maßnahmen, die diese Kinder im Kontext ‚Familie‘ und ‚Kita‘,

<sup>160</sup> Im Verlauf des Reflexions- und Analyseprozesses stellten sich allen voran die ersten beiden Themenbereiche als relevant heraus. Der dritte Themenbereich, in dem Aspekte wie Auffälligkeiten in der kindlichen Anwendung der deutschen Sprache, das kindliche Verhalten in der Interviewsituation sowie anderweitige Aspekte zum Gegenstand gemacht wurden, soll, aufgrund des festgelegten Fokus in dieser Arbeit, nicht zum Inhalt gemacht werden (vgl. Kapitel 7.4.1-7.4.3).

also in der Gegenwart ihrer Erziehungsberechtigten, den anderen Familienangehörigen, aber auch ihrer Erzieher\_innen, in Erfahrung bringen konnten. Mit diesen Erfahrungen in einem Zusammenhang stehend, rückten im **dritten Teilbereich** die medialen Fähig- und Fertigkeiten dieser Kinder ins Zentrum des Codierungsprozesses.

Letzterer Teilbereich kann im Rahmen dieser Arbeit lediglich angerissen und nicht in seiner Differenziertheit behandelt werden. Es kann eine Idee von den medialen Fähig- und Fertigkeiten der Kinder, die mittels ihrer Aussagen in der jeweiligen Interviewsituation zum Teil erkannt und den entsprechenden Medienkompetenzbereichen nach Baacke zugewiesen wurden (vgl. Kapitel 6.3.3), gewonnen, nicht aber ihre kindliche Medienkompetenz eingeschätzt und bewertet werden. Diese gilt es im Rahmen anderer *kulturvergleichender Studien* in der Frühen Bildung mit Medien gezielt zu untersuchen.

## C Ergebnisse

Die *quantitativen Ergebnisse* dieser Arbeit werden zunächst aus der Perspektive der Erziehungsberechtigten (vgl. Kapitel 8.1; 9.1) und in einem nächsten Schritt aus der der Erzieher\_innen (vgl. Kapitel 8.2; 9.2) thematisiert.<sup>161</sup> Es handelt sich hierbei um Daten und Informationen von *vor* (vgl. Kapitel 8) und von *nach* der Projektdurchführung (vgl. Kapitel 9), die mittels des Einsatzes von halbstandardisierten Fragebögen (vgl. Kapitel 7.4.5) erhoben wurden. Ziel war es, die Ausgangs- und Aneignungsbedingungen in den Haushalten und den frühkindlichen Einrichtungen von deutsch-türkischen und nicht deutsch-türkischen Mädchen und Jungen im Alter von vier und fünf Jahren anhand der primären und sekundären sozialen Akteure der Kinder (vgl. Kapitel 4.2.2) zu erklären, um dann, in Kapitel 9 dieser Arbeit, mögliche Veränderungen und Entwicklungen bei den Kindern und ihren verantwortlichen sozialen Akteuren vor allem in Sachen Medien nachzeichnen und nachvollziehen zu können.

Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass eine rein quantitative Vorgehensweise für die Erforschung der sozialen Wirklichkeit nicht zielführend sein kann (vgl. Kapitel 7.4.4), sollen in Kapitel 10 dieser Arbeit auch die primären Akteure, die Kinder, um die und deren Lebens- und Medienwelten es schließlich geht, zu Wort kommen. Diese *qualitativen Daten*, die im Verlauf, also *während* der Projektarbeit erhoben wurden, sollen dazu dienen, am subjektiv gemeinten Sinn sozialen Handelns anzusetzen, bzw. die soziale Realität der sozialen Akteure aus erster Hand zu rekonstruieren und damit nicht nur zu verstehen, sondern auch zu entdecken (vgl. Kapitel 7.4.2).

---

<sup>161</sup> An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass Wirklichkeiten selektiv, zeitlich begrenzt und stets subjektspezifischer Natur sind. Diese werden von verschiedenen Faktoren und Ungleichheitsdimensionen beeinflusst und spiegeln immer nur eine mögliche Perspektive von Wirklichkeit wider. Entsprechend sind die Analyse- und Interpretationsleistung des Verfassers dieser Arbeit sowie die Angaben der Eltern, Erzieher\_innen und die der Kinder als Konstrukte ihrer je subjektiven Wahrheiten zu begreifen, die es stets möglichst nah *am subjektiv gemeinten Sinn des/der Handelnden* zu verstehen und schließlich aufzuzeigen bzw. zu rekonstruieren gilt (vgl. hierzu Kapitel 7.4.4 sowie 4.2 und 4.3).

Die empirischen Daten sollen dabei stets nach deutsch-türkisch<sup>162</sup> und nicht deutsch-türkisch unterschieden werden. Die *deutsch-türkische Gruppe* umfasst alle diejenigen Personen, deren herkunftskulturellen Wurzeln in der Türkei liegen, ihr Lebensmittelpunkt aber in Deutschland ist. Sie sind deshalb weder nur deutsch noch nur türkisch, sie sind, zumindest für diese empirische Arbeit, in Deutschland lebende türkeistämmige Menschen mit der Erstsprache Türkisch und somit Deutsch-Türken.<sup>163</sup> Die *nicht deutsch-türkische Gruppe* besteht zum einen aus Personen mit primär deutschen Wurzeln. Ist also die Rede von deutschen Kindern oder Eltern, so sind im Rahmen dieser Arbeit damit alle diejenigen Personen gemeint, die keinen Migrationshintergrund haben und in Deutschland leben (vgl. Kapitel 2.3.2). Zu dieser Gruppe werden somit alle diejenigen zugeordnet, deren kulturellen und sprachlichen Wurzeln in Deutschland liegen. Zum anderen besteht die nicht deutsch-türkische Gruppe aber auch aus Personengruppen, die weder türkischer noch deutscher Abstammung sind. Diese dritte Gruppe soll im Folgenden als die Gruppe der Deutsch-Anderen<sup>164</sup> bezeichnet werden. Diese haben ihre Wurzeln

---

<sup>162</sup> Die Gruppe der in Deutschland lebenden türkeistämmigen Teilnehmer\_innen wird im Verlauf dieser Arbeit als deutsch-türkisch, (Personen) mit türkischen Wurzeln, (Personen) mit einem türkischkulturellen Herkunftshintergrund, (Personen) aus einem türkischkulturellen Herkunftskontext, als (Personen) mit der Erstsprache Türkisch oder als Türkeistämmige kenntlich gemacht.

<sup>163</sup> Der Verfasser möchte darauf hinweisen, dass diese Unterscheidung lediglich zu Zwecken des empirischen Vergleichs dient. Er plädiert dafür, ganz im Sinne des Hybriditätsgedankens, bei der Frage nach der Identität keine Kategorisierungen vorzunehmen, sondern die Frage nach der (Bindestrich-)Identität und (Mehrfach-)Zugehörigkeit offen zu lassen (vgl. Kapitel 2.3; 2.4).

<sup>164</sup> Hierunter fallen alle Kinder mit den Erstsprachen (absteigend): russisch, eine arabische Sprache, kurdisch, serbisch, polnisch, eine afrikanische Sprache, griechisch, albanisch, persisch, eine indoarische Sprache, bosnisch, englisch, französisch, ukrainisch, kroatisch, serbo-kroatisch, georgisch, rumänisch, hebräisch und niederländisch.

*woanders*, aber ihren Lebensmittelpunkt in Deutschland.<sup>165</sup> Sie sind, gemeinsam mit den Deutsch-Türken, *nicht Deutsch*, was lediglich zum Ausdruck bringen soll, dass sie keinen mono-, sondern einen mehrkulturellen Hintergrund besitzen. Damit ist also nicht gemeint, dass diese Kinder keine Deutschen sind; auch daran zu erkennen, dass darunter *deutsch-türkische* und *deutsch-andere* Kinder fallen.<sup>166</sup>

Eine weitere Differenzierung soll im Hinblick auf das Merkmal *Geschlecht* vorgenommen werden. Die Daten werden deshalb stets, ganz im Sinne des Intersektionalitätsgedankens (vgl. Kapitel 3.3.4), unter einem *herkunfts- und genderspezifischen* Gesichtspunkt untersucht.

---

<sup>165</sup> Eine Differenzierung der Daten nach deutsch-türkisch und deutsch-andere galt als erforderlich und hilfreich, weil es dadurch möglich werden würde, die Tendenz einer möglichen Reduzierung mehrkultureller Lebenswelten in Deutschland auf die deutsch-türkischen Lebenswelten ein Stück weit zu relativieren. Darüber hinaus ist es dadurch möglich, die Lebens- und Medienwelten der vier- und fünfjährigen Kinder stets in Abhängigkeit von ihrem herkunftskulturellen Kontext zu hinterfragen und unter dessen Einfluss kennen zu lernen. Durch diesen *sensiblen* Blick in die verschiedenen Herkunftskulturen, ihre vorherrschenden Vorstellungen von Kind und Geschlecht, soll es möglich sein, die Ausgangs- und Aneignungsbedingungen dieser Kinder, auch in Sachen Medien, kennenzulernen und schließlich zu versuchen zu verstehen. Werden diese beiden Gruppen zusammengeführt, so soll in diesem Fall der Begriff *mehrkulturell* oder *nicht Deutsch* Anwendung finden.

<sup>166</sup> An dieser Stelle soll eine weitere Erläuterung vorgenommen werden: Ist die Rede von *nicht deutsch-andere*n Akteuren, so sind damit deutsch-türkische und deutsche Akteure gemeint.

## **8. Kultur- und geschlechtersensible Rahmenbedingungsanalyse in der Frühen**

### **Bildung – Vor der Projektdurchführung**

In Kapitel 8 dieser Arbeit werden die Eltern- und Erzieher\_innenangaben von *vor* Projektbeginn untersucht. In Kapitel 8.1 werden die Angaben der primären und in Kapitel 8.2 die der sekundären sozialen Akteure der Kinder zum Gegenstand der Untersuchung gemacht.

#### **8.1 Kultur- und geschlechtersensible Rahmenbedingungsanalyse im sozialen Feld ,Familie‘ – Elternangaben**

In diesem Abschnitt werden die Angaben der unmittelbaren Ansprechpartner der Kinder, ihrer Eltern, von *vor* der Projektdurchführung vorgestellt. Unterteilt wird dieses Kapitel dabei in drei Teilbereiche, die in den nachfolgenden Seiten bzw. entsprechenden Kapiteln genauer erläutert werden sollen.

##### **Teil I: Ausgangs- und strukturelle Rahmenbedingungen**

In **Teil I** dieses Kapitels erfolgt ein allgemeiner Einblick in die familiären Sozialisationsbedingungen der Vier- und Fünfjährigen deutsch-türkischen und nicht deutsch-türkischen Mädchen und Jungen. Diese beinhalten neben Informationen über die elterliche Studienbeteiligung und den, bei den Fragebögen bevorzugten Sprachen (vgl. Kapitel 8.1.1; 8.1.3) auch Angaben zur Altersstruktur (vgl. Kapitel 8.1.2) und den höchsten Schulabschluss der Eltern (vgl. Kapitel 8.1.5). Der Fokus richtet sich zudem auf die Familienstrukturen (vgl. Kapitel 8.1.6) und sozialisierenden Sprachen in den Familien (vgl. Kapitel 8.1.4).

### 8.1.1 Studienbeteiligung der Eltern

Die Beteiligung der Mütter an der Studie war im Vergleich zur Studienbeteiligung der Väter überdurchschnittlich hoch. Differenziert nach Herkunftskultur entsteht folgende Übersicht:

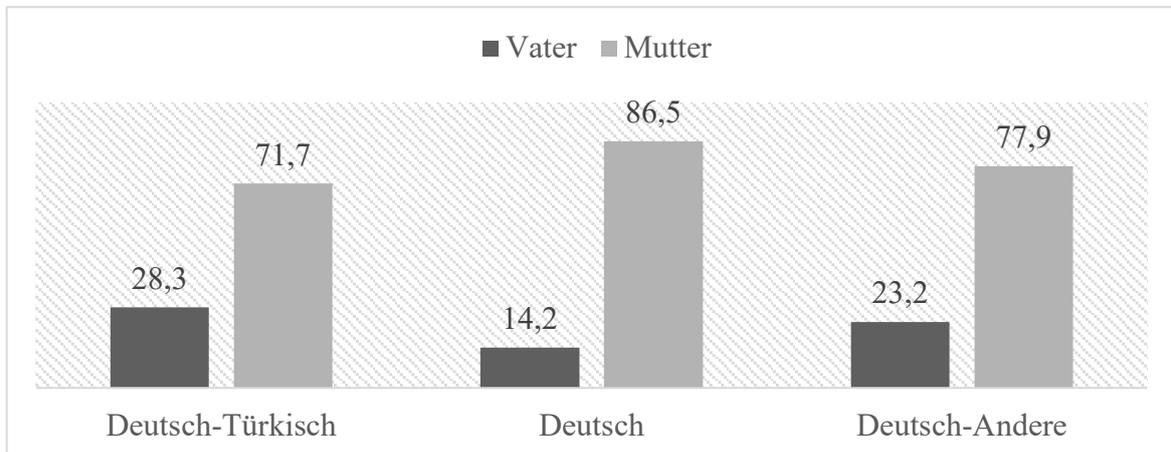


Abbildung 10: Studienbeteiligung der Eltern nach Geschlecht ( $N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=60$ ;  $N_{\text{Deutsch}}=156$ ;  $N_{\text{Deutsch-Andere}}=69$ ) (Angaben in Prozent)

Aus den deutschen Haushalten haben fast 90 Prozent der Mütter und nur leicht über 14 Prozent der Väter einen Elternfragebogen ausgefüllt. Die Verteilung in den übrigen Haushalten verhält sich ähnlich. Im deutsch-türkischen Kontext sind es etwa drei Viertel (71,7 Prozent) der Mütter und fast 30 Prozent der Väter, die sich zu ihren *familiären (Medien-)Sozialisationsbedingungen* äußerten. Die Beteiligungsquote der Väter erreicht bei der Elternschaft aus einem deutsch-anderen herkunftskulturellen Kontext einen ähnlich hohen Wert. Dieser liegt mit über 20 Prozent acht Prozentpunkte über der Anzahl der deutschen und etwa fünf Prozentpunkte unter der Anzahl der deutsch-türkischen Väter. Hier sind es leicht weniger als vier Fünftel (77,9 Prozent) der Mütter, die einen Beitrag für die Verwirklichung dieser Studie geleistet haben. Somit fällt die Studienbeteiligung der Väter aus einem mehrkulturellen Kontext höher aus, als die der deutschen Väter. In der Folge erreichen die deutschen Mütter den höchsten Beteiligungswert.

### 8.1.2 Altersverteilung der Eltern

Etwa drei Fünftel (58 Prozent) der Eltern wurden zwischen den Jahren 1979 und 1988 geboren und waren zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 26 und 35 Jahre alt. Älter als 40 Jahre waren nur etwas mehr als ein Zehntel (12,3 Prozent) aller beteiligten Mütter und Väter. Die jüngsten Eltern, welche die Minderheit bilden, waren mindestens 20 und maximal 25 Jahre alt (8,9 Prozent).

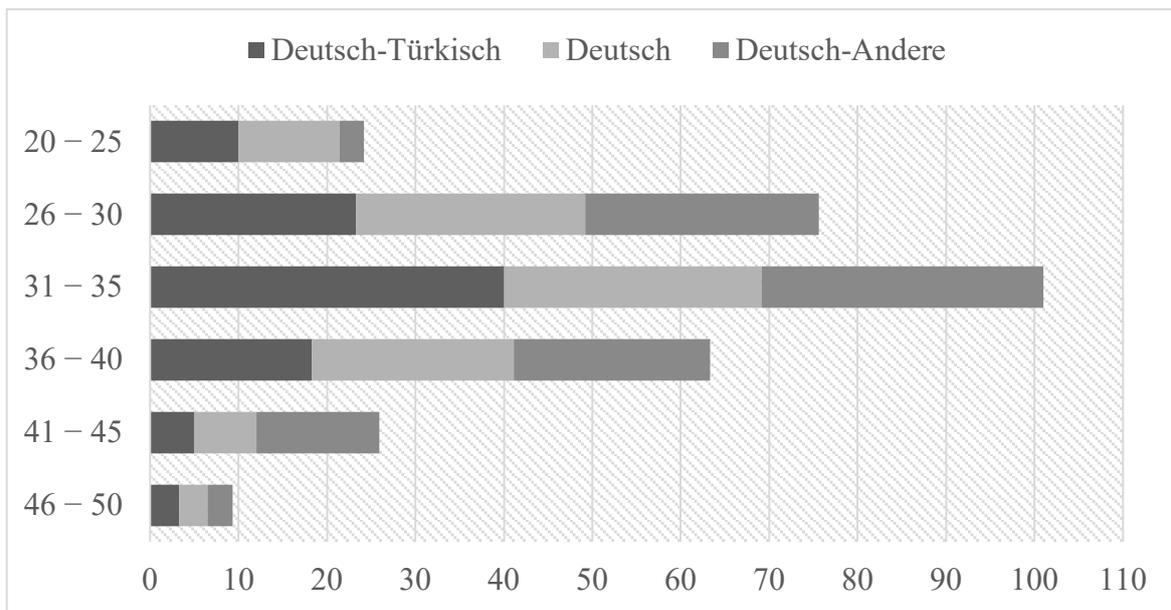


Abbildung 11: Altersverteilung der Eltern nach Herkunft ( $N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=60$ ;  $N_{\text{Deutsch}}=158$ ;  $N_{\text{Deutsch-Andere}}=72$ ) (Angaben in Prozent)

Ein spezifischer Blick in die entsprechenden Herkunftskontexte führt zu weiteren Ergebnissen. Zunächst ist festzuhalten, dass, ähnlich wie die deutsch-andere Elternschaft (2,8 Prozent), ein nur sehr geringer Anteil der deutsch-türkischen Eltern (3,3 Prozent) der seit 1957 in Deutschland lebenden Gastarbeitergeneration zuzuordnen ist. So sind lediglich etwas mehr als ein Viertel (26,6 Prozent) der letztgenannten Erziehungsberechtigten in der Altersstufe der zwischen 36- und 50jährigen wiederzufinden. Genauso sind es zwei Fünftel (39,9 Prozent) der deutsch-anderen und ein Drittel (33 Prozent) der deutschen Eltern, die in dieser Altersgruppe vertreten sind. Die übrige Elternschaft ist maximal 35 Jahre alt oder jünger. Der Anteil der Eltern, die zwischen 20- und 25 Jahre alt sind, liegt mit einem Zehntel

(10 Prozent) bei den deutsch-türkischen und mit über einem Zehntel (11,4 Prozent) bei den deutschen Familien etwa acht Prozentpunkte höher als bei den Familien aus einem deutsch-anderen Haushalt. Besonders hervorzuheben sind die 31- bis 35jährigen. Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels erwähnt wurde und anhand der obigen Abbildung deutlich wird, konnte zum Zeitpunkt der Studiendurchführung die Mehrheit der Elternschaft dieser Altersgruppe zugeordnet werden. Sie wird gefolgt von der Elterngruppe der zwischen 26- und 30jährigen. Eltern im Alter von 36 und 40 Jahren stellen die drittgrößte Gruppe dar. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse steht somit fest: Die deutsch-türkischen Vier- und Fünfjährigen teilten ihren familiären Alltag zum Zeitpunkt der Untersuchung mit der jüngsten und die deutschen Kinder mit der zweitjüngsten Elterngruppe. Die Eltern der deutsch-anderen Kita-Kinder sind am ältesten.

### **8.1.3 Sprachpräferenz der Eltern bei den Elternfragebögen**

Die Entscheidung für einen in die Erstsprache übersetzten Fragebogen hängt nicht unmittelbar davon ab, ob und wie häufig die deutsche Sprache im Kontext Familie gesprochen wird. Selbst in solchen mehrkulturellen Haushalten, in denen Deutsch weder die Erstsprache der Kinder darstellt noch innerhalb der Kommunikationssituation mit den Eltern unmittelbar zum Einsatz kommt, haben leicht unter 65 Prozent der Eltern mit einem mehrkulturellen Hintergrund den Fragebogen auf Deutsch ausgefüllt. Dennoch können in einem interkulturellen Vergleich Unterschiede festgestellt werden:

Im Gegensatz zur deutsch-türkischen Elternschaft ist bei der Gruppe der Eltern aus einem deutsch-anderen herkunftskulturellen Kontext eine deutliche Präferenz für einen Fragebogen auf Deutsch zu erkennen. Unabhängig vom Geschlecht hatten fast 70 Prozent der Mütter und Väter aus deutsch-anderen Verhältnissen keinen Bedarf an einem Fragebogen in ihrer Erstsprache. Eindeutig fällt das Ergebnis auch im Hinblick auf die Eltern mit der Erstsprache Deutsch aus. Fast alle (96,2 Prozent) von ihnen nutzten den Fragebogen in deutscher Sprache. Anzumerken ist jedoch, dass sie in Einzelfällen den Fragebogen auch auf Türkisch (2,6 Prozent) und Arabisch (1,3 Prozent) ausgefüllt haben. Einen übersetzten Fragebogen favorisierten an erster Stelle russland-, türkei- und arabienstämmige Eltern. Etwas mehr als zwei Fünftel (43,8 Prozent) der deutsch-arabischen

und etwa die Hälfte der deutsch-türkischen (46,7 Prozent) Eltern, sowie fast 60 Prozent der Eltern mit russischen Wurzeln (57,1 Prozent), haben sich für einen Fragebogen in ihrer Erstsprache entschieden. Einen Fragebogen auf Deutsch präferierten etwas mehr als drei Fünftel der Familien mit einem mehrkulturellen Hintergrund.

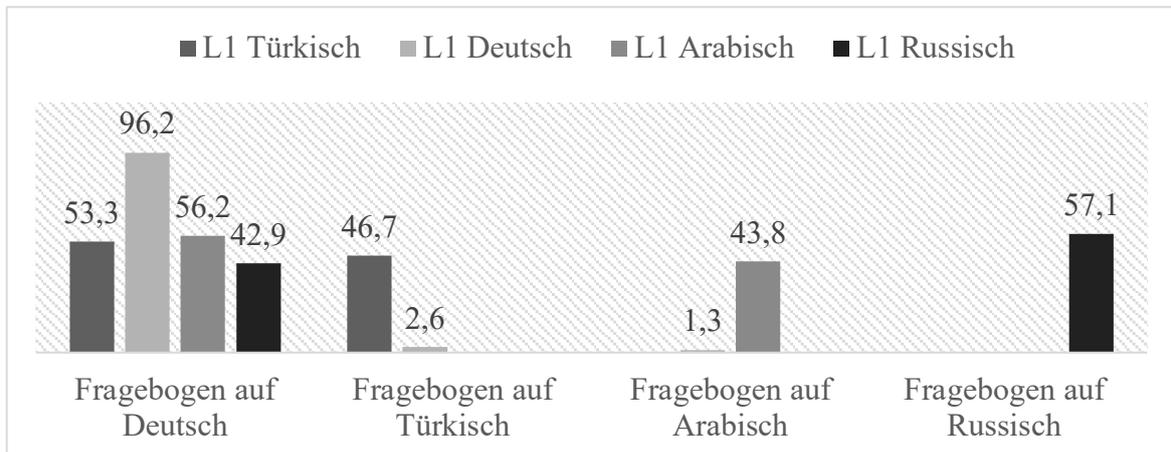


Abbildung 12: Sprachpräferenzen der Eltern mit den Erstsprachen *Türkisch*, *Deutsch*, *Arabisch* und *Russisch* bei den Elternfragebögen ( $N_{L1\text{ Türkisch}}=60$ ;  $N_{L1\text{ Deutsch}}=156$ ;  $N_{L1\text{ Russisch}}=14$ ;  $N_{L1\text{ Arabisch}}=16$ ) (L1 = Erstsprache) (Mehrfachantwort möglich) (Angaben in Prozent)

Diesem Wert nähern sich vor allem die deutsch-arabischen (56,2 Prozent) und deutsch-türkischen Eltern (53,3 Prozent). Diese nutzten mehrheitlich einen Fragebogen in deutscher Sprache – in der letzteren Elterngruppe häufiger die Mutter (55,8 Prozent) als der Vater (47,1 Prozent). Das Gegenteil ist bei den Eltern mit russischen Wurzeln zu konstatieren. Die Mehrheit von ihnen (57,1 Prozent) nutzte einen Fragebogen in ihrer Erstsprache. Somit tendierten sie seltener zu einem nicht übersetzten Fragebogen als die übrigen mehrkulturellen Elterngruppen.

#### 8.1.4 Sozialisierende Sprachen in den Familien

Die Gesamtanzahl der gesprochenen Sprachen in allen Familien zusammen beträgt 24. Die modifizierte Weltkarte (siehe unten) dient zur Veranschaulichung der

Migrationsbewegungen der Vorfahren der im Rahmen dieser Arbeit beteiligten Kinder. Neben den zurückgelegten Strecken wird anhand dieser Darstellung<sup>167</sup> auch auf die Vielfalt an Kulturen und Sprachen, die die Zuwanderer\_innen aus ihren Herkunftsländern mit nach Deutschland getragen haben, verwiesen. Die weiteste Strecke hat die nach Deutschland immigrierte Generation aus Asien und Afrika zurückgelegt. Ein Teil der Familien ist aus Ost-Europa zugewandert. Allerdings wird in den meisten dieser Familien, neben der deutschen, die türkische Sprache im familiären Umfeld gesprochen, so dass die größte Migrationsbewegung aus der Türkei zu verzeichnen ist.



Abbildung 13: Migrationsbewegungen der Eltern/Großeltern nach Deutschland

Die türkische Sprache dient im Rahmen dieser Studie in jeder vierten Familie (25,3 Prozent) der Kommunikation zwischen den Familienangehörigen. In fast jeder zehnten (9,7 Prozent) Familie wird eine arabische Sprache, und in etwa acht Prozent der Familien Russisch, gesprochen. Des Weiteren sind Kurdisch (5,6 Prozent), eine afrikanische Sprache (4,1 Prozent) und Polnisch (3,7 Prozent) zu den gesprochenen Sprachen in den Haushalten der

---

<sup>167</sup> Die Punkte verweisen auf das Ursprungs- und das Dreieck auf das Zielland.

Vier- und Fünfjährigen zu zählen. Unter sonstige Sprachen werden die restlichen Familiensprachen zusammengefasst.<sup>168</sup>

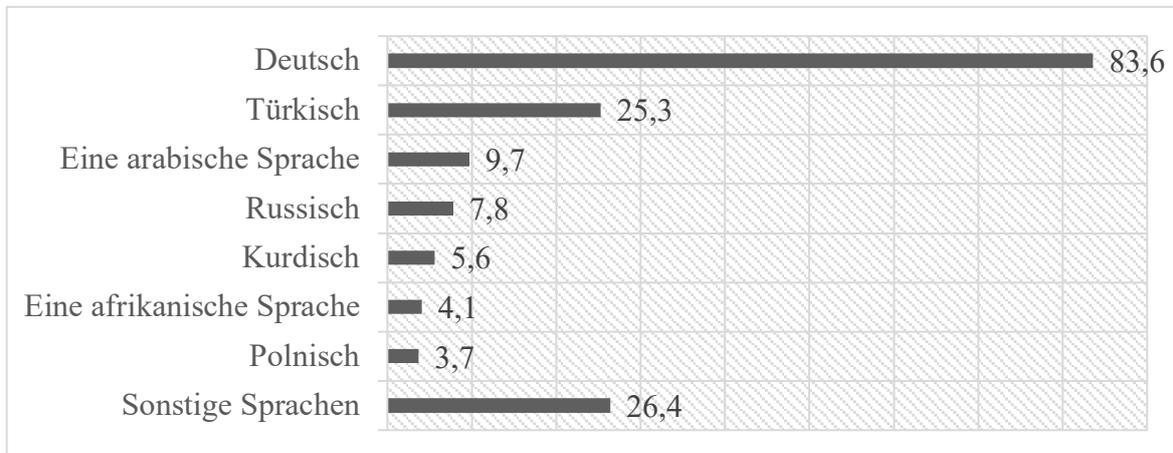


Abbildung 14: Familiensprachen (N=269) (Mehrfachantwort möglich) (Angaben in Prozent)

Die deutsche Sprache ist somit in über 80 Prozent der Familien präsent. Allerdings sagt dieser Wert wenig darüber aus, ob die Sprache der autochthonen Bevölkerung in den Familien mit einem mehrkulturellen Hintergrund Teil des Familienalltags ist. Hierzu bedarf es einer weiteren Differenzierung:

---

<sup>168</sup> Hierunter fallen: Englisch, Französisch, Persisch, Bosnisch, Kroatisch, Griechisch, Italienisch, eine asiatische Sprache, Tamil, Bengalisch, Albanisch, Georgisch, Holländisch, Serbisch, Serbo-Kroatisch, Rumänisch und Ukrainisch.

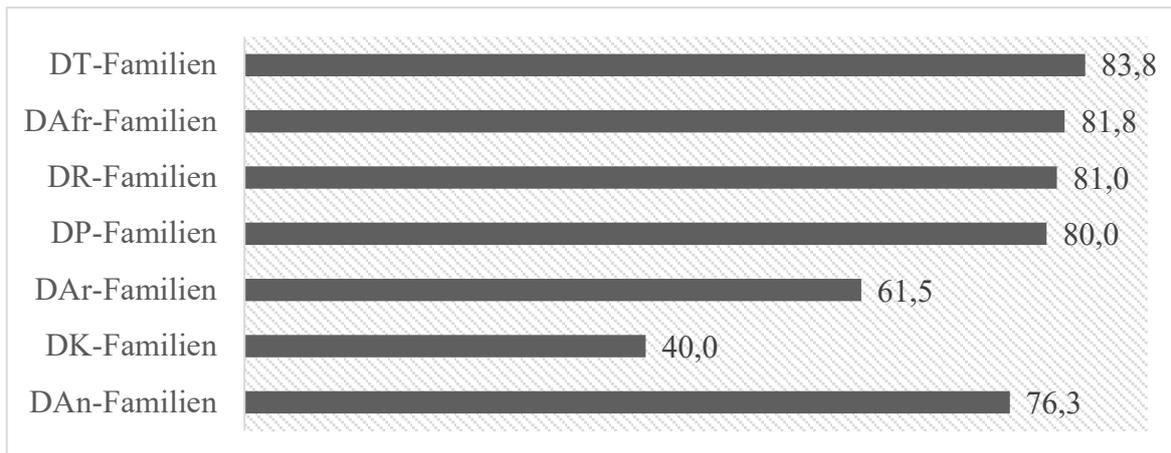


Abbildung 15: Präsenz der deutschen Sprache im Familienalltag nach Herkunft (N<sub>Deutsch-Türkische Familien</sub>=68; N<sub>Deutsch-Afrikanische Familien</sub>=11; N<sub>Deutsch-Russische Familien</sub>=21; N<sub>Deutsch-Polnische Familien</sub>=10; N<sub>Deutsch-Arabische Familien</sub>=26; N<sub>Deutsch-Kurdische Familien</sub>=15; N<sub>Deutsch-Andere Familien</sub>=59) (Angaben in Prozent)

Die deutsche Sprache wird zunächst von den Teilnehmer\_innen mit türkischen, afrikanischen, russischen und polnischen Wurzeln in ihren Familie gesprochen. In vier von fünf dieser Familien (81,7 Prozent) ist die Sprache der autochthonen Gesellschaft Teil des Familienalltags. Im Vergleich zu diesen Herkunftsfamilien sinken die Werte im Zusammenhang mit den deutsch-arabischen Familien, und besonders den Familien mit einem kurdischkulturellem Hintergrund, (weit) unter den Durchschnitt. Während in leicht über drei Fünftel (61,5 Prozent) der erstgenannten Herkunftsfamilien die Kommunikation zu Hause auch in deutscher Sprache erfolgt, erzielen im Rahmen dieser Studie Familien mit einem kurdischen Hintergrund mit zwei Fünfteln (40 Prozent) die niedrigsten Werte.<sup>169</sup>

Als die primäre Erstsprache findet sie allerdings nur in den wenigsten dieser Familien Einsatz. In gerade einmal leicht mehr als 17 Prozent aller Familien aus einem mehrkulturellen Kontext bildet Deutsch die Erstsprache der Kinder. Anhand der Differenzierung nach herkunftskulturellem Hintergrund ist zu konstatieren, dass dies mit

<sup>169</sup> Die Ergebnisse sind lediglich auf die Studiendaten zu beziehen und stehen nicht repräsentativ für die hier berücksichtigten Herkunftsfamilien. Trotz niedriger Gesamtzahlen gewähren sie aber einen ersten Zugang in ihre Familiensprachen, die im Rahmen von Mehrsprachigkeitsstudien ausführlicheren Untersuchungen bedürfen.

fast 30 Prozent vor allem in den deutsch-russischen Familien, in genau einem Viertel (25 Prozent) der deutsch-anderen Familien und in weniger als jedem Zehnten (8,3 Prozent) der deutsch-türkischen Haushalte Gültigkeit besitzt.

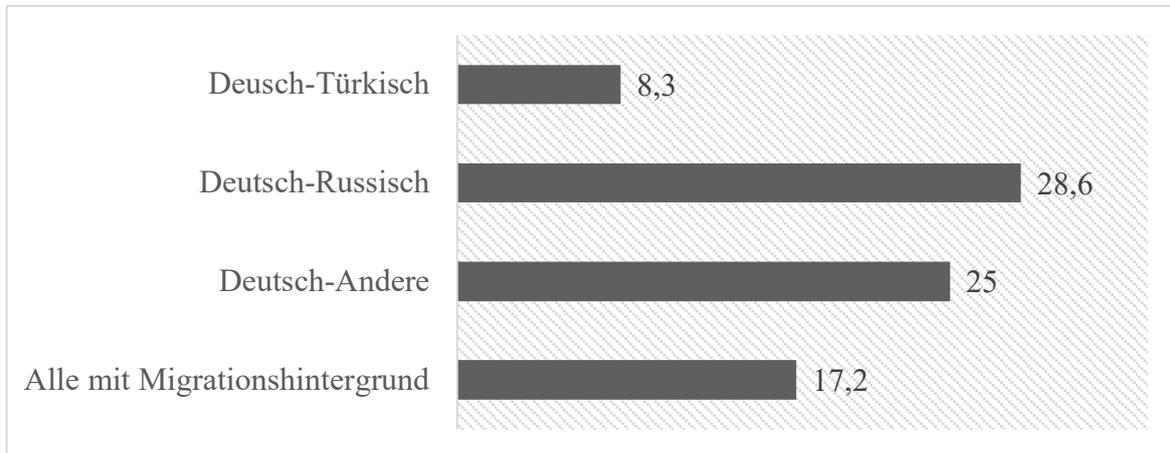


Abbildung 16: Deutsch als erste Familiensprache der Kinder nach Herkunft ( $N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=60$ ;  $N_{\text{Deutsch-Russisch}}=14$ ;  $N_{\text{Deutsch-Andere}}=56$ ;  $N_{\text{Alle mit Migrationshintergrund}}=134$ ) (Angaben in Prozent)

Somit begegnen Kinder aus einem mehrkulturellen Haushalt zunächst ihrer Herkunftssprache als erste sozialisierende Sprache. Unabhängig davon findet diese in ausnahmslos allen Haushalten Anwendung – ein Ergebnis, das sowohl die Beziehung zu den eigenen Wurzeln als auch den Status der eigenen Herkunftssprache in den Vordergrund stellt.

### 8.1.5 Höchster Schulabschluss der Eltern

Der Schulabschluss der Eltern soll vor dem Hintergrund mehrerer Faktoren untersucht werden. Zunächst richtet sich der Blick auf das Geburtsland der Eltern/Großeltern der Kinder. In einem nächsten Schritt soll ihre Herkunftskultur und erst zum Schluss das Geschlecht in Abhängigkeit oder gerade in Zusammenhang von der Herkunftskultur in den Vordergrund gestellt werden.

### Höchster Schulabschluss der Eltern in Abhängigkeit vom Geburtsland

Die Antworten der Erziehungsberechtigten hinsichtlich ihres höchsten Schulabschlusses reichen von einem nicht zertifizierbaren Bildungsstatus – *kein Schulabschluss* (6,8 Prozent) – bis zu einem zertifizierbaren abgeschlossenen Fach- oder Hochschulstudium (10,6 Prozent).

Ein erster Blick genügt, um zu erkennen, dass diejenigen unter den Eltern, die entweder selbst oder deren Eltern *nicht* in Deutschland geboren wurden, häufiger keinen Schulabschluss (+5 Prozentpunkte), seltener ein abgeschlossenes Fach- oder Hochschulstudium (-3,1 Prozentpunkte), sehr viel seltener die Mittlere Reife (-8,3 Prozentpunkte) und größtenteils eine abgeschlossene Berufsausbildung besitzen (28,8 Prozent).

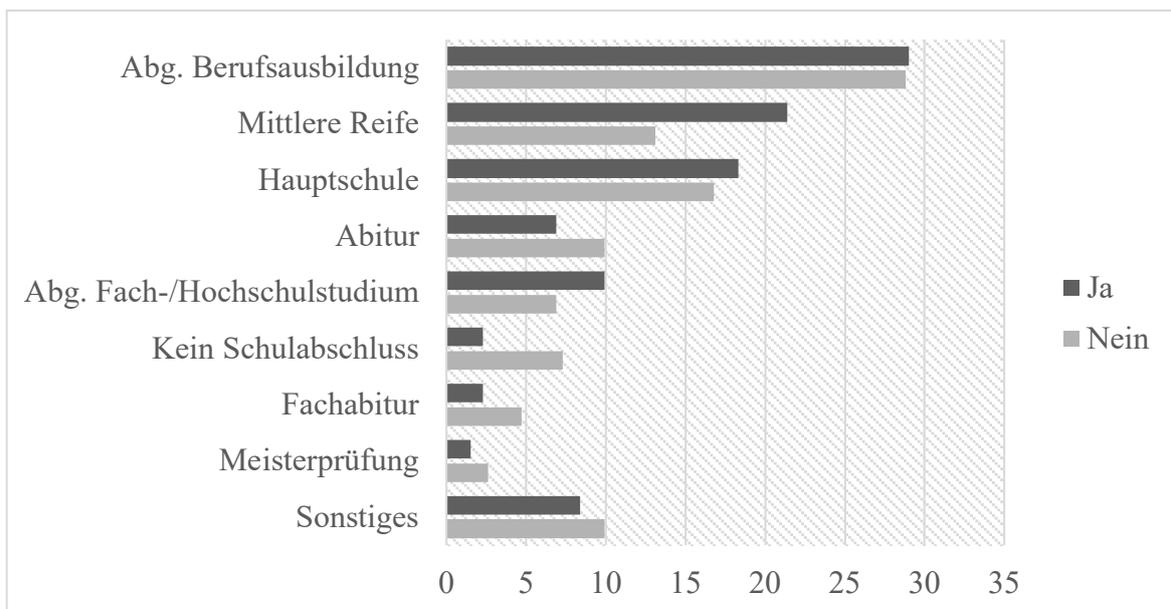


Abbildung 17: Höchster Schulabschluss der Eltern nach Geburtsland (In Deutschland geboren:  $n_{Ja}=191$ ;  $n_{Nein}=131$ ) (Angaben in Prozent)

Unabhängig vom Geburtsland Deutschland ist, neben einer abgeschlossenen Berufsausbildung, vor allem der Hauptschulabschluss als ein weiteres gemeinsames Merkmal dieser beiden, zumindest in ihrer Geburt geographisch voneinander getrennten Gruppen, herauszuarbeiten. Diese Eltern, die alle im Dortmunder Norden wohnhaft sind,

haben somit meistens den Weg von der Haupt- oder Realschule zu einem klassischen Ausbildungsberuf durchlaufen. Der Zugang zur Realschule und die damit verbundene Mittlere Reife gelingt an erster Stelle denjenigen unter ihnen, die in Deutschland geboren wurden. Der Weg zu höheren Schulabschlüssen, wie zum Beispiel dem Abitur, blieb den Eltern, die entweder selbst oder deren Eltern *nicht* in Deutschland geboren wurden, nicht selten versperrt.<sup>170</sup>

Dennoch scheinen die Eltern der Vier- und Fünfjährigen die Bereitschaft zum institutionellen und folglich gesellschaftlichen Aufstieg mitzubringen. Eine Differenzierung nach herkunftskulturellem Hintergrund führt zu, wie im Folgenden dargestellt werden soll, Unterschieden:

#### *Höchster Schulabschluss der Eltern in Abhängigkeit von ihrer Herkunftskultur*

Unter den Teilnehmer\_innen sind hauptsächlich die Eltern der deutsch-türkischen Vier- und Fünfjährigen im Besitz eines Hauptschulabschlusses. Über ein Drittel (36,7 Prozent) von ihnen haben nach eigenen Angaben die Schule mit einem Hauptschulabschluss verlassen. Diesen Wert erreichen die Eltern der deutschen Kinder und derer aus einem deutsch-anderen Herkunftskontext nicht annähernd.

---

<sup>170</sup> Den Gründen soll im Rahmen dieser Arbeit nicht nachgegangen werden.

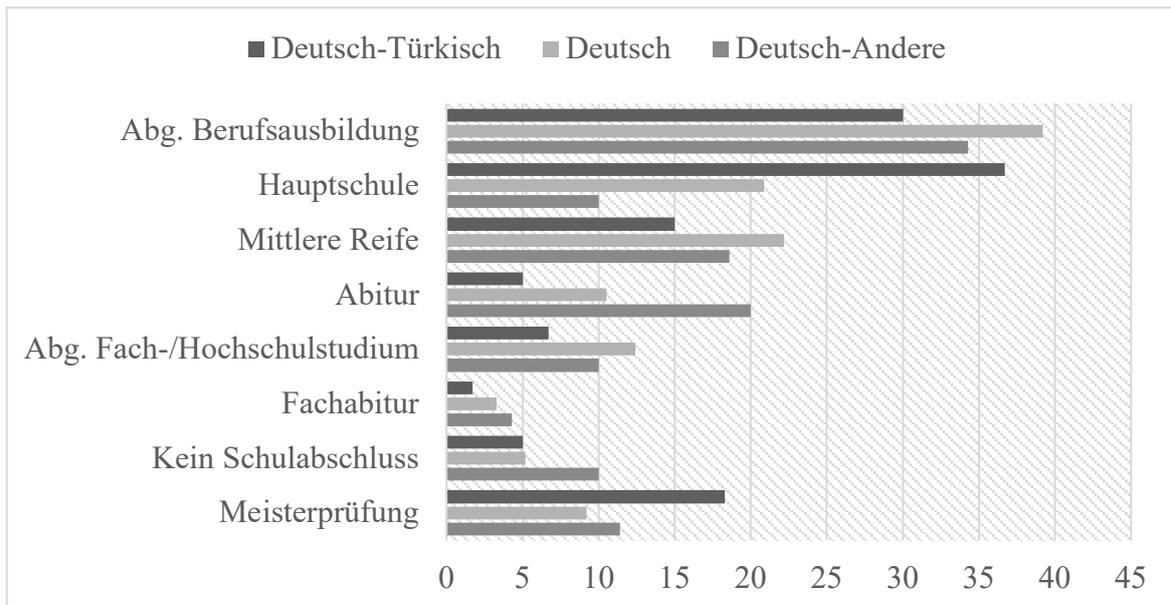


Abbildung 18: Höchster Schulabschluss der Eltern nach Herkunft ( $N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=60$ ;  $N_{\text{Deutsch}}=153$ ;  $N_{\text{Deutsch-Andere}}=70$ ) (Angaben in Prozent)

Die deutsch-andere Elterngruppe kontrastiert sich besonders mit ihrem überdurchschnittlich guten Bildungsstatus. Sie ist häufig im Besitz der Mittleren Reife (18,6 Prozent) und kann häufiger das Abitur (20 Prozent) als hohes institutionelles kulturelles Kapital nachweisen. Hier wird somit nicht nur ein erster Unterschied in den Ausgangs- und Aneignungsbedingungen der vier- und fünfjährigen deutsch-türkischen und nicht deutsch-türkischen Kindern im Kontext Familie deutlich, sondern auch die Tatsache, dass mehrkulturelle Lebenswelten in Deutschland nicht als homogen aufgefasst werden können. Darüber hinaus steht der mehrkulturelle Hintergrund in keinem unmittelbaren Zusammenhang mit einem niedrigeren Bildungsabschluss, restriktive mit Bildungsferne. Erst der *spezifische und kultursensible Blick* ermöglicht realistische Einschätzungen und Bewertungen dieser allochthonen Gruppe hinsichtlich ihres Bildungsstatus. Zudem steht der primär deutschkulturelle Hintergrund nicht unmittelbar für ein höheres institutionelles Kapital. Während die deutschen Eltern im Rahmen dieser Studie einen eher mittleren Bildungsstatus nachweisen, verfügen die deutsch-anderen Eltern über das höchste und die deutsch-türkische Elterngruppe über das niedrigste institutionellen Bildungskapital.

### *Höchster Schulabschluss der Eltern in Abhängigkeit von Herkunftskultur und Geschlecht*

Die Fortsetzung der Differenzierung der höchsten Schulabschlüsse der Eltern ermöglicht mittels des Faktors *Geschlecht* einen spezifischen Blick in die vorhandenen und möglichen Bildungsressourcen in diesen Familien, die den Kindern durch ihre unmittelbaren Bezugspersonen und Ansprechpartner – an erster Stelle den Müttern – im familiären Kontext garantiert werden.

Deutsch-türkische Mütter haben den Ergebnissen dieser Studie zu Folge den niedrigsten Bildungsabschluss. Fast zwei Fünftel (39,5 Prozent) der Mütter mit einem türkischkulturellen Hintergrund geben an, die Schule mit dem Hauptschulabschluss verlassen zu haben. Das sind etwa doppelt so viele (22,2 Prozent) wie die deutschen Mütter und vier Mal so viele (7,5 Prozent) wie die Mütter mit anderen Wurzeln. Einem weiteren Anteil von ihnen (25,6 Prozent) gelingt in ihrer Bildungslaufbahn auch der Weg durch eine Berufsausbildung. Der Realschulbesuch und -abschluss (18,6 Prozent) stellt eher eine Ausnahme dar, wobei diese Schulform auch die nicht deutsch-türkischen Mütter seltener zu durchlaufen scheinen.

<b>Höchster Schulabschluss</b>	<b>D-Türkisch</b>		<b>Deutsch</b>		<b>D-Andere</b>	
	Vater	Mutter	Vater	Mutter	Vater	Mutter
<b>Hauptschulabschluss</b>	29,4	39,5	18,2	22,0	12,5	7,5
<b>Mittlere Reife</b>	5,9	18,6	36,4	20,4	25,0	15,1
<b>Fachabitur</b>	-	2,3	4,5	3,0	12,5	13,2
<b>Abitur</b>	5,9	4,7	4,5	11,4	12,5	24,5
<b>Abg. Berufsausbildung</b>	41,2	25,6	50,0	37,9	50,0	32,1
<b>Meisterprüfung</b>	-	2,3	-	3,8	-	5,7
<b>Abg. Fach-/ Hochschulstudium</b>	11,8	4,7	4,5	13,6	6,3	11,3
<b>Kein Schulabschluss</b>	5,9	4,7	4,5	5,3	-	13,2

Tabelle 7: Höchster Schulabschluss der Eltern nach Herkunft und Geschlecht (Vater:  $N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=22$ ,  $N_{\text{Deutsch}}=29$ ,  $N_{\text{Deutsch-Andere}}=22$ ; Mutter:  $N_{\text{Deutsch.Türkisch}}=50$ ;  $N_{\text{Deutsch}}=167$ ;  $N_{\text{Deutsch-Andere}}=70$ ) (Angaben in Prozent)

Die Gruppe der deutsch-anderen Eltern zeichnet sich durch ihre eher heterogenen schulischen Werdegänge aus. Dennoch kann sie als die schulisch leistungsfähigste und damit (schulisch) erfolgreichste Elterngruppe hervorgehoben werden. Die deutsch-anderen Mütter haben die Schule sehr viel häufiger mit dem Abitur (24,5 Prozent), dem Fachabitur (13,2 Prozent) und sehr viel seltener mit dem Hauptschulabschluss (7,5 Prozent) verlassen. Es gelingt lediglich den Vätern mit anderen Wurzeln, sich den Abschlüssen ihrer Ehepartnerinnen zu nähern. Ausnahmen lassen sich dennoch nicht ausschließen. Über ein Zehntel (13,2 Prozent) der deutsch-anderen Mütter besitzen keinen Schulabschluss; das sind genauso viele wie mit einem Fachabitur und etwas weniger als diejenigen, die angeben, die Mittlere Reife (15,1 Prozent) erreicht zu haben.

Die deutsch-türkischen Eltern sind im Rahmen dieser Studie entweder im Besitz eines Hauptschulabschlusses oder sie haben eine abgeschlossene Berufsausbildung. Der Zugang in den tertiären Bildungsbereich ist ihnen kaum bis gar nicht gelungen; eine Ausnahme stellen hier die Väter dar, von denen über ein Zehntel (11,8 Prozent) den Sprung zur universitären Bildung erreicht hat. Deshalb wird die Mehrheit der deutsch-türkischen Vier- und Fünfjährigen mit einer großen Wahrscheinlichkeit in einer Familie bzw. einem familiären Umfeld aufwachsen, in dem möglicherweise die Mutter einen Hauptschulabschluss besitzt und der Vater eine abgeschlossene Berufsausbildung.

Die Situation in den deutschen Haushalten, mit der die deutschen Vier- und Fünfjährigen konfrontiert sind, ist eine etwas andere. Hier besitzen fast ein Fünftel (18,2 Prozent) der Väter und über ein Fünftel (22 Prozent) der Mütter einen Hauptschulabschluss. Allerdings haben etwa genauso viele Mütter (20,4 Prozent) und die große Mehrheit der Väter (36,4 Prozent) die Schule mit der Mittleren Reife verlassen. Eine berufliche Ausbildung erachtet jeder zweite deutsche Vater (50 Prozent) und circa zwei Fünftel (37,9 Prozent) der Mütter als selbstverständlich. Eine mögliche Konstellation hinsichtlich der Bildungsressourcen für das deutsche Kind könnte deshalb wie folgt aussehen: Einer der beiden Erziehungsberechtigten, wahrscheinlich die Mutter, wird entweder einen Hauptschul- oder Realschulabschluss besitzen. Der Vater wird seine Bildungsressourcen aus seiner abgeschlossenen Berufsausbildung schöpfen und seinen Kindern zugänglich machen.

Die wohl günstigsten Ausgangs- und Startbedingungen für Bildungs- und Partizipationschancen, sowohl vor dem Schulübergang als auch in späteren Jahren sind, wie

in den vorherigen Seiten vor Augen geführt werden konnte, in den Familien mit anderen herkunftskulturellen Erfahrungen zu vermuten. Im günstigsten Fall könnte ein Kind, das weder einen deutschen noch türkischen Hintergrund hat, in einer Familie aufwachsen, in der der Vater die Mittlere Reife besitzt und die Mutter das Abitur erworben hat. Eine weitere günstige Konstellation könnte sein: Der Vater hat eine abgeschlossene Berufsausbildung und die Mutter das Abitur. Im ungünstigsten Fall – ungünstig im Sinne eines niedrigen institutionalisierten Kapitals (vgl. Kapitel 3.2) – wird die Mutter ohne einen Abschluss die Schule verlassen und der Vater entweder die mittlere Reife oder eine abgeschlossene Berufsausbildung haben.

#### **8.1.6 Kinderanzahl unter 18 Jahren in den Haushalten**

Was die Konstellationen der Familienstrukturen anbelangt, haben, unabhängig von ihrem herkunftskulturellen Hintergrund, etwas mehr als zwei Fünftel (42,4 Prozent) aller Familien zwei Kinder unter 18 Jahren im Haushalt. Im Fall der Familien mit einem mehrkulturellen Hintergrund sind Konstellationen mit einem Kind seltener festzustellen. Während in nur 13 Prozent der Familien mit anderen und weniger als einem Zehntel (9,3 Prozent) der Familien mit türkischen Wurzeln das Kind ein Einzelkind ist, trifft dies für etwa jeden vierten (24,2 Prozent) deutschen Haushalt zu. In mehrkulturellen Familien scheinen Familienkonstellationen mit mindestens zwei und maximal vier Kindern die Normalität zu sein. Haushalte mit mehr als vier Kindern sind in diesen Familien eher die Ausnahme als die Regel.

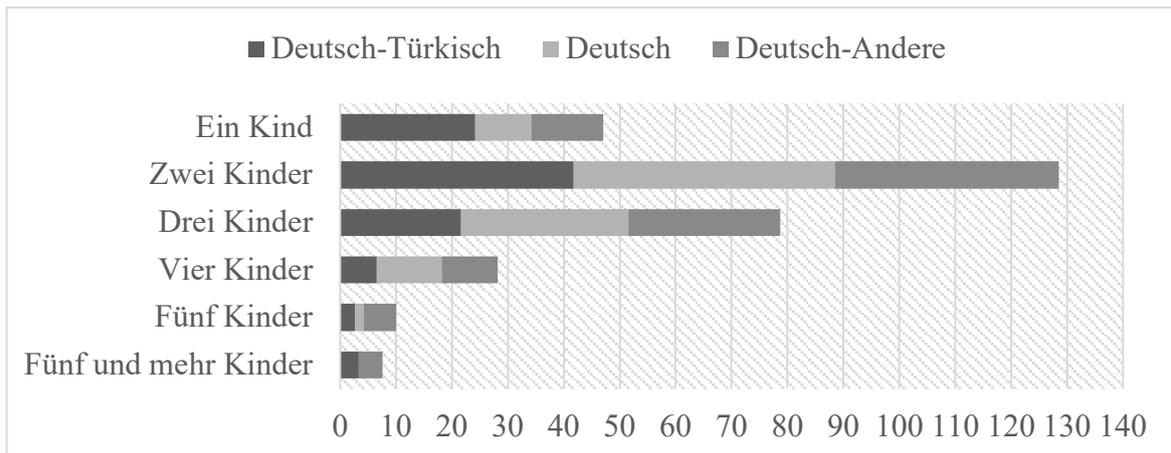


Abbildung 19: Kinderanzahl unter 18 Jahren in den Haushalten ( $N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=60$ ;  $N_{\text{Deutsch}}=153$ ;  $N_{\text{Deutsch-Andere}}=70$ ) (Angaben in Prozent)

In deutschen Familien variieren die Familienkonstellationen zwischen ein bis zwei (66 Prozent) und zwei bis drei Kindern (63,4 Prozent). Zudem wird deutlich, dass, auch wenn nur die Ausnahme, Familienhaushalte mit vier, fünf und sogar mehr als fünf Kindern auch in den deutschen Familien vorhanden sind. In den Familien mit anderen Wurzeln liegt dieser Wert bei einem Fünftel (20 Prozent).

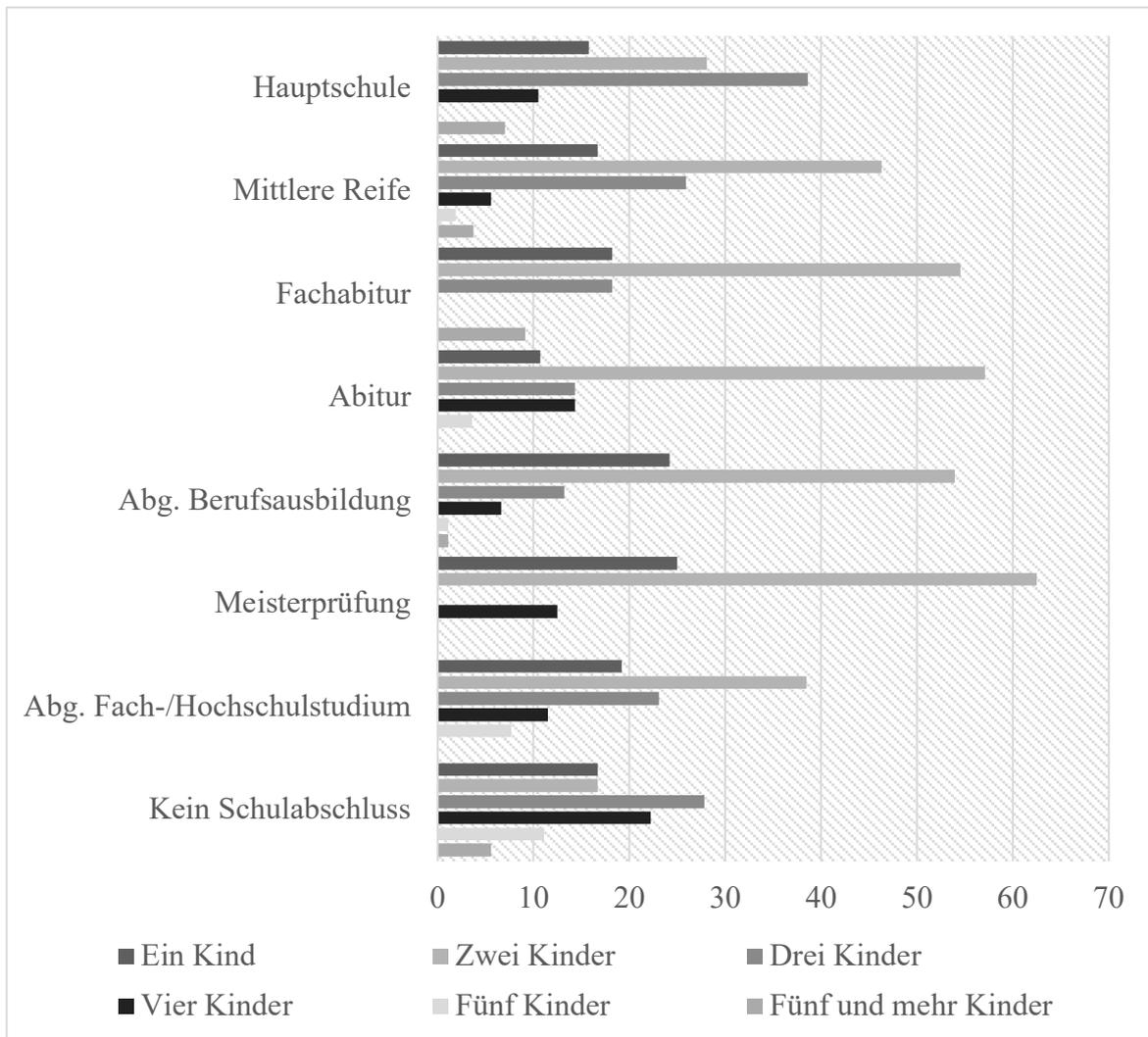


Abbildung 20: Kinderanzahl unter 18 Jahren in den Haushalten in Abhängigkeit vom höchsten Schulabschluss der Eltern ( $N_{\text{Hauptschule}}=57$ ;  $N_{\text{Mittlere Reife}}=54$ ;  $N_{\text{Fachabitur}}=11$ ;  $N_{\text{Abitur}}=28$ ;  $N_{\text{Abg. Berufsausbildung}}=91$ ;  $N_{\text{Meisterprüfung}}=8$ ;  $N_{\text{Abg. Fach/Hochschulstudium}}=26$ ;  $N_{\text{Keinen Schulabschluss}}=18$ ) (Angaben in Prozent)

Unter Einbezug der höchsten Schulabschlüsse der Eltern variieren die Kinderzahlen in den Haushalten zum Teil stark. Je höher der höchste Schulabschluss der Eltern ist, desto mehr leben die Kinder in Haushalten mit maximal zwei Kindern. Im Umkehrschluss bedeutet das: Kinder, deren Eltern über einen niedrigen oder keinen Schulabschluss verfügen, dies trifft an erster Stelle auf die türkeistämmigen Eltern und teilweise auf die deutsch-anderen Mütter zu (vgl. in diesem Kapitel), leben häufiger in Drei- (Hauptschulabschluss: 38,6 Prozent;

kein Schulabschluss: 27,8 Prozent) und oftmals auch in Vier-Kinder-Familien (Kein Schulabschluss: 22,2 Prozent).

Im Fall der höher gebildeten Elternschaft, hier sind vorrangig die nicht-türkischen Eltern (vgl. ebd.) gemeint, sind Familienkonstellationen mit drei oder vier Kindern nicht die Ausnahme. Dennoch ist in diesen Haushalten eine Tendenz zu maximal zwei Kindern zu erkennen. Deshalb ist zu vermuten, dass der Kinderwunsch der deutschen und deutsch-anderen Eltern mit einer größeren Wahrscheinlichkeit einen bewussten Entscheidungsprozess durchlaufen hat – mit Rücksicht auf personale, soziale und ökonomische Ressourcen –, als bei dem deutsch-türkischen Eltern. Die Karriereplanung (Meisterprüfung) scheint dabei einen wesentlichen Einfluss auf den Kinderwunsch zu haben.

### **8.1.7 Fazit**

Im ersten Teil der quantitativen Auswertung erfolgte ein erster Einblick in die familiären Bedingungen und Voraussetzungen der deutsch-türkischen und nicht deutsch-türkischen Kinder. Zunächst wurde die elterliche Studienbeteiligung vorgestellt. Darin wurde deutlich, dass mehrheitlich die Mütter an dieser Studie teilgenommen haben (vgl. Kapitel 8.1.1). Somit basieren die Angaben der Eltern zu ihren familiären (Medien-)Sozialisationsbedingungen vornehmlich auf den Wahrnehmungen und Erfahrungen der Mütter; sie sind als die primären Bezugspersonen der Vier- und Fünfjährigen zu verstehen.

Darüber hinaus stellte sich heraus, dass die deutsch-türkischen und nicht deutsch-türkischen Kinder in vornehmlich jungen Elternhäusern aufwachsen. Ihre Eltern sind mehrheitlich zwischen den Jahren 1979 und 1988 geboren und waren zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 26 und 35 Jahr alt (vgl. Kapitel 8.1.2). Somit sind die Eltern in der Mehrheit der zweiten und die Kinder selbst der dritten Generation mit Migrationshintergrund zuzuordnen.

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse wundert es wenig, dass in über drei Viertel (76,3 Prozent) dieser Familien die deutsche Sprache Teil ihres familiären Alltags ist (vgl. Kapitel 8.1.4). Unabhängig von der Herkunftskultur ist Deutsch im Alltag der mehrkulturellen

Kinder stets präsent. Gleichzeitig aber wird die Beziehung zur eigenen Herkunfts- bzw. Erstsprache gepflegt. Ausnahmslos alle der im Rahmen dieser Studie befragten Familien aus einem mehrkulturellen Kontext nutzen zu Hause ihre Erstsprache für den Zweck der Kommunikation und Sozialisation. Die beiden größten Sprachgruppen bilden in diesem Zusammenhang die deutsche und türkische Sprache. Akteure, die in der Familie Deutsch sprechen, sind mit 83,6 Prozent am meisten vertreten. Danach folgt die Gruppe der türkischsprechenden Personen (vgl. ebd.).

Aufgrund der engen Beziehung der Akteure zu ihren Sprachen, wurde der Elternfragebogen von etwa gleich vielen Eltern in ihrer Erst- und Zweitsprache genutzt. Somit präferierten also die Hälfte oder leicht mehr als die Hälfte der Eltern einen Fragebogen auf Deutsch. Der Rest bevorzugte einen in ihre Erstsprache übersetzten Fragebogen; hier besonders die deutsch-russischen Eltern (vgl. Kapitel 8.1.3).

Von Interesse waren auch die höchsten Schulabschlüsse der Eltern. Diese wurden in Abhängigkeit von verschiedenen Faktoren untersucht: das *Geburtsland der Eltern/Großeltern der Kinder*, die *Herkunftskultur* und schließlich das *Geschlecht*. Im ersten Fall stellte sich heraus, dass Eltern, die selbst oder deren Eltern *nicht* in Deutschland geboren wurden, über einen niedrigeren Schulabschluss verfügen, als diejenigen unter den Eltern, auf die dieser Punkt nicht zutrifft. Die Herkunftskultur war von ähnlicher Relevanz. Deutlich wurde hier, dass in Sachen Bildungsstatus weniger der *Migrationshintergrund* an sich als vielmehr die spezifische Herkunftskultur in den Blick genommen werden sollte. Demnach ist den deutsch-türkischen Eltern der *niedrigste*, den deutschen Eltern ein *mittlerer* und den Eltern aus einem deutsch-anderen Herkunftskulturkontext der *höchste* Bildungsstatus zuzuschreiben. Die wohl günstigsten Ausgangs- und Aneignungsbedingungen für bessere Bildungs- und Partizipationschancen, sowohl vor dem Schulübergang als auch in späteren Jahren, sind somit – gerade unter Berücksichtigung des Faktors Bildung und Geschlecht der Eltern – in den deutsch-anderen und deutschen, wohl aber weniger den deutsch-türkischen Familien zu vermuten (vgl. Kapitel 8.1.5). Schließlich hat der hohe oder niedrige Schulabschluss der Eltern, wie sich herausgestellt hat, einen entscheidenden Einfluss auch auf die Kinderanzahl (vgl. Kapitel 8.1.6) und in der Folge auf die gezielte Investition in die Zukunft des Kindes.

## **Teil II: Medienalltag, Medienerziehung und Mediennutzung der Kinder**

Im **zweiten Teil** dieses Kapitels werden die Elternangaben im Hinblick auf die familiäre Mediennutzung hin untersucht. Vorgestellt werden die Medienausstattung sowie die familiäre als auch kindliche Mediennutzung zu Hause. In diesem Zusammenhang sollen auch die Lieblingsmedien und Medienreaktionen der Kinder genauere Erläuterung finden (vgl. Kapitel 8.1.8; 8.1.9; 8.1.13). Von Interesse sind zudem die gemeinsamen medialen Mediennutzungserfahrungen der Kinder mit ihren Eltern (vgl. Kapitel 8.1.10; 8.1.11) sowie die medienerzieherischen Maßnahmen, mit denen sie im Kontext Familie vor Projektbeginn konfrontiert wurden (vgl. Kapitel 8.1.12). Des Weiteren interessieren die nicht-medialen Lieblingsbeschäftigungen der Mädchen und Jungen in ihrem Alltag zu Hause und in ihrer Freizeit. Konkret handelt es sich um nicht-mediale Alternativangebote zu einer Auswahl an Medienangeboten, die hinsichtlich ihres Einflusses auf die kindlichen Tätigkeitspräferenzen hin vorgestellt werden sollen (vgl. Kapitel 8.1.14).

### **8.1.8 Medienausstattung, Mediennutzung und Lieblingsmedien der Kinder**

In den deutsch-türkischen und nicht deutsch-türkischen Haushalten sind, angefangen bei den Sekundärmedien nach Pross (1972), alle bei der Erhebung zur Auswahl gestellten Medien vorhanden. Den Familienmitgliedern steht eine große Palette an Medien für die Nutzung zur Verfügung.

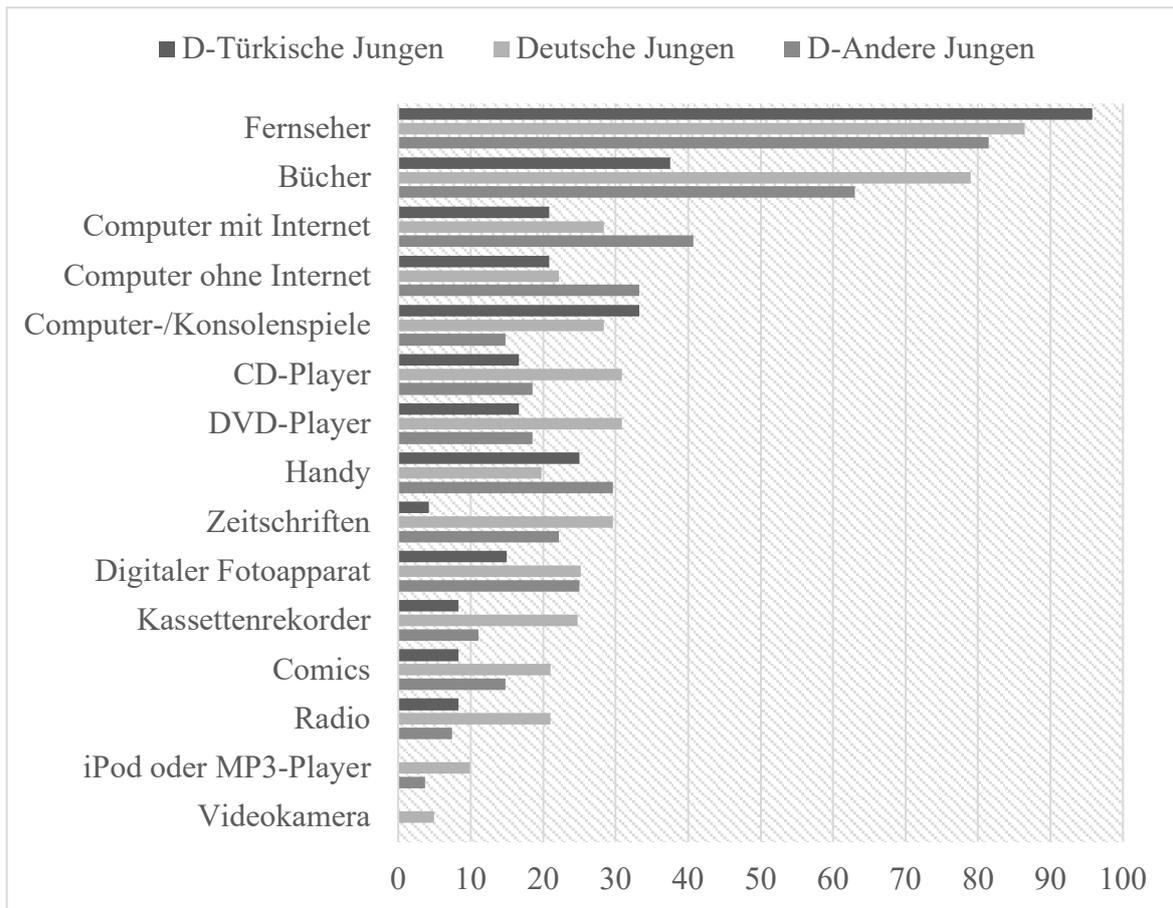


Abbildung 21: Mediennutzung der Jungen im Kontext Familie ( $N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=24$ ;  $N_{\text{Deutsch}}=81$ ;  $N_{\text{Deutsch-Andere}}=27$ ) (Mehrfachantwort möglich) (Angaben in Prozent)

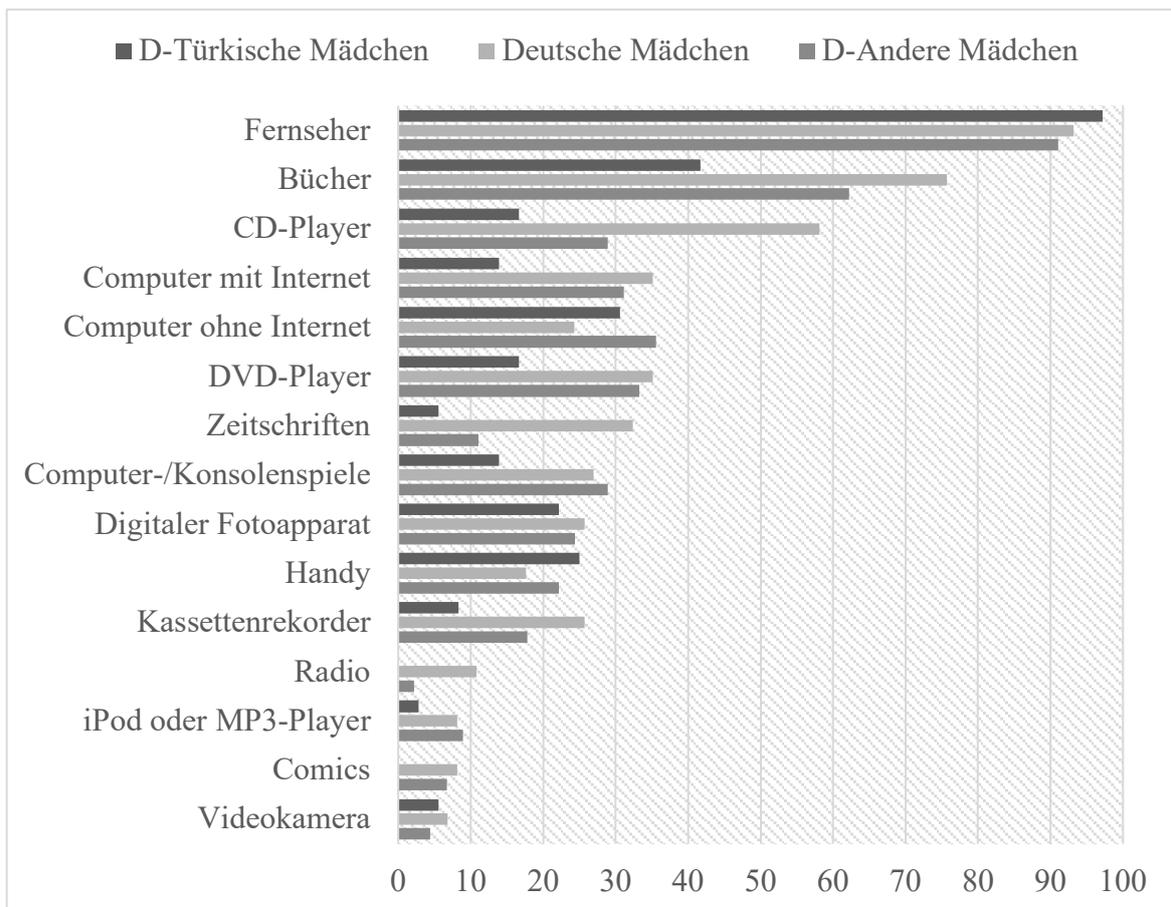


Abbildung 22: Mediennutzung der Mädchen im Kontext Familie ( $N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=36$ ;  $N_{\text{Deutsch}}=74$ ;  $N_{\text{Deutsch-Andere}}=45$ ) (Mehrfachantwort möglich) (Angaben in Prozent)

Die Kinder nutzen nach Angaben ihrer Erziehungsberechtigten in überdurchschnittlichem Maße den Fernseher. Dieses Medium kommt in fast 90 Prozent der nicht deutsch-türkischen (Deutsch: 89,7 Prozent und Deutsch-Andere: 87,5 Prozent) und über 95 Prozent der deutsch-türkischen Familien durch die Kinder zum Einsatz. Das Sekundärmedium Buch belegt den zweiten Platz; dieses ist das meist genutzte zweite Kindermedium.

In diesem Zusammenhang ist jedoch darauf hinzuweisen, dass das Interesse der deutsch-türkischen Kinder für Textmedien als gering einzustufen ist. Nur zwei Fünftel (40 Prozent) von ihnen nutzen das Buch – die deutsch-türkischen Jungen (37,5 Prozent) etwas weniger als die deutsch-türkischen Mädchen (41,7 Prozent) – und noch viel weniger lesen sie Zeitschriften (fünf Prozent) oder Comics (3,3 Prozent). Bei ihren Mitkita-Kindern aus

einem nicht deutsch-türkischen Haushalt, hier allen voran bei den deutschen Kindern, liegen diese Werte (teilweise) deutlich höher.

Den höchsten Wert erreichen die deutschen Kinder beim Textmedium Buch. Über drei Viertel (77,4 Prozent) von ihnen nutzen nach dem Fernseher das Buch zu Hause. Damit liegt ihre Anzahl zum ersten Medium, dem Fernseher, lediglich 13,3 Prozentpunkte entfernt. Auch Kinder aus nicht-deutschen Familien, besonders die deutsch-anderen Kinder (62,6 Prozent), finden nach dem Fernseher am Medium Buch Gefallen. Dennoch ist in diesem Fall nicht nur eine geringere Anzahl an Nutzern zu konstatieren, sondern auch eine größere Distanz zum ersten Medium, den Fernseher, zu erkennen. Die oben dargelegte Differenz in den deutschen Haushalten zwischen dem meist- und an zweiter Stelle genutzten Medium ist bei den deutsch-anderen Kindern 25 und bei den Kindern mit türkischen Wurzeln über 55 Prozentpunkte hoch. Damit beschäftigt sich eine etwa gleich hohe Anzahl an deutschen Kindern mit dem Fernseher sowie das Buch, wohingegen der Medienalltag der nicht-deutschen, insbesondere der deutsch-türkischen Kinder, hauptsächlich in der Auseinandersetzung mit dem Fernseher gestaltet wird.

In Bezug auf die übrigen Medien ist eine Fortsetzung der Rangierung der Mediennutzung nicht möglich. Diese werden von den Kindern, auch unter Berücksichtigung ihres Geschlechts, in unterschiedlichem Ausmaß genutzt.<sup>171</sup> So sind der CD- und DVD-Player sowie Zeitschriften primär die deutschen Kinder fesselnde Medien. Während der Großteil (58,1 Prozent) der deutschen Mädchen hauptsächlich den CD-Player nutzt, nehmen die gleichkulturell geprägten Jungen keine nennenswerte Unterscheidung zwischen dem CD- und DVD-Player vor. Das Interesse der deutsch-anderen Mädchen ähnelt dabei dem der deutschen Jungen. Sie nutzen im Vergleich zu den übrigen mehrkulturell geprägten Kindern häufiger auch den CD- und DVD-Player. Für Zeitschriften sind sie weniger interessiert, am wenigsten die deutsch-türkischen Kinder, dafür aber die deutsch-anderen Jungen (22,2 Prozent).

---

<sup>171</sup> Vor dem Hintergrund dieser Tatsache sind nicht nur innerhalb der *Präferenzen* und *Platzierungen* von Medien, sondern auch in Bezug auf ihre eigentliche *Relevanz* im kindlichen Medienalltag Unterschiede zu vermuten.

Die Medien Computer (mit und ohne Internet), Computer-/Konsolenspiele und Mobiltelefon sind hauptsächlich in den Medienwelten der Kinder aus deutsch-anderen Sozialisationskontexten vertreten. Ein Drittel (33,3 Prozent) von ihnen nutzt den Computer in seiner Offline-Funktion zu Hause. Den Online-Computer bedienen an erster Stelle die deutsch-anderen Jungen (40,7 Prozent). Während fast 30 Prozent der deutsch-anderen Mädchen auch für die Spielkonsole zu begeistern sind, ziehen die deutsch-anderen Jungen das Mobiltelefon der Spielkonsole vor (29,6 Prozent).

Die deutsch-türkischen Kinder, hier die Mädchen (30,6 Prozent), finden nach dem Buch vor allem am Offline-Computer Gefallen. Ein Viertel (25 Prozent) dieser Mädchen nutzt zudem das Mobiltelefon zu Hause. Ihr Interesse am Online-Computer und an Computer-/Konsolenspielen scheint dabei wenig ausgeprägt zu sein. So sind beispielsweise für ein Drittel (33,3 Prozent) der gleichkulturell geprägten Jungen und für fast 30 Prozent der nicht deutsch-türkischen Mädchen, nicht aber der deutsch-anderen Jungen (14,8 Prozent), auch Computer-/Konsolenspiele relevant.

Der Online-Computer wird eher von den deutsch-türkischen Jungen und nicht deutsch-türkischen Kindern favorisiert. Trotzdem ist die Anzahl der deutsch-türkischen Kinder, besonders der deutsch-türkischen Mädchen, die bereits online sind, geringer, als die der nicht deutsch-türkischen Kinder. Im Gegensatz zu den deutsch-türkischen Kindern sind etwa doppelt so viele nicht deutsch-türkische Kinder bereits online. Fast ein Drittel (31,6 Prozent) der deutschen und leicht über ein Drittel (34,7 Prozent) der deutsch-anderen Kinder nutzen den Computer auch in seiner Internetfunktion.

Die Ergebnisse zu den Lieblingsmedien der Kinder unterstützen diese Ergebnisse. Für fast 70 Prozent der deutsch-türkischen, etwa drei Fünftel (57,1 Prozent) der deutsch-anderen und ungefähr die Hälfte (48,8 Prozent) der deutschen Kinder stellt der Fernseher das Lieblingsmedium dar. Unter den Kindern sind es dabei die nicht deutschen Jungen (74,2 Prozent), für die, in der Wahrnehmung ihrer Eltern, dieses Medium das Lieblingsmedium darstellt.

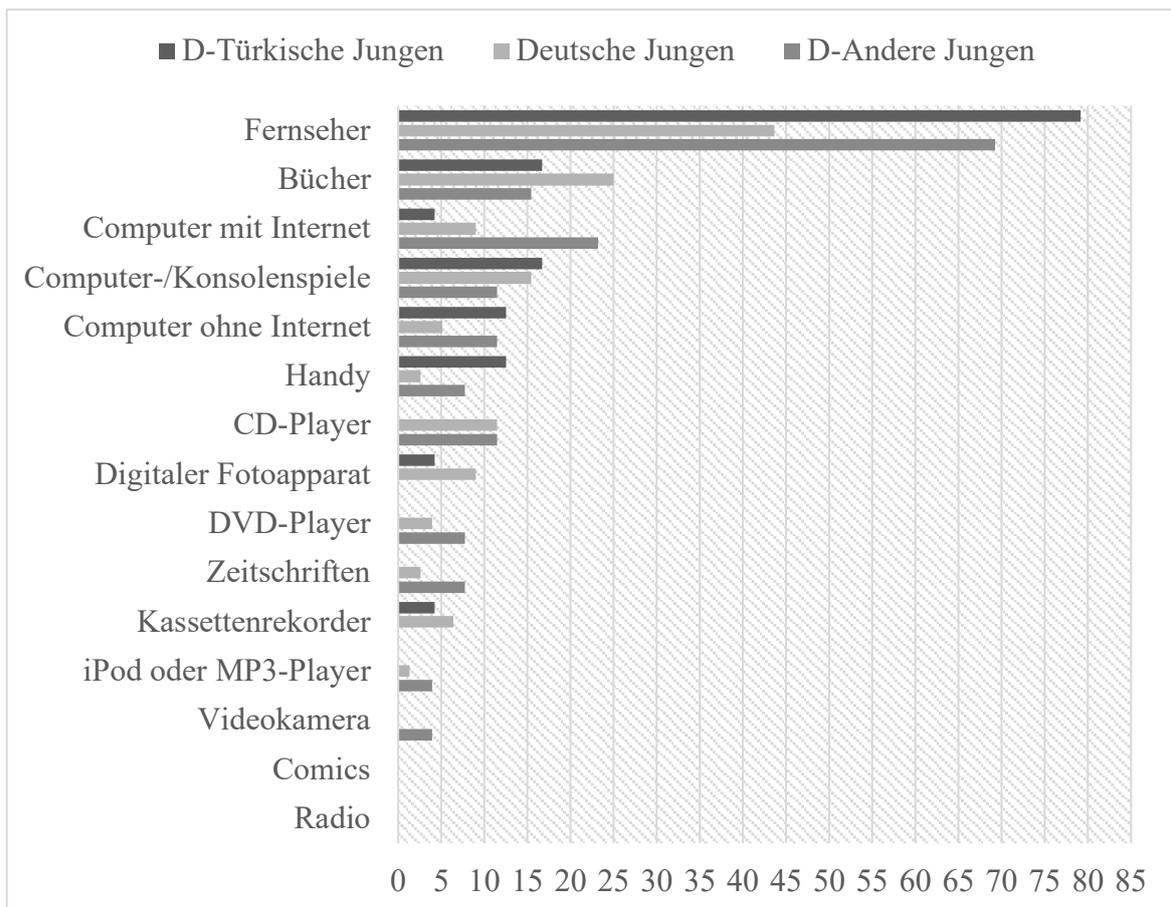


Abbildung 23: Lieblingsmedien der Jungen im Kontext Familie ( $N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=24$ ;  $N_{\text{Deutsch}}=78$ ;  $N_{\text{Deutsch-Andere}}=26$ ) (Mehrfachantwort möglich) (Angaben in Prozent)

An zweiter Stelle ist das Buch zu platzieren; allerdings mit einem großen Abstand zum erstgenannten Lieblingsmedium. Die Reihenfolge der Lieblingsmedien setzt sich für die deutsch-türkischen Kinder (16,7 Prozent), besonders für die deutsch-türkischen Mädchen (19,4 Prozent), mit dem Computer ohne Internetfunktion fort. Für ihre Mitkita-Kinder aus einem deutsch-anderen Herkunftskontext ist, nach Ansicht ihrer Eltern, ebenfalls der Computer zu nennen; dann aber zunächst in seiner On- (22,9 Prozent) und danach Offline-Funktion (18,6 Prozent).

Anders als im Fall der deutsch-türkischen Kinder, vor allem der deutsch-türkischen Jungen, erkennen die deutschen Eltern, dass ihre Kinder eher vom Online-, statt Offline-Computer begeistert sind. Der Computer mit Internetfunktion scheint für sie am attraktivsten zu sein.

Zugleich ist jedoch zu konstatieren, dass der Computer für diese Gruppe erst nach dem CD-Player als Lieblingsmedium in Frage kommt.

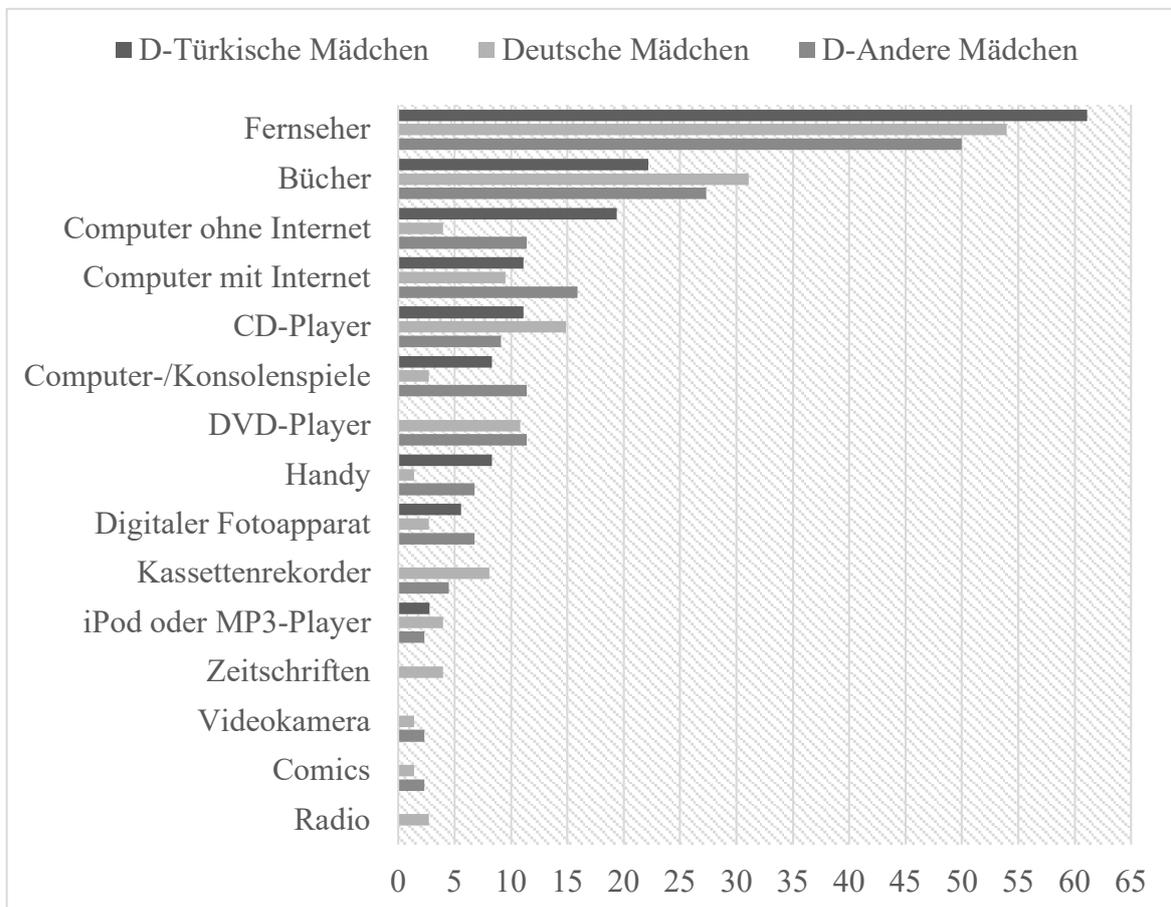


Abbildung 24: Lieblingsmedien der Mädchen im Kontext Familie ( $N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=36$ ;  $N_{\text{Deutsch}}=74$ ;  $N_{\text{Deutsch-Andere}}=44$ ) (Mehrfachantwort möglich) (Angaben in Prozent)

Im Alltag der nicht deutschen Kinder erhält der CD-Player dabei kaum an Aufmerksamkeit. Er fungiert seltener als Lieblingsmedium, so auch der DVD-Player. Nach Angaben der Eltern mit türkischen Wurzeln zählt der DVD-Player nicht zu den Lieblingsmedien ihrer Kinder. Genauso schließen sie die Medien Radio, Zeitschriften, Comics und Videokamera gänzlich aus. Bei den Mitkita-Kindern aus einem deutsch-anderen Herkunftskontext trifft dies lediglich auf das Radio zu. Den digitalen Fotoapparat, der im Rahmen der integrativen Medienarbeit in den Dortmunder Kitas sehr oft zum Einsatz kam (vgl. Kapitel 8.2.5), scheinen die Vier- und Fünfjährigen deutsch-türkischen Kinder vor der

Projektdurchführung zu Hause kaum (15 Prozent) und ihre nicht deutsch-türkischen Mitkita-Kinder eher gelegentlich am liebsten genutzt zu haben.

Während der Medienalltag der deutschen Vier- und Fünfjährigen nicht auf eine Auswahl an Medien beschränkt werden kann – sie nutzen zu einem größeren Anteil die Medien in ihrer Vielfalt – liegt der Fokus der nicht deutschen, hier vor allem der deutsch-türkischen Kinder, auf den Medien Fernseher, Bücher, Computer ohne Internet und Computer-/Konsolenspiele. Im Fall der deutsch-anderen Kinder kann diese Reihenfolge um die Medien DVD- (27,8 Prozent) und CD-Player (25 Prozent) sowie digitaler Fotoapparat (25 Prozent), teilweise aber auch Kassettenrekorder und (15,3 Prozent) und Zeitschriften (15,3 Prozent) erweitert werden. Besonders die letztgenannten Medien finden im Medienalltag der deutsch-türkischen Kinder kaum Anwendung, und zwar unabhängig von ihrem Geschlecht. Es lassen sich lediglich in Bezug auf die Nutzung des Mobiltelefons wieder Gemeinsamkeiten zwischen den mehrkulturell geprägten Kindern feststellen. Dieses wird eher von den nicht deutschen als deutschen Kita-Kindern zu Hause genutzt und als ihr Lieblingsmedium wahrgenommen.

Das Mobiltelefon findet zum Teil auch in den deutschen Haushalten durch die Kinder Anwendung. Allerdings schenken sie diesem Medium weniger Aufmerksamkeit, als beispielsweise dem Kassettenrekorder, digitalen Fotoapparat oder Zeitschriften. Mit weniger als 20 Prozent ist das Hybridmedium Handy/Smartphone<sup>172</sup> in der Medienwelt der deutschen Kinder etwa genauso wenig relevant, wie die Medien Radio und Comics. Im Vergleich zu den nicht deutschen Kindern beschäftigen sich jedoch fast vier Mal so viele von ihnen mit den zuletzt genannten Medien. Außerdem nutzen die deutschen Kinder, auch wenn nur vereinzelt (9 Prozent), die Audiomedien iPod oder MP-3-Player. Erneut sind es die deutsch-anderen Kinder, die sich dem Wert der deutschen Kinder nähern. In der Medienwelt der Kinder mit türkischen Wurzeln sind diese Medien kaum von Relevanz.

---

<sup>172</sup> Die Eltern, Erzieher\_innen (vgl. Kapitel 8 und 9) und Kinder (vgl. Kapitel 10) wurde entweder nach dem Handy oder dem iPhone gefragt. Aus diesem Grund und unter Berücksichtigung der Kinderaussagen soll im Text nicht nur das Handy, sondern auch das Smartphone genannt werden. Die Kinder verweisen weniger auf das veraltete Handy als vielmehr auf das Smartphone.

### 8.1.9 Computernutzung der Kinder

In Bezug auf die, mit zunehmendem Alter, immer wichtiger werdenden digitalen Medien *Computer mit und ohne Internet* unterscheiden sich die Meinungen der Eltern zum Teil sehr. Unter den Eltern befürworten zum Großteil die deutsch-türkischen Eltern den selbstständigen Umgang ihrer Kinder mit dem Computer. Über drei Fünftel (67,2 Prozent) dieser Erziehungsberechtigten fänden es gut bis sehr gut, wenn ihr Kind einen selbstständigen Umgang mit dem Computer erlernen würde. Dieser Wunsch wird von einem etwa genauso hohen Anteil (61,9 Prozent) der Eltern aus einem anderen herkunftskulturellen Kontext geteilt. Auch etwas mehr als zwei Fünftel (44,3 Prozent) der deutschen Eltern sprechen sich prinzipiell nicht dagegen aus. Dennoch verhalten sie sich, in Bezug auf diese Thematik, etwas zurückhaltender, als die nicht deutschen Elterngruppen.

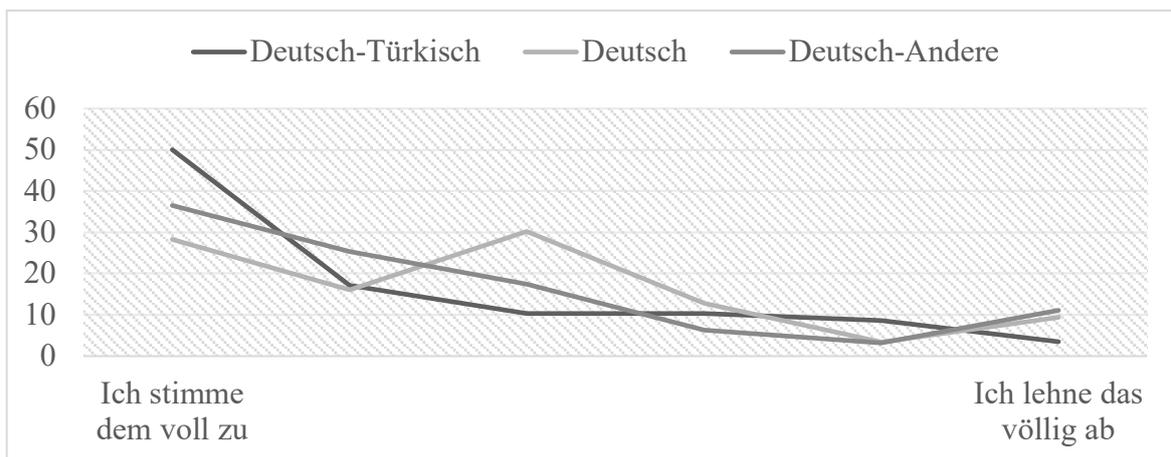


Abbildung 25: Selbstständige Computernutzung der Kinder im Kontext Familie ( $N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=58$ ;  $N_{\text{Deutsch}}=149$ ;  $N_{\text{Deutsch-Andere}}=63$ ) (Angaben in Prozent)

Für die deutschen Eltern ist es wichtig, dass beide Kinder, sowohl der Sohn als auch die Tochter, den Computer selbstständig nutzen können. Sie unterscheiden also nicht zwischen ihren Kindern, sondern befürworten eine möglichst gerechte Verteilung und Vermittlung medialer Fähig- und Fertigkeiten.

Anders die deutsch-türkischen und deutsch-anderen Eltern. Im Zusammenhang mit dem Computer und die selbstständigere Nutzung dieses Mediums unterstützen sie primär die Entwicklung ihrer Töchter. Auf die Frage, ob ihre Töchter einen selbstständigen Umgang

mit dem Computer erlernen sollen, stimmen 67,5 Prozent der letztgenannten Eltern (voll) zu. Im deutsch-türkischen Kontext, für das deutsch-türkische Mädchen, erfährt dieser Wert sogar einen leichten Anstieg (69,5 Prozent). Ein differenzierter Blick in die Daten zeigt, dass über die Hälfte (55 Prozent) der letztgenannten Eltern sogar voll zustimmen. Zum Vergleich: Die deutsch-anderen Eltern stimmen zu einem Drittel (32,5 Prozent) und die deutschen Eltern mit 27,8 Prozent voll zu.

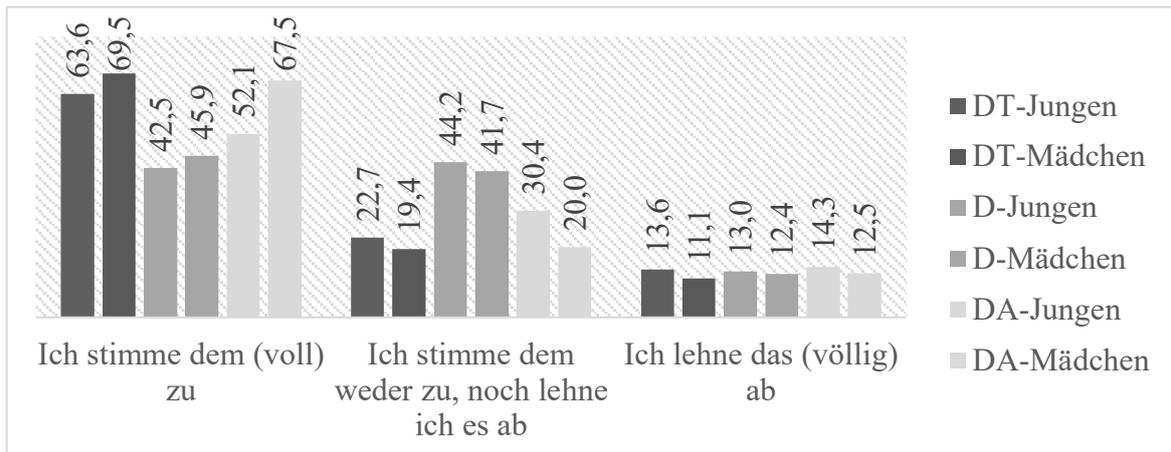


Abbildung 26: Selbstständige Computernutzung der Kinder im Kontext Familie nach Herkunft und Geschlecht (Deutsch-Türkisch:  $N_{\text{Jungen}}=22$ ,  $N_{\text{Mädchen}}=36$ ; Deutsch:  $N_{\text{Jungen}}=77$ ,  $N_{\text{Mädchen}}=72$ ; Deutsch-Andere:  $N_{\text{Jungen}}=23$ ,  $N_{\text{Mädchen}}=40$ ) (Angaben in Prozent)

Diese Verteilung ist deshalb so beachtenswert, weil vor allem diejenige Elternschaft, die ihren eigenen Umgang mit dem Computer in der Mehrheit als *durchschnittlich bzw. verbesserungsfähig* einschätzt – gemeint sind die deutsch-türkischen Eltern (vgl. Kapitel 8.1.16) – mehrheitlich einem selbstständigen Umgang ihrer Kinder mit dem Computer zustimmt. Eltern aus einem deutschen Haushalt schätzen ihr Wissen und Können mit dem Computer am höchsten ein (vgl. ebd.). Trotzdem, oder gerade aus diesem Grund, weil sie eventuell mehr Erfahrungen mit diesem Medium besitzen, tendieren sie eher dazu, den Zugang ihrer Kinder zum Computer aufzuschieben – ein mögliches medienerzieherisches Muster.

Computernutzung	D-Türkisch		Deutsch		D-Andere	
	J	M	J	M	J	M
Probiert Maus und Tastatur aus	47,4	63,6	45,5	56,3	54,2	57,9
Schaut zu, wenn Geschwister/Eltern spielen oder arbeiten	42,1	42,4	57,6	54,7	41,7	52,6
Spielt Computerspiele	57,9	24,2	28,8	25,0	50,0	44,7
Schaut Fotos an	42,1	27,3	48,5	53,1	25,0	47,4
Hört Musik	31,6	24,2	34,9	43,8	41,7	47,4
Spielt Lernspiele	36,8	21,2	47,0	40,6	41,7	26,3
Malt	42,1	24,2	16,7	28,1	29,2	31,6
Schaut Videos an	31,6	24,2	25,8	23,4	37,5	28,9
Schaut Filme an	26,3	18,2	21,2	21,9	16,7	18,4
Hat Zugang zum Internet	5,3	9,1	7,6	17,2	20,8	15,8
Schaut über das Internet Fernsehen	5,3	12,1	10,6	7,8	8,3	13,2
Übt das Schreiben	15,8	15,2	1,5	10,9	-	10,5

Tabelle 8: Computeraktivitäten der Jungen und Mädchen im Kontext Familie (Deutsch-Türkisch:  $N_{\text{Jungen}}=19$ ,  $N_{\text{Mädchen}}=33$ ; Deutsch:  $N_{\text{Jungen}}=66$ ,  $N_{\text{Mädchen}}=64$ ; Deutsch-Andere:  $N_{\text{Jungen}}=24$ ,  $N_{\text{Mädchen}}=38$ ) (Mehrfachantwort möglich) (Angaben in Prozent)

Diese elterliche Tendenz spiegelt sich in den Computernutzungsgewohnheiten ihrer Kinder wider. Die deutschen Vier- und Fünfjährigen zeichnen sich, wie der obigen Tabelle zu entnehmen ist, durch eine vorrangig passive Computernutzung aus, in dem sie zum Beispiel entweder ihren *Geschwistern oder Eltern bei ihrer alltäglichen Computernutzung zu-* (56,1 Prozent) oder am Computer *Fotos anschauen* (50,8 Prozent). Aktiv probieren sie, vor allem die deutschen Mädchen (56,3 Prozent), größtenteils Maus und Tastatur aus (50,8 Prozent), eine Übung, die zunächst der Entwicklung feinmotorischer Fähigkeiten und der Orientierung auf der Tastatur dient. *Spiele* (26,8 Prozent), *Videos* (24,5 Prozent), *Filme* (21,4 Prozent) oder aber für *Filme im Internet* (9,1 Prozent) nutzen sie den Computer in der Regel selten und dann in etwa ähnlich hohem Ausmaß.

Als attraktiv erscheinen ihnen vor allem die Computertätigkeiten *Fotos anschauen* (50,7 Prozent) und *Musik anhören* (39,2 Prozent). Besonders die deutschen Mädchen lassen sich von diesen Tätigkeiten am Computer begeistern. *Schreibübungen* sind für dieses Geschlecht ebenso von Relevanz. Im Gegensatz zu 1,5 Prozent der deutschen Jungen übt mindestens jedes zehnte deutsche Mädchen (10,9 Prozent) das Eintippen am Computer. Diese Tätigkeit nutzt es wohlmöglich auch im Internet, wenn es zum Beispiel einen Seitennamen eingeben soll. Fast einem Fünftel (17,2 Prozent) der deutschen Mädchen wird zu Hause der *Zugang ins Internet* gewährt. Aktiver als die deutschen Jungen sind sie auch bei Maltätigkeiten am Computer (+11,4 Prozentpunkte). Geht es allerdings darum, sich mit Lernspielen auseinander zu setzen, so nähern sich die Werte der deutschen Kinder wieder an. Über zwei Fünftel (43,7 Prozent) von ihnen spielen am Computer auch gerne Lernspiele.

Im deutsch-türkischen Kontext sind die Jungen die aktiveren Computernutzer. Sie überbieten ihr gleichkulturell geprägtes Gegengeschlecht in fast allen Computertätigkeitsfeldern, die den Eltern bei der Erhebung zu Wahl standen. Der deutsch-türkische Junge spielt öfters als das deutsch-türkische Mädchen *Computerspiele* (+33,7 Prozentpunkte), er schaut zu einem höheren Anteil *Fotos* (+14,8 Prozentpunkte), *Filme* (+8,1 Prozentpunkte) und *Videos* (+7,4 Prozentpunkte) am Computer an oder hört dort *Musik* (+7,4 Prozentpunkte). Gleichzeitig lässt er sich eher für *Maltätigkeiten* (+17,9 Prozentpunkte) und *Lernspiele* (+15,6 Prozentpunkte) am Computer begeistern.

Das deutsch-türkische Mädchen dahingegen probiert größtenteils *Maus und Tastatur* aus (63,6 Prozent) oder *schaut zu*, wenn ihre Geschwister oder Eltern sich mit dem Computer befassen (42,4 Prozent). Allerdings erhält es eher einen Zugang ins Internet, als beispielsweise der Sohn – ein Ergebnis, das mit den Elternangaben im vorherigen Kapitel nicht korrespondiert (vgl. Kapitel 8.1.8). Deshalb schauen mehr als doppelt so viele (12,1 Prozent) der deutsch-türkischen Mädchen möglicherweise auch über das Internet Fernsehen – eine Aktivität, die bereits zu den üblichen Nutzungsgewohnheiten der älteren Online-Nutzer zu zählen ist (vgl. ARD/ZDF Online-Studie 2014). Schreiberfahrungen machen die

deutsch-türkischen Kinder in etwa ähnlichem Ausmaß, wobei das *Schreiben am Computer* eine vornehmlich von den Mädchen bevorzugte Computertätigkeit zu sein scheint.<sup>173</sup>

Ihre gleichgeschlechtlichen nicht deutsch-türkischen Mitkita-Kinder sind ihnen deshalb in Sachen Computernutzung möglicherweise weit voraus. Zu nennen ist besonders das deutsch-andere Mädchen. Ihre Erfahrungen im Umgang mit dem Computer unterscheiden sich kaum von den Erfahrungen ihres Gegengeschlechts aus demselben herkunftskulturellen Kontext. Lediglich im Zusammenhang mit *Fotos* (+22,4 Prozentpunkte) und *Schreibttätigkeiten* (+10,5 Prozentpunkt) ist sie dem deutsch-anderen Jungen voraus. Außerdem schaut sie öfters ihren Geschwistern und Eltern über die Schulter, wenn sich diese mit dem Computer beschäftigen (+10,9 Prozentpunkte). Die deutsch-anderen Jungen dahingegen verbringen zu einem größeren Anteil in den Tätigkeitsfeldern *Lernspiele* (+15,4 Prozentpunkte) und *Videos* (+8,6 Prozentpunkte) ihre Zeit. Alle anderen Computertätigkeiten finden mehr oder weniger gleich viel und oft von diesen Kindern Berücksichtigung.

Werden die Angaben der Eltern dahingehend untersucht, ob bestimmte Tätigkeitsbereiche am Computer bei einer bestimmten Gruppe an Kindern besondere Aufmerksamkeit erhalten, so ergibt sich folgende (neue) Übersicht:

Die Mädchen finden primär an den Computertätigkeiten

- Maus und Tastatur ausprobieren,
- *Schreiben* üben,
- Geschwistern und/oder Eltern bei ihren Computertätigkeiten zuschauen,
- Fotos anschauen,
- Musik hören sowie
- im Internet surfen und über das Internet fernsehen

Gefallen. Die Tätigkeiten Fotos anschauen und Musik hören sind auch bei den Jungen beliebt. Noch beliebter sind für sie jedoch folgende Beschäftigungen am Computer:

- Computerspiele spielen,
- Lernspiele spielen und

---

<sup>173</sup> Inwieweit mit dem Zugang ins Internet die Schreibkompetenz der Kinder gefördert werden kann, scheint eine interessante Frage zu sein, der im Rahmen anderer Arbeiten nachgegangen werden könnte.

- Videos und Filme anschauen.

Da ihnen der Zugang ins Internet größtenteils verwehrt bleibt – ausgeschlossen sind die deutsch-anderen Jungen – werden sie, so ist zu vermuten, eher wenige bis keine Erfahrungen mit dem Internet vor Projektbeginn gemacht haben. Wird das Merkmal *Geschlecht* um das Merkmal *Herkunft* ergänzt, so können folgende Ergebnisse zusammenfassend vorgestellt werden:

- Die Computernutzungspräferenzen der deutsch-türkischen Jungen gleichen denen der nicht deutsch-türkischen Kinder.
- Die deutsch-türkischen Mädchen nutzen den Computer, im Gegensatz zu allen anderen Kindern, nicht nur in ihrer Vielfalt, sondern auch in ihrem Umfang seltener.
- Die Computernutzung der deutschen Jungen ist vielfältig und selektiv zugleich.

#### **8.1.10 Mediennutzungserfahrungen der Kinder mit ihren Eltern**

Die Medien *Fernseher* und *Bücher* sind auch in gemeinsamen Mediennutzungsmomenten zwischen Eltern und Kindern die relevantesten Medien. Fast 90 Prozent der deutsch-türkischen, etwa 85 Prozent der deutschen und mehr als 70 Prozent der deutsch-anderen Eltern geben an, mit ihren Kindern gemeinsam fern zu sehen. Die deutschen Eltern verbringen ihre Zeit mit ihren Kindern häufig auch in der Auseinandersetzung mit Büchern. In etwa acht von zehn deutschen Haushalten (78,6 Prozent) fungieren die Eltern als *Buch-Partner*. In den mehrkulturellen Haushalten sind Mediennutzungspartnerschaften zwischen Eltern und Kind, bezogen auf das Buch, seltener zu beobachten. In diesem Kontext liegen die Werte bei fast 65 Prozent.

Somit wird der Fernseher auch in diesem Zusammenhang hauptsächlich im türkischkulturellen Kontext rezipiert. Die gemeinsame Buchnutzung ist primär in den deutschen Haushalten verbreitet.

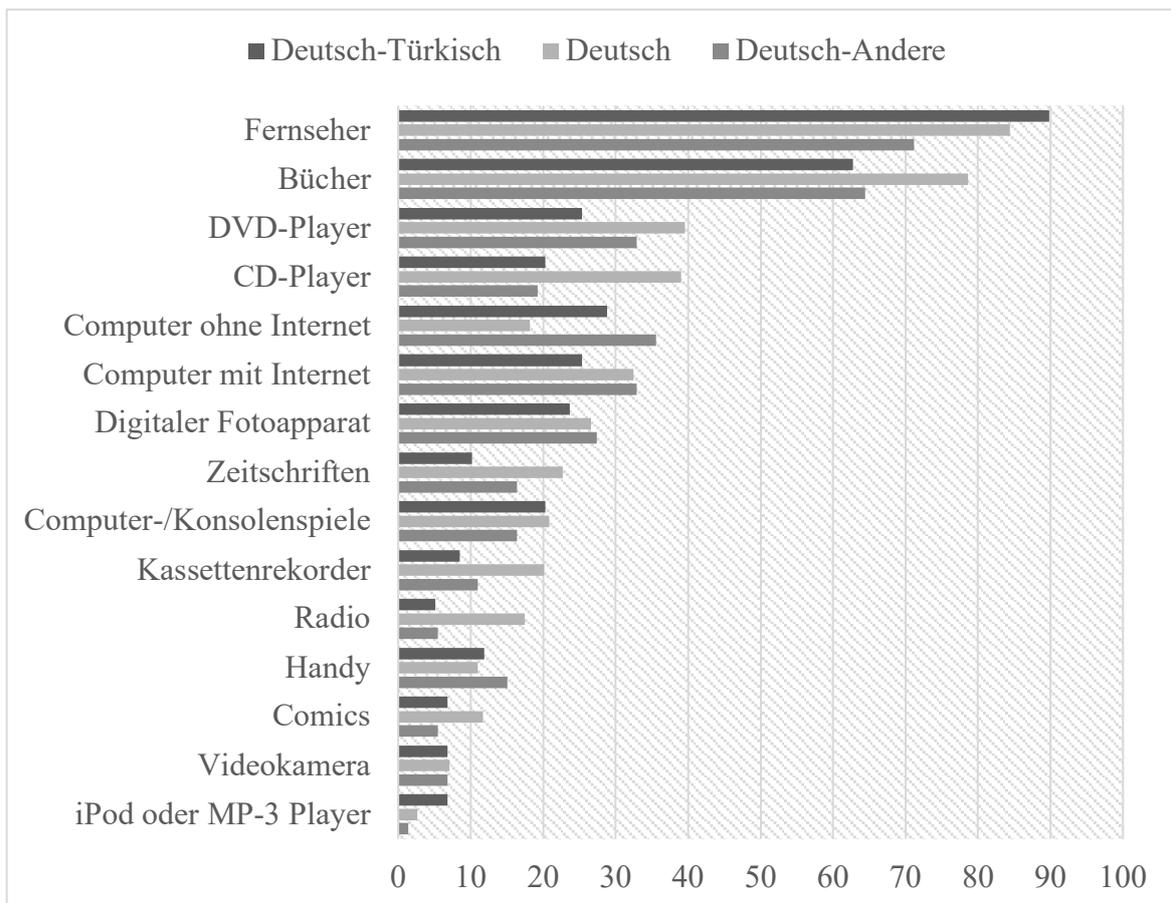


Abbildung 27: Eltern-Kind-Mediennutzung im Kontext Familie ( $N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=59$ ;  $N_{\text{Deutsch}}=154$ ;  $N_{\text{Deutsch-Andere}}=73$ ) (Mehrfachantwort möglich) (Angaben in Prozent)

In den deutschen Haushalten sind auch die Medien *CD- und DVD-Player* in gemeinsamen medialen Momenten zwischen Eltern und Kindern öfters wiederzufinden. Fast 40 Prozent aller deutschen Eltern nutzen diese Medien mit ihren Kindern zusammen. Gemeinsame *DVD- oder CD-Player-Momente* sind in den deutsch-türkischen Haushalten seltener vorzufinden. In den deutsch-anderen Haushalten wird eine gemeinsame DVD-Player-Nutzung (32,9 Prozent) einer gemeinsamen CD-Player-Nutzung (19,2 Prozent) in der Regel vorgezogen.

Der Computer – das attraktivste Hybridmedium der Kinder (vgl. Kapitel 8.1.8; 8.1.9) – kommt in den deutschen Haushalten in gemeinsamen medialen Aktivitäten mit dem Kind vorrangig in seiner *Online-Funktion* zum Einsatz. Dem Offline-Computer wird in den mehrkulturellen Haushalten zum Teil mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Dieser wird

allerdings in etwa gleicher Häufigkeit wie der Online-Computer genutzt. Es sind an erster Stelle die Familien aus einem anderen herkunftskulturellen Kontext, die dieses Medium sowohl in seiner Form mit als auch ohne Internet in der gemeinsamen Mediennutzung mit ihren Kindern favorisieren. In mindestens jedem vierten deutsch-türkischen Haushalt ist eine ähnliche Tendenz zu beobachten. Dennoch ist zu konstatieren, dass die deutsch-türkischen Eltern, gemeint sind vor allem die Mütter, mit ihren Kindern seltener online gehen, als die übrigen Elterngruppen.<sup>174</sup>

Ein erneuter Blick in die Daten zeigt, dass in der Mehrheit die deutschen Eltern einen gemeinsamen Medienumgang mit ihren Kindern pflegen. Darüber hinaus fokussieren sie nicht nur die bekannten bzw. neuen Medien. Ein Teil von ihnen nutzt sogar *Comics* (11,7 Prozent), das *Radio* (17,5 Prozent), den *Kassettenrekorder* (20,1 Prozent) oder *Zeitschriften* (22,7 Prozent) mit ihren Kindern. Die Nutzung dieser Medien findet in den mehrkulturellen Haushalten eher selten in elterlicher Anwesenheit statt.

---

<sup>174</sup> Dieser elterlichen Entscheidung soll auf der Grundlage der elterlichen Selbsteinschätzungen zu ihren eigenen medialen Fähig- und Fertigkeiten in Sachen Internet nachgegangen werden (vgl. Kapitel 8.1.16).

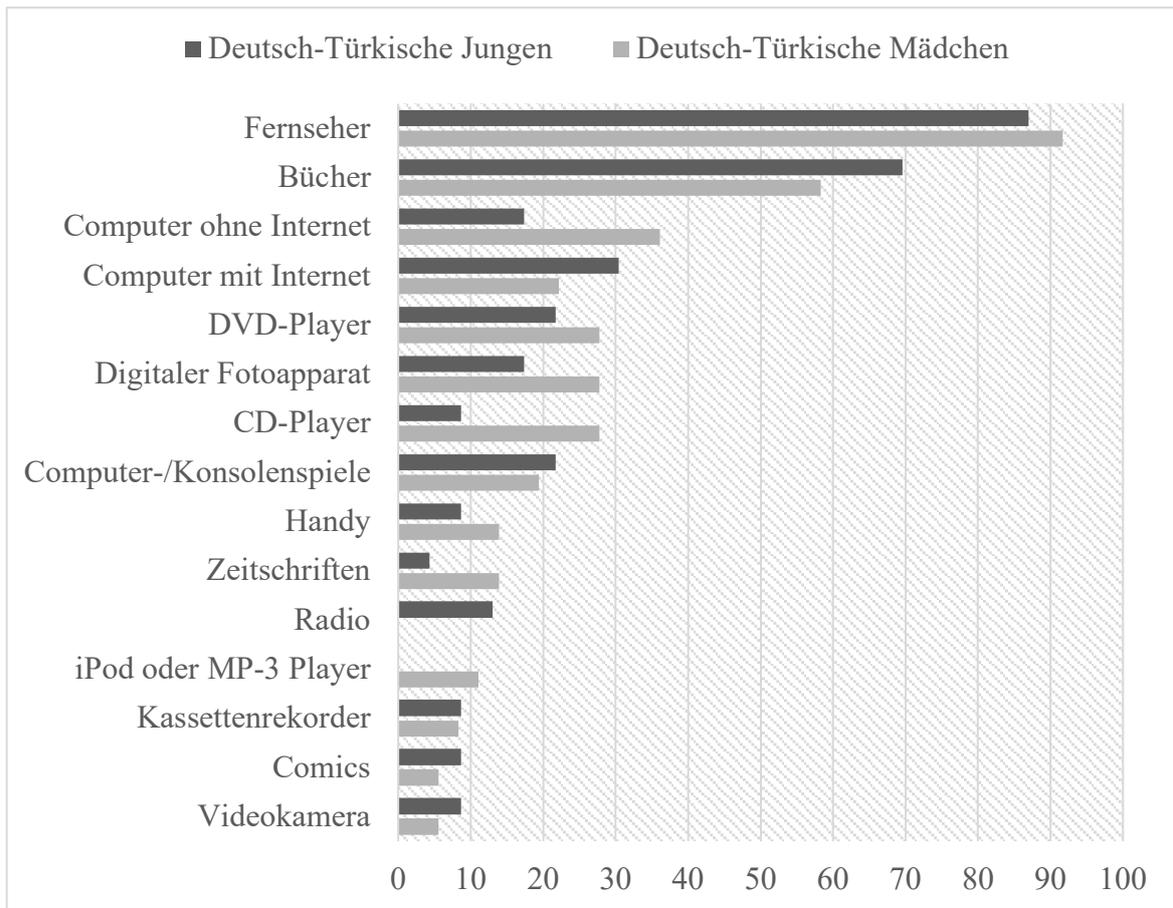


Abbildung 28: Eltern-Kind-Mediennutzung im Kontext deutsch-türkische Familie (N<sub>Jungen</sub>=23; N<sub>Mädchen</sub>=36) (Mehrfachantwort möglich) (Angaben in Prozent)

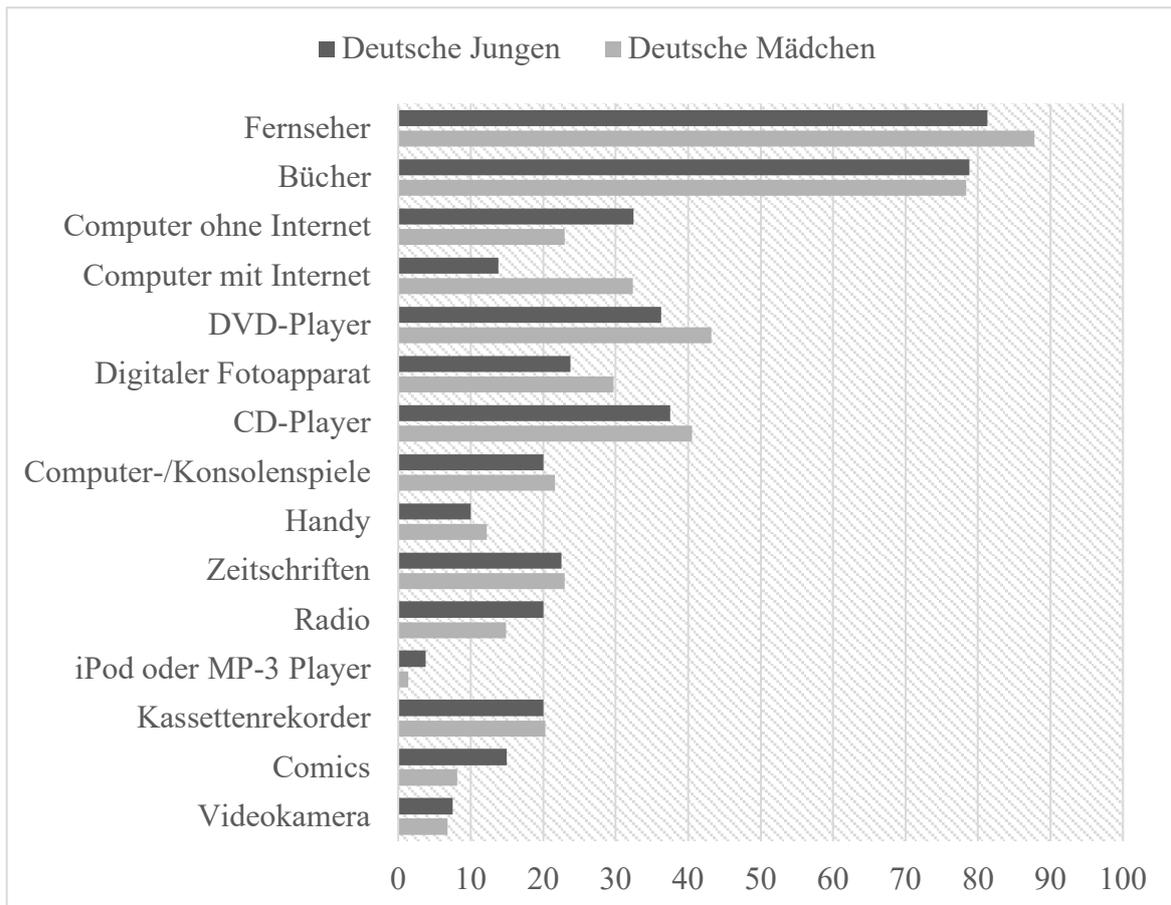


Abbildung 29: Eltern-Kind-Mediennutzung im Kontext deutsche Familie ( $N_{\text{Jungen}}=80$ ;  $N_{\text{Mädchen}}=74$ ) (Mehrfachantwort möglich) (Angaben in Prozent)

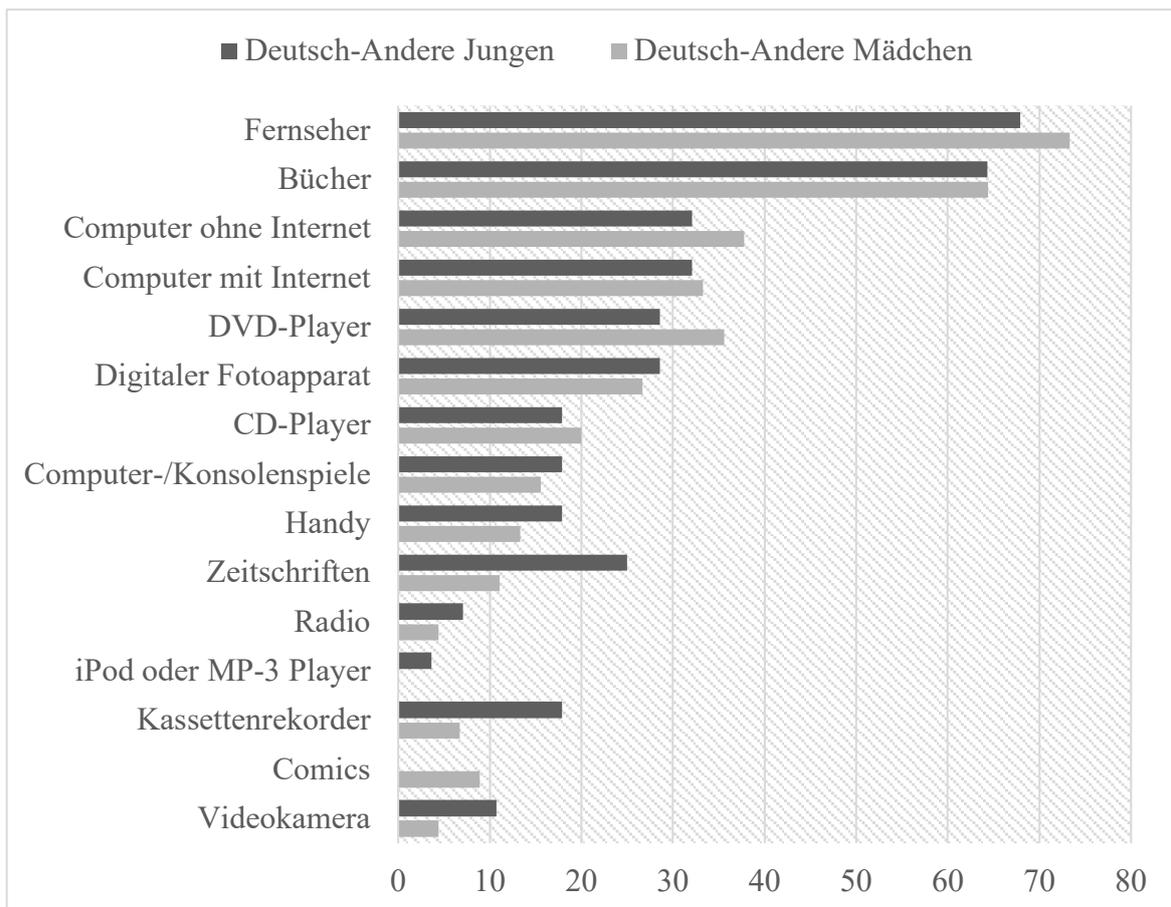


Abbildung 30: Eltern-Kind-Mediennutzung im Kontext deutsch-andere Familie (N<sub>Jungen</sub>=45; N<sub>Mädchen</sub>=28) (Mehrfachantwort möglich) (Angaben in Prozent)

Es stellte sich heraus, dass die deutsch-türkischen Eltern häufiger mit ihren Töchtern, als mit ihren Söhnen die Medien gemeinsam nutzen. In den deutschen Haushalten dahingegen bemühen sich die Eltern um eine möglichst ausgeglichene gemeinsame Mediennutzung mit ihren Kindern. Ähnlich verhalten sich die deutsch-anderen Eltern. Auch sie sind darum bemüht, eine Balance zwischen der *Eltern-Sohn-* und *Eltern-Tochter-Mediennutzung* herzustellen.

Der *Fernseher*, *CD-* und *DVD-Player* werden dabei von ausnahmslos allen Eltern häufiger mit den Mädchen, als mit den Jungen gemeinsam genutzt. Beim Radio findet eine Mediennutzungspartnerschaft der Eltern hauptsächlich mit den Jungen statt. In allen anderen Fällen sind in der gemeinsamen Mediennutzung der Eltern mit ihren Kindern sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede festzustellen.

Das *Buch* wird von fast 80 Prozent der deutschen Eltern sowohl in der gemeinsamen Mediennutzung mit der Tochter als auch mit dem Sohn eingesetzt. In den deutsch-anderen Haushalten liegt dieser Wert bei ungefähr 65 Prozent. Die deutsch-türkischen Eltern geben an, mehrheitlich mit dem Sohn (69,6 Prozent) dieses Medium zu nutzen. Gemeinsame *Vorlese-, Lese- und/oder Bilderbuchmomente* mit der Tochter erfolgen in den deutsch-türkischen Familien seltener (58 Prozent), als in den übrigen Familien. Somit ist es das deutsch-türkische Mädchen, das seltener als ihre gleichaltrigen Mitkita-Kinder gemeinsame Erfahrungen mit ihren Eltern im Umgang mit dem Medium Buch macht.

Dafür nutzen aber mehr als doppelt so viele (36,1 Prozent) Eltern mit türkischen Wurzeln den *Offline-Computer* mit ihrer Tochter. Mit dem Sohn wird der Computer ohne Internet in geringerem Umfang genutzt (17,4 Prozent). Auch im Umgang mit dem Online-Computer ermöglichen etwas mehr als 20 Prozent dieser Eltern gemeinsame Erfahrungen. Allerdings rückt hier mit über 30 Prozent erneut der deutsch-türkische Junge in ihren Fokus.

In den nicht deutsch-türkischen Familien nutzen die Kinder den Computer etwa gleich oft mit ihren Eltern. Auffallend ist nur, dass die deutschen Eltern in Zusammenhang mit dem Offline-Computer eher den Sohn (+8,5 Prozentpunkte) und dem Online-Computer (+18,6 Prozentpunkte) in erster Linie die Tochter medial begleiten. In den Haushalten mit einer deutsch-anderen Herkunftskultur scheint die gemeinsame Computernutzung, unabhängig davon, ob mit oder ohne Internet, die Regel zu sein. In mindestens jedem dritten dieser Haushalte findet eine gemeinsame Computernutzung statt; in den Haushalten der Mädchen sogar häufiger.

Was den gemeinsamen Umgang mit den Medien *Computer-/Konsolenspiele* anbelangt, so wird hier in allen Haushalten kaum zwischen den Kindern unterschieden. Im deutsch-türkischen und deutschen Haushalt ist es im Durchschnitt etwa ein Fünftel der Eltern, die diese Medien mit ihren Kindern gemeinsam nutzt. Lediglich im Fall der deutsch-anderen Elternschaft sinkt dieser Wert auf weniger als 20 Prozent.

Dafür wird im Kontext der letztgenannten Haushalte häufiger als in den deutsch-türkischen und deutschen Familien auch das Mobiltelefon mit den Kindern genutzt. Aufmerksamkeit erhält dieses Medium durch die deutsch-anderen Eltern vor allem in der Gegenwart mit dem Sohn (17,9 Prozent). In den übrigen Haushalten rückt dieses Medium eher in den Hintergrund. Dennoch ist zu konstatieren, dass das Mobiltelefon in den anderen beiden

Familiengruppen zunächst mit dem Mädchen und erst an zweiter Stelle mit dem Jungen genutzt wird.

Ein weiteres Ergebnis bezieht sich auf das Medium *Zeitschriften*. Wie bereits nachgewiesen werden konnte, nutzen mehr nicht deutsch-türkische, als deutsch-türkische Kinder dieses Medium. Unter den erstgenannten Kindern sind es sogar in erster Linie die deutschen Kinder (vgl. Kapitel 8.1.8; 8.1.9), die sich für die Nutzung dieses Mediums begeistern lassen. Es ist zu konstatieren, dass sich fast ein Viertel der deutschen Jungen (22,5 Prozent) und Mädchen (23 Prozent) in ihrem Medienalltag, den sie gemeinsam mit ihren Eltern teilen, mit Zeitschriften befassen. Bemerkenswert ist dabei die Tatsache, dass dieses Ergebnis genauso auch für die deutsch-anderen Jungen (25 Prozent) Gültigkeit besitzt; für jene soziale Akteure, von denen doppelt so viele wie ihr gleichkulturell geprägtes Gegengeschlecht, Zeitschriften, so die Wahrnehmung ihrer Eltern, zu ihren Lieblingsmedien zählen würden (vgl. Kapitel 8.1.9).

Werden diese Ergebnisse mit den Ergebnissen in den vorherigen Kapiteln verglichen, so kann mindestens folgende Erkenntnis daraus erlangt werden: Die gemeinsame Mediennutzung der Eltern mit ihren Kindern scheint die kindliche Mediennutzung unmittelbar zu beeinflussen. Es ist davon auszugehen, dass Eltern auf die Medien(geräte-)präferenzen ihrer Kinder einwirken und diese verändern können. Es ist also möglicherweise weniger die Verfügbarkeit und Zugänglichkeit von Medien als vielmehr ein *elterliches Aufmerksam-machen-auf* und *Teilen-mit*, die ein Medium für das Kind attraktiv machen und das kindliche Medienrepertoire bereichern können. Hinzu kommt die emotionale Komponente, also die (mediale) emotionale Nähe, die die Medien(geräte-)präferenzen und das Mediennutzungsverhalten stärker beeinflussen könnte.

### **8.1.11 Vorleseerfahrungen der Kinder**

Es wurde im vorherigen Kapitel bereits deutlich, dass gemeinsame *Vorlese-, Lese- und/oder Bilderbuchmomente der Eltern mit ihren Kindern* hauptsächlich in den deutschen Haushalten vorkommen. In den Familien mit einem nicht deutschen Hintergrund wird dem Medium Buch in der Interaktion mit dem Kind wenig Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Kapitel 8.1.10). Darüber hinaus stellte sich heraus, dass das Buch vor allem im Medienalltag

der türkischkulturell geprägten Vier- und Fünfjährigen keinen unmittelbaren Platz einnimmt (vgl. Kapitel 8.1.8).

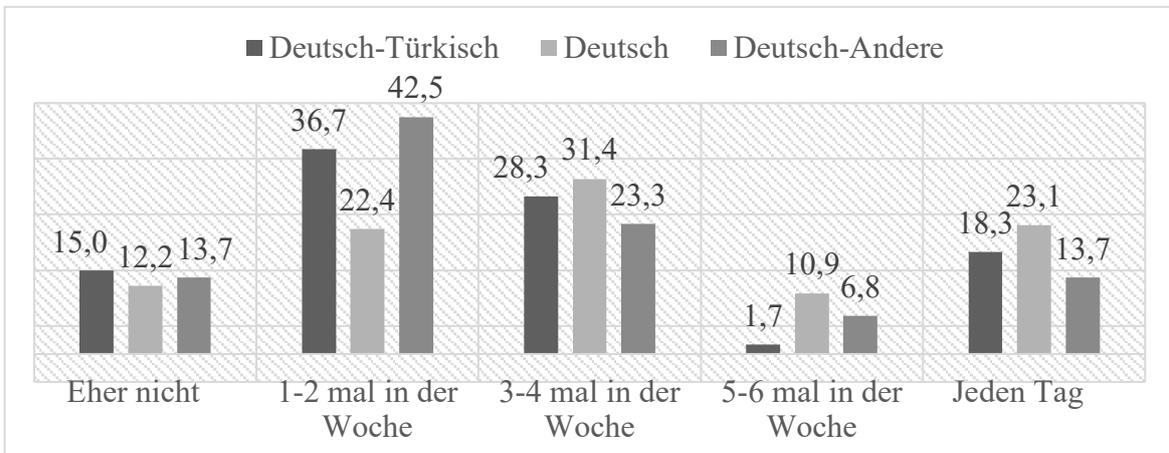


Abbildung 31: Vorlesegewohnheiten der Kinder im Kontext Familie ( $N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=60$ ;  $N_{\text{Deutsch}}=156$ ;  $N_{\text{Deutsch-Andere}}=73$ ) (Angaben in Prozent)

Es stellte sich heraus, dass in mindestens 12,2 und maximal 15 Prozent der deutsch-türkischen und nicht deutsch-türkischen Haushalte kaum bis gar nicht vorgelesen wird. Im Gegensatz dazu bekommen in deutsch-türkischen und nicht deutsch-türkischen Familien aber auch mindestens 13,7 und maximal 23,1 Prozent der Kinder täglich etwas von ihren Eltern vorgelesen. Unter den Elterngruppen sind es an erster Stelle die deutschen Eltern, die diese Gewohnheit jeden Tag wiederholen. In fast jedem vierten deutschen (23,1 Prozent), in mehr als jedem fünften deutsch-türkischen (18,3 Prozent) und in fast jedem sechsten deutsch-anderen Haushalt (13,7 Prozent) wird die Vorlesetätigkeit täglich ausgeführt.

Während die Vorlesetätigkeit in den mehrkulturell geprägten Familien mit jedem weiteren Wochentag abnimmt, bleibt diese in den deutschen Familien mehr oder weniger konstant. Es ist zu konstatieren, dass die deutschen Eltern mehrheitlich (31,4 Prozent) *drei- bis maximal vier Mal* in der Woche ihren Kindern etwas vorlesen. Die deutsch-türkischen (36,7 Prozent) und deutsch-anderen Eltern (42,5 Prozent) nehmen sich in der Regel mindestens *ein- bis maximal zwei Mal* in der Woche Zeit für das Vorlesen.

Somit machen Kinder aus einem mehrkulturellen Kontext seltener Vorleseerfahrungen, als ihre deutschen Mitkita-Kinder.<sup>175</sup>

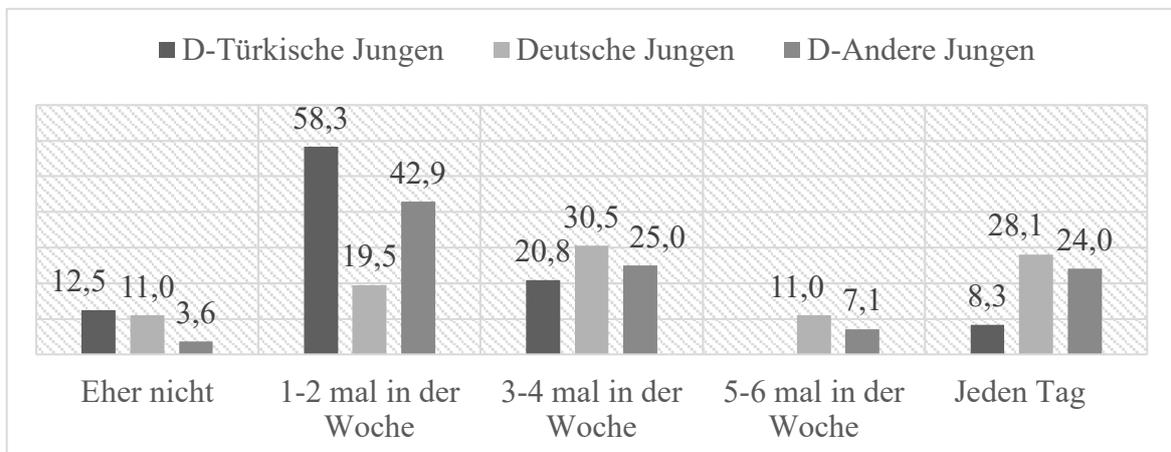


Abbildung 32: Vorlesegewohnheiten der Jungen im Kontext Familie ( $N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=24$ ;  $N_{\text{Deutsch}}=82$ ;  $N_{\text{Deutsch-Andere}}=28$ ) (Angaben in Prozent)

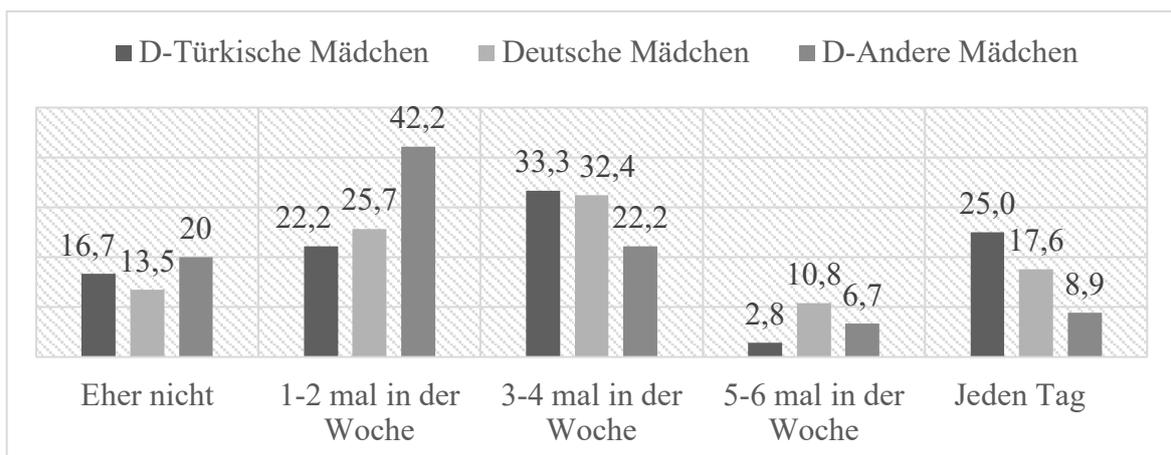


Abbildung 33: Vorlesegewohnheiten der Mädchen im Kontext Familie ( $N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=36$ ;  $N_{\text{Deutsch}}=74$ ;  $N_{\text{Deutsch-Andere}}=45$ ) (Angaben in Prozent)

<sup>175</sup> Dieses Ergebnis wundert bei den deutsch-türkischen Familien insofern nicht, als dass die bisher vorgestellten Angaben der Eltern ein solches Resultat erwarten ließen (vgl. Kapitel 8.1.8-8.1.10). Bemerkenswert ist vielmehr die Tatsache, dass in den deutsch-anderen Familien, trotz der, im Vergleich zu den deutschen Familien, wenig ausgeprägten Vorlesegewohnheiten, ihre Kinder häufig auch für das Buch Begeisterung finden.

Tatsächlich sind es in erster Linie die Mädchen, nicht aber die deutsch-anderen Mädchen (37,8 Prozent), die mindestens *drei- bis maximal sieben Mal* in der Woche vorgelesen bekommen. In mehr als jeder zweiten deutsch-türkischen und deutschen Familie lesen die Eltern ihren Töchtern oft bis sehr oft vor. Während die große Mehrheit (69,9 Prozent) der deutschen Eltern auch ihren Söhnen oft bis sehr oft ein Buch vorlesen, machen die Jungen und Mädchen aus nicht deutschen Familien unterschiedliche Vorlese-sozialisierungserfahrungen.

Im Unterschied zu den deutsch-anderen Mädchen wird fast einem Fünftel (+18,1 Prozentpunkte) der deutsch-anderen Jungen häufiger vorgelesen. Im Kontext der deutsch-türkischen Haushalte sind es die deutsch-türkischen Jungen, die weniger vorgelesen bekommen. Mehr als doppelt so wenige (-32 Prozentpunkte) deutsch-türkische Jungen als Mädchen wachsen mit weniger Vorleseerfahrungen auf. Diesen Jungen wird in der Regel (58,3 Prozent) *ein- bis zwei Mal* in der Woche vorgelesen.

Von Interesse ist zudem die Sprache, in der den Kindern diese Erfahrung ermöglicht wird. Die mehrkulturellen Eltern lesen ihren Kindern an erster Stelle in der Sprache der autochthonen Gesellschaft, also Deutsch, vor. Der eigenen Herkunftssprache wird in diesem Zusammenhang ein eher fakultativer Wert zugeschrieben. Etwas mehr als zwei Fünftel (44,3 Prozent) der deutsch-türkischen und noch weniger (33,7 Prozent) die deutsch-anderen Eltern verwirklichen die Vorleseaktivität in ihrer Herkunfts- und somit Erstsprache ihres Kindes. Die große Mehrheit (84,7 Prozent) der deutschen Eltern liest ihrem Kind auf Deutsch vor. Eine andere Sprache kommt nur für leicht mehr als 15 Prozent dieser Elterngruppe in Frage.

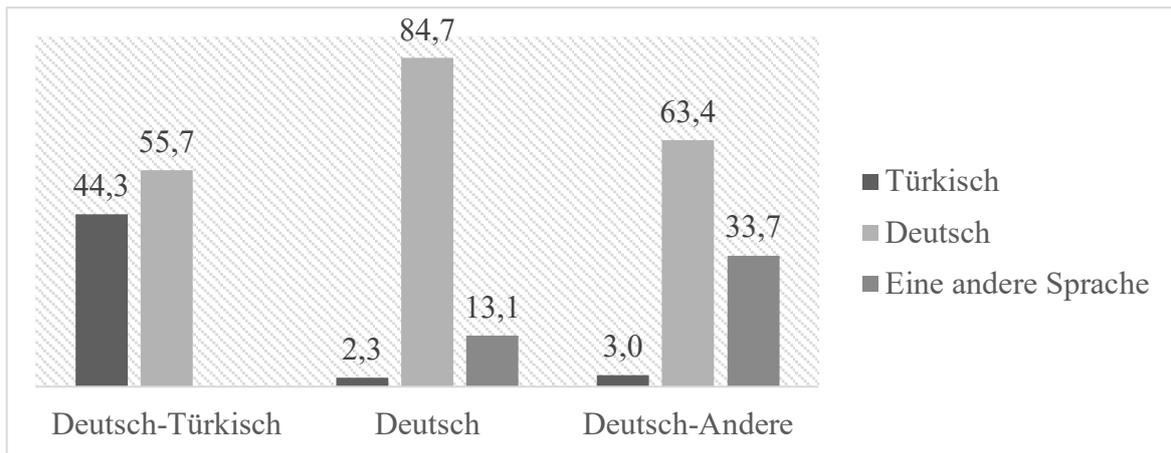


Abbildung 34: Vorgelesene Sprache(n) im Kontext Familie ( $N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=55$ ;  $N_{\text{Deutsch}}=149$ ;  $N_{\text{Deutsch-Andere}}=69$ ) (Angaben in Prozent)

Somit steht fest: Die mehrsprachigen Familien legen darauf Wert, ihren Kindern die deutsche Sprache zu vermitteln, ohne dabei auf die Vermittlung derjenigen Sprache zu verzichten, die sie mit ihren eigenen Wurzeln und ihrer Identität in Verbindung setzen. Es ist allerdings anzunehmen, dass Eltern mit einer Zuwanderungsgeschichte bei Nicht-Beherrschung der deutschen Sprache die Handlung des Vorlesens möglicherweise unterlassen würden, weil zum Beispiel ihre eigene Erstsprache einen nur geringen oder keinen Stellenwert im gegenwärtigen Gesellschaftssystem, in dem sie leben, besitzt.<sup>176</sup> Davon scheint die englische Sprache eher nicht betroffen zu sein. Ein (sehr) geringer Anteil der nicht deutsch-türkischen Eltern (4 Prozent) gibt an, ihren Kindern auch auf Englisch vorzulesen.

### 8.1.12 Medienerzieherische Maßnahmen in den Familien

Medien, ihre Nutzung und Inhalte sind in fast ausnahmslos allen Haushalten ein Thema. Nur sehr wenige Eltern erklären Medien für unwichtiger als andere Themen und vermeiden

<sup>176</sup> Das Verbot einer (Migranten-)Sprache, unwesentlich welcher, verfehlt regelrecht sein Ziel. Es entspricht weder dem Gedanken der *Förderung von Vielfalt*, noch wird es der *Realität der Mehrsprachigkeit in den deutschen Schulen und Klassenzimmern* gerecht (Ekinci/Güneşli 2016).

es, mit ihren Kindern über Medien und ihre Inhalte zu sprechen (13,8 Prozent). Im Großen und Ganzen ist dieses Thema relevant, eine bewusste, zielgerichtete Thematisierung ist jedoch nicht in jedem Fall zutreffend.

Weniger als ein Achtel (11,9 Prozent) der Türkeistämmigen, fast 15 Prozent der deutschen und leicht über ein Achtel (12,1 Prozent) der deutsch-anderen Familien teilen die Ansicht, dass es wichtigere Themen als die Medien gibt. Medien bieten also nur im Ausnahmefall keinen Gesprächsanlass. Der wohl größte Austausch ist in den deutschen Familien zu erwarten. Die deutschen Eltern überlassen die Medienerziehung ihrer Kinder selten dem Zufall. Über drei Fünftel (60,9 Prozent) von ihnen begleiten ihr Kind bei der Medienerziehung. Zum Vergleich: Während mehr als jedes zweite (51,5 Prozent) Elternteil mit einer anderen Herkunftskultur medienerzieherisch aktiv ist, sinkt dieser Wert bei den Familien mit türkischen Wurzeln auf 35,6 Prozent. Somit ist festzuhalten: Die deutsch-türkische Elternschaft steht ihren Kindern, in Sachen Mediennutzung, seltener als Ansprechpartner oder Begleitperson zur Verfügung, als die Elterngruppen aus einem deutschen und deutsch-anderen herkunftskulturellen Kontext.

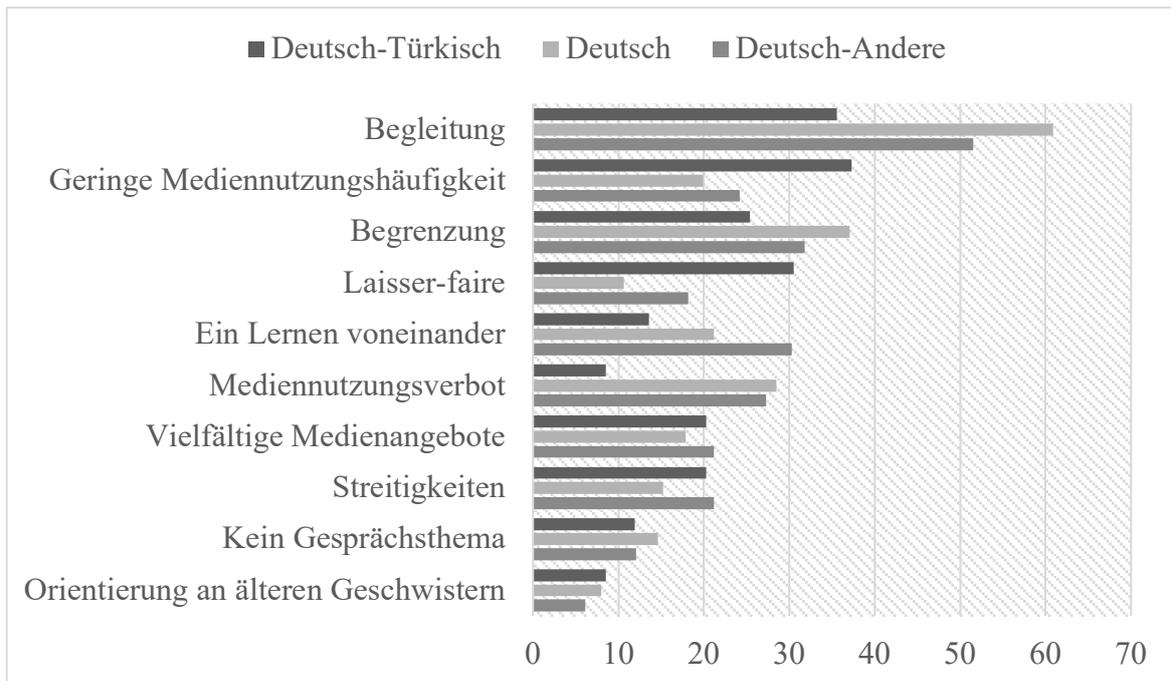


Abbildung 35: Medienerzieherische Maßnahmen im Kontext Familie nach Herkunft (N<sub>Deutsch-Türkisch</sub>=59; N<sub>Deutsch</sub>=151; N<sub>Deutsch-Andere</sub>=66) (Mehrfachantwort möglich) (Angaben in Prozent)

Die als gering zu kennzeichnende Begleitung dieser Kinder durch ihre Eltern drückt sich unter anderem in den verbleibenden Ergebnissen aus. Demnach entscheiden sich die deutsch-türkischen Eltern seltener (25,4 Prozent) für eine starke Begrenzung, dafür aber häufiger (37,3 Prozent) für eine Einschränkung der eigenen Mediennutzung und der ihrer Kinder. Ein expliziter medienerzieherischer Eingriff in die Mediennutzung der Vier- und Fünfjährigen scheint in diesen Haushalten kaum vorzukommen. Deshalb wundert es auch nicht, dass in nur weniger als einem Zehntel (8,5 Prozent) dieser Familien ein *Medienverbot*, genauer Fernseh- und Computerspielverbot, in Frage kommt.

In den nicht deutsch-türkischen Haushalten findet diese medienerzieherische Maßnahme in mehr als jeder dritten Familie Einsatz; in den deutschen Haushalten etwas häufiger bei den Jungen (+5,9 Prozentpunkte) und in den deutsch-anderen Haushalten etwas häufiger bei den Mädchen (+8,5 Prozentpunkte). Genauer gesagt verbietet etwa jede dritte deutsche Familie (31,3 Prozent), mindestens jede fünfte Familie aus einem deutsch-anderen herkunftskulturellen Kontext (21,7 Prozent), und nur jede achte deutsch-türkische Familie

(12,5 Prozent) dem Sohn die Nutzung von Medien. Im Vergleich zu ihren gleichgeschlechtlichen nicht deutsch-türkischen Mitkita-Kindern erfahren die deutsch-türkischen Jungen auch seltener eine Begleitung (-22,4 Prozentpunkte) und teilweise Einschränkung (-6,3 Prozentpunkte) in ihrer Mediennutzung zu Hause; noch weniger das gleichaltrige deutsch-türkische Mädchen (17,1 Prozent).

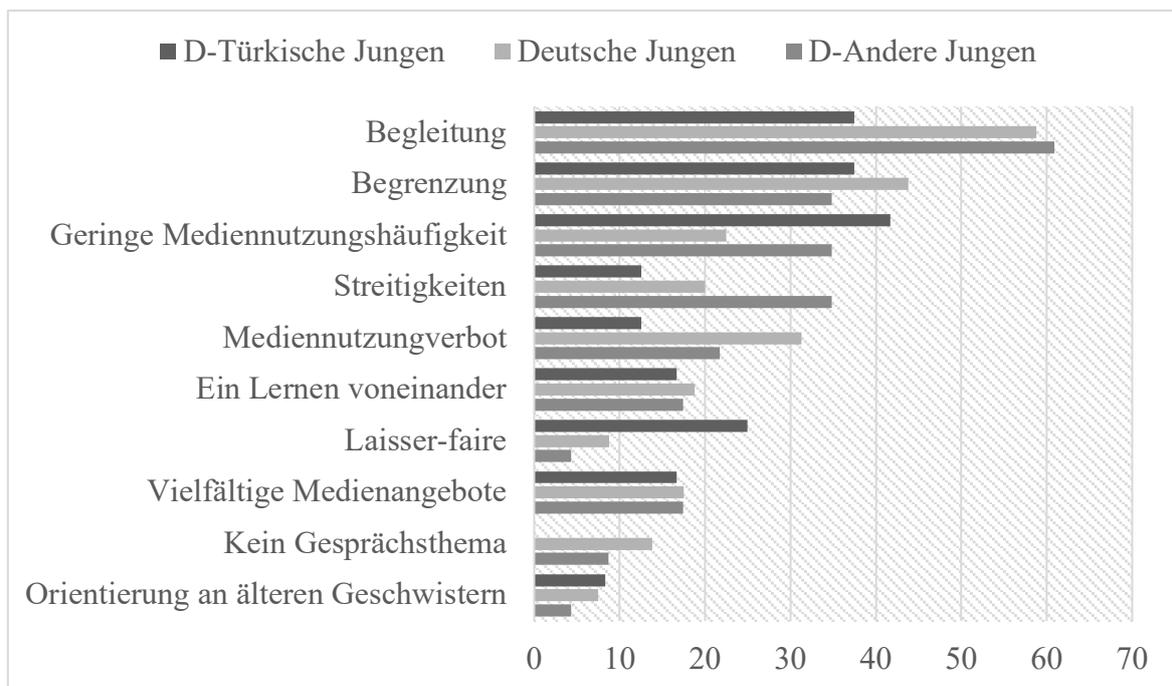


Abbildung 36: Medienerzieherische Maßnahmen der Eltern bei den Jungen nach Herkunft ( $N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=24$ ;  $N_{\text{Deutsch}}=80$ ;  $N_{\text{Deutsch-Andere}}=23$ ) (Mehrfachantwort möglich) (Angaben in Prozent)

Auf der Grundlage der Ergebnisse zu den medienerzieherischen Maßnahmen in den unterschiedlichen Haushalten nach herkunftskulturellem Hintergrund scheinen vor allem die vier- und fünfjährigen türkischkulturell geprägten Kinder auf sich selbst gestellt zu sein und das nutzen zu dürfen, was sie nutzen wollen – technisch wie auch inhaltlich. Der gegenseitige Austausch und die dadurch in die Wege geleiteten familiär interaktiven Lernmöglichkeiten bleiben in diesen Haushalten somit größtenteils außen vor (8,5 Prozent).

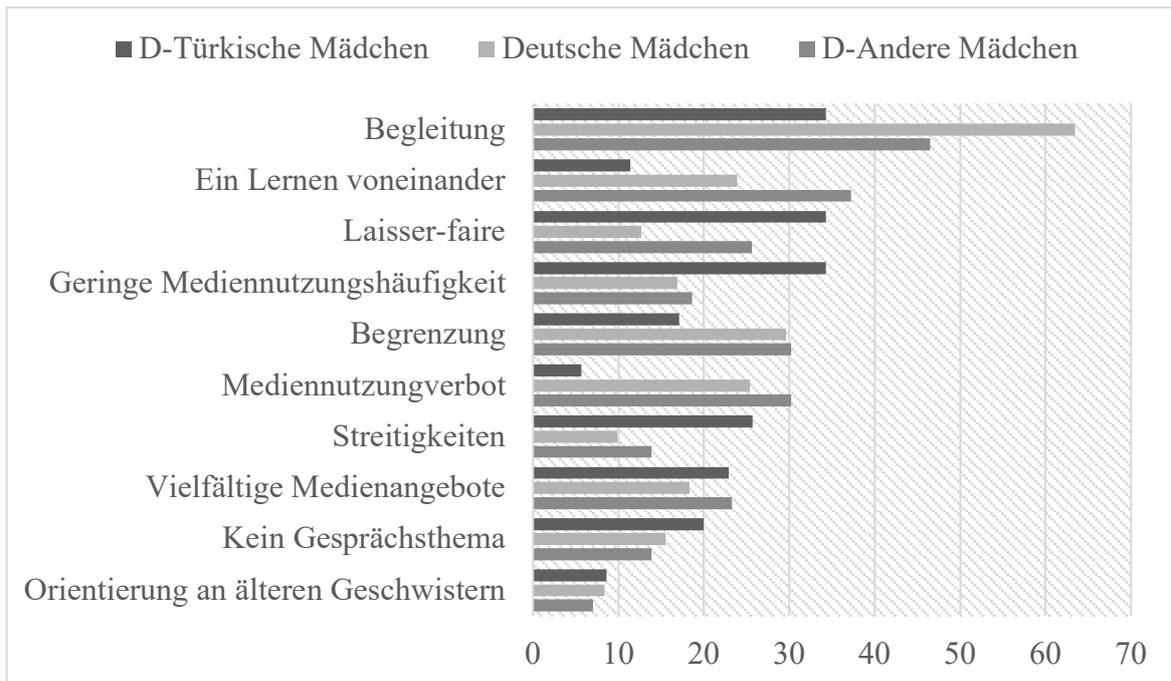


Abbildung 37: Medienerzieherische Maßnahmen der Eltern bei den Mädchen nach Herkunft ( $N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=35$ ;  $N_{\text{Deutsch}}=71$ ;  $N_{\text{Deutsch-Andere}}=43$ ) (Mehrfachantwort möglich) (Angaben in Prozent)

Die nicht deutsch-türkischen Haushalte ermöglichen ihren Kindern größere *Freiräume*. Etwa jeder dritte Elternteil (30,3 Prozent) aus einem anderen Herkunftskontext schafft Situationen, in denen die Familienmitglieder zumindest die *technische Nutzung* der Medien voneinander lernen können; insbesondere mit der Tochter (37,2 Prozent). Außerdem ist in diesen Haushalten eine Erziehung im Sinne des *laisser-faire* wenig verbreitet; besonders auffallend ist dieses Ergebnis in den Angaben der deutschen Eltern (10,6 Prozent) und den deutsch-anderen Familien (18,2 Prozent). In den nicht deutsch-türkischen Haushalten steht die *Begleitung und Kontrolle* über die Mediennutzung der Kinder im Vordergrund. Im Hinblick auf die Thematisierung der ergriffenen elterlichen Medienerziehungsmaßnahmen nähern sich somit die Werte der deutschen und die der deutsch-anderen Eltern an.

Offenbar haben die nicht deutsch-türkischen Erziehungsberechtigten ein anderes und somit ähnliches Verständnis von Medienerziehung und erzieherischer Verantwortung, als das der

deutsch-türkischen Eltern.<sup>177</sup> Die Erfahrungen der Jungen und Mädchen mit türkischen Wurzeln unterscheiden sich somit stets, wie weiter oben für manche Medienerziehungsmaßnahmen vorgestellt wurde, von denen der nicht deutsch-türkischen Jungen und Mädchen. Über ein Drittel (34,3 Prozent) der türkeistämmigen Eltern mischt sich in die Mediennutzungsgewohnheiten ihrer Töchter nicht ein. Diese Eltern pflegen also einen eher lockeren Umgang mit Medien. Gleichzeitig aber berichten leicht mehr als ein Viertel (25,7 Prozent) der deutsch-türkischen Eltern über *Streitigkeiten* bezüglich der Mediennutzung ihrer Töchter. Diesen Wert überbieten lediglich die anderskulturell geprägten Eltern, dann aber im Zusammenhang mit der Mediennutzung ihrer Söhne. In mehr als jedem dritten (34,8 Prozent) dieser Haushalte ist das Mediennutzungsverhalten des Sohnes ein Diskussionsthema. Anders in den deutschen (20 Prozent) und vor allem deutsch-türkischen Familien (12,5 Prozent).

Umso bemerkenswerter sind die Angaben der Eltern zur Maßnahme des Mediennutzungsverbots. Obwohl in nur jeder fünften deutschen Familie die Mediennutzung des Jungen ein Konfliktthema darstellt, bezieht sich fast jedes dritte (31,3 Prozent) Elternteil mit deutschen Wurzeln zur Maßnahme des Mediennutzungsverbots. Interessant ist die Tatsache, dass die deutschen Eltern auch bei ihren Töchtern (25,4 Prozent) zu dieser Maßnahme greifen, obwohl die Mediennutzung ihrer Töchter eher selten (9,9 Prozent) Streitigkeiten auslöst.

In Elternhäusern mit einem deutsch-anderen herkunftskulturellen Kontext findet das Mediennutzungsverbot in etwa ähnlicher Häufigkeit Anwendung. Es ist vor allem das Mädchen (30,2 Prozent), das von dieser Maßnahme betroffen ist. Die Tochter ist aber auch diejenige, die, im Vergleich zum Sohn, weniger begleitet (-14,4 Prozentpunkte) und in ihrer Mediennutzung häufiger *frei gelassen* wird (+21,3 Prozentpunkte). Deshalb achten nur etwa halb so viele (18,6 Prozent) deutsch-andere Eltern auf die Mediennutzungshäufigkeit ihrer Töchter; bei ihren Söhnen steigt dieser Wert auf fast 35 Prozent. Eine *Begrenzung* erfahren

---

<sup>177</sup> Auf der Grundlage der vorgestellten Ergebnisse zu den Bildungshintergründen der Eltern (vgl. Kapitel 8.1.5) wäre zu erwarten gewesen, dass die deutschen Haushalte auch in Sachen Medienerziehung zwischen den deutsch-türkischen und deutsch-andere Haushalten zu positionieren sind. Die Nähe zwischen den deutschen und deutsch-andere Haushalten und die Distanz dieser beiden Gruppen zu deutsch-türkischen Familien ist möglicherweise mit dem Bildungsstatus der Eltern zu erklären.

diese Kinder allerdings in etwa gleichem Maße. Dennoch ist davon auszugehen, dass das Mediennutzungsverhalten eines Jungen, der in einem anderen herkunftskulturellen Haushalt aufwächst, eher durch seine Eltern kontrolliert und begleitet werden wird, als das eines Mädchens.

In den deutschen und deutsch-türkischen Familien ist die mediale Begleitung der Jungen und Mädchen durch ihre Eltern mehr oder weniger ausgeglichen. Eine Begleitung seitens der letztgenannten Elterngruppe liegt jedoch sehr viel geringer; sowohl bei den Jungen als auch bei den Mädchen. Auffallend ist nur, dass ausnahmslos alle drei Elterngruppen weniger die Mediennutzung ihrer Töchter, als vielmehr die ihrer Söhne im Überblick zu behalten versuchen. Begrenzungsmaßnahmen beziehen sich in allen Haushalten an erster Stelle auf die Mediennutzung der Jungen. Gleichzeitig sind es hauptsächlich die Mädchen, die ein elterliches *laisser-faire Verhalten* erfahren. Was die Funktion der älteren Geschwister anbelangt, so scheinen diese in der Medienerziehung ihrer jüngeren Geschwister kaum eine Relevanz zu haben. Nach Angaben der großen Mehrheit der Eltern übernehmen sie selbst die Medienerziehungsverantwortung für ihre Kinder.

### **8.1.13 Medienreaktionen der Kinder**

Am meisten reagieren die Vier- und Fünfjährigen auf die Medien und ihre Inhalte mit dem Wunsch nach Artikeln mit Medienbezug (Konsumwunsch) und der Inszenierung bestimmter Situation aus den Medieninhalten, die sie rezipieren. Letztere Reaktion ist bei den deutsch-türkischen Kindern besonders ausgeprägt. Über 70 Prozent der türkeistämmigen Eltern geben an, dass ihre Kinder bestimmte Medieninhalte im Anschluss an ihre Mediennutzung in Szene setzen. Etwa genauso viele von ihnen äußern ihre Reaktion in Form von Konsumwünschen aus.

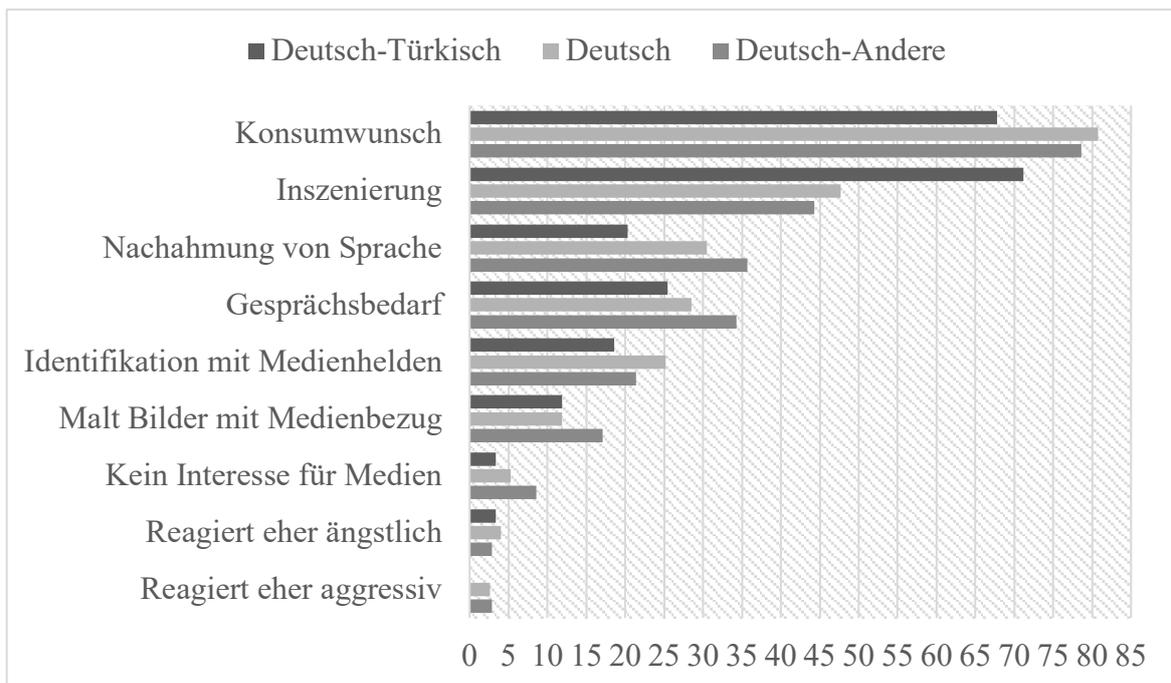


Abbildung 38: Medienreaktionen der Kinder im Kontext Familie ( $N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=59$ ;  $N_{\text{Deutsch}}=151$ ;  $N_{\text{Deutsch-Andere}}=70$ ) (Angaben in Prozent)

Der Wunsch nach Merchandising-Produkten trifft vorwiegend auf die nicht deutsch-türkischen Kinder zu. Im Gegensatz zu ihren gleichaltrigen deutsch-türkischen Spielpartner\_innen wünschen sich vier von fünf (80,8 Prozent) der deutschen und leicht über drei Viertel (78,6 Prozent) der deutsch-anderen Kinder den Kauf eines Produktes mit Medienbezug. Die Inszenierung bestimmter Medieninhalte wird, im Vergleich zu den Angaben der deutsch-türkischen Eltern, von einer kleineren Anzahl der nicht deutsch-türkischen Eltern bei ihren Kindern beobachtet.

Von einer aggressiven oder ängstlichen Reaktion auf Medien und Medieninhalte kann dabei nicht die Rede sein. Kaum ein Elternteil schreibt ein mögliches aggressives oder ängstliches Verhalten auf die Mediennutzung oder -handlung ihrer Kinder zu. Die türkeistämmigen Eltern schließen ein aggressives Verhalten ihrer Kinder gänzlich aus. Auffallend ist vielmehr, dass sich die Vier- und Fünfjährigen teilweise, gleich welcher Herkunft, sowohl mit ihren Medienhelden identifizieren – die deutschen Kinder im Besonderen (+5,2 Prozentpunkte) –, als auch sich gerne und viel über Medien und Medieninhalte unterhalten. Der Bedarf nach einem Austausch über und die Suche nach Gesprächspartnern für Medien

ist für mindestens jedes vierte deutsch-türkische (25,4 Prozent) und deutsche (28,5 Prozent) und mindestens jedes dritte (34,3 Prozent) deutsch-andere vier und fünf Jahre alte Kind relevant.

Interessant ist zudem die Aussage der Eltern zur benutzten bzw. zitierten Mediensprache durch ihre Kinder. Diese Reaktion ist an erster Stelle bei den Kindern mit einem anderen herkunftskulturellen Hintergrund zu beobachten (35,7 Prozent). Im Gegensatz zu ihren Mitkita-Kindern mit türkischen Wurzeln, die Medieninhalte vornehmlich nachspielen und folglich in Szene setzen, fokussieren sie, wie auch die deutschen Vier- und Fünfjährigen, ihren Blick häufiger auf die Sprache, die in den Medien eingesetzt wird. Weshalb die deutsch-türkischen Kinder weniger der Mediensprache als vielmehr der Medienhandlung ihr Interesse widmen, scheint eine interessante Frage zu sein, bei der es sich lohnt, dieser nachzugehen – auch hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Arbeit mit diesen Kindergruppen. Deutlich wird jedoch, dass Medienbildung und somit auch Mediennutzung stets Sprachbildung und Sprachnutzung meint. Insgesamt ist das Interesse der Vier- und Fünfjährigen an Medien und ihren Inhalten sehr groß. Nur sehr wenige Eltern sind der Ansicht, dass ihre Kinder nicht für Medien zu begeistern sind.

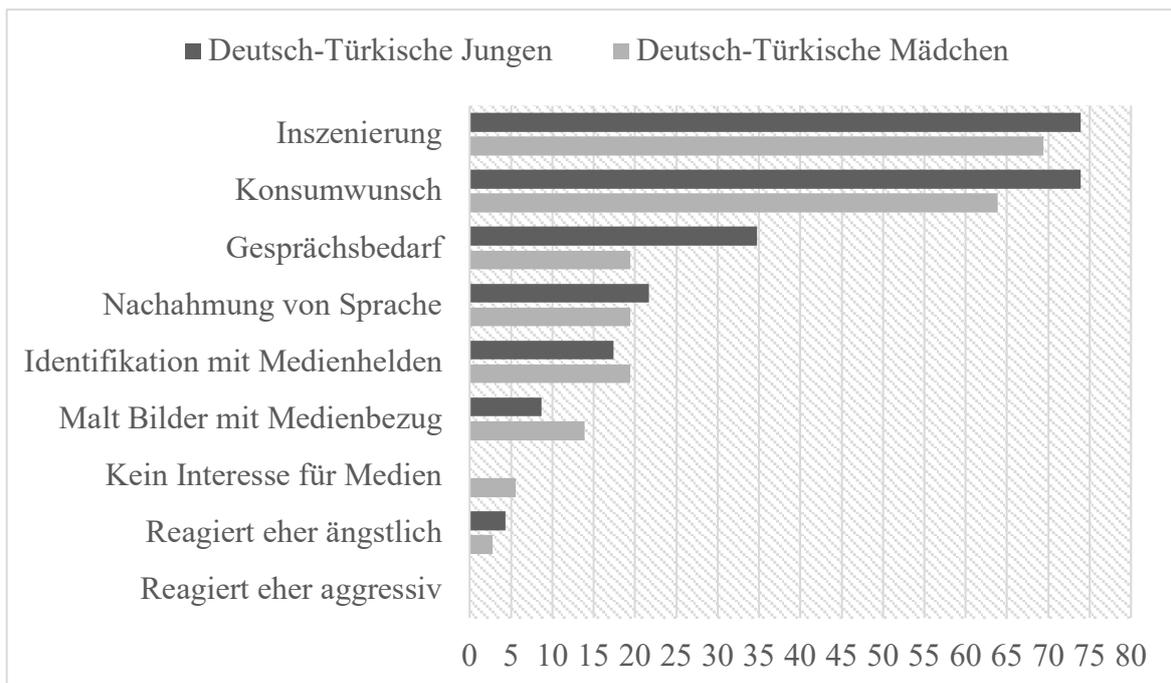


Abbildung 39: Medienreaktionen der deutsch-türkischen Jungen und Mädchen im Kontext Familie ( $N_{\text{Jungen}}=23$ ;  $N_{\text{Mädchen}}=36$ ) (Angaben in Prozent)

In den deutsch-türkischen Familien sind es vorrangig die Jungen, die auf Medien und ihre Inhalte reagieren. Sie haben nicht nur deutlich mehr Bedarf nach einer Anschlusskommunikation (+15,4 Prozentpunkte), sondern wünschen sich auch häufiger als ihr gleichkulturell geprägtes Gegengeschlecht einen Artikel mit Medienbezug (+10 Prozentpunkte). In Bezug auf die Inszenierung medialer Inhalte unterscheiden sich diese Kinder kaum voneinander. Fast 70 Prozent der deutsch-türkischen Mädchen und etwa drei Viertel (73,9 Prozent) der deutsch-türkischen Jungen handeln im Anschluss an ihre Medienrezeption mit schauspielerischen Elementen.

Unterschiede ergeben sich im Zusammenhang mit Malaktivitäten. Diese zählen nicht zu ihren primären Medienreaktionen. Allerdings sind es in erster Linie die deutsch-türkischen Mädchen (13,9 Prozent), die Bilder mit Medienbezug malen. Diese Medienreaktion ist bei ihren gleichkulturell geprägten männlichen Mitkita-Kindern seltener (8,7 Prozent) zu beobachten. In etwas größerem Umfang werden Mediensprache genutzt bzw. zitiert oder es kommt zu einer Identifikation mit einem Medienhelden. Etwa ein Fünftel (19,5 Prozent) der

deutsch-türkischen Jungen und Mädchen ahmen somit Mediensprache nach oder identifizieren sich mit einer Heldenfigur aus den Medien.

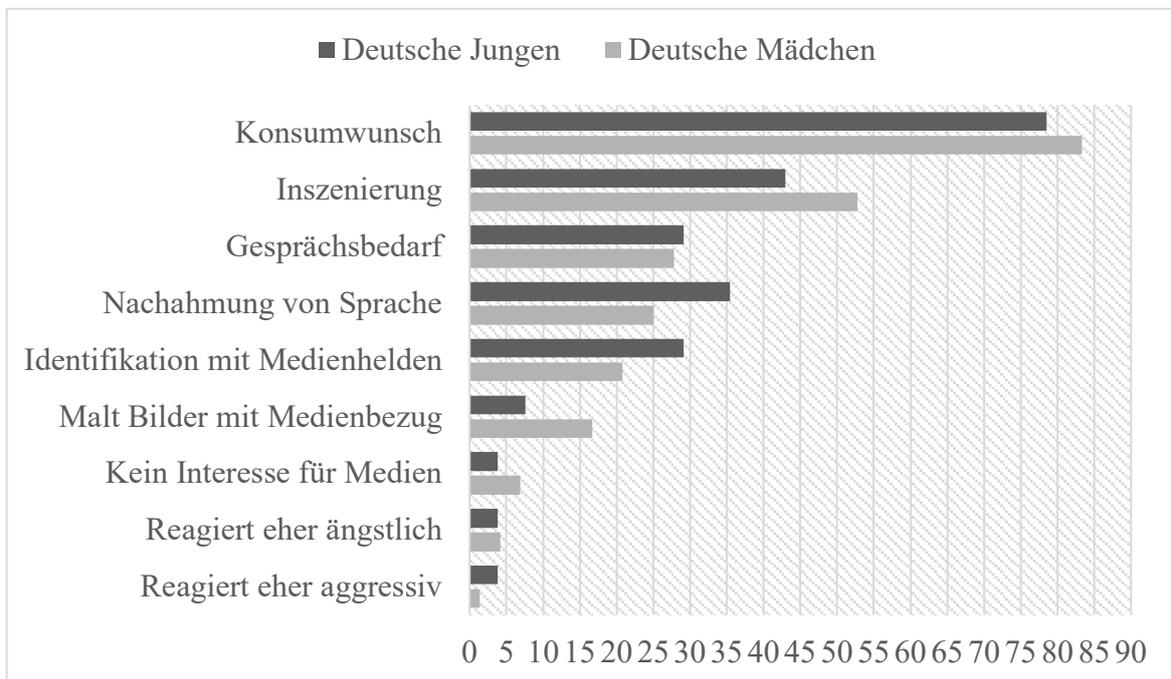


Abbildung 40: Medienreaktionen der deutschen Jungen und Mädchen im Kontext Familie (N<sub>Jungen</sub>=79; N<sub>Mädchen</sub>=72) (Angaben in Prozent)

Diese Form der Medienreaktion ist zu einem größeren Anteil bei den deutschen Jungen zu konstatieren. Während etwa genauso viele deutsche Mädchen wie deutsch-türkische Kinder eine persönliche Verbindung zu einer Medienfigur aufbauen, steigt dieser Wert bei den deutschen Jungen auf fast 30 Prozent. Bezogen auf die Mediensprache sind es sogar über ein Drittel (35,4 Prozent) von ihnen, die diese Sprache in ihrem Alltag anwenden.

Erneut stellt sich jedoch heraus, dass es die Mädchen sind, dieses Mal die deutschen Mädchen, die, im Gegensatz zu den Jungen, gerne Bilder mit Medienbezug malen. Allerdings sind sie im Anschluss an ihre Mediennutzung weniger an Malaktivitäten (16,7 Prozent), als vielmehr an Szenenspielen (52,8 Prozent) und vor allem Konsumwünschen (83,3 Prozent) interessiert. Das Hauptaugenmerk der deutschen Jungen liegt vielmehr auf Medienprodukten. Etwa vier Fünftel (78,5 Prozent) von ihnen wünschen sich Artikel mit Medienbezug; das sind fast genauso viele wie die deutsch-anderen Jungen.

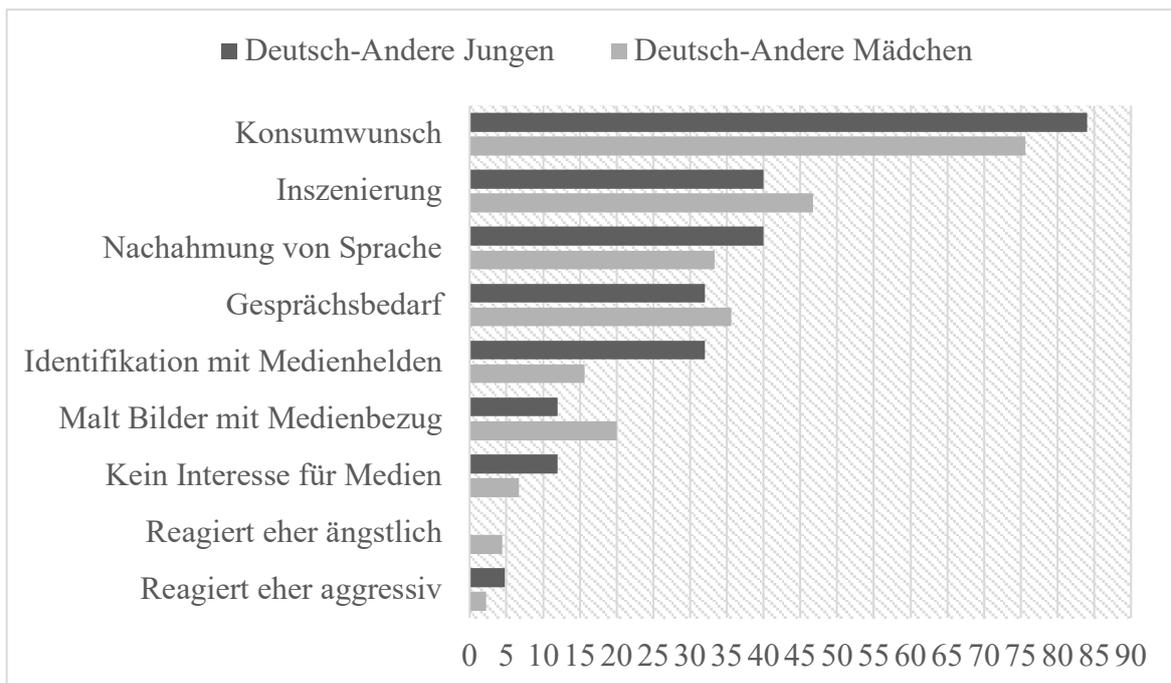


Abbildung 41: Medienreaktionen der deutsch-anderen Jungen und Mädchen im Kontext Familie ( $N_{\text{Jungen}}=25$ ;  $N_{\text{Mädchen}}=45$ ) (Angaben in Prozent)

Die deutsch-anderen Jungen sind hauptsächlich für Medienartikel interessiert. Mehr als acht von zehn (84 Prozent) dieser Jungen wünschen sich einen Artikel mit Medienbezug. Bei ihren weiblichen Mitkita-Kindern aus demselben Herkunftskulturkontext sind es drei von vier Kinder, die diese Medienreaktion aufzeigen. Auffallend ist zudem, dass sich die letztgenannten Mädchen kaum (15,6 Prozent) mit Medienfiguren identifizieren. Es sind an erster Stelle die deutsch-anderen Jungen, die, im Vergleich zu ihrem Gegengeschlecht, einen Identifikationsprozess mit einem Medienhelden durchlaufen.

Bis auf den Konsumwunsch sind die anderen, bei der Elternerhebung zur Auswahl gestellten, Medienreaktionen nur für etwa halb so viele dieser Kinder von Relevanz. Für zwei Fünftel (40 Prozent) der deutsch-anderen Jungen sind es die Inszenierung und die Nachahmung von Sprache, die sie, nach Angaben ihrer Eltern, in ihrem Medienalltag an den Tag legen. Während letztere Reaktion bei ‚nur‘ jedem dritten (33,3 Prozent) deutsch-anderen Mädchen sichtbar wird, werden Medieninhalte von fast der Hälfte (46,7 Prozent) von ihnen inszeniert. Einen Gesprächsbedarf haben diese Kinder in etwa ähnlicher

Häufigkeit. Bemerkenswert ist zu dem die Angabe der deutsch-anderen Eltern, dass fast ein Achtel (12 Prozent) der Jungen ein eher zurückhaltendes Medieninteresse aufweisen.

Auf der Grundlage einer *intersektionalen* Betrachtungsweise können somit folgende Ergebnisse zusammenfassend vorgestellt werden:

- Es sind vor allem die nicht deutsch-türkischen Kinder und die deutsch-türkischen Jungen, die vermehrt den Wunsch nach einem Medienartikel äußern.
- Unter den Kindern sind es hauptsächlich die Jungen, die sich für Medienartikel interessieren.
- Die Inszenierung medialer Inhalte wird primär von den deutsch-türkischen Kindern favorisiert.
- Während mehr Jungen im Anschluss an ihre Medienrezeption eine Anschlusskommunikation fordern, sind es mehr Mädchen, die Bilder mit Medienbezug am Computer malen.
- Einen Gesprächsbedarf haben unter den Mädchen mehrheitlich die nicht deutsch-türkischen Kinder; die deutsch-türkischen Mädchen verhalten sich (auch) in diesem Kontext eher ‚zurückhaltend‘.
- Die Anwendung von Mediensprache ist überwiegend im Medienalltag der nicht deutsch-türkischen Jungen zu konstatieren; gefolgt von den deutsch-anderen und dann aber auch von den deutschen Mädchen.
- Auch hinsichtlich der letztgenannten Medienreaktion wird die Medienhandlung der deutsch-türkischen Mädchen als gering eingeschätzt.
- Es sind vor allem die nicht deutsch-türkischen Jungen, die sich mit einem Medienhelden identifizieren.
- Die deutsch-türkischen Jungen sowie die Mädchen durchlaufen zu einem kleineren Anteil einen Identifikationsprozess mit einer Medienfigur.
- Die große Mehrheit aller Kinder zeigt sich für Medien interessiert.
- Eine ängstliche und/oder aggressive Medienreaktion ist bei den Kindern so gut wie nicht festzustellen.

#### 8.1.14 Lieblingsbeschäftigungen der Kinder

Haben die Vier- und Fünfjährigen deutsch-türkischen und nicht deutsch-türkischen Kinder die Wahl zwischen *medialen* und *nicht-medialen Tätigkeiten* zu Hause, so tendieren sie eher dazu, ihren Kinderalltag mit nicht-medialen Tätigkeiten zu füllen. Besonders deutlich wird dieses Ergebnis im Hinblick auf die Angaben der deutsch-türkischen Eltern. Der Fernseher ist jetzt nur noch für einen Fünftel (20,3 Prozent) ihrer Kinder relevant. Sie ziehen die Tätigkeit *Draußen spielen* (54,2 Prozent) allen anderen Tätigkeitsfeldern vor. Während für jedes Dritte (32,2 Prozent) deutsch-türkische Kind auch *Mal-* und *Bastelaktivitäten* in Frage kommen, rücken alle übrigen Aktivitäten mehr oder weniger in den Hintergrund. Besonders deutlich ist dies bei den Aktivitäten *Hörspiele/Hörbücher* anhören und *Bücher anschauen/vorgelesen bekommen* (8,5 Prozent). Erstgenannter Bereich findet in keinem einzigen deutsch-türkischen Kinderalltag Anwendung.

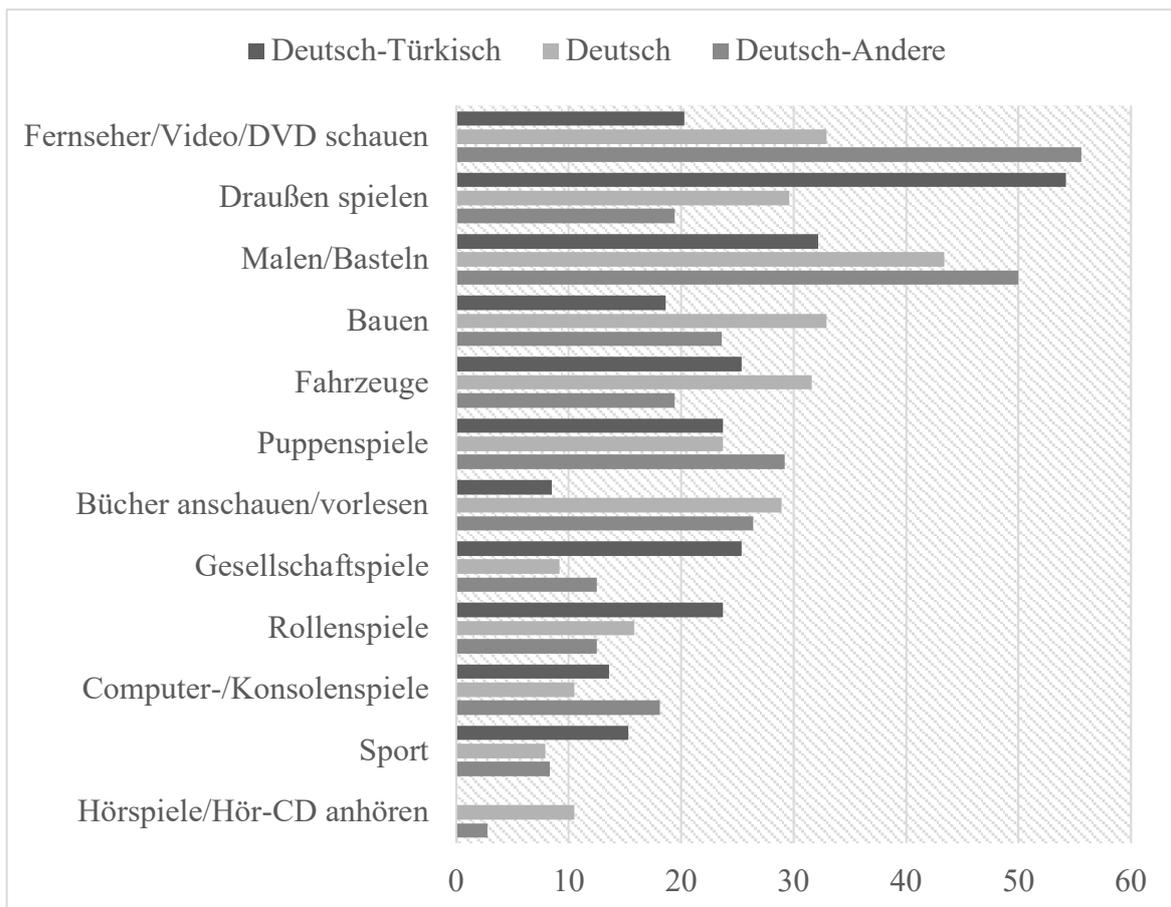


Abbildung 42: Lieblingsbeschäftigungen der Kinder allein im Kontext Familie nach Herkunft ( $N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=59$ ;  $N_{\text{Deutsch}}=152$ ;  $N_{\text{Deutsch-Andere}}=72$ ) (Mehrfachantwort möglich) (Angaben in Prozent)

Anders in den nicht deutsch-türkischen und besonders deutschen Haushalten. Leicht mehr als ein Zehntel (10,5 Prozent) der deutschen Vier- und Fünfjährigen setzen sich zu Hause mit *Hörspielen/Hörbüchern* auseinander. Das Medium *Buch* findet sowohl bei den deutschen als auch deutsch-anderen Kindern Gefallen. Mehr als jedes vierte (27,7 Prozent) nicht deutsch-türkische Kind beschäftigt sich in seiner ihm frei zur Verfügung stehenden Zeit zu Hause mit Büchern. Auffallend ist zudem, dass die letztgenannten Kinder sich seltener als ihre gleichaltrigen nicht deutschen Mitkita-Kinder für *Tätigkeiten im Freien (draußen spielen)* interessiert zeigen.

Etwas weniger als halb so viele deutsch-türkische Kinder gehen, nach Angaben ihrer Eltern, wenn sie die Möglichkeit haben, am liebsten ins Freie. Das Interesse der deutsch-anderen

Kinder dahingegen widmet sich allen voran den Medien *Fernseher, Video und DVD*, womit sie sich, im Vergleich zu ihren deutsch-türkischen und deutschen Mitkita-Kindern, zu über die Hälfte (55,6 Prozent) zu Hause befassen. Deshalb erreichen diese Kinder auch bei den *Computer-/Konsolenspielen* höhere Werte. Fast ein Fünftel (18,1 Prozent) von ihnen haben sehr viel Spaß daran, sich mit diesen Medien zu Hause zu beschäftigen. Somit ist der Alltag insbesondere der deutsch-anderen Kinder hauptsächlich von *visuell-rezeptiven* und *-produktiven* Medienbeschäftigungen geprägt. Ihre Aufmerksamkeit gilt allen voran den Medien. Allerdings sind es erneut diese Kinder, die auch, neben dem *Buch* und den *Hörmedien*, für *Mal- und Bastelaktivitäten* (50 Prozent) ein vermehrtes Interesse nachweisen können.

Obwohl auch ein Drittel (32,9 Prozent) der deutschen Kinder ihre freie Zeit am liebsten mit den Medien *Fernseher, Video und DVD* verbringen, rücken für sie zunehmend auch nicht-mediale Tätigkeiten in den Vordergrund. Es sind vor allem die Tätigkeiten *Bauen* und *Fahrzeuge*, die für diese Kinder von Relevanz sind. Im Vergleich zu den mehrkulturell geprägten Kindern beschäftigen sich die deutschen Kinder zu einem größeren Anteil mit und in diesen Bereichen. Zudem setzt sich mehr als zwei Fünftel (43,4 Prozent) von ihnen mit *Mal- und Bastelaktivitäten* auseinander. Das sind 6,6 Prozentpunkte weniger als im Vergleich zu den deutsch-anderen und 11,2 Prozentpunkte mehr als im Vergleich zu den deutsch-türkischen Kindern. Die Anzahl der deutsch-türkischen Kinder, die sich, nach *Aktivitäten im Freien (Draußen spielen)*, hauptsächlich für *Mal- und Bastelaktivitäten* interessieren, reicht somit weit unter die Anzahl der nicht deutsch-türkischen Kinder.

Das bedeutet: um ein gegenwärtig möglichst realistisches Bild von den primären lebens- und medienweltlichen Vorlieben der Kinder zu erlangen, ist, wie bereits im Zusammenhang mit der Mediennutzung festgestellt werden konnte (vgl. Kapitel 8.1.8-8.1.10), weniger die Reihenfolge bzw. der Rang als vielmehr die relationale Nutzungs- und/oder Aktivitätshäufigkeit von Bedeutung. So bevorzugt es etwa jedes vierte Kind mit türkischen Wurzeln nach den Aktivitäten *Draußen spielen* und *Malen und Basteln*, sich mit *Fahrzeugen, Gesellschafts-, Puppen- und Rollenspielen* zu beschäftigen. Anders als ihre nicht deutsch-türkischen Mitkita-Kinder richten sie ihre Aufmerksamkeit vorrangig auf *Gesellschafts- und Rollenspiele*. Bei den *Rollenspielen* tauchen sie vermutlich gerne in verschiedene Rollen von Figuren ein, wodurch sie sich stets in mindestens zwei reale

und/oder fiktive Personen, Figuren und/oder Gegenstände hineinversetzen können.<sup>178</sup> Bei den *Gesellschaftsspielen*, wie beispielsweise Memory, stellt sich die Frage, weshalb jedes vierte (25,4 Prozent) deutsch-türkische Kind auch ohne eine\_n Spielpartner\_in für dieses Spiel Begeisterung findet.

Die deutschen Kinder sind, wie bereits erwähnt wurde, vorrangig an *Mal- und Bastelaktivitäten* interessiert. Diese nicht-mediale Freizeitbeschäftigung führen mehr als zwei Fünftel (43,5 Prozent) der in einem deutschen Haushalt lebenden Vier- und Fünfjährigen aus. Diese primäre Lieblingsbeschäftigung wird jedoch von mehreren etwa gleichhäufig ausgeführten Lieblingsbeschäftigungen verfolgt, so dass die deutschen Kinder möglicherweise ihre Freizeitbeschäftigungen häufiger variieren als ihre, mit einer anderen Sprache als deutsch sozialisierten Mitkita-Kinder. Aktivitäten wie *Draußen spielen, Bauen, Fahrzeuge, Bücher anschauen/vorgelesen* bekommen, sowie *visuell-rezeptive Aktivitäten* werden von etwa einem Drittel von ihnen ausgeführt. *Puppenspiele* sind für etwa jedes vierte (23,7 Prozent) deutsche Kind relevant. Die restlichen Aktivitäten liegen mindestens acht und maximal 16 Prozentpunkte unter diesem Wert. In Bezug auf die Puppenspiele ist jedoch zu erwähnen, dass diese in etwa gleicher Häufigkeit auch von den mehrkulturell geprägten Kindern gespielt werden.

Bei einer Untersuchung der kindlichen Lieblingsbeschäftigungen unter Berücksichtigung der Faktoren *Herkunft* und *Geschlecht* ist es in der Tat möglich, eine eindeutige Präferenz in den Lieblingsbeschäftigungen der Jungen und Mädchen, unabhängig von ihrem herkunftskulturellen Kontext, zu erkennen. Die Tätigkeitsbereiche *Malen/Basteln, Puppen- und Rollenspiele* stellten sich als die primären Lieblingsbeschäftigungen der deutsch-türkischen und nicht deutsch-türkischen Mädchen heraus. Demgegenüber sind die Jungen primär an den Tätigkeiten *Fahrzeuge, Bauen* und *Computer-/Konsolenspiele* interessiert. Ein differenzierter Blick in die Daten führt zu folgenden weiteren Ergebnissen:

---

<sup>178</sup> Möglich ist es dabei, seinen eigenen (fiktiven) „Mega-Helden“ (vgl. Neuß 2013), falls es sich um einen Helden handelt, zusammen zu stellen und sich so, wie Neuß in seinem Vortrag am 5. Dezember 2013 an der Universität Osnabrück zum Thema *Medien und Frühkindliche Bildung* berichtet, in seine eigene virtuelle Welt einzuarbeiten, in die Erwachsene keinen unmittelbaren Zugang und Zugriff haben (vgl. Neuß 2013; auch Kapitel 4.3).

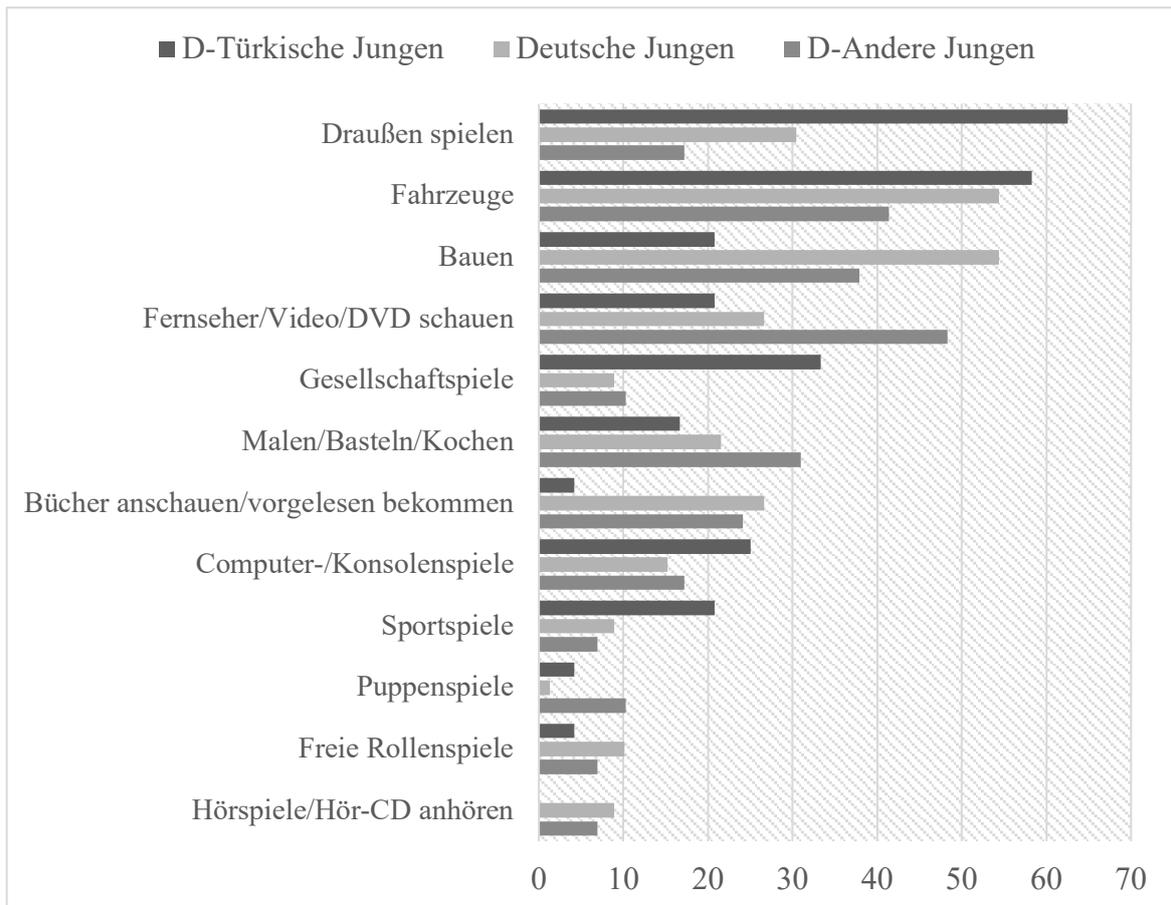


Abbildung 43: Lieblingsbeschäftigungen der Jungen allein im Kontext Familie nach Herkunft ( $N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=24$ ;  $N_{\text{Deutsch}}=79$ ;  $N_{\text{Deutsch-Andere}}=29$ ) (Angaben in Prozent)

Im Gegensatz zu den deutsch-türkischen gehen die nicht deutsch-türkischen Jungen und Mädchen häufiger ähnlichen Tätigkeiten nach. Die deutschen Kinder zeigen ein mehr oder weniger ähnlich hohes Interesse nicht nur für *Bücher* oder *Tätigkeiten im Freien (Draußen spielen)*, sondern auch in Bezug auf die Tätigkeitsbereiche *Hörspiele/Hör-CDs* sowie *Gesellschaftsspiele* und *Sport*. Bis auf die *Hörspiele/Hör-CDs* gelten diese Ergebnisse auch für die deutsch-anderen Jungen und Mädchen. In ihrem Kontext jedoch rücken auch die *Computer-/Konsolenspiele* in das Interessensfeld beider Kinder. Etwa ein Fünftel von ihnen würde ihre Zeit, so ihre Eltern, sehr gerne mit Computer-/Konsolenspielen verbringen.

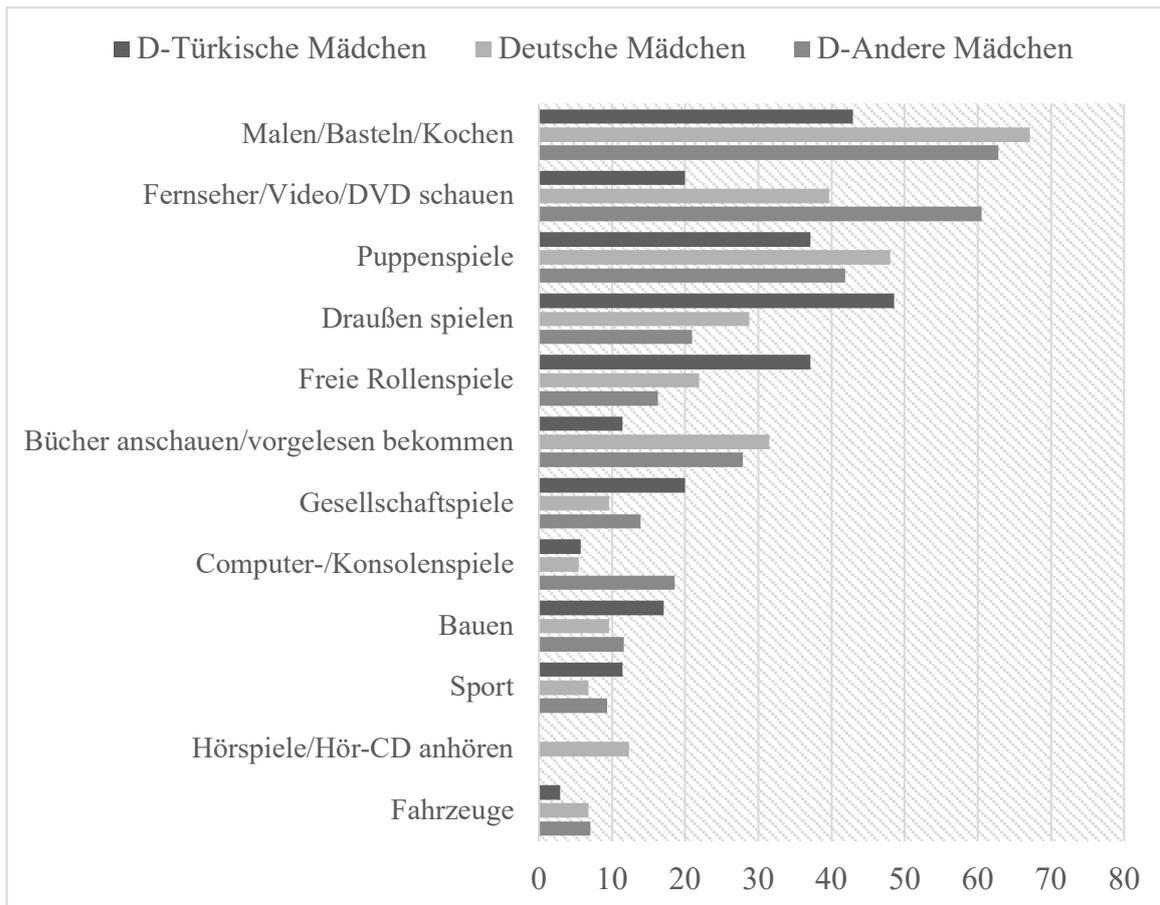


Abbildung 44: Lieblingsbeschäftigungen der Mädchen allein im Kontext Familie nach Herkunft ( $N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=35$ ;  $N_{\text{Deutsch}}=73$ ;  $N_{\text{Deutsch-Andere}}=43$ ) (Angaben in Prozent)

Bei den deutsch-türkischen Jungen und Mädchen reduziert sich das gemeinsame Interesse auf lediglich und hauptsächlich zwei Bereiche: *Fernseher, Video und DVD* sowie *Bauen*. Dieses Mal ist es ungefähr ein Fünftel der deutsch-türkisch sozialisierten Kinder, die sich für ähnliche Inhalte begeistern lässt. Somit stößt die Tätigkeit des *Bauens*, die sich als eine primär *männliche* Tätigkeit herausgestellt hat, im Kontext der deutsch-türkischen Kinder nicht auf Zustimmung. Hier rücken die *Gesellschaftsspiele* in den Vordergrund. Diese werden von jedem dritten (33,3 Prozent) deutsch-türkischen Jungen und nur jedem fünften (20 Prozent) deutsch-türkischen Mädchen sehr gerne gespielt. Anders als die Jungen zeigen sich die Mädchen aber auch an Büchern interessiert. In mehr als einem Zehntel (11,4 Prozent) der deutsch-türkischen Haushalte beschäftigen sich die Mädchen mit Büchern.

Werden die Daten erneut dahingehend untersucht, ob und inwieweit den als *männlich* konnotierten Lieblingsbeschäftigungen die Mädchen und den als *weiblichen* konnotierten Lieblingsbeschäftigungen die Jungen sehr gerne nachgehen, so können folgende Erkenntnisse aus den Daten gewonnen werden:

Im Gegensatz zu den Puppen- und Rollenspielen werden *Mal-* und *Basteltätigkeiten* von allen Jungen oft ausgeführt. Unter den Jungen sind es mit 31 Prozent an erster Stelle die deutsch-anderen und an zweiter Stelle mit leicht mehr als 20 Prozent die deutschen Jungen, die dieser Tätigkeit nachgehen. Bei den deutsch-türkischen Jungen sind es mit 16,7 Prozent nur etwa halb so viele wie die deutsch-andere Jungen, die an Mal- und Bastelaktivitäten Gefallen finden.

Unterschiede sind auch im Hinblick auf die *weiblichen* Lieblingsbeschäftigungen zu konstatieren. Während *Puppen* für die deutsch-türkischen (4,2 Prozent) und deutschen Jungen (1,3 Prozent) nur in Ausnahmefällen von Bedeutung sind, kommen diese in jedem zehnten (10,3 Prozent) der deutsch-anderen Haushalte durch die Jungen zum Einsatz. Dieses Ergebnis besitzt in den deutschen Haushalten in gleichermaßen für die *Rollenspiele* Gültigkeit. Einer von zehn deutschen Jungen (10,1 Prozent) spielt Spiele wie *Kaufladen* oder *Mutter-Vater-Kind*. Für die deutsch-türkischen (4,2 Prozent) und deutsch-anderen Jungen (6,9 Prozent) kommen diese Art Spiele so gut wie kaum in Frage.

Bei den Mädchen macht sich insgesamt ein geringes Interesse für *Fahrzeuge* bemerkbar. Allerdings scheint dieses Spielzeug besonders unter den deutsch-türkischen Mädchen (2,9 Prozent) nicht Zuspruch zu finden. Auch *Computer-/Konsolenspiele* werden von ihnen bei nicht-medialen Alternativangeboten selten favorisiert; so auch im Fall der deutschen Mädchen. Lediglich die deutsch-anderen Mädchen erreichen hier höhere Werte. Dieser Wert liegt sogar leicht über den Wert der gleichkulturell geprägten Jungen.

Schließlich sei hier erneut auf die Tätigkeit des Bauens hingewiesen. Die deutsch-türkischen Jungen und Mädchen teilen ihre Erfahrungen im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit Bauklötzen. Fast ein Fünftel von ihnen – bei den deutsch-türkischen Mädchen liegt dieser Wert bei 17,1 Prozent – *baut* gerne etwas zusammen. Das Interesse der nicht deutsch-türkischen Mädchen fällt mit einer Differenz von mindestens -5,5 Prozentpunkten zu den deutsch-türkischen Mädchen eher bescheiden aus. Weniger bescheiden ist die Differenz ihrer Werte zu den Werten der Jungen. In den

deutschen Haushalten setzen sich, im Gegensatz zu den Mädchen, über zwei Fünftel (+44,8 Prozentpunkte) und in den deutsch-anderen über ein Viertel (+26,3 Prozentpunkte) der Jungen mit Bautätigkeiten auseinander. Der Unterschied der primären Präferenzen der Jungen und Mädchen ist in diesem Fall besonders deutlich zu erkennen.

### 8.1.15 Fazit

Im zweiten Abschnitt dieses Kapitels richtete sich der Fokus auf die familiären Mediennutzungsressourcen der Vier- und Fünfjährigen. Anhand von Informationen zu den elterlichen Medienerziehungsvorstellungen sowie den Mediennutzungserfahrungen der Jungen und Mädchen war es möglich, einen spezifischen Einblick in ihren kindlichen Medienalltag in ihrer Familie zu gewinnen. In einem ersten Schritt wurden alle, den Kindern zur Verfügung stehenden und gestellten Medien in den Familien in den Blick genommen. In einem zweiten und dritten Schritt erfolgte eine Hervorhebung der Medien *Bücher* und *Computer*. Nach der Thematisierung der kindlichen Medienreaktionen wurden schließlich die nicht-medialen Lieblingsbeschäftigungen der Jungen und Mädchen zu Hause, die als nicht-mediale Alternativangebote zu einer Auswahl an Medienangeboten zu verstehen sind, zum Inhalt gemacht.

Es stellt sich heraus, dass Medien in ausnahmslos allen Haushalten themenrelevant sind. Über 85 Prozent der Haushalte geben an, in ihrer Familie über Medien zu sprechen. Einen Bedarf nach einem Austausch haben an erster Stelle die deutschen Familien. Die deutschen Eltern scheinen die Medienerziehung ihrer Kinder nicht dem Zufall zu überlassen. Sie *begleiten* ihre Kinder nicht nur sehr viel häufiger in ihrer Mediennutzung, sondern *kontrollieren* und *verbieten* diese auch öfter. Das Gegenteil ist bei den deutsch-türkischen Familien zu konstatieren. Die medienerzieherischen Maßnahmen der Eltern aus diesem Haushalt sind zu einem wichtigen Teil von einem *laisser-faire Verhalten* geprägt. Außerdem begleiten sie die Mediennutzung ihrer Kinder eher selten, und ein Verbot ist in ihren Maßnahmen genauso wenig zu erkennen.

Die Medienerziehungsmaßnahmen der deutsch-türkischen und deutschen Eltern sind deshalb grundsätzlich verschieden. Die deutsch-anderen Eltern bewegen sich in ihren Maßnahmen stets zwischen diesen beiden Elterngruppen, wobei sie sich in ihren

Vorstellungen weniger den deutsch-türkischen als vielmehr den deutschen Eltern nähern. Offenbar haben diese Erziehungsberechtigten ein anderes Verständnis von Medienerziehung und erzieherischer Verantwortung als die Eltern mit türkischen Wurzeln. Hinsichtlich ihrer Vorstellungen zur Mediennutzung ihrer Söhne und Töchter scheinen die Eltern jedoch eine klare Linie zu verfolgen. *Begrenzungsmaßnahmen* beziehen sich in allen Haushalten an erster Stelle auf die Mediennutzung der Jungen. Die Mediennutzung der Töchter ist geprägt von mehr Selbstständigkeit und Eigenverantwortung. Diese mediale Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Töchter führen in den deutsch-türkischen Haushalten jedoch nicht selten zu Diskussionen und Streitigkeiten. Diese Eltern berichten zu einem größeren Anteil als die nicht deutsch-türkischen Eltern über Diskussionen und Streitigkeiten mit ihren Töchtern, weniger aber mit ihren Söhnen (vgl. Kapitel 8.1.12).

Was die kindliche Mediennutzung im Kontext Familie anbelangt ist zu konstatieren, dass den Kindern eine große Anzahl an Medien für die Nutzung zu Hause zur Verfügung steht. Der Fernseher stellt das *primäre* und das Buch das *sekundäre* Medium aller Kinder dar. Erstgenanntes Medium wird hauptsächlich von den deutsch-türkischen und das Buch dahingegen mehrheitlich von den deutschen Kindern gerne genutzt. Insgesamt ist das Interesse der türkeistämmigen Vier- und Fünfjährigen für das Buch als geringer einzustufen als das ihrer gleichaltrigen nicht deutsch-türkischen Mitkita-Kinder. Vor dem Hintergrund dieser Tatsache sind nicht nur innerhalb der *Präferenz und Platzierung von Medien* Unterschiede im Kinderalltag zu vermuten, sondern auch in Bezug auf ihre eigentliche *Relevanz*.

Dabei entsteht der Eindruck, dass im Fall der deutschen Vier- und Fünfjährigen nicht nur höhere Nutzungshäufigkeiten, sondern auch eine erkennbare Balance in ihrer kindlichen Mediennutzung zu verzeichnen sind – sie scheinen die breite Medienpalette in einem größeren Umfang und *ausgewogen* zu nutzen. Der Medienalltag der deutsch-türkischen Kinder scheint vermehrt von einer einseitigen und vermindert ausgeglichenen Mediennutzung geprägt zu sein. Die Mediennutzungsgewohnheiten der deutsch-anderen Kinder weisen sowohl spezifische Auffälligkeiten als auch deutliche Gemeinsamkeiten mit denen der deutschen und deutsch-türkischen Mitkita-Kinder auf.

Weitere spezifische Ergebnisse können unter Einbezug des Merkmals *Geschlecht* gewonnen werden. Die medialen Präferenzen der Jungen und Mädchen variieren je nach

Medium. Der Fernseher wird vor allem von den deutsch-anderen Jungen und den deutsch-türkischen Mädchen sehr gerne genutzt. Das deutsch-türkische Mädchen findet auch am Offline-Computer großes Gefallen, ähnlich wie die deutsch-anderen Kinder. Erfahrungen am Online-Computer<sup>179</sup> jedoch bleiben den deutsch-türkischen Kindern, hier allen voran den deutsch-türkischen Mädchen, eher versperrt. Hier sind es vorrangig die nicht deutsch-türkischen Kinder, besonders die deutsch-anderen Jungen, die den Computer mit Internetfunktion nutzen und somit *online* sind. In Bezug auf das Buch stellte sich heraus, dass dieses Medium allen voran in den deutschen Haushalten Anwendung findet und mehrheitlich durch die deutschen Mädchen genutzt wird. Die Buchnutzung der nicht deutschen Mädchen gleicht in etwa der Buchnutzung der deutschen Jungen.

Das deutsch-andere Mädchen hat aber auch mit dem deutsch-türkischen Jungen Gemeinsamkeiten. Es ist, genauso wie der deutsch-türkische Junge, an Computer-/Konsolenspielen sowie dem Handy/Smartphone interessiert. Während die deutschen Kinder seltener am Handy/Smartphone, dafür aber, im Vergleich zu ihren Mitkita-Kindern, häufiger Tätigkeiten am CD- und DVD-Player nachgehen, sind es erneut die Angaben der deutsch-anderen Eltern, die sich den Angaben der deutsch-türkischen Eltern, dieses Mal in Bezug auf das Mobiltelefon, nähern (vgl. Kapitel 8.1.8). Besonders spannend scheint die Tatsache, dass diese Mediennutzungspräferenzen der Kinder in der Mediennutzungspartnerschaft mit ihren Eltern, also in gemeinsamen Mediennutzungserfahrungen von Kindern mit ihren Eltern, zum Ausdruck kommt (vgl. Kapitel 8.1.10). Inwieweit die Mediennutzung der Kinder von dieser Mediennutzungspartnerschaft oder die Mediennutzungspartnerschaft von den Mediennutzungspräferenzen der Kinder einen unmittelbaren Einfluss erfährt, scheint, gerade im Hinblick auf die kindliche Mediensozialisation, von besonderer Relevanz zu sein. So ist das geringe Interesse der deutsch-türkischen sowie das größere Interesse der deutschen Kinder für das Medium Buch unter anderem in ihren Vorleseerfahrungen zu suchen. Tatsächlich bekommen Kinder aus einem türkischkulturellen Kontext seltener

---

<sup>179</sup> Das Internet ist nicht mehr allein über den Computer zugänglich. Die Alternative „mobiler Internetnutzung“ (ARD-ZDF-Onlinestudie 2013) ermöglicht den Zugang ins Internet auch über mobile Endgeräte wie zum Beispiel dem Smartphone, der, wie die aktuellsten KIM-Studie zeigt, in mittlerweile 98 Prozent der Haushalte der sechs- bis 13jährigen Kinder vorhanden ist (vgl. mpfs 2017c, 8).

vorgelesen, als ihre gleichaltrigen deutschen Mitkita-Kinder. Die wenigsten Erfahrungen sind bei den deutsch-türkischen Jungen und deutsch-anderen Mädchen zu verzeichnen. Es sind aber an erster Stelle die Mädchen, gemeint sind alle Mädchen, die an mehreren Tagen in der Woche etwas vorgelesen bekommen. Werden die Daten dahingehend überprüft, ob die Eltern ihren Kindern in Deutsch oder ihrer Herkunftssprache etwas vorlesen, so ist zu konstatieren, dass sie sich vermehrt für die deutsche Sprache entscheiden; die Sprache der Herkunft rückt hier in den Hintergrund (vgl. Kapitel 8.1.11).

Während der eigenen Herkunftssprache, zumindest im Kontext von Vorlesesituationen, durch die Eltern nur wenig Beachtung geschenkt wird, soll der selbstständige Umgang ihrer Kinder mit dem Computer gestärkt und in den Vordergrund gestellt werden. Beachtenswert ist hierbei, dass die mehrkulturell geprägten, insbesondere deutsch-türkischen Eltern, sich diese Entwicklung zunächst für ihre Töchter wünschen. Die deutsche Elternschaft unterscheidet hier nicht zwischen ihren Kindern (vgl. Kapitel 8.1.12).

Im Hinblick auf die kindlichen Medienreaktionen unterscheiden sich die Erfahrungen der Eltern kaum voneinander. Nach Angaben der Eltern lösen Medien und Medieninhalte allen voran einen Konsumwunsch bei ihren Kindern aus. Ein wichtiger Anteil der Eltern macht zudem die Erfahrung, dass ihre Kinder Medieninhalte in Szene setzen. Letztere Form der Medienreaktion ist größtenteils bei den deutsch-türkischen Kindern und hier den deutsch-türkischen Jungen zu beobachten. Bei den nicht deutsch-türkischen Jungen und Mädchen dominiert der Konsumwunsch.

Auffallend ist zudem, dass die deutsch-türkischen Kinder die Sprache der Medien seltener in ihren kindlichen Alltag integrieren, als die nicht deutsch-türkischen, im Besonderen die deutsch-anderen Kinder. Diese würden, nach Angaben ihrer Eltern, häufig die Mediensprache zitieren bzw. nachahmen. Darüber hinaus stellte sich die Identifikation mit Medienhelden als ein wichtiges Kinderthema heraus; und zwar unabhängig von der Herkunft, allerdings, im Fall der nicht deutsch-türkischen Kinder, in Abhängigkeit von ihrem Geschlecht – die nicht deutsch-türkischen Jungen identifizieren sich häufiger als die nicht deutsch-türkischen Mädchen mit einer Figur aus den Medien. Ein aggressives oder ängstliches Verhalten, ausgelöst durch Medieninhalte, wird in den Erfahrungen der Eltern mit ihren Kindern nicht unterstützt (vgl. Kapitel 8.1.13).

Was die Lieblingsbeschäftigungen der Kinder anbelangt, sollen folgende Ergebnisse zusammenfassend vorgestellt werden. Es ist, wie bereits im Zusammenhang mit der Mediennutzung festgestellt werden konnte, weniger die Reihenfolge bzw. der Rang als vielmehr die relationale Nutzungs- und/oder Aktivitätshäufigkeit von Bedeutung, um einen möglichst realistischen Eindruck von den primären Vorlieben der Kinder zu gewinnen (vgl. Kapitel 8.1.14). Allgemein ist zu konstatieren, dass die deutsch-türkischen Kinder, insbesondere die deutsch-türkischen Jungen, vermehrt der Tätigkeit *Draußen spielen* nachgehen. Werden ihnen also zu medialen Angeboten nicht-mediale Alternativangebote gemacht, so entscheiden sie sich für das Alternativangebot. Die deutschen Kinder setzen sich, selbst bei einer großen Liste an nicht-medialen Tätigkeitsbereichen, weiterhin mit dem Medium Buch gerne auseinander. Allgemein jedoch scheinen sie zwischen diesen Angeboten zu variieren. Die Aufmerksamkeit der deutsch-anderen Kinder gilt im Besonderen den Medien. Im Gegensatz zu den nicht deutsch-anderen Kindern widmen sie ihr Interesse also weiterhin den Medien; hier dem *Fernseher, Video und DVD*.

Die deutsch-türkischen, weniger die nicht deutsch-türkischen, Kinder schenken ihre Aufmerksamkeit den Gesellschafts- und Rollenspielen. An den Gesellschaftsspielen finden primär die deutsch-türkischen Jungen und an den Rollenspielen ihre gleichkulturell sozialisierten weiblichen Mitkita-Kinder Gefallen. Dafür ist das Interesse der nicht deutsch-türkischen Jungen und Mädchen für Mal- und Bastelaktivitäten höher einzustufen.

*Mal- und Bastelaktivitäten* sowie die Tätigkeiten *Puppen-* und *Rollenspiele* können im Rahmen dieser Arbeit als primär *weibliche* Tätigkeitsbereiche gekennzeichnet werden. Diesen begegnen die Jungen mit den Aktivitäten *Fahrzeuge, Bauen* und *Computer-/Konsolenspiele*. Im Kontext der deutsch-türkischen Kinder ist die Tätigkeit des *Bauens*, die sich als eine primär *männliche* Tätigkeit herausgestellt hat, weniger zu beobachten. Hier rücken die *Gesellschaftsspiele* in den Vordergrund (vgl. Kapitel 8.1.14).