

Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW
Masterstudiengang in Sozialer Arbeit
Master-Studium mit Schwerpunkt Soziale Innovation

Familienbildung und Integration

*Die Wirkung des Angebots schritt:weise aus Sicht von
Migrantinnen-Müttern aus Basel-Stadt*

Masterthesis von: Simone Wiesli

Matrikelnummer: 17-529-231

eingereicht bei: Frau Prof. Dr. Jurt

Olten, im November 2022

Abstract

In der Schweiz sind vor allem Kinder mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich von Bildungsungleichheiten betroffen. Angebote im Bereich der Frühförderung, wie zum Beispiel die Familienbildung, sollen dieser strukturellen Ungleichheit entgegenwirken. Dabei nehmen besonders Mütter eine zentrale Rolle in der Bildungsförderung der Kinder ein (vgl. Tepecik 2013: 68). Aus diesem Grund wurden in der vorliegenden Arbeit Migrantinnen-Mütter befragt, welche das Angebot schrittweise in Basel-Stadt gemeinsam mit ihren Kindern besucht hatten. Retrospektivisch und anhand eines minimal strukturierten Leitfadens wurden die Mütter in einem Interview aufgefordert, ihre Erfahrungen mit dem Besuch des Angebots schrittweise zu schildern. Anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse konnte ermittelt werden, dass der Besuch des Angebots schrittweise einen hohen Einfluss auf das System Familie aufweist. Besonders hervorzuheben gilt es hier, dass der Besuch des Angebots schrittweise das Gefühl der Isolation bei den Müttern signifikant verringern konnte und sie dadurch in der Lage waren, zu Bildungs- und Integrationsprozessen der gesamten Familie beizutragen.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Ausgangslage und Problemstellung	1
1.2	Fragestellung und Zielsetzung	2
1.3	Aufbau der Arbeit	3
1.4	Abgrenzung.....	3
2	Theoretische Grundlagen	4
2.1	Integration und Bildung	4
2.1.1	Integrationsdiskurs	4
2.1.2	Bildung als Teil der Integration	6
2.1.3	Strukturelle Ungleichheit im schweizerischen Schulsystem	7
2.1.4	Kompetenzorientierung	10
2.2	Familien im Kontext der Migration	13
2.2.1	Familienformen	13
2.2.2	Rollenverständnis von Müttern/Rolle der Mütter für Bildung	15
2.3	Bildung und Familienbildung	18
2.3.1	Bildungsformen	18
2.3.2	Was unter Familienbildung verstanden werden kann	20
2.3.3	Formen der Familienbildung.....	21
2.3.4	Die Rolle der Mütter in Bezug auf die Familienbildung	23
2.4	Familienbildung im Kanton Basel	25
2.4.1	Kantonale Zielsetzungen des Integrationsauftrags	25
2.4.2	Angebote für Familienbildung im Kanton Basel-Stadt.....	27
2.4.3	Das Programm <i>schritt:weise</i>	28
3	Methodologie.....	30
3.1	Design.....	30
3.2	Feldzugang und Sampling.....	30
3.3	Datenerhebung durch Leitfadeninterviews	31

3.3.1	Vorbereitung	31
3.3.2	Leitfadeninterview und Offenheitsspektrum.....	32
3.3.3	Transkription	34
3.4	Datenauswertung mithilfe der qualitativen induktiven Inhaltsanalyse.....	34
3.5	Gütekriterien.....	35
4	Darstellung der Ergebnisse	36
4.1	Falldarstellungen.....	36
4.1.1	Mutter A	36
4.1.2	Mutter B	43
4.1.3	Mutter C	47
4.2	Induktive fallunabhängige Auswertung entlang der Kategorien	51
4.2.1	Integration durch die Teilnahme am Angebot schritt:weise.....	51
4.2.2	Weiterentwicklung der eigenen Bildungsmöglichkeiten	52
4.2.3	Einfluss auf die mütterliche Rolle.....	53
4.2.4	Wahrnehmung der eigenen Pädagogik	53
4.2.5	Einfluss auf die Familiendynamik	54
4.3	Interpretation der Ergebnisse und Ablaufmodell	55
5	Schlussfolgerungen.....	57
5.1	Beantwortung der Forschungsfrage	57
5.2	Fazit und Ausblick	58
6	Verzeichnisse.....	1
6.1	Literaturverzeichnis	1
6.2	Abbildungsverzeichnis.....	9
7	Anhang.....	10
7.1	Leitfaden	10
7.2	Kategoriensystem	11
7.3	Ehrenwörtliche Erklärung	12

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage und Problemstellung

Die Hintergründe für Migrationsmotive können sehr unterschiedliche sein. So kann Migration als Flucht oder Vertreibung stattfinden, als Arbeitsmigration, aber auch als Bildungsmigration, um eine Verbesserung der zukünftigen Lebensumstände zu erreichen. Menschen, die im Kontext der Migration leben, sehen sich unterschiedlichen Herausforderungen gegenübergestellt, welche dabei viele Kernthemen der Sozialen Arbeit berühren. Wurde lange Zeit «von den Migrant*innen» oder «über die Migrant*innen» gesprochen, so zeichnet sich in der Wissenschaft nun klar ab, dass Menschen im Kontext der Migration eine sehr heterogene Personengruppe darstellen und somit von einer Vielfalt der Bevölkerung insgesamt gesprochen werden kann (vgl. Fischer 2017: 34). Dabei sind die Lebenslagen von Familien grundlegend sehr vielfältig und unterschiedlich. Diese Unterschiede zeigen sich besonders in den bildungsrelevanten Bereichen, so zum Beispiel in den zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen, welche einen Einfluss auf die späteren Bildungsmöglichkeiten haben, die wiederum eng mit den beruflichen Möglichkeiten verbunden sind. So zeigen Familien mit geringen finanziellen Mitteln eine besonders hohe Einbusse bei den Bildungsprozessen, da die geringen finanziellen Ressourcen mit Belastungsfaktoren wie etwa Unsicherheit oder geringem Selbstwirksamkeitsgefühl einhergehen. Besonders häufig von diesen finanziellen Belastungen betroffen sind dabei Familien mit Migrationshintergrund (vgl. Rupp/Neumann 2013: 99).

Besonderes Augenmerk innerhalb dieser Debatte wird dabei auf die Bildungschancen von Kindern im Kontext der Migration gelegt. So ist zum Beispiel die Wahrscheinlichkeit, in der Grundschule eine Klasse zu wiederholen, bei Kindern im Kontext der Migration viermal höher als bei Kindern ohne Migrationshintergrund. Bei der Bildungsbeteiligung besuchen junge Menschen im Kontext der Migration im Vergleich zu inländischen Jugendlichen seltener das Gymnasium (vgl. Matzner 2012: 94). Wichtig zu beachten hierbei ist, dass zwischen den Zuwanderungsgruppen oftmals ein erheblicher Unterschied bezüglich des Bildungserfolgs besteht, denn die Heterogenität der einzelnen Gruppen hat einen Einfluss auf die Bildungssituation (zugewanderte Personen aus Deutschland sehen sich anderen Herausforderungen gegenübergestellt als Personen aus einem Nicht-EU-Staat). Nebst den unterschiedlichen Gruppen im Kontext der Migration gilt es, auch innerhalb der Gruppen selbst zu unterscheiden, denn die Bildungschancen sind unterschiedlich abhängig davon, welcher Generation die Kinder und Jugendlichen angehören. Eine Unterteilung bezieht sich oft auf Personen mit Migrationshintergrund der ersten oder der zweiten Generation (vgl. Kirsten/Dollmann 2012: 102f). In der Schweiz werden die Zahlen durch das Bundesamt für Statistik erhoben und publiziert. Dabei definiert das Bundesamt für Statistik Menschen mit

einem Migrationshintergrund als Personen, welche über eine ausländische Staatsangehörigkeit verfügen, wie auch eingebürgerte Schweizer*innen sowie gebürtige Schweizer*innen, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden (vgl. Bundesamt für Statistik 2020). 38 % der über 15 Jahre alten Personen bzw. 2'766'000 Personen in der schweizerischen Bevölkerung verfügten im Jahre 2020 über einen Migrationshintergrund. Bei Personen im Alter zwischen 0 und 14 Jahren verfügen 26.9 % bzw. 351'000 über einen Migrationshintergrund (vgl. Bundesamt für Statistik 2020).

Diese Zahlen zeigen auf, dass es sich bei dieser systematischen Bildungsungleichheit von Personen im Kontext der Migration nicht um eine kleine Gruppe handelt, sondern vielmehr um beträchtliche Anteile der heutigen Bevölkerung. Um dieser Bildungsungleichheit entgegenzuwirken, existieren unter anderem unterschiedliche Angebote der Sozialen Arbeit. Hierzu gehört auch die Familienbildung. Familienbildung richtet sich an das gesamte System Familie, Erziehungsberechtigte und deren Kinder und nimmt dabei deren Entwicklung in den Fokus.

1.2 Fragestellung und Zielsetzung

Menschen, welche im Kontext der Migration leben, sind nicht automatisch Gegenstand der Sozialen Arbeit. Doch vielfach sind die Herausforderungen und die damit verbundenen Begleitumstände von Migration verknüpft mit unterschiedlichen Anforderungen an die soziale Integration in der Ankunftsgesellschaft. Dies beinhaltet zum Beispiel eine Integration in den hiesigen Arbeitsmarkt, in die Schulstrukturen oder in das Gesundheitswesen, was durch Migration erschwert werden kann (vgl. Schirilla 2016: 40-58). Wie Polutta (2018) beschreibt, werden gerade diese gesellschaftlichen und wohlfahrtsstaatlichen Integrationsfelder an die Soziale Arbeit delegiert (vgl. ebd.: 244). Aus diesen Gründen können Menschen im Kontext der Migration zu Adressat*innen der Sozialen Arbeit werden.

In der vorliegenden Arbeit wird daher der Besuch eines Angebots der Familienbildung und dessen Auswirkung auf das System Familie untersucht. Das Erkenntnisinteresse für die Soziale Arbeit leitet sich aus dem Diskurs um den Abbau von Bildungsbenachteiligung bei Kindern und Jugendlichen im Kontext der Migration ab. Der aktuelle Diskurs zeigt klar auf, dass die Bildungsbenachteiligung durch vorschulische Programme und Angebote zur schulrelevanten Kompetenzentwicklung abgemildert werden kann (vgl. Friedrich/Smolka 2012). Besonders in den ersten Lebensjahren spielt die Kompetenzentwicklung von Kindern eine zentrale Rolle, die sich direkt auf die Bildungsbenachteiligung auswirkt. In der Schweiz sind dabei besonders die Eltern in der Hauptverantwortung, für die Erziehung und Förderung der kindlichen Fähigkeiten Sorge zu tragen. Die Unterstützung eben dieser elterlichen Fähigkeiten (Kompetenzen, Methoden und Wissen) ist die Kernaufgabe der Familienbildung

(vgl. Friedrich/Smolka 2012: 179ff). Daher wird Familienbildung zunehmend institutionalisiert und in das System von Fürsorge und Sozialer Arbeit integriert (vgl. Kadera/Minsel 2018: 1254). Die konkreten Auswirkungen der Bildungsveränderung nach dem Besuch von Familienbildungsangeboten wurden bisher jedoch kaum untersucht (vgl. ebd.: 178). Die daraus abgeleitete Forschungsfrage lautet daher:

Welche Veränderungen hat der Besuch des Familienbildungsangebots schrittweise aus Sicht von Migrantinnen-Müttern auf die Familie bewirkt?

1.3 Aufbau der Arbeit

Der erste Teil der Arbeit liefert eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Forschungsobjekt und vertieft sich insbesondere hinsichtlich der Thematik Bildung im Kontext der Migration und legt dar, was unter Familienbildung verstanden wird und in welchem Kontext sie stattfindet. Dabei wird ein besonderes Augenmerk auf die Rolle der Mütter und deren Bedeutung für Bildung gelegt. Im *dritten Kapitel* werden der Forschungszugang beschrieben und das Forschungsdesign vorgestellt. Für diese Arbeit wurden teilnarrative Interviews durchgeführt und anhand der induktiven qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Im *vierten Kapitel* werden die Ergebnisse aus den Interviews mit den Frauen dargestellt und interpretiert. Im *fünften Kapitel* wird die Forschungsfrage beantwortet, zudem erfolgen ein Fazit und Ausblick.

1.4 Abgrenzung

In dieser qualitativ-explorativen Forschungsarbeit werden nur theoretische Aspekte und empirische Daten erarbeitet, die im Zusammenhang mit der Wirkweise aus der Sicht der betroffenen Frauen stehen. Dies limitiert die Übertragung von Erkenntnissen insofern, als dass die Befunde des Forschungsobjekts grundsätzlich nur für das Untersuchte Geltung haben. In der Arbeit wird auch nicht untersucht, ob bestimmte Migrationsgruppen, soziodemografische Merkmale oder Merkmale der Familie ausschlaggebend sind für den Zusammenhang. Die theoretische Auseinandersetzung findet insofern statt, als dass sie eine Einordnung des Forschungsobjektes ermöglicht. Die Perspektive der Untersuchung findet im Kontext des Fachbereiches Soziale Arbeit statt und hegt keinen Anspruch auf erziehungswissenschaftliche oder migrationsspezifische Forschung usw.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Integration und Bildung

Folgend wird ein Einblick in den Integrationsdiskurs der Schweiz erarbeitet. Dabei wird der politische Aspekt beleuchtet und dargelegt. Weiter wird ein Verständnis für den Integrationsprozess erarbeitet, welches die Grundlage zur Handhabung von Integration in der Schweiz darstellt, insbesondere durch die Integrationsvereinbarungen. Dabei wird die Integrationsvereinbarung des Kantons Basel-Stadt näher beleuchtet.

2.1.1 Integrationsdiskurs

Bis in die 80er-Jahre herrschte in der Schweiz mehrheitlich das Verständnis der assimilatorischen Integration (vgl. Wichmann/D'Amato 2010: 21f). Dabei war die politische Debatte in der Schweiz vom Standpunkt geprägt, dass sich die Menschen an das Aufnahmeland anzupassen haben. Migrant*innen haben sich dabei an die bestehenden Strukturen und die Regeln zu halten und sich diesen anzugleichen. Dabei wurde das Gelingen der Integration einzig dem Individuum zugeschrieben (vgl. ebd.). Nach den 80er-Jahren haben sich die politischen Ansichten in der Schweiz und auch in vielen Teilen Europas von einem assimilatorischen Verständnis hin zu einer «multikulturellen» Integrationspolitik gewandelt (vgl. ebd.). Doch seit der Jahrtausendwende wird bei näherer Betrachtung eine Rückkehr zur assimilatorischen Integrationspolitik festgestellt (vgl. ebd.). Mit der Haltung des individualistischen Integrationsverständnisses werden innerhalb der politischen Debatten die Anreize und Sanktionen diskutiert und unter dem Motto «Fördern und Fordern» geführt (vgl. ebd.).

Mit dem Inkrafttreten des Bundesgesetzes über Ausländer*innen 2008 im Ausländergesetz (AuG) wurde die Integration als wirtschaftliche, soziale und kulturelle Teilhabe gesetzlich verankert. Dadurch wurde die rechtliche Grundlage für Integrationsvereinbarungen geschaffen (vgl. Bundesamt für Migration 2008). Damit wurde in der Schweiz die Integration von Ausländer*innen als staatspolitische Aufgabe festgelegt (vgl. Stähli/Widmer 2013: 4). Die Integrationsvereinbarung sieht vor, dass die anbelangten Personen die Landessprache erlernen sollen, sich Kenntnisse über die gesellschaftlichen Verhältnisse und das schweizerische Rechtssystem aneignen und die grundlegenden Normen und Regeln für ein geordnetes Zusammenleben befolgen sollen (vgl. Staatssekretariat für Migration SME 2008). Die Empfehlung zur Anwendung der Integrationsvereinbarungen gemäss Artikel 54 des Bundesgesetzes über die Ausländerinnen und Ausländer sieht vor, dass eine Erteilung einer Aufenthaltsbewilligung mit den Bedingungen verbunden werden kann, einen Sprach- oder einen Integrationsbesuch zu absolvieren (vgl. Bundesamt für Migration 2007: 1).

Somit dreht sich der politische Diskurs auf der Bundesebene und kantonalen Ebene vielfach um den Einsatz von Massnahmen, welche sich dem Prinzip des «Fördern und Fordern» unterwerfen und darum, welches der beiden Elemente mehr Gewicht haben sollte. Beim «Fordern» geht es dabei mehrheitlich darum, die Möglichkeit zu haben, Migrant*innen bei «Integrationsdefiziten», wie etwa ungenügenden Sprachkenntnissen, delinquentem Verhalten, Abhängigkeit von Sozialgeldern etc. zur Rechenschaft ziehen zu können. Dabei spielen die Integrationsvereinbarungen eine zentrale Rolle. Bei Nichteinhaltung der Integrationsvereinbarungen können mögliche Sanktionen die Kürzung von staatlichen Leistungen oder eine Nichtverlängerung der Aufenthaltsbewilligung bedeuten (vgl. Wichmann/D'Amato 2010: 23). Die Integrationsvereinbarung sieht dabei auch vor, dass durch die Anreize einer gelingenden Integration eine vorzeitige Bewilligung der Niederlassung erwirkt werden kann (vgl. Bundesamt für Migration 2007: 2).

Als einer der ersten Schweizer Kantone arbeitet der Kanton Basel-Stadt seit 1999 mit einem Leitbild und Handlungskonzept zur Integrationspolitik. Nach dem Prinzip «Fordern und Fördern» verlangt der Kanton eine hohe Eigenverantwortung von der Bevölkerung, welche sich selbst bestmöglich zu integrieren habe. Zum anderen sieht der Kanton es als Aufgabe, die strukturellen Integrationshemmnisse abzubauen (vgl. Basler Integrationsstrategie o. J.). Das Amt des Staatssekretariats für Migration SEM hat 2014 die kantonalen Integrationsprogramme (KIP) eingeführt, um die landesweit geltenden Integrationsförderungen zu bündeln. Im KIP zeigen die Kantone auf, wie sie ihre Ziele in der Integrationspolitik erreichen wollen. Das Kantonale Integrationsprogramm Basel-Stadt 2018-2021 (KIP 2018-2021) gilt dabei als Programmvereinbarung zur spezifischen Integrationsförderung zwischen der Schweizerischen Eidgenossenschaft und dem Kanton Basel-Stadt (vgl. Kantonale Integrationsprogramm Basel-Stadt 2017: 1).

Wie dargelegt, nimmt die Integrationspolitik der Schweiz mehrheitlich das Individuum ins Blickfeld. Dabei spielt der Arbeitsmarkt als Integrationsmechanismus eine zentrale Rolle. Für die berufliche Position entscheidend sind die erworbenen Bildungszertifikate, auf die in den nächsten Kapiteln näher eingegangen wird. Die erläuterten Strukturen der gesetzlichen Bestimmungen verdeutlichen die Regelung und das damit verbundene Bemühen, die Menschen im Kontext der Migration im Prozess der Integration zu «Fördern und Fordern». Die Integrationsvereinbarungen zeigen auf, welche zentrale Gewichtung die Sprachförderung wie auch die soziale und kulturelle Integration für den Bund, Kantone und Gemeinde haben. Somit wird anerkannt, dass die Bildung einen zentralen Baustein für eine gelingende Integration bedeutet.

2.1.2 Bildung als Teil der Integration

Die Integration von Migrant*innen, meist über das Besuchen von Bildungsinstitutionen in der Aufnahmegesellschaft, hat für das Integrationsgelingen einer Gesellschaft eine hohe Bedeutung. Das innerhalb der Bildungsinstitutionen erworbene Wissen und entsprechende Qualifikationen ermöglichen eine soziale Integration, da mit dem Erwerb der Zugang zu gesellschaftlichen und beruflichen Positionen verbunden ist (vgl. Becker 2011: 11). Dies verdeutlicht, dass die Bildung eine Voraussetzung für die Teilhabe an der Gesellschaft darstellt und eine wichtige zu überwindende Hürde für einen möglichen sozialen Aufstieg ist. Somit können der Zugang und die Ausgestaltung der Bildungsmöglichkeiten als Ausgangspunkt für effektive Chancengleichheit innerhalb der Gesellschaft betrachtet werden (vgl. Brungs 2018: 471). Die Verbesserung der Bildungschancen, der Bildungsbeteiligung und der damit verbundenen Bildungserfolge sollte somit für alle ein gesamtgesellschaftliches Ziel darstellen. Gleiche Bildungschancen für alle wird meist als Schlüssel zu einer erfolgreichen Integration betrachtet. Besonders für die Lebensperspektive junger Menschen im Kontext der Migration oder aus bildungsfernen Schichten kommt dem eine hohe Bedeutung zu, denn der Erwerb schulischer und beruflicher Qualifikationen ist oft der Schlüssel im Prozess der Integration (vgl. Freytag 2019: 155). Durch Bildung, sei es die sprachliche Bildung, kulturelle oder soziale Bildung, wird die Integration gefördert und vorangetrieben. Dabei kann die Integration durch Bildung als eine selbstbestimmte Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Leben betrachtet werden (vgl. Jungkamp/John-Ohnesorg 2017: 5).

Ziel dabei ist nicht, dass adressat*innengerechte Bildungsformen erarbeitet werden, die auf die spezifischen Personen abgestimmt werden. Vielmehr sollten mit den Zuwander*innen verbundene Phänomene aufgegriffen und in der Bildungspolitik, Bildungsstruktur und in den Bildungsangeboten miteinbezogen und mitgedacht werden. Konkret bedeutet dies, dass strukturelle, systematische und individuelle Diskriminierungen innerhalb der Bildungsangebote und hinsichtlich des Zugangs aufgedeckt und behoben werden und die bestehenden Bildungsakteure ihre Bildungsangebote für eine heterogene Gesellschaft planen und umsetzen (vgl. Brungs 2018: 471). Das heisst, dass Bildungsangebote für die Bedürfnisse der beispielsweise schwer erreichbaren Zielgruppen konzipiert werden. Bildungsangebote wie Lehrpläne werden selten unter Einbezug kultureller Diversität gestaltet. Innerhalb der Bildungsprozesse finden somit auch immer Integrationsprozesse statt. Da ein grosser Teil der Bildung innerhalb der Schulen stattfindet, sind dies Orte, in denen Integration gefördert wird. Nachfolgend werden die Strukturen und Mechanismen des schweizerischen Schulsystems skizzenhaft dargestellt. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf der frühen Selektion im schweizerischen Schulsystem und darauf, welchen Einfluss diese auf junge Menschen im Kontext von Migration hat.

Um die Forschungsfrage zu beantworten, ist es wichtig zu begreifen, dass Integration im Schulsystem selektiven Mechanismen unterworfen ist. Diese werden im nächsten Kapitel erläutert.

2.1.3 Strukturelle Ungleichheit im schweizerischen Schulsystem

Unterschiedliche Erklärungen zeigen auf, weshalb es zu einer Benachteiligung in der Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen im Kontext von Migration kommt. Erklärungen finden sich auf der *Makro-, Meso-, und Mikroebene* (vgl. Kirsten/Dollmann 2012: 104f). Auf der *Makroebene*, also der gesellschaftlichen Ebene, wird das schulische System mit den institutionellen Regelungen und Ausgestaltungen des Bildungssystems und der Bildungsinhalte verortet. Die Organisation der Bildungsinstitutionen und die institutionellen Regelungen des Bildungssystems haben einen Einfluss auf die Chancengleichheit schulischer Karrieren. Dabei bewirkt eine frühe Selektion im Schulsystem, dass die ungleichen Bildungsvoraussetzungen weiterhin verschärft werden. Dies hat somit einen Einfluss auf die Schullaufbahn und diese wiederum auf die Leistungsentwicklung der Schülerschaft selbst, denn dadurch werden die aus unterschiedlichen Bildungserfolgen heraus entstehenden sozialen Ungleichheiten nicht abgebaut, sondern weiterhin verschärft (vgl. Becker/Schoch 2018: 41). Die Schweiz befindet sich mit ihren schulischen Leistungen und den darin vermittelten Kompetenzen im internationalen Vergleich im Mittelfeld. Laut den Erhebungen der PISA-Studie gehört die Schweiz zu den Ländern, bei denen diese vermittelten Kompetenzen am stärksten von der sozialen Herkunft abhängig sind (vgl. ebd.: 34). Die positive Vorstellung, dass eine frühe Selektion von der Primarstufe auf die Sekundarstufe I eine optimale Förderung der Schülerschaft brächte und der Chancengleichheit diene, kann aus empirischen Befunden nicht bestätigt werden (vgl. ebd.). Das schweizerische Bildungssystem ist im internationalen Vergleich eines der selektivsten. Abgesehen von Deutschland wird in keinem anderen OECD-Land so früh und so stark selektiert, wie dies in der Schweiz geschieht (vgl. Meyer 2009: 68). Gemessen an den Bildungsergebnissen und den Möglichkeiten, die Menschen mit den notwendigen Fähigkeiten und Bildungserfolgen auszustatten, erweist sich ein frühes selektives Verfahren im Bildungssystem als ineffizient (vgl. Becker/Schoch 2018: 35).

Seit der PISA-Studie 2000 sind die Ergebnisse der Erhebungen stets ähnlich. Sie zeigen stets, dass in der Schweiz die schulischen Leistungserfolge stark von der sozialen Herkunft abhängig sind (vgl. Becker/Schoch 2018: 36). Dies zeigt sich bereits in den frühen Stufen der Primarschule und wird durch die soziale Selektion in der Sekundarstufe I verschärft (vgl. ebd.). Dabei werden grosse Unterschiede zwischen den Migrant*innengruppen in Abhängigkeit der vorhandenen Ressourcen des Elternhauses festgestellt. Zudem können in der Schweiz der Bildungserfolg und die daraus erworbenen Bildungsabschlüsse mühelos anhand

leistungsfremder Kriterien (wie etwa die soziale Herkunft) vorhergesagt werden (vgl. ebd.). Die schulische Platzierung von jungen Menschen auf der Grundlage ihrer individuellen Leistungen ist für sich genommen keine kritische Entscheidung, wenn diese Leistungen innerhalb eines vom Leistungsprinzip geprägten sozialen Konstrukts erbracht werden. Das Problem liegt vielmehr darin, dass die Leistungen unabhängig von den Strukturen der Ungleichheit und Benachteiligung eingeschätzt werden und diese in ihrer Beurteilung nicht berücksichtigen. Das wiederum kann dem Integrationsanspruch nicht gerecht werden (vgl. Freytag 2019: 156).

Auf der *Mesoebene* werden Kontextbestimmungen erfasst, welche unter anderem die Charakteristiken der Schulen und Schulklassen meinen. Dabei wird hier vor allem die Schul- und Unterrichtsqualität angesprochen (vgl. Kirsten/Dollmann 2012: 104f).

Auf der *Mikroebene* werden die Merkmale der Schüler*innen, der Eltern und Lehrkräfte in den Vordergrund gestellt. Mehrheitlich stehen dabei die zur Verfügung stehenden Ressourcen für die Bildungsentwicklung im Zentrum. Dazu gehören migrationsspezifische Merkmale wie etwa Kenntnisse der Landessprache und die Kapitalanlagen nach Bourdieu (vgl. Kirsten/Dollmann 2012: 104f). So ist gerade das Beherrschen der Landessprache ein wichtiger Faktor für die Integration der gesamten Familie. In der Schweiz lebt knapp ein Sechstel der Kinder (16 %) in einem Haushalt, in dem kein Elternteil die Landessprache als Muttersprache aufweist (vgl. Familien in der Schweiz Statistischer Bericht 2021: 12). Um den ungenügenden Deutschkenntnissen der Kinder aus solchen Haushalten entgegenzuwirken, müssen Kinder in Basel-Stadt, welche über keine oder ungenügende Deutschkenntnisse verfügen, seit 2013 ein Jahr vor dem offiziellen Eintritt in den Kindergarten eine Spielgruppe oder eine Kindertagesstätte besuchen. Der Besuch ist verpflichtend und gesetzlich verordnet. Dies soll den Kindern einen erfolgreichen Schulstart ermöglichen (vgl. Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt o. J.).

Ebenfalls zentral für Integrationserfolge durch Bildung ist die Tatsache, dass Eltern, welche selbst über lernrelevante Ressourcen verfügen, ihre Kinder kontinuierlicher und nachhaltiger in deren Lernprozessen unterstützen können (vgl. Kirsten/Dollmann 2012: 108). Somit sind bereits die Startchancen in die schulische Laufbahn durch die soziale Herkunft unterschiedlich verteilt. So wurden signifikante Unterschiede in schulrelevantem Vorwissen und den kognitiven Grundfähigkeiten festgestellt (vgl. ebd.: 108). Folglich ist nicht die Intelligenz/Schulreife des Kindes an sich entscheidend für einen gelingenden Schulstart, sondern die Höhe des elterlichen Bildungskapitals. Diese Startbedingungen weiten sich im Verlauf der Primarschulzeit aus und bilden am Ende der Primarschule eine Leistungskluft. Kinder aus den unteren sozialen Schichten werden bei der ersten Selektion von der Primarstufe in die Sekundarstufe I in Richtung der Berufsbildung gesteuert, anstatt in eine mögliche höhere Schulbildung. Eine nachobligatorische Ausbildungsmöglichkeit wird dabei hochgradig von der frühen Selektion von der Primarstufe auf die Schulstufe der Sekundarstufe I beeinflusst (vgl.

Becker/Schoch 2018: 42f). Das heisst, dass bereits in der Bildung benachteiligte Kinder und Jugendliche durch das System selbst weiter benachteiligt werden. Dies zeigt auf, wie entscheidend sich die soziale Herkunft auf die Bildungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen auswirkt. Es kann somit nicht von einer Chancengleichheit im Schulsystem gesprochen werden. Weitere Zahlen verdeutlichen diese Umstände auch beim Wechsel von der obligatorischen Schulzeit am Ende der Sekundarstufe I hin zur Sekundarstufe II, welche als die nachobligatorische Bildung bezeichnet wird.

Innerhalb des schweizerischen Schulsystems ist ein reibungsloser Übertritt von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II aus systemischer Sicht ideal (vgl. Bundesamt für Statistik 2019b). In der Schweiz geborene Ausländer*innen weisen dabei eine geringere Chance auf, einen sofortigen Übergang von der Sekundarstufe I auf die Sekundarstufe II zu erreichen. So lag die Quote von Schüler*innen, welche nicht einen sofortigen Eintritt in die Sekundarstufe II erreichten, bei in der Schweiz geborenen Ausländer*innen bei rund 10.3 %. Demgegenüber erreichten lediglich 7.5 % der Schüler*innen, welche in der Schweiz geboren wurden, keinen Anschluss an die Sekundarstufe II (vgl. Bundesamt für Statistik 2019b).

Nicht nur bei einem Anschluss an die Sekundarstufe II zeigen sich Unterschiede zwischen den beiden Personengruppen. Auch bei den Zahlen für den Übertritt in eine höhere Schule zeigen sich für Ausländer*innen signifikante Unterschiede. Mit einem Anteil von 19.1 % haben die in der Schweiz geborenen Ausländer*innen auffällig geringere Chancen in eine Gymnasiale Maturitätsschule oder Fachmittelschule zu wechseln, als in der Schweiz geborenen Schweizer*innen. Bei diesen ist der Anteil mit 33.0 % deutlich höher (vgl. Bundesamt für Statistik 2019b).

Weiter aussagekräftig ist, dass mit einem Anteil von 23.3 % bei in der Schweiz geborenen Ausländer*innen und einem Anteil von 28.3 % bei im Ausland geborenen Ausländer*innen vergleichsweise mehr Migrant*innen die berufliche Grundbildung bevorzugen als in der Schweiz geborene Schweizer*innen oder im Ausland geborene Schweizer*innen (vgl. Bundesamt für Statistik 2019b). Dies deutet darauf hin, dass die in der Schweiz oder im Ausland geborenen Ausländer*innen trotz des durchlaufenen Schulsystems keine ausreichende Zertifizierung für den Besuch einer höheren Schule mitbringen oder dass sich die berufliche Grundbildung als gewinnbringender und sicherer für diese Zielgruppe herausstellt. Weiter können mangelnde finanzielle Ressourcen zu einer Nicht-Realisierung der eigenen Bildungsaspiration führen (vgl. Becker/Schoch 2018: 43). Gerade mangelnde finanzielle Ressourcen sind für die Menschen im Kontext der Migration besonders ausgeprägt. So sehen sie sich mit einem Anteil von 21 % einem signifikant höheren Risiko der Armutgefährdung ausgesetzt als Personen ohne Migrationserfahrungen mit einem Anteil von 11 % (vgl. Bundesamt für Statistik 2019a).

Die erhobenen Daten des Bundesamtes für Statistik zeigen die Verteilung der unterschiedlichen Bildungsniveaus bei den unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen auf. Diese Verteilungen sind wichtige Indikatoren für die Beurteilung der strukturellen Integration und der Chancengleichheit und deren Umsetzung im Bildungssystem der Schweiz, denn der erreichte Bildungsabschluss ist eng mit der späteren gesellschaftlichen Teilhabe sowie Chancen im weiteren Ausbildungssystem und dem Arbeitsmarkt verbunden. So ist die Integration abhängig vom Bildungsniveau: je höher der Abschluss, desto besser sind die Integrationschancen. Bevölkerungsgruppen mit Migrationskontext aus der ersten Generation verfügten in der Schweiz mit einem Anteil von 26 % am häufigsten nur über einen Abschluss der obligatorischen Schule (vgl. Bundesamt für Statistik 2020b).

Diese Erläuterungen haben aufgezeigt, dass die Strukturen des schweizerischen Schulsystems nicht in der Lage sind, die strukturellen Ungleichheiten im Bildungssystem für Kinder und Jugendliche grossflächig auszugleichen. Es zeigt sich eher, dass diese Strukturen dazu beitragen die vorhandenen Lücken vor allem hinsichtlich der Startbedingungen zu vergrössern, aber auch die Chancen, im Verlauf des Schulsystems weiter gefördert zu werden, senken, sodass diese am Ende der Schullaufbahn signifikant auseinandergehen. Die systeminhärente Erzeugung struktureller Ungleichheiten ist in der Schweiz allgegenwärtig. Demnach sind Misserfolge in der Integration durch Bildung nicht allein dem Umstand der Migration geschuldet – im Gegenteil, denn ein Migrationshintergrund kann unterschiedliche Stärken hervorbringen, die für die schulische Laufbahn positiv genutzt werden können (vgl. Dollmann 2019).

Da die strukturellen Ungleichheiten im schweizerischen Schulsystem nicht Gegenstand dieser Arbeit sind, sondern Anlass geben, alternative Ansätze zu erforschen, wird im folgenden Abschnitt statt einer defizit- und problemorientierten Sichtweise auf schulische Leistungserfolge oder Kompetenznachweise, die Sichtweise der Kompetenzorientierung eingenommen. Anhand derer werden Chancen und Ressourcen von Menschen im Kontext der Migration aufgezeigt.

2.1.4 Kompetenzorientierung

Die sozialwissenschaftliche Forschung beschäftigte sich besonders in den 1980er-Jahren mit einer «Defizitforschung» in Bezug zu Migration (vgl. Tepecik 2013: 63f.). Diese Defizitorientierung begünstigte eine eher problemorientierte Forschung, welche zu einer problemfixierten öffentlichen Wahrnehmung des Themas führte, insbesondere im Kontext von Schule und Bildung. Unterschiedliche Defizithypothesen wie etwa bildungsferne Familien, Identitätskonflikte und Traditionalismus usw. werden auf Familien im Kontext von Migration projiziert (vgl. Tepecik 2013: 63f.). Diese Sichtweise hat massgeblich das Selbstbild von

Migrant*innen beeinflusst und die Struktur der Angebote mitdefiniert (vgl. ebd.). So wurde lange Zeit davon ausgegangen, dass sich Personen im Kontext der Migration den bestehenden Bedingungen im Ankunftsland anzupassen haben (vgl. Wichmann/D'Amato 2010: 21f). Aritzsch kritisiert, dass in der Forschung häufig nicht die Belange der Personen im Kontext der Migration untersucht und ins Zentrum der Betrachtung gerückt werden, sondern vielmehr die Belange und Bedürfnisse der Ankunftsgesellschaft. Dabei werden Familien im Kontext der Migration oftmals als Hindernis für eine erfolgreiche Immigration bezeichnet (vgl. Aritzsch in Geisen 2014: 27). Diese Defizitorientierung hat einen Einfluss auf die Wahrnehmung der Menschen im Kontext der Migration. Eine einseitige Vorstellung von Integration lässt kaum eine gelingende Zusammenarbeit zu.

Personen im Kontext der Migration und die damit einhergehenden kulturellen und interkulturellen Unterschiede prägen das Familienleben zentral und können einen hohen Einfluss auf die soziale Teilhabe haben. Vielfach bekannt ist, dass die soziale Integration gestört werden kann durch unterschiedliche Risikofaktoren, wie etwa fehlende sprachliche Kompetenzen, geringere finanzielle Ressourcen usw. Demgegenüber können jedoch oftmals nicht ausgeführte Schutzfaktoren aufgezählt werden, wie etwa eine enge familiäre Bindung oder die Zugehörigkeit zu Netzwerken der eigenen Ethnie (vgl. Rupp/Neumann 2013: 101). So verfügen Familien im Kontext der Migration oft über ein enges Zusammenhalten und über eine intensive Unterstützung innerhalb des eigenen Netzwerkes. Dadurch können aufkommende Belastungen oftmals abgefangen werden (vgl. Hurrelmann 2002: 153). Diese Kompetenzorientierung im Sinne der Nutzung vorhandener Ressourcen wird im Kontext von Integration und Bildung oft vernachlässigt. An dieser Stelle kommt Angeboten wie Familien- oder Elternbildung eine wichtige Rolle zu. Da es sich bei einem Migrations-Integrationsprozess stets um einen Wechselprozess zwischen den Personen im Kontext der Migration und der Aufnahmegesellschaft handelt, sollten nicht nur die Kinder als Objekte des Schulsystems durch Bildung ihre Integrationschancen erhöhen können, sondern die Familie selbst in den Mittelpunkt der Bildung rücken. Damit die Eltern ihre Kinder möglichst gewinnbringend unterstützen und fördern können, die Bedürfnisse angemessen wahrnehmen und die Eltern auch auf Neues reagieren können, müssen die Hilfe und Unterstützung innerhalb der Familienbildung so aufgebaut sein, dass diese bei den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Eltern ansetzt (vgl. Rupp et al. 2010: 32).

So kann davon ausgegangen werden, dass die durch die defizitorientierte Forschung entstandene öffentliche Wahrnehmung der Migrationsbevölkerung der 1980er-Jahre, wie oben erläutert, das Integrationspotenzial der Schweiz immer noch sabotiert, in den Köpfen vieler Menschen in Form von Vorurteilen verharrt und so die daraus entstandenen strukturellen Ungleichheiten reproduziert. Es ist daher wichtig zu verstehen, dass eine kompetenzorientierte Sichtweise, welche den Menschen in den Mittelpunkt stellt, eine ganzheitliche Betrachtung

zulässt. Besonders die Anerkennung fachlicher und beruflicher Kompetenzen von Migrant*innen in der Schweiz lässt dabei zu wünschen übrig. So weisen Studien darauf hin, dass insbesondere die Kompetenzen und die damit verbundenen Potenziale von Menschen aus den Nicht-EU/EFTA-Staaten (sogenannte Drittstaaten) ungenügend ausgeschöpft werden (vgl. Tsandev/Salzmann 2019: 246). Aufgrund der unterschiedlichen Praktizierung in Bezug auf die Zuwanderung haben es besonders Menschen aus Nicht-EU/-EFTA Staaten schwer, die in ihrem Herkunftsland erarbeiteten Abschlüsse in der Schweiz anerkennen zu lassen. Dies wiederum führt dazu, dass sie häufig einer Erwerbstätigkeit nachgehen müssen, die nicht ihren Kompetenzen entspricht (vgl. ebd.: 249). Weiter haben es besonders Migrantinnen der ersten Generation schwer, sich auf dem Arbeitsmarkt entsprechend positionieren zu können. Selbst mit guten Qualifikationen haben Migrantinnen mit Kindern einen schlechteren Zugang zum Schweizer Arbeitsmarkt. Diese Ungleichheit lässt sich zum einen auf die Diskontinuität der Berufslaufbahn (Unterbrüche aufgrund von Geburten) und auf die Tatsache zurückführen, dass in der Schweizer Gesellschaft viele Frauen nebst ihrer Erwerbstätigkeit die mehrheitliche Verantwortung für Kinder und Haushalt tragen (vgl. ebd.: 250).

Kompetenz ist ein nicht einfach zu fassender Begriff. Unterschiedliche Ebenen müssen bei der Begriffsdefinition berücksichtigt werden, was in dieser Arbeit allerdings keinen Platz finden kann. Wie Roth und Müller-Fritschi (2014) jedoch festhalten, umschreibt die Kompetenzorientierung die Bereitstellung von Lehr- und Lernprozessen, welche sich zum einen am Lerninhalt und zum anderen an den Kompetenzen der Schülerschaft orientieren (vgl. ebd.: 63). Mit dieser mehrdimensionalen Betrachtungsweise können die politischen und sozialen Fragestellungen aufgegriffen werden und mithilfe von Angeboten der Familienbildung bewusst Hürden abgebaut werden (vgl. Fischer 2017: 23). Diese Zusammenarbeit in Form eines Wechselprozesses zwischen den Migrant*innen und der Aufnahmegesellschaft sollte von einer interkulturellen Zusammenarbeit geprägt sein, denn dadurch entwickelt sich eine sich stetig wandelnde gesellschaftliche Selbstverständlichkeit einer Zuwanderung und der daraus resultierenden Multikulturalität. Aus diesem Verständnis entspringt der interkulturelle Ansatz. Der interkulturelle Ansatz ist ein pädagogisches Prinzip, welches sich durchgängig und alltäglich mit den zugewanderten Familien und deren Bedürfnissen, Gewohnheiten und Traditionen wie auch Ritualen, Normen und Werten auseinandersetzt. Dabei orientiert sich die interkulturelle Pädagogik an allen Lebenswelten aller Menschen, seien sie in der Schweiz geboren, hier aufgewachsen oder hier hin zugewandert (vgl. Schlösser 2004: 10f). Diese veränderte Sichtweise ermöglicht es, alle Menschen im Kontext der Gesellschaft zu betrachten und nicht gesondert ihrer individuellen Herkunft.

2.2 Familien im Kontext der Migration

Wie oben erläutert, sind Bildung und schulische Leistungserfolge Gelingensbedingungen für soziale Integration. Doch diese Gelingensbedingungen hängen in der Schweiz stark von der sozialen Herkunft und Migration ab. Es ist daher wichtig für die Bearbeitung der Fragestellung, inwiefern Charakteristika von Familien im Kontext der Migration für Integration durch Bildung eine Rolle spielen.

Bei der Betrachtung von Eltern aus Familien im Kontext der Migration erwarten diese von den Schulen, dass ihre Kinder den höchstmöglichen Abschluss erreichen. Darin unterscheiden sie sich nicht von Eltern aus Familien aus dem Ankunftsland. Ihr Engagement kann jedoch durch unterschiedliche Faktoren gehemmt werden, wie zum Beispiel durch ungenügende Deutschkenntnisse aufgrund derer sie den Kontakt zur Schule eher vermeiden. Daneben ist es auch möglich, dass sie das Schulsystem nicht kennen, in dem sich ihr Kind bewegt und sie sich deshalb unsicher fühlen und den Kontakt scheuen. Es kann auch sein, dass durch den eigenen unsicheren Aufenthaltsstatus generell der Kontakt zu offiziellen Behörden gemieden wird (vgl. Krüger-Potratz 2013: 18). Damit Bildungsangebote auch im Kontext der ganzen Familie verstanden werden können, wird in diesem Kapitel kurz auf Familienformen und das Rollenverständnis von Müttern eingegangen.

2.2.1 Familienformen

Das System Familie befindet sich in einem Wandlungsprozess, welcher auch als «Enttraditionalisierung» bezeichnet werden kann. Die alte Definition von Familie als ein Bündnis zwischen zwei Eheleuten unterschiedlichen Geschlechtes mit Kindern ist dabei nicht mehr angemessen (vgl. Hurrellmann 2002: 129). Die traditionelle Familienform, in welcher der Mann als Oberhaupt und Geldverdiener fungiert und die Frau als alleinige Erzieherin der Kinder, welche sich um den Haushalt kümmert, war lange Zeit das verbreitete Modell von Familie. Dies ist längst nicht mehr die alleinige Form von Familie. Durch die bestehende Vielfalt gibt es unterschiedliche Definitionen für Familie und es existiert kein einheitliches Verständnis mehr. Die Organisation Pro Familia Schweiz, welche sich für die Belange von Familien einsetzt, hat sich einer Definition von Familie angenähert. Dabei werden Familien als Lebensgemeinschaften definiert, in welchen in einem Generationenverbund zwischen Eltern und Kindern, Geschwistern und andere Verwandten eine lebenslange (zusammenlebende) Gemeinschaft besteht (vgl. Pro Familia). Somit ist es nicht einfach, ein einheitliches Bild von Familie aufzuzeigen, geschweige denn eine Definition von Familien im Kontext der Migration. Was in vielen Familien jedoch vielfach vorhanden ist, ist der Wunsch nach einer Verbesserung der Bildungschancen und den damit verbundenen sozialen Aufstiegsmöglichkeiten. Diese sind

meist unmittelbar in familialen Migrationszielen oder Erwartungen verankert (vgl. Rosen 2013: 149).

Wie Macha (2010) verdeutlicht, besteht aus erziehungswissenschaftlicher Sicht die Erziehungs- und Bildungsaufgabe der Familie darin, eine moralisch emotionale Orientierung zu schaffen (vgl. ebd.: 219f). Die Familie hat also die Aufgabe, durch die der Familie innewohnenden Werte, Normen und Regeln ein verbindendes Wir-Gefühl herzustellen, das die Familie zusammenhält und das Konstrukt konstituiert (vgl. ebd.). Die Familie bezieht den Inhalt ihres Wertesystems in Anlehnung an die Strukturen der Gesellschaft im Sinne eines wechselseitigen Prozesses und orientiert sich unter anderem daran (vgl. ebd.). Weiter kann Familie als Konstrukt betrachtet werden, in dem sich Erziehungshandlungen vollziehen und die vorhandenen Regeln und Normen reproduziert werden. Dabei sind die Familienmitglieder sowohl miteinander verbunden wie auch abhängig voneinander. Jedes Familienmitglied prägt die Familie selbst und alle Mitglieder haben eine Wechselwirkung aufeinander. Dadurch werden die innerhalb der Familie vorhandenen Rollen und Stellungen definiert und herausgearbeitet (vgl. ebd.). Die innere Konstruktion und Dynamik der Familie wird durch Deutungsmuster innerhalb der Familie selbst und durch äussere Einflüsse der Gesellschaft mitgeprägt und diese wiederum haben einen Einfluss auf das Rollenverständnis einzelner Personen innerhalb der Familie (vgl. Macha 2010: 219f). Es stellt sich daher die Frage, ob sich Familien im Kontext der Migration von Familien in der Aufnahmegesellschaft massgeblich unterscheiden, da sich die Wechselwirkmechanismen zwischen Familie und Gesellschaft stark unterscheiden können. So sind Familien im Kontext der Migration in einem deutlichen Mass von Diversität gekennzeichnet und unterscheiden sich von anderen Familien, da sie eine Migrationsgeschichte aufweisen (vgl. Geisen et al. 2013: 7).

Auf der Grundlage dieser Ausführungen lässt sich festhalten, dass – um die unterschiedlichen oder auch gleichen Rollenverständnisse aus spezifischen Familienstrukturen fassbar zu machen, eine Differenzierung von Menschen mit und ohne Kontext der Migration durchaus Sinn ergibt, denn Familien im Kontext der Migration müssen sich eigenen und spezifischen Herausforderungen stellen, um beispielsweise in der Bildungslandschaft die gleichen Chancen zu haben. Aus diesen Unterschieden und Gemeinsamkeiten entstehen Bedürfnisse, Anliegen, Sorgen und Wünsche, welche sich ebenfalls spezifisch abzeichnen und deswegen in den Fokus bezüglich der Bildungschancen rücken sollten (vgl. Fischer 2012: 355).

Wenn davon ausgegangen werden kann, dass Familien im Kontext der Migration spezifische Herausforderungen zu bewältigen haben und dies den Bildungserfolg mitträgt, sind für die fortschreitende Argumentation dieser Masterarbeit zwei Aspekte relevant – nämlich das Rollenverständnis der Eltern bezüglich Bildung sowie die Ausprägung migrationspezifischer Merkmale, wie sie in der Schweiz existieren.

In der Schweiz gibt es gut 3.8 Millionen Privathaushalte und in gut einem Drittel der Schweizer Haushalte leben Kinder unter 25 Jahren (vgl. Familien in der Schweiz 2021: 9ff). Davon leben 35 % der Kinder in einem Haushalt mit einem Migrationshintergrund. Das bedeutet, dass beide Elternteile im Ausland geboren sind oder eine andere Staatszugehörigkeit besitzen. 16 % der Kinder unter 25 Jahren leben in einem Haushalt mit einem gemischten Migrationshintergrund. Das bedeutet, ein Elternteil ist im Ausland geboren oder verfügt über eine andere Staatsangehörigkeit (vgl. ebd.). Somit leben insgesamt 51 % der Kinder unter 25 Jahren in einem Haushalt, welcher sich im Kontext der Migration bewegt. Diese Zahlen können je nach Ort unterschiedlich stark ausgeprägt sein. Die Höhe der Anzahl Kinder mit Migrationshintergrund im Bildungssystem und deren antizipierte Chancen in der Bildungslandschaft verlangen aber nach weiteren Bemühungen, Ungleichheiten zu eliminieren, die im Zusammenhang mit der Herkunftsfamilie gesehen werden. Durch diese Vielfalt in der Bevölkerung braucht es einen diversitätsbewussten Ansatz in allen Bildungsangeboten und in spezifischen Angeboten wie der Familienbildung. Dieser Ansatz soll die unterschiedlichen und vielfältigen Lebenslagen aller Personen berücksichtigen und miteinschliessen und somit auf die unterschiedlichen Normen und Werte, Rituale und herkunftsspezifischen Gewohnheiten usw. reagieren (vgl. Fischer 2017: 34). Diese Thematik ist vieldiskutiert und schlägt sich mitunter im Inklusionsdiskurs vor allem auf Volksschulebene nieder. Im Sinne der Forschungsfrage wird daher nicht weiter darauf eingegangen. Abgesehen von den spezifischen Familienformen (die hier nicht weiter eruiert werden können), sind auch die Rollen und Aufgaben darin unterschiedlich verteilt. Deren Bedeutung für die Bildungschancen der Kinder, spezifisch die Rolle der Mütter wird im nächsten Kapitel behandelt.

2.2.2 Rollenverständnis von Müttern/Rolle der Mütter für Bildung

In diesem Abschnitt wird aufgezeigt, dass Migration nicht «nur» einen geografischen Wechsel des Wohnortes beinhaltet, sondern die normative Spezifizierung von Geschlecht beeinflusst, da die Aussenwahrnehmung und Selbstwahrnehmung durch die Denkmuster der jeweiligen Gesellschaft mitgeprägt werden (vgl. Brandes et al. 2016: 28-31). Deshalb wird die Rolle der Frauen innerhalb der Familien dargelegt. Zudem wird aufgezeigt, dass besonders Frauen eine hohe Bildungsaspiration und aktive Förderung bei der Bildung ihrer Kinder einnehmen.

Es kann als Entwicklungsaufgabe einer jungen Frau bezeichnet werden, sich mit dem Kinderkriegen auseinanderzusetzen und sich in dieser Zeit mit dem Rollenverständnis des Mutterseins zu befassen (vgl. Schmitt/Müller 2016: 1). Diese Entwicklungsaufgabe wird durch die Erziehung und Resonanz der Umwelt auf das Selbstbild der Frau übertragen. Dabei entwickelt sich das Selbstbild, welches als ein Konzept der eigenen Person verstanden werden

kann, durch die gesammelten Erfahrungen, Wahrnehmungen, Meinungen, Urteilsbildungen und Bewertungen der eigenen Person durch die Umwelt und durch sich selbst (vgl. Hobmair et al. 2013: 370f). Somit hat die Sozialisation, also das Umfeld, in dem sich eine Person befindet, einen starken Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung. Dabei kann Sozialisation als ein Vorgang der Verarbeitung der inneren wie auch äusseren Anforderungen betrachtet werden (vgl. Hurrelmann 2002: 20). Die spezifischen Geschlechterrollen und die Geschlechterstereotypen definieren Erwartungshaltungen und haben einen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern (vgl. Hurrelmann 2002: 133f). Die normative Spezifizierung und die geschlechterspezifische Zuschreibung gilt es jeweils in ihrem Kontext zu betrachten. Die Einflussfaktoren dieser geschlechtsspezifischen Zuschreibungen sind dabei abhängig von Zeit, Ort und sozialem Umfeld. Diese Faktoren entscheiden, wie ein Mann bzw. ein Vater oder eine Frau bzw. eine Mutter sein soll und wie sich die Person zu verhalten hat. Migration bedeutet demnach nicht eine reine geografische Verschiebung des Wohnsitzes, sondern kann auch eine Verschiebung zwischen den unterschiedlichen heteronormativen Ordnungen bedeuten (vgl. Goel 2013: 253). Geschlecht hat somit eine bestimmende Wirkung, welche die soziale Ordnung und die sozialen Beziehungen innerhalb der Gesellschaft beeinflusst. Das Geschlecht kann damit als bestimmende Kategorie verstanden werden, welche auch als „sozialer Platzanweiser“ bezeichnet werden kann, da das Geschlecht die Stellung innerhalb der Gesellschaft mitbestimmt (vgl. Bereswill/Ehlert 2018: 32).

In den traditionellen Kernfamilien, wie sie bis ca. 1950 zahlenmässig am weitesten verbreitet waren, waren die Rollen innerhalb der Familie klar abgegrenzt. Während der Mann charakteristisch viele Arbeitsstunden in einer von der Familie abgetrennten Arbeitswelt verbrachte und sich lediglich zu Randzeiten und am Wochenende am Familiensystem beteiligte, waren Mütter oftmals in der Verantwortung für die innerfamiliären Dynamiken. Die Mütter hatten sich um den Haushalt und die Erziehung der Kinder zu kümmern (vgl. Hurrelmann 2002: 132). Dieses Familienkonstrukt ist heute nicht mehr ganz so aktuell. Viele Mütter sind zwar noch mehrheitlich für die innerfamiliären Belange zuständig, gehen aber gleichzeitig einer Erwerbstätigkeit nach, meist auf Teilzeitbasis (vgl. Hurrelmann 2002: 132). Laut Bundesamt für Statistik arbeiten Mütter am häufigsten in Teilzeit. Dabei arbeiten 62 % der Mütter weniger als 90 Stellenprozent. Demgegenüber arbeiten Väter mehrheitlich Vollzeit (gut 80 %). Mütter im Kontext der Migration sind häufiger nicht erwerbstätig als Mütter ohne Migrationshintergrund (vgl. Bundesamt für Statistik 2019c). Dabei hat die Erwerbstätigkeit von Müttern direkte Auswirkungen auf die Organisation des Familienalltags und der damit verbundenen Lebensführung. Für Familien bedeutet die zusätzliche Einnahmequelle eine Verbesserung der ökonomischen Lage (vgl. Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend 2013: 7).

Dabei hat das Deutungsmuster Geschlecht einen wichtigen Einfluss auf die Konstruktion und die innere Dynamik von Familien, denn das Geschlecht selbst gibt mit seinen Normen Vorgaben im Alltag vor. Dabei dienen die Eltern als geschlechtstypisches Vorbild für ihre Kinder, denn Väter und Mütter besetzen vielfach die männliche und weibliche Rolle (vgl. Macha 2010: 219f). Wenn also migrationsspezifische Zielgruppen im Kontext der Bildung erreicht werden möchten, müssen die innerfamiliären Dynamiken mitgedacht werden. Wie oben beschrieben wurde, ist dabei die Rolle der Mutter vor allem dort zentral, wo die familiären Strukturen tradiert und von festen Rollenbildern geprägt sind. Studien zeigen beispielsweise, dass Mütter mit einem Migrationshintergrund und ihre Neugeborenen deutlich häufiger mit gesundheitlichen Herausforderungen konfrontiert sind als Mütter ohne Migrationshintergrund (vgl. Mutter-Kind-Gesundheit in der Migrationsbevölkerung 2019). Es ist daher für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant, zu verstehen, welche Rolle Familien und Mütter für die Familienbildung spielen. Diesem Zusammenhang wird im nächsten Kapitel Rechnung getragen.

2.3 Bildung und Familienbildung

In diesem Kapitel werden Aspekte der Bildung erläutert, die für den Kontext der Fragestellung relevant sind. Insbesondere was unter Familienbildung verstanden wird und welche Rolle den Müttern auf Grund der Theorie zugeschrieben werden kann, steht im Mittelpunkt dieser Ausführungen. Im Sinne des Forschungsobjektes mündet die Argumentation in die theoretische Umrahmung des Forschungsobjektes, nämlich die Rolle der Mütter in der Familienbildung im Kontext von Migration. Dabei werden ihre Sichtweisen durch Interviews rekonstruiert.

2.3.1 Bildungsformen

Um den Begriff der Bildung klären zu können, ist es ausschlaggebend, herauszufinden, aus welchem Blickwinkel dieser Begriff betrachtet wird. Bildung kann als eine institutionell organisierte und zertifizierte Bildung ausgelegt werden. Diese Form der Bildung legt Wert auf Abschlüsse und Qualifikationen, mit dem Ziel, das Humankapital einer Gesellschaft zu steigern und die Legitimation einer ungleichen Gesellschaft zu begründen (vgl. Walther 2014: 97-102). Demgegenüber gestellt werden kann der subjektorientierte, ganzheitliche Bildungsdiskurs (vgl. ebd.). In dieser Betrachtungsweise kann Bildung als eine Form der Selbst-Werdung betrachtet werden, welche zwar ausserhalb der institutionellen Bildung stattfindet, aber keinesfalls unabhängig von dieser existiert. Bildung wird bei dieser Betrachtung als ganzheitliche Identitätsbildung ausgelegt (vgl. Walther 2014: 97-102). Aus der Perspektive dieser Selbst-Werdung kann Bildung in drei unterschiedliche Formen unterteilt werden, deren Anteile gleichermassen bedeutsam sind. Nachfolgend werden die formale, die non-formale und die informelle Bildung gemäss Brandstetter und Falkenreck (2021: 4) beschrieben.

Unter der *formalen Bildung* werden insbesondere Einrichtungen und Angebote verstanden, welche einen gezielten und spezifischen Aspekt der Allgemeinbildung vermitteln, wie dies etwa in Schulen geschehen soll. Die Besuche formaler Settings werden meist durch einen Qualifikationsnachweis belegt. Hierzu zählen öffentliche und private Schulen, Weiterbildungsangebote usw. (vgl. Brandstetter/Falkenreck 2021: 4).

Unter dem Begriff *non-formale Bildung* werden Einrichtungen und Angebote verstanden, welche in der Regel freiwillig besucht werden. Das Ziel ist es, die Adressat*innen als eigenständige Personen anzusprechen und durch den Besuch von Angeboten in ihrer persönlichen Lebensbewältigung zu unterstützen. Hierzu gehören beispielsweise Vortragsreihen, Kurse, Beratungen usw.

Die *informelle Bildung* bezieht sich auf die ungeplante, spontane Bildung, welche meist beiläufig stattfindet. Häufig findet die informelle Bildung in Settings wie Familie, Nachbarschaft

und auch an öffentlichen Plätzen statt (vgl. Brandstetter/Falkenreck 2021: 4). Hierzu können Gespräche gezählt werden, der Besuch von Museen, Vereinsaktivitäten usw.

Der Bildungsbegriff kann somit aus verschiedenen Sichtweisen betrachtet werden und beinhaltet unterschiedliche Dimensionen. Üblicherweise wird unter dem Begriff Bildung die formale Bildung verstanden. Die formale Bildung hat in unserer Gesellschaft, wie weiter vorne erläutert wurde, eine entscheidende Bedeutung für die soziale Teilhabe. Durch die erworbenen Qualifikationsnachweise wird der Zugang zur Erwerbsarbeit und die damit verbundene soziale Mobilität beeinflusst, da Bildung die Grundlage unserer Arbeitsgesellschaft darstellt. Je höher die schulischen Qualifikationen, desto vielfältiger sind die späteren beruflichen Möglichkeiten. Gemäss Lörz (2012) entscheiden sich Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund nicht selten gegen ein kostenintensives Studium. Sollten sie sich doch für ein Studium entscheiden, dann sind es mehrheitlich Studienfächer, die später einen höheren Gewinn versprechen, wie etwa die Studienrichtung Wirtschaft (vgl. Lörz 2012: 303). Da der eigentliche Bildungsbegriff jedoch über die Bedeutung der formalen Bildung hinweg reicht, ist eine rein schulische Betrachtungsweise lückenhaft. Für die vorliegende Arbeit ist es daher wichtig, das Augenmerk auf die Bedeutung nicht schulischer, also non-formaler und informeller Bildung zu legen.

Beim Bildungsbegriff hinzu kommt die Tatsache, dass die empirischen Hinweise deutlich belegen, dass das innerfamiliäre «Humanvermögen» das Bildungspotential von Kindern stark mitprägt, ja sogar den «lebenslangen Bildungsprozess» konstituiert (vgl. Fischer 2012: 353). Die vermittelte Befähigung, sich in der Gesellschaft orientieren zu können, wird also durch das innerfamiliäre Humanvermögen mitgeprägt. Das vorhandene Kapital, welches innerhalb der Familie zur Verfügung steht, wird von den ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen der Familien beeinflusst, wobei dies wiederum die Fördermöglichkeiten der Kinder und damit den Bildungsverlauf entscheidend prägt. Menschen im Kontext von Migration sind eher von Armut und Arbeitslosigkeit betroffen als Einheimische, was wiederum zu geringeren verfügbaren Ressourcen führt und damit das Bildungspotenzial unterminiert (vgl. Fischer 2012: 353). Dies zeigt auf, dass Bildungserrungenschaften stark durch die Wechselwirkung innerfamiliärer Ressourcen, institutionalisierter Bildungsangebote und – wie zuvor erklärt – gesellschaftlicher Selektionsmechanismen bestimmt ist.

Somit sind für die vorliegende theoretische Herleitung insbesondere die informellen und die non-formalen Bildungsprozesse zu berücksichtigen, welche, wie beschrieben, mehrheitlich innerhalb der Familien stattfinden. Die innerhalb der Familie vermittelten informellen Bildungsprozesse haben also einen hohen Einfluss auf den gesamten Bildungsprozess (vgl. Rupp/Neumann 2013: 94). Empirisch ist jedoch wenig über die Vorgänge innerfamiliärer Bildungsprozesse bekannt. Dabei sollte die Familie als ein Bildungsort betrachtet werden welcher gleichberechtigt neben dem Bildungsort Schule fungiert. Dabei wird die Familie als gleichwertiger, aber nicht als gleichartiger Bildungsort betrachtet (vgl. Soremski/Lange 2010:

34). Ein vertiefter Blick in diese Vorgänge ermöglicht Erkenntnisse, die in einer stark multikulturellen Gesellschaft, respektive in einem Einwanderungsland bedeutsam sind, wie die Ausführungen zu Ungleichheiten im Schulsystem der Schweiz weiter vorne gezeigt haben.

Es lässt sich also auch feststellen, dass nicht allein fehlende Ressourcen innerhalb der Familien den möglichen Bildungsverlauf von Kindern im Kontext der Migration beeinflussen. Besonders die Passung zwischen den familiären Ressourcen und den schulischen Anforderungen begünstigt den Bildungs(miss)erfolg (vgl. Rosen 2013: 148). Um diese Lücken zwischen den schulischen Anforderungen und innerfamiliären Vorstellungen schliessen zu können und die ungleichen Bildungschancen auszugleichen, haben gerade Angebote, die Familien in ihren Leistungen in Bezug auf Bildung und Betreuung unterstützen, eine zunehmend hohe Bedeutung (vgl. Rupp/Neumann 2013: 94). Angesichts dessen, dass empirische Befunde diese Erkenntnis seit den 60er-Jahren stützen, ist es bildungspolitisch «bemerkenswert», dass dieser Tatsache bis dato nicht der Bedeutung entsprechend Rechnung getragen wurde (vgl. Textor 2000 in Fischer 2012: 354). Als «primäre Sozialisationsinstanz» in ihrer hohen Wirksamkeit sollte die Familienbildung stärker in die Bildungspolitik integriert werden (vgl. ebd.).

Was unter Familienbildung genau verstanden wird, wird im nächsten Kapitel erläutert.

2.3.2 Was unter Familienbildung verstanden werden kann

Die schweizerische Organisation Elternbildung CH definiert Elternbildung als Bildungsangebote, welche alle Formen und Phasen des Familienlebens berücksichtigen. Unter Berücksichtigung der familialen Bedürfnisse und Anliegen wird das Familiensystem durch fachliche Leitung in seinen Lernprozessen begleitet. Die Elternbildung beschäftigt sich mit den Fragen der Beziehungsgestaltung, der Erziehung und des familialen Alltags. Dabei steht das Kindeswohl im Zentrum, wobei durch dessen Förderung die kognitive, emotionale, soziale und körperliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gestärkt wird. Weiter nimmt die Elternbildung politische und soziale Rahmenbedingungen auf und versucht, diese zu beeinflussen (vgl. Elternbildung.ch).

Familienbildung geht jedoch über Elternbildung hinaus. Gemäss Textor (2001) kann die Absicht von Familienbildung als «die Unterstützung von Familien durch bildende Angebote» bezeichnet werden, «die zu einer erfolgreichen Familienerziehung beitragen, eine bedürfnisorientierte Gestaltung des Familienlebens erleichtern, ein möglichst problemloses Durchlaufen des Lebens- und Familienzyklus ermöglichen sowie zur Nutzung von Chancen für die gemeinsame positive Weiterentwicklung und einem partnerschaftlichen Miteinander anhalten» (vgl. ebd.: 2). So bezieht sich Familienbildung auf die Familie als soziales und dynamisches System, welches sich nicht nur mit den Eltern auseinandersetzt, sondern weitere

Familienmitglieder in den Fokus rückt, welche wiederum mit unterschiedlichen Rollen einen Einfluss auf das Konstrukt Familie haben. Zudem werden gemäss Fischer (2012: 354) die unterschiedlichen Entwicklungsphasen einer Familie und deren Mitglieder berücksichtigt. Weiter kann die Familienbildung im Prinzip der Lebensweltorientierung betrachtet werden (Grunwald/Thiersch 2005 in Fischer 2012). Dabei berücksichtigt die Familienbildung die spezifische Selbstdeutung und die individuellen Handlungsmuster aller Personen unter der Berücksichtigung der gesellschaftlichen Bedingungen (vgl. Fischer 2012 :354).

Die beiden Begriffe Elternbildung und Familienbildung werden im wissenschaftlichen Kontext oft synonym verwendet, da ein grosser Anteil der Angebote die Eltern und ihre Erziehungsarbeit unterstützt und somit zur Bewältigung des familialen Alltags beiträgt. Die Angebote legen deshalb ihren Fokus meist auf die Lern- und Bildungsprozesse der Eltern aus, denn das Erziehungsverhalten der Eltern ist eine optimierbare und veränderbare Ressource im Gegensatz zu anderen potenziellen Risikofaktoren wie etwa den biologischen oder den sozio-ökonomischen Einflüssen (vgl. Kadera/Minsel 2018: 1254).

2.3.3 Formen der Familienbildung

Kadera und Minsel (2018) unterscheiden Angebote der Familienbildung entlang *institutioneller*, *formeller* und *funktioneller* Angebote. Zu den *institutionellen Angeboten* der Familienbildung zählen Elternkurse bzw. Elterninformationen, welche innerhalb einer Institution (wie etwa durch Wohlfahrtsverbände) durch eine dozierende Person vermittelt werden. Ein typisches Elternprogramm in der institutionellen Familienbildung klärt mit den Teilnehmenden die eigenen Ziele ab, klärt also, welche Veränderungen im eigenen Erziehungsverhalten erreicht werden möchten. Im Rahmen der *informellen Bildung* können sich die Eltern durch Printmedien oder Fachmedien und Fachliteratur selbst zu den unterschiedlichen Themen der Erziehung weiterbilden. Der *funktionellen Elternbildung* – die die aktive Miteinbeziehung von Eltern anvisiert – liegt eine politische Haltung zugrunde, denn dabei können die Eltern aktiv mitwirken, z. B. indem sie sich an der Gestaltung der Betreuungseinrichtungen ihrer Kinder beteiligen und somit Veränderungen sowohl im inner- wie auch im ausserfamiliären Bereich herbeiführen (vgl. Kadera/Minsel 2018: 1254-1258). Fischer (2012) unterscheidet ebenfalls zwischen der institutionellen Familienbildung und der informellen Familienbildung (vgl. ebd.: 355). Familienbildung wird dabei als andragogisch gesehen, die Kinder einbeziehend, «sich aber vorrangig an die Erwachsenen wendend und als Ehevorbereitung, Ehebildung, Elternbildung und Familienbildung organisiert» (Fischer 2012.). Institutionelle Familienbildung bezieht sich auf Angebote, die innerhalb existierender und etablierter Institutionen stattfinden, in Familienzentren, Kitas, in der Elternbildung, bei Jugendämtern usw. Informelle Familienbildung unterliegt keiner professionellen Anleitung und

geschieht im Austausch ausserhalb von Institutionen. Als dritte Form sieht Fischer die mediale Familienbildung, wobei alle medialen Gefässe dazugezählt werden (vgl. Textor 2007: 369ff.).

Bei den unterschiedlichen Formen der Eltern- und Familienbildung geht es darum, dass Eltern neue Informationen und Erkenntnisse sammeln können, sich mit anderen Eltern austauschen, die eigenen Stärken entdecken sowie praktische Tipps für den eigenen familiären Alltag mitnehmen können. Als Ziel der Eltern- und Familienangebote sollen die Erziehungskompetenzen verbessert und dadurch eine gesunde Entwicklung der Kinder gefördert werden, das Auftreten von Störungen verhindert oder bereits bestehende Störungen aufgegriffen und gemildert werden (vgl. Kadera/Minsel 2018: 1256).

Es zeigte sich jedoch, dass gerade primär die gebildete Mittelschicht die Angebote der Familienbildung nutzt, während die bildungsferneren Eltern eher selten an Kursen und Weiterbildungen mit dem Schwerpunkt des familialen Kontexts teilnehmen (vgl. Kadera/Minsel 2018: 1260). Die «traditionellen» Elternbildungskurse mit präventivem Charakter erreichen Eltern mit Migrationshintergrund seltener.

Gegenwärtig sind Bildungsangebote auf verschiedenen Ebenen wie Kantonen, Gemeinden und Städten so ausgerichtet, dass die Hürden von der Zielgruppe kaum überwunden werden und vor allem bildungsnahe Eltern erreichen. Angebote, die die gewollten Zielgruppen erreichen möchten, müssten daher deutlich niederschwelliger konzipiert sein. Dabei müssen die Angebote so ausgestaltet sein, dass die Eltern in die Veränderungsprozesse miteinbezogen werden, denn dies führt zu einem Austausch und Dialog auf Augenhöhe und dies wiederum stärkt das gegenseitige Vertrauen. In der Erreichbarkeit von Familien im Kontext der Migration haben sich besonders sozialräumliche Ansätze bewährt, etwa wenn die Beratenden und Unterstützenden dort hingehen, wo sich Familien und Eltern häufig bewegen wie etwa in Arztpraxen, Parks oder in der Spielecke des Supermarktrestaurants (vgl. TK-Integrationsdialog 2017: 35). Es muss bei der Erreichbarkeitsproblematik aber darauf geachtet werden, dass Familien mit Migrationshintergrund deswegen nicht als allgemein oder grundsätzlich sozioökonomisch benachteiligt betrachtet und als das Hauptproblem stigmatisiert werden (Seifert 2011: 125 in: Fischer 2012: 3567).

Gemäss Fischer (2012) existiert fast keine empirische Forschung zum Thema Familienbildung und noch weniger im Migrationskontext. Diese Forschungslücke ist hinsichtlich der antizipierten multifaktoriellen Potenzialerwartung, die Familienbildung leisten könnte, nicht nachvollziehbar (vgl. ebd.: 356). Es ist deswegen ausgesprochen wichtig, konkret zu erfassen und zu verstehen, welche Aspekte der Familienbildung untersucht werden müssen, damit das Konzept besser verstanden und damit empirisch zugänglich wird. Dafür wird im nächsten Kapitel die Rolle der Mütter in der Familienbildung betrachtet, da dies im Kontext von Migration ausschlaggebend sein kann für die Bildungserfolgchancen der ganzen Familie.

2.3.4 Die Rolle der Mütter in Bezug auf die Familienbildung

Im Vordergrund erziehungswissenschaftlicher Theorien steht vor allem der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Eltern (Macha 2010: 218). Der Vorteil der im familialen Kontext existierenden Förder- und Bildungsmöglichkeiten zeigt sich vor allem darin, dass auf die psychischen und individuellen Bedürfnisse der Kinder am besten eingegangen werden kann. Entsprechende Grundbedürfnisse sind gemäss Macha vor allem «Geborgenheit, Liebe, Zuwendung, Förderung der Sinne und Emotionen sowie Anregungen zur kognitiven Entwicklung, aber auch interaktive und kommunikative Kompetenzen, Freude und Spass an der Natur, an körperlicher Bewegung und Lebensstrategien» Hinzu kommt das Ziel der «moralischen Orientierung und gesellschaftlichen Platzierung» (vgl. ebd.: 219). In Anbetracht dieser Bedürfnisse sind die Enge und Tiefe der elterlichen Beziehung unabhängig des Familienmodells und unabhängig des Geschlechts die Schlüsselrolle für die Bildungs- und Entwicklungschancen der Kinder. Gemäss Tepecik (2013) sind es aber in erster Linie die Frauen der Familie, welche eine hohe Bildungsaspiration wie auch eine aktive und fördernde Rolle innerhalb der Familie einnehmen. Somit nehmen besonders die Frauen der Familie eine bedeutende und ausgeprägte handlungsleitende Rolle in Bezug auf den Bildungserfolg der Nachkommen ein (vgl. ebd.: 68).

Da ein Migrationskontext – wie weiter vorne aufgezeigt – jedoch immer noch zu häufig über die Bildungschancen von Kindern entscheidet, spielt der Einfluss der Geschlechter eine ausschlaggebende Rolle hinsichtlich der hier genannten Bildungsaspiration von Frauen innerhalb des familialen Systems (vgl. Macha 2010: 225). Und weil sich Geschlecht, soziale Herkunft und Ethnie «gegenseitig in Bezug auf die Verteilung von Chancen beim Aufwachsen» verstärken, muss deshalb die Rolle der Mütter im Kontext von Familienbildung und Migration näher betrachtet werden (vgl. ebd.). Genau hier aber fehlt es an empirischen Befunden.

Alle psychologischen Entwicklungstheorien erkennen die Bedeutung und Gewichtung der (frühen) Kindheit und die innerhalb der Familie gesammelten Erfahrungen als wichtige Einflussfaktoren für die psychische, soziale und physische Entwicklung des Kindes an (vgl. Kadera/Minsel 2018: 1255). Zu diesem Entwicklungshorizont gehören auch das Bildungspotenzial respektive die Bildungserfolgchancen der Kinder. Bestehen in diesem Bereich Hemmnisse, Hindernisse oder Schwierigkeiten, ist es im Sinne der Ursachenforschung üblich, (auch bei psychischen und sozialen Auffälligkeiten) unter anderem die Herkunftsfamilie genauer zu betrachten. Jede Herkunftsfamilie ist individuell, einzigartig in der Kombination von familiären Konstellationen, Herkunft, Kompetenzen, Aspirationen usw. Es erscheint daher unmöglich, quantifizierbare Formen von empirischen Untersuchungen

vorzuschlagen, bevor nicht erst geklärt ist, wie Mütter mit Migrationskontext die Wirkung eigens erfahrener Familienbildung wahrnehmen.

Damit dies explorativ, empirisch und qualitativ angegangen werden kann, werden im nächsten Kapitel Angebote der Familienbildung aus dem Kanton Basel-Stadt präsentiert. Damit werden vor allem die institutionellen Angebote von Familienbildung identifiziert. Dies ermöglicht eine empirische Annäherung an das Forschungsobjekt, nachdem nun die wichtigsten Zusammenhänge theoretisch geklärt wurden. Die Wahl des Kantons ist auch insofern relevant, als dass Basel-Stadt im schweizerischen Vergleich einen überdurchschnittlich hohen Anteil an Migrationsbevölkerung hat. So leben in Basel-Stadt 52.2 % (bezogen auf Personen ab 15 Jahren) Personen mit einem Migrationshintergrund, also etwas mehr als die Hälfte aller registrierten Einwohner*innen. Davon leben 75 % in erster Generation und 13 % in zweiter Generation in der Schweiz (vgl. Bundesamt für Statistik o. J.). Laut der Eidgenössischen Volkszählung lebten im Jahre 2021 von insgesamt 201'805 Einwohner*innen von Basel-Stadt 74'695 Personen mit einer anderen Staatsangehörigkeit als der Schweizer in Basel-Stadt (vgl. Ausländische Bevölkerung 2021). Weitere Zahlen zeigen, dass die Wahrscheinlichkeit, dass die Kinder im Kontext der Migration leben, grösser ist, je jünger die Kinder sind. In der Altersklasse der 0- bis 6- Jährigen leben über die Hälfte der Kinder in einem solchen Haushalt (vgl. TK-Integrationsdialog 2017: 22).

2.4 Familienbildung im Kanton Basel

Familien- und Elternbildung ist ein zentrales Angebot für Eltern im Kanton Basel-Stadt. Die Angebote sollen die Eltern in ihren Rollen und Aufgaben der Erziehung unterstützen. Dabei soll die gesunde Entwicklung der Kinder gefördert und verbessert werden. Weiter sollen die Startbedingungen und Chancen von Kindern aus benachteiligten Familien verbessert werden. Die Familien- und Elternbildung ist gesetzlich im Kinder- und Jugendgesetz § 9 verankert, demnach muss der Kanton für «angemessene Angebote» sorgen (vgl. Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt: 2020: 1).

In den folgenden Abschnitten werden die kantonalen Zielsetzungen und Integrationsaufträge näher erläutert, welche die rechtlichen Grundlagen zur Entstehung der Familienbildung verdeutlichen. Anschliessend folgt eine Übersicht über bestehende Angebote der Familienbildung im Kanton Basel-Stadt und eine vertiefte Darlegung des Programms *schritt:weise*.

2.4.1 Kantonale Zielsetzungen des Integrationsauftrags

Wie dargelegt, sind Frauen und deren Kinder mit einem Migrationshintergrund deutlich häufiger von einer Gefährdung der Gesundheit betroffen als Schweizerinnen. Ein ausschlaggebender Faktor, der dieses Risiko erhöht, ist unter anderem ein niedrigeres Bildungsniveau. Dies kann dazu führen, dass Mütter präventive Angebote ungenügend oder nicht adäquat nutzen (z. B. verspätete Schwangerschaftskontrollen). Im Vergleich mit Schweizerinnen arbeiten Frauen im Kontext der Migration meist unter schwereren Arbeitsbedingungen und leiden häufiger unter belastenden Arbeitssituationen wie etwa Schichtarbeit, einer hohen Anzahl an Wochenstunden usw. Zudem leben sie öfters in belastenden Lebenssituationen, etwa aufgrund von mangelnder sozialer Unterstützung durch den Verlust sozialer Netzwerke oder durch Veränderungen der soziokulturellen Normen als Konsequenz der Migration. Verstärkt werden diese Faktoren zudem durch ungenügende Sprachkenntnisse, um sich mit Fachpersonen während der Schwangerschaft und nach der Geburt austauschen zu können. Dies kann wiederum einen Qualitätsverlust der Informationen mit sich bringen. Das Bundesamt für Gesundheit setzt sich für eine Verbesserung der Rahmenbedingungen ein, welche eine gute körperliche, seelische und soziale Entwicklung bereits in der frühen Kindheit fördern. In einem Dialog zwischen staatlichen und nicht staatlichen Akteuren sollen dazu geeignete Massnahmen diesbezüglich erarbeitet werden. Auf der staatlichen Ebene im Rahmen der kantonalen Integrationsprogramme werden Projekte gefördert, welche zugunsten der Migrantinnen und ihrer Kleinkinder umgesetzt werden (vgl. Bericht des Bundesrats in Erfüllung des Postulats Maury Pasquier 2015).

Der Bund sieht seine Aufgabe und seinen Beitrag zur Verbesserung der Situation in Projekten, welche die Themenbereiche Schwangerschaft, Geburt und die ersten Lebensjahre betreffen. Zudem sollen die Kompetenzen der Gesundheitsfachpersonen im Umgang mit Diversität sensibilisiert werden und vermehrt interkulturelle Dolmetschende eingesetzt werden. Weiter soll vermehrt Informationsmaterial in der Sprache der Migrationsbevölkerung erarbeitet werden (vgl. Bericht des Bundesrats in Erfüllung des Postulats Maury Pasquier 2015).

Um sich der hochkomplexen Thematik weiter anzunähern, wurde 2013 der Integrationsdialog «Aufwachsen – gesund ins Leben starten» lanciert. Dies ist eine Initiative der Tripartiten Agglomerationskonferenz (TK), einer Plattform für Bund, Kantone, Städte und Gemeinden (vgl. Bericht des Bundesrats in Erfüllung des Postulats Maury Pasquier 2015). Dabei soll ein Austausch zwischen allen staatlichen Akteuren und Berufsverbänden (für dafür benötigte Fachpersonen) stattfinden, welche sich während der Schwangerschaft, Geburt und den ersten Lebensjahren mit Müttern und Kleinkindern beschäftigen. Übergeordnetes Ziel ist es, die Startbedingungen für alle in der Schweiz lebenden Kinder zu verbessern. Dabei steht nicht die Migrationsbevölkerung im Vordergrund, da diese eine sehr heterogene Zusammensetzung aufweist. Vielmehr sollen alle Personen angesprochen werden, die in gesundheitlich prekären und schwierigen ökonomischen Lebenslagen leben. Im Integrationsdialog TK wurden sechs Aktionsfelder definiert, wobei sich die ersten drei Aktionsfelder mit vorgeburtlichen Themen und Themen der Zeit unmittelbar nach der Geburt beschäftigen. Aktionsfeld vier, fünf und sechs beschäftigen sich mit der Stärkung der elterlichen Erziehungs- und Gesundheitskompetenz und dem Übergang zu Frühförderungsangeboten wie dem Ausbau der Sprachkompetenz (vgl. Bericht des Bundesrats in Erfüllung des Postulats Maury Pasquier 2015).

Die Initiative der Tripartiten Agglomerationskonferenz (TK) erwähnt in ihrem Schlussbericht von 2017, dass das Angebot *schritt:weise* eine gute Praxis beweist, die Kriterien der Niederschwelligkeit erfüllt und damit der schlecht zugänglichen Zielgruppe von Personen der Migration entgegenkommt (2017: 36). So wurde festgestellt, dass der Besuch des Angebots *schritt:weise* eine positive Wirkung aufzeigt, indem sozial benachteiligte und bildungsferne Familien effektiv erreicht und so kontinuierlich begleitet werden. Die teilnehmenden Kinder zeigen eine Verbesserung der Motorik, Fortschritte in der emotionalen Entwicklung, bessere Deutschkenntnisse und verbesserte alltagspraktische Fähigkeiten. Die Eltern zeigten für die Zukunft eine höhere Bereitschaft, sich mit anderen Fachpersonen auszutauschen, was wiederum die soziale Integration fördert (vgl. TK-Integrationsdialog 2017: 36f).

2.4.2 Angebote für Familienbildung im Kanton Basel-Stadt

Familienbildung besteht aus unterschiedlichen Formen und Angeboten bezüglich der Vermittlung der Inhalte. Dazu gehören Kurse, Beratungsdienste, Programme, Elternabende (z. B. an Schulen), schriftliches Informationsmaterial (Flyer, Bücher, Broschüren etc.) aber auch digitale Möglichkeiten wie themenspezifische Webseiten und Foren. Die unterschiedlichen Angebote können an verschiedenen Orten stattfinden. Dies können öffentliche Orte wie etwa Parks und Familienzentren sein oder auch das private Umfeld wie der Freundeskreis oder die Familie selbst (vgl. Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt 2019: 3). Angebote finden also in unterschiedlichen Settings statt, medial oder institutionalisiert, teilweise wenig formalisiert.

Es gibt in Basel-Stadt sechs niederschwellige Programme, welche sich konkret an Familien aus benachteiligten Verhältnissen wenden (vgl. Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt). Besonders Familien im Kontext der Migration werden dabei berücksichtigt. Die folgende Tabelle schafft einen Überblick über das Familienbildungsprogramm in Basel-Stadt:

Programmübersicht Familienbildung Basel-Stadt

PROGRAMM	BESCHREIBUNG
SCHRITT: WEISE	schritt:weise arbeitet mit geschulten Hausbesucherinnen der gleichen Zielgruppe, welche durch eine Fachperson, eine sogenannte Projektkoordinatorin, angeleitet und unterstützt werden. Der Besuch des Programms dauert eineinhalb Jahre und beinhaltet im ersten Programmjahr einen Hausbesuch von 30 Minuten pro Woche und im zweiten Programmjahr einen Hausbesuch von 45 bis 60 Minuten alle zwei Wochen. Das Programm ist in eine Geh- und Komm-Struktur aufgeteilt. Die kompetenzorientierte Stärkung der Familie liegt im Zentrum.
BRÜCKENBAUERINNEN	Familien mit Fremdsprachen werden von den Brückenbauer:innen im Gespräch zuhause oder im Park in Erziehungsfragen unterstützt. Dabei wird das hiesige Bildungssystem kennengelernt und ausserschulische Angebote werden gemeinsam erkundet, damit ein besseres Zurechtfinden im Quartier stattfinden kann. Ziel ist es, dass die Eltern ihre Kinder bestmöglich selbst in Erziehungsfragen unterstützen können.
FEMMESTISCHE	FemmesTische sind moderierte Gesprächsrunden rund um die Themen Erziehung, Gesundheit, Familie und Integration. Der Austausch findet in Gruppen an öffentlichen Orten oder bei einer Moderatorin zuhause statt. Ziel ist es, die persönlichen Ressourcen zu stärken und das private Netzwerk zu fördern.
EDULINA	Das Programm Edulina unterstützt fremdsprachige Eltern und deren Kinder mittels mehrstündiger Workshops in verschiedenen Sprachen zu verschiedenen Themen.

	Dabei werden die motorischen, kognitiven, sprachlichen und sozialen Fähigkeiten der Kinder ins Zentrum gerückt und gezeigt wie diese gefördert werden können. Ziel ist es, die Familie ganzheitlich zu stärken.
VITALINA	Vitalina richtet sich an Familien mit Fremdsprache. Ziel des niederschweligen Angebots ist es, Informationen zu den Bereichen gesunde Ernährung und Bewegung weiterzugeben. Zudem werden weitere Fachpersonen bei Bedarf vermittelt.
AKEP	Ziel des Programms AKEP ist es, die schulischen und beruflichen Chancen von Kindern und Jugendlichen im Kontext der Migration zu verbessern. Dabei wird auf die Stärkung der Herkunftssprache und die Verbesserung der lokalen Landessprache Wert gelegt.

Abbildung 1: Programmübersicht Familienbildung Basel-Stadt (eigene Darstellung).

Basel-Stadt hat erkannt, dass die Bedeutung der Förderung in der frühen Kindheit einen hohen Stellenwert einnimmt und hat aufgrund dessen unterschiedliche Massnahmen ergriffen. Diese Massnahmen werden von der Ableitung Jugend- und Familienförderung im Erziehungsdepartement koordiniert. Nach einer dreijährigen Pilotphase wurde das Programm *schritt:weise* 2016 in das Regelangebot aufgenommen (vgl. Kantonale Integrationsprogramm Basel-Stadt 2017: 20). Der Kanton hat sich dazu verpflichtet, das Frühförderungsprogramm *schritt:weise* zwischen 2018-2021 jährlich mit 150'000 CHF finanziell zu unterstützen (vgl. Kantonales Integrationsprogramm Basel-Stadt 2017: 12).

2.4.3 Das Programm *schritt:weise*

Gemäss der Evaluation von Grieser und Simoni (2012) ist *schritt:weise* ein niederschwelliges Frühförderungsprogramm für Eltern und Kinder zwischen eineinhalb- und vier Jahren. *schritt:weise* wurde in den Niederlanden entwickelt und der Verein *a:primo*¹ hat das Programm an die Verhältnisse in der Schweiz angepasst und eingeführt. *a:primo* bietet den Städten und Gemeinden die Nutzungsrechte zur Umsetzung an. Die zentralen Ziele des Programms sind die Unterstützung der kindlichen Entwicklung wie auch die Erweiterung der elterlichen Kompetenzen. Die Stärkung der Familie liegt im Zentrum, dabei werden die vorhandenen Ressourcen und Kompetenzen aufgegriffen und gestärkt (vgl. Grieser/Simoni 2012: 3-8). *schritt:weise* arbeitet mit dem System Hausbesucherinnen. Dies sind geschulte Laienhelferinnen, welche ebenfalls Mütter aus der Zielgruppe darstellen. Diese werden durch eine Fachperson, eine sogenannte Projektkoordinatorin, fachlich angeleitet und unterstützt. Der Besuch des Programms dauert eineinhalb Jahre und beinhaltet im ersten Programmjahr einen Hausbesuch von 30 Minuten pro Woche und im zweiten Programmjahr einen

¹ *a:primo* ist ein nationaler gemeinnütziger Verein, welcher sich für die Förderung und Chancengleichheit von Kindern in der ganzen Schweiz einsetzt. Dabei werden den Gemeinden die Förderprogramme zur Umsetzung angeboten (vgl. a-primo.ch).

Hausbesuch von 45 bis 60 Minuten alle zwei Wochen. Das Programm wird in eine *Geh- und Komm-Struktur* aufgeteilt (vgl. Grieser/Simoni 2012: 3-8). Die *Geh-Struktur* meint, dass Hausbesucherinnen die Familien bei sich zu Hause aufsuchen. Ziel ist es dabei, die Kinder in ihrer individuellen Entwicklung zu fördern und die elterliche Erziehungskompetenz zu stärken. Die *Komm-Struktur* meint, dass sich die Familien mit den Kindern zu Gruppentreffen versammeln. Diese finden ab der zehnten Woche des Programms in einem 14-tägigen Rhythmus statt. Ziel hierbei ist es, die soziale Integration der Familien zu fördern und zentrale Aspekte von Wissen über Erziehung und Entwicklung zu vermitteln (vgl. Grieser/Simoni 2012: 3-8).

Nach dem Evaluationsbericht von Primano (2012) erreicht das Angebot *schritt:weise* die angedachte Zielgruppe. Dabei fördert das Angebot *schritt:weise* die Entwicklung von Kindern aus benachteiligten Lebensverhältnissen (Armut, bildungsferne Eltern, fehlende Integration) nachhaltig (vgl. Tschumper et al.: 64).

Auf der Grundlage dieser Ausführungen zum Zusammenhang Familie, Bildung, Migration und elterliche Rollen und weil das Projekt erfolgreich war (vgl. Grieser/Simoni 2012: 3-8) wurde dieses spezifische Familienbildungsangebot für die vorliegende empirische Untersuchung in dieser Arbeit ausgewählt. Im nächsten Kapitel wird erläutert, wie methodisch vorgegangen wurde.

3 Methodologie

3.1 Design

Für die Beantwortung der Forschungsfrage dieser Arbeit wurde ein exploratives und qualitatives Vorgehen gewählt, da bis dato keine vergleichbaren empirischen Daten sowie wenig Theorie zum Forschungsobjekt erzeugt wurden (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 117-133). Explorativ bedeutet in diesem Sinne, einen Zugang zu einem noch nicht erschlossenen Forschungsobjekt zu schaffen. Qualitative Forschung fokussiert sich auf das Wie oder Warum, statt nach dem Ausmass zu fragen.

Mit der vorliegenden Arbeit soll eine Annäherung an die subjektive Einschätzung von Müttern im Kontext der Migration nach dem Besuch des Programmes schrittweise erfolgen. Dabei erzählen die Mütter aus einer Retroperspektive. Aus diesem Grund wurde für diese Arbeit ein qualitatives Vorgehen festgelegt, denn besonders der qualitative Zugang zur Forschung bietet die Möglichkeit, sich den subjektiven Sinnstrukturen, Alltagstheorien wie auch den Wirklichkeitskonzepten anzunähern und diese aufzuzeigen (vgl. Helferich 2009: 21). «Avancierte qualitative Verfahren sind rekonstruktiv ausgerichtet. Dies gilt zunächst für den Gegenstand der Forschung, bei dem es darum geht, eine Forschungsfrage auf der Grundlage der Rekonstruktion von sozialem Sinn zu beantworten (Schütz 2004a): Wir rekonstruieren also etwas, das bereits in sich sinnhaft ist und dessen Sinn es zu erschliessen und in wissenschaftliche Konzepte zu übertragen gilt» (Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014: 118).

In der qualitativen Forschung ist es zentral, alle Schritte des Vorgehens für die Leserschaft zu dokumentieren, um dadurch die notwendige Nachvollziehbarkeit zu erreichen (vgl. Mayring 2002: 29). Aus diesem Grund werden folgend das methodische Vorgehen näher dargelegt und die durchgeführten Arbeitsschritte genauer dargestellt. In den folgenden Kapiteln werden daher der Feldzugang und das Sampling, die Datenerhebung mittels semistrukturiertem Leitfadeninterview sowie die Datenauswertung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring transparent gemacht.

3.2 Feldzugang und Sampling

Bei der interessierten Population handelt es sich um eine klar definierte Gruppe von Menschen, deshalb sind der Feldzugang, die Selektion und Interviewführung anzupassen (vgl. Schütte/Schmies 2014: 804ff). Das Sampling setzt sich aus Frauen zusammen, welche sich im Kontext der Migration befinden und zudem Mütter sind und somit mindestens ein Kind haben. Diese Frauen haben alle das gleiche Angebot schrittweise in Basel-Stadt besucht, das sich an Familien mit Kindern zwischen zwölf Monaten und vier Jahren richtet, die wiederum aus benachteiligten Familien stammen. Bei Angehörigen bildungsferner Schichten ist darauf zu achten, dass aus den sozialen Unterschieden keine Verzerrungen im Datenmaterial

entstehen: «Unterschichtangehörige sehen in einer Befragung häufig eine Art Test und befürchten, den kognitiven Anforderungen einer Befragung nicht gewachsen zu sein, weshalb sie oft aufgrund von Minderwertigkeitsgefühlen verweigern» (Schütte/ Schmies 2014: 800f).

Der Zeitpunkt des Besuches des besagten Angebots liegt bei allen Frauen mindestens zwei Jahre zurück. Dies ermöglicht es den Frauen, sich über eine mögliche Entwicklung innerhalb der Familie zu äussern. Die Wirksamkeit des Angebotes auf die Familie soll durch die Retrospektive aufgezeigt werden.

Der Feldzugang wurde durch einen bereits bestehenden Kontakt aus einer früheren Forschungsarbeit erleichtert. Die Autorin wandte sich an die Koordinatorin des Angebots schrittweise mit einer Informations-E-Mail zur geplanten Forschung. Nach erstem E-Mail-Kontakt wurde ein telefonischer Austausch vereinbart, um das genaue Vorgehen zu besprechen. Dabei wurde das Sampling mitgeteilt, um geeignete ehemalige Teilnehmerinnen des Projekts einzugrenzen. Die Koordinatorin wand sich daraufhin an ihre Kontakte und hörte sich bei den ehemaligen Teilnehmerinnen um. Bereits in sehr kurzer Zeit haben sich genügend Frauen zu einem Austausch bereit erklärt. Daraufhin fand ein schriftlicher Austausch via Textnachrichten mit allen potenziellen Interviewpartnerinnen und der Autorin statt. Darin wurden das Ziel der Arbeit, die Dauer des Interviews und die Terminfindung koordiniert. Zwei der drei Interviews wurden in den Räumlichkeiten des Zentrums für Frühförderung in Basel durchgeführt. Die Frauen kannten sich in diesen Räumlichkeiten gut aus und fühlten sich in dieser Umgebung sicher und wohl. Ein Interview wurde bei der Interviewpartnerin zuhause durchgeführt, da ansonsten eine Betreuung ihres Kleinkindes nicht möglich gewesen wäre.

3.3 Datenerhebung durch Leitfadeninterviews

3.3.1 Vorbereitung

Zur Datenerhebung wurden drei halboffene Leitfadeninterviews geführt. Der Autorin war es wichtig, sich an den forschungsethischen Grundsätzen zu orientieren (vgl. Hellferich 2009: 190). Zu Beginn der Interviews hat sich die Autorin deshalb bei der Interviewpartnerin vorgestellt und anschliessend wurden inhaltliche Informationen zum Projekt vermittelt. Weiter wurde darauf hingewiesen, dass die erhobenen Daten vertraulich behandelt werden und die Aufzeichnungen anonymisiert verwendet würden. Zudem wurde darauf aufmerksam gemacht, dass die Teilnahme am Interview freiwillig erfolgt und eine Nichtteilnahme keine negativen Konsequenzen mit sich bringt. Dies ist vor allem hinsichtlich des Bildungsgefälles zwischen der befragenden Person und der interviewten Person wichtig, da wie zuvor erwähnt, die Interviewführung bei bildungsfernen Menschen anzupassen ist (vgl. Schütte/Schmies 2014: 804-807). Zudem wurde darauf aufmerksam gemacht, dass das Einverständnis jederzeit widerrufen werden kann. Somit wurden die drei Interviewpartnerinnen in die

forschungsethischen Grundsätze eingeführt und mit den Datenschutzbestimmungen vertraut gemacht. Die Erklärungen wurden den Frauen schriftlich vorgelegt, was nach Helfferich ein wichtiges Grundprinzip in der Forschung darstellt (vgl. Helfferich 2009: 191).

Weiter wichtig bei der Interviewgestaltung ist die Rollenzuweisung und Strukturierung im Sinne einer Kommunikationssituation, da «unter den konkreten Bedingungen des Settings, der Interaktionsdynamik und des persönlichen Verständigungsprozesses zwischen den am Interview Beteiligten eine spezifische, kontextgebundene Version einer symbolischen Welt erzeugt wird» (vgl. Helfferich 2014: 261; Helfferich 2009: 64). Der Rollengestaltung innerhalb der asymmetrischen Kommunikationssituation muss daher Aufmerksamkeit geschenkt werden, damit es nicht zu Verzerrungen im Erzählten kommt. Hierbei müssen die Dimensionen der Machtrelation, der Fremdheit, des gemeinsamen Erfahrungshintergrunds (z. B. Alter, Geschlecht, Status oder ethnische Zugehörigkeit) und unterschiedliche Diskurskulturen berücksichtigt werden (vgl. Helfferich 2014: 564). «Die Unsicherheit ist am grössten und die Rollenaushandlung am wichtigsten vor allem in der Eröffnungsphase des Interviews. Der Erzählfluss und positive Erfahrungen mit der situativen Resonanz, die die Interviewenden signalisieren, führen in der Regel zu einer Entspannung und Öffnung im weiteren Interviewverlauf» (Helfferich 2014: 564). Dabei sollte eine auf die Situation angepasste «spezifische sprachliche Vermittlungskompetenz» angewendet werden, die sich in der Formulierung der Fragen niederschlägt, aber auch im Umgang mit der Interviewsituation (vgl. ebd.).

3.3.2 Leitfadeninterview und Offenheitsspektrum

Das zu ergründende Forschungsobjekt verlangt nach einer grösstmöglichen Offenheit, da es nur minimales theoretisches Vorwissen gibt und im Zentrum des Interesses die Rekonstruktion der Bedeutung des Besuchs des Angebots schrittweise steht, für das eine angenommene Wirkweise abgeleitet werden kann. Doch für «(...) die meisten Fragestellungen und Forschungsinteressen ist es notwendig, bei aller grundsätzlichen Offenheit den Interviewablauf in einem gewissen Mass zu steuern» (Helfferich 2014: 560). Deshalb wurde für die Datenerhebung nicht eine narrative, monologische Interviewform gewählt, sondern ein minimal strukturierter Leitfaden erstellt, der «so offen wie möglich, so strukturierend wie nötig» ist (vgl. ebd. 560f). Im Gegensatz zu Experteninterviews geht es bei Leitfadeninterviews darum, nicht die Expertise bezüglich des Forschungsobjekts zu befragen, sondern die individuell erlebte Bedeutung zu erfassen (vgl. ebd. 506f). Es geht in diesem Sinne nicht um die Angebotsinhalte von schrittweise und deren Konzipierung, sondern um eine Art biographische, retrospektive Rekonstruktion der erlebten Situation im familialen Kontext rund um den Besuch des Angebots. Der vollständige Verzicht auf einen Leitfaden ist im Sinne des

vorliegenden Forschungsprojektes nicht sinnvoll, da ein Leitfaden die erhobenen Daten auf eine erste Weise strukturiert und damit eine gewisse Vergleichbarkeit ermöglicht. Damit wird gleichzeitig der Aufwand für die qualitative Inhaltsanalyse reduziert. Zudem werden mit einer gewissen Strukturierung keine Daten erhoben, die für das Forschungsobjekt nicht von Relevanz sind (vgl. Helfferich 2014: 562f). Grundsätzlich befindet sich die vorliegende Interviewführung klar auf der offenen Seite im Offenheit-Strukturiertheit-Spektrum, damit für die befragten Personen mehr Offenheit und Raum entsteht, um «ihre Erzählung in ihrer Eigenheit zu entfalten» (vgl. ebd.: 563).

Offene Interviewformen beginnen oft mit Erzählaufforderungen, die zu einem «Erzählaufforderung-Erzählung-Schema» führen oder in Kombination mit einem Frage-Antwort-Schema durchgeführt werden (vgl. Helfferich 2014: 565). Dabei ist zu beachten, dass je mehr eine Frage strukturiert ist, «die Antworten resp. Erzählungen dann stärker als Echo auf die Fragen generiert sind» (vgl. ebd.: 566). Bei der Konzipierung des Leitfadens wurden deshalb die folgenden drei Schritte umgesetzt:

1. durch eine Erzählaufforderung ermöglichen, dass sich die befragte Person so frei wie möglich äussern kann
2. nach den Aspekten fragen, die nicht hinreichend in der Antwort nach Schritt 1 sind, die aber notwendig für die Erschliessung des Forschungsobjektes sind
3. bei Notwendigkeit strukturierte Fragen stellen, deren Antworten noch offen sind

Während des Interviews wurde auch stets darauf geachtet, dass sich die interviewende Person an den Erzählfluss der befragten Person «anschmiegt» (vgl. ebd.: 567).

Der Leitfaden selbst wurde durch das Sammeln von Fragen, das Prüfen der Fragen, das Sortieren sowie das Subsummieren von Fragen erstellt (SPSS-Formel nach Helfferich, 2011: 178ff). Der Leitfaden ist in Anhang 7.1 zu finden.

Da im Vorfeld der Abklärungen mit den selektierten Frauen gezwungenermassen über den Besuch des Angebots gesprochen werden musste, damit die Teilnahme am Interview entsprechend verstanden werden konnte, muss davon ausgegangen werden, dass die ausgewählten Probandinnen sich in der Zeit zwischen Anfrage und Interview möglicherweise Gedanken gemacht haben zur Erfahrung mit dem Angebot schrittweise und dies dazu führte, dass – ganz im Sinne der subjektiv erlebten Erinnerung keine Übertragung der Erkenntnisse auf das Allgemeine stattfinden kann (vgl. Böttger/Stroble: 1997). Dies entspricht dennoch einem gängigen explorativen qualitativen Vorgehen, da mit der Offenlegung der empirischen Schritte eine maximale Nachvollziehbarkeit angestrebt wird.

3.3.3 Transkription

Das aus den drei aufgenommenen Interviews gewonnene Datenmaterial wurde in einem ersten Schritt manuell transkribiert. Die Transkription erfolgte anhand einfacher Regeln, da der Inhalt der Interviews sinngemäss ausgewertet wurde und keine sprachanalytische Auseinandersetzung erfolgte (vgl. Flick 2016: 380). Die meist in Mundart und mit starkem Akzent geführten Interviews wurden transkribiert und ins Hochdeutsche übersetzt. Damit das Datenmaterial so authentisch wie möglich gehalten wird, wurde bei zwei Transkripten auf eine vollständige Korrektheit der Grammatik verzichtet. Nur die Ankerbeispiele in der Arbeit wurden korrigiert.

Die Transkriptionsregeln wurden auf der Grundlage des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems (GAT) erstellt, das einen Mindeststandard für Transkriptionen definiert, die die Lesbarkeit der zu erfassenden empirischen Phänomene auch für Nicht-Linguist*innen zulässt und nur mit den nötigsten Sonderzeichen auskommt (vgl. Selting et al.: 1998). «Ein Transkript einer bestimmten Detailliertheitsstufe soll ohne Revision der weniger differenzierten Version ausbaubar und verfeinerbar sein» (vgl. ebd.). Das Hauptaugenmerk bei der Transkription wird dabei auf die Relevanz des Forschungsobjekts gelegt und nicht auf die linguistische Korrektheit im Sinne der Parametrisierung (vgl. ebd.).

Namen und Orte, welche Rückschlüsse auf die Person zulassen, wurden anonymisiert.

3.4 Datenauswertung mithilfe der qualitativen induktiven Inhaltsanalyse

Für die Auswertung der erhobenen Daten wurde das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung nach Mayring (2010) angewendet. Dafür wurde das transkribierte Datenmaterial bereits erstmals durch den Ablauf im Leitfaden vorstrukturiert. Dieses Datenmaterial wurde dann manuell analysiert und strukturiert. Dabei wurde ein induktives Vorgehen gewählt, da es entsprechend dem Design und dem Stand der Forschung zum untersuchenden Objekt kaum empirisches Wissen gibt (vgl. Mayring/Fenzl 2004: 552). Dabei gilt es, das Datenmaterial nach Analyseeinheiten zu untersuchen, die sich abstrahiert in Kategorien zusammenfassen lassen, indem sie Gemeinsamkeiten oder kumulierbare Relevanz bezüglich der Fragestellung aufzeigen (vgl. ebd.: 551f). Nachdem die Analyseeinheiten festgelegt wurden, konnten die induktiven Kategorien und das Abstraktionsniveau festgelegt und angewandt werden (vgl. ebd.: 552). Das heisst, dass nach einer ersten Anschauung des Materials die induktiven Kategorien entlang der Analyseeinheiten erstellt und entsprechende Stellen abstrahiert wurden. Äquivalent zu einer dafür geeigneten Software (MAXQA oder Atlas.ti), die computergestützte Abläufe für das Erstellen des Kodierleitfadens liefern und die Daten nach Kategorie, Definition, Ankerbeispielen und Kodierregeln ordnen (vgl. ebd.: 549), wurde dieses Verfahren manuell

getätigt, da das Datenmaterial dafür mengenmässig zugänglich war. Das Kategoriensystem, respektive die Zuordnung der Unterkategorien zu den für die Darstellung der Resultate relevanten Oberkategorien ist in Anhang 7.2 ersichtlich.

3.5 Gütekriterien

Automatisierte Programme zur Datenanalyse erhöhen grundsätzlich die Reliabilität im empirischen Forschungsprozess, da sie die Fehlerquote erheblich reduzieren. Zusammen mit der Offenlegung der einzelnen Schritte im Forschungsprozess entsteht durch diese Transparenz eine hohe Zuverlässigkeit (vgl. Flick 2014: 421). Da das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse manuell ebenfalls möglich war und weil die Überschaubarkeit an Daten gegeben war, konnte auf eine Software verzichtet werden. Durch die Offenlegung der Kategorienbildung, also der Offenlegung der Daten nach Kategorie, Definition, Ankerbeispielen und Kodierregeln sowie der identifizierten Textstellen ist die Reliabilität gegeben.

Da die gängigen Gütekriterien Objektivität, Validität und Reliabilität der empirischen Sozialforschung nicht im eigentlichen Sinne auf qualitative Designs übertragbar sind, ist es daher wichtig, die einzelnen Forschungsschritte plausibel zu begründen und nachvollziehbar offenzulegen. Deswegen wurden in diesem Forschungsprojekt die folgenden Kriterien zur Bewertung qualitativer Designs vorgenommen (vgl. ebd. 422):

- Die Wahl der Methoden wird begründet dargestellt.
- Die konkreten Vorgehensweisen werden expliziert.
- Die dem Projekt zugrunde liegenden Ziel- und Qualitätsansprüche werden benannt.
- Die Vorgehensweisen werden so transparent dargestellt, dass Leser*innen sich ein eigenes Bild über Anspruch und Wirklichkeit des Projekts machen können.

4 Darstellung der Ergebnisse

Das folgende Kapitel präsentiert die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse des aus den Interviews transkribierten Datenmaterials. Die drei Interviews werden als einzelne Fälle dargelegt und vorerst beschrieben. Dadurch wird ein Einblick in den jeweiligen Fall ermöglicht. Zur Veranschaulichung und Nachvollziehbarkeit werden die Ergebnisse aus den einzelnen Fällen mit Ankerbeispielen aus dem empirischen Material verdeutlicht. Zuerst werden die Interviewsituationen jeweils kurz dargelegt und die Familien portraitiert. Bei den anfänglichen Schilderungen zu Herkunft und Migration ist zu berücksichtigen, dass im Leitfaden das Thema angesprochen wurde, wie es überhaupt zur Kontaktaufnahme mit dem Angebot gekommen ist. Es wird angenommen, dass dieser Hintergrund ebenfalls relevant ist für die Überprüfung der Wirkweise des Angebots. Diese methodologische Offenheit ermöglicht die Aufnahme von relevanten Aspekten, die möglicherweise nicht direkt vom Angebot selbst abzuleiten sind, sondern Hinweise zur Zielgruppe erzeugen.

Im Anschluss daran wird das Material fallunabhängig entlang der induktiv erarbeiteten Kategorien dargestellt. Durch die Darstellung der Ergebnisse entlang der Kategorien werden Wirksamkeitsdimensionen des Angebots sichtbar. Durch die fallunabhängigen Schilderungen der abstrahierten Inhalte können aber auch Gemeinsamkeiten identifiziert werden, welche weiterführende Hinweise zur Angebotsüberprüfung generieren.

4.1 Falldarstellungen

4.1.1 Mutter A

Portrait

Das Interview wurde in den Räumen des Angebots von schrittweise durchgeführt. Die Mutter A kannte sich in den Räumlichkeiten gut aus, fühlte sich darin wohl und übernahm die Rolle der Gastgeberin.

Die Mutter A lebt in Basel-Stadt, ist verheiratet und hat drei Kinder. Sie besuchte das Angebot schrittweise mit ihrem zweiten Kind.

Schilderungen

Mutter A erzählt, dass sie mit 18 Jahren aus den Niederlanden in die Schweiz immigriert ist. Sie schildert, dass sie keine Eltern und auch keine Geschwister hat und somit allein in die Schweiz gekommen ist. Mutter A ist also ohne Unterstützung durch Personen, die sie bereits kannte, in die Schweiz eingewandert. Weiter konnte sie die Sprache nicht und musste sich in der Schweiz allein zurechtfinden. Dabei konnte sie sich auch nicht gänzlich der hiesigen türkischen Kultur zuordnen. Sie fühlt sich einerseits als Niederländerin und gleichzeitig als Türkin. Weiter beschreibt sie, dass der Erziehungsstil in den Niederlanden nochmals anders

ausgelegt wird als in der Schweiz, was wiederum zu Hürden führte. Zudem wird sie durch ihr Umfeld oftmals kritisch beurteilt, bezogen darauf, wie sie sich gibt und wie sie sich in der Öffentlichkeit bewegt:

«(...) Heute höre ich... immer mehr sagen 'ich bin stolz auf dich'. 'Du bist mit 18 Jahren gekommen, du bist alleine', ich bin alleine, ich habe keine Eltern, ich habe keine Geschwister. 'Du bist in ein anders Land gekommen, mit einem andern Erziehungsstil', Ich fühle mich wie eine Holländerin, ich bin Türkin, ich bin beides (...))» (Interview Mutter A: Zeilen 495-500).

«(...) Ich fahre zum Beispiel Trotti unterwegs und alle schauen mich an und 'ah du mit deinem Trotti' ah okay, 'weisst du, mit dem Kopftuch und du fährst Trotti?' (...))» (Interview Mutter A: Zeilen 226-232).

Es besteht ein enger Kontakt zur Familie des Ehemannes. Besonders der Kontakt zur Schwiegermutter und den beiden Schwägerinnen wird dabei hervorgehoben. Mutter A schildert, dass sie am Anfang in der Schweiz sehr isoliert gewesen sei, und dass sie sich nur in den türkischen Kreisen und mit den Bekannten der Familie ihres Ehemannes getroffen habe. Die Mutter A beschreibt ihr Verlangen, andere Menschen kennen zu lernen. Durch die Immigration in die Schweiz kannte sie hier niemanden, denn sie absolvierte im Vergleich zu ihrem Mann keine Schule oder Ausbildung innerhalb der Schweiz, welche automatisch zu Kontakten mit anderen Menschen geführt hätte.

Für sie war es eine wichtige Erkenntnis, dass sie das Bedürfnis hatte, andere Menschen kennenzulernen. Insbesondere für ihre Kinder fand sie dies auch wichtig:

«(...) Und ich wollte immer andere Menschen kennenlernen. Weiss nicht, aber ich [hatte] die Hoffnung, ich habe für mich damals nicht realisiert, welche Hoffnung ich hatte. Es war mehr so Kontakte haben, zu anderen Menschen kommen, weil mein Mann, als er aufgewachsen ist, hat er nur mit Schweizern Freundschaften gehabt. Er hatte keine türkischen Freunde, wo ich mal sagen konnte, komm wir gehen dorthin und machen Freundschaft. Es waren nur meine Schwägerinnen und meine Schwiegermutter. Oder die Menschen, die sie kennen, dass ich einmal dorthin gehen konnte. Und ich wollte das nicht, ich wollte andere Menschen kennenlernen, dass meine Kinder Kontakte haben (...))» (Interview Mutter A: Zeilen 273-280).

Die Mutter A schildert weiter, dass sie ihre damalige Situation als langweilig empfand. Sie wollte etwas mit ihren Kindern erleben und Neues entdecken und nicht nur mit den ihr bekannten Personen «immer» im Park sitzen und dabei stets dasselbe machen. Sie fühlte sich durch die damalige Lebenssituation eingeschränkt und nicht erfüllt:

«(...) Aber damals mit meinen Kindern war es mir auch einfach so langweilig. Das war auch mein Ding, etwas zu suchen (...), meine Freundinnen, die haben immer mit der Familie [gemeinsame Zeit verbracht], alles mit Familie nur in den Park hätten wir gehen können (...).» (Interview Mutter A: Zeilen 191-194).

Mutter A hat dann aus dieser Situation heraus neue Angebote für sich und ihre Kinder gesucht. Dabei war sie aber zuerst nicht erfolgreich, denn sie kannte keine Angebote der Familienzentren oder ähnliches. Der vorhandene Freundes- und Familienkreis konnte ihr bei der Suche nach einem Angebot nicht behilflich sein, da diese ebenfalls über kein entsprechendes Wissen zu den Angeboten in Basel und Umgebung verfügten. Die Mutter A war lange Zeit zuhause als Hausfrau tätig. Sie beschreibt, dass sie das Konzept von Jugend- und Familienzentren aus den Niederlanden kannte und daher auch wusste, dass es solche Angebote gäbe.

Rückfragen bei der Familie ihres Mannes bezüglich möglicher Angebote haben für sie wenig brauchbare Informationen hervorgebracht. Die Familie und insbesondere die Schwägerinnen, welche selbst Kinder haben, hatten keine neuen Inputs. Nach der Einschätzung der Mutter A sassen diese lieber gemeinsam beisammen und unter sich, ohne Einflüsse von aussen. Die Mutter A äussert ihren Unwillen darüber, dass sie immer zu Hause sassen und nichts unternahmen, denn sie wollte ihren Kindern mehr bieten als das bisherige Leben.

«(...) Also ich habe... damit angefangen mit meinem Sohn auf der Suche nach einer Kita oder irgendwie so etwas oder eine Spielgruppe und da habe ich nichts gefunden. Und ich kenne die Angebote der Familienzentren und sonstige Sachen gar nicht, auch in meinem Umkreis nicht (...).» (Interview Mutter A: Zeilen 16-19).

«(...) Man kennt nur diese Menschen, die auch nichts anderes wissen (...).» (Interview Mutter A: Zeile 104).

«(...) Also es war, ich war zu Hause, als Hausfrau. Und ich hatte Fähigkeiten und in Holland habe ich immer Familienzentrum, also Jugendzentrum habe ich besucht, und ich habe viel gewusst und ich habe mir gedacht, gibt es hier nicht etwas? Es ist alles so etwas grau, kein Ding, nichts Tolles für Kinder und mein Mann und seine Familie ist mit so etwa 13/14 Jahren [in die Schweiz] gekommen und die haben auch nichts gewusst, denn die haben dann einfach Bildung in der Schule und Freundschaften gehabt und meine Schwägerinnen, die haben sich immer untereinander verhalten und ich so «wir sitzen nur Zuhause, wir machen nichts», ich möchte meine Kinder in einen Tanzkurs oder etwas, aber ich möchte nicht einfach, aber ich bin einfach nicht weitergekommen, keiner hatte etwas gewusst (...).» (Interview Mutter A: Zeilen 161-169).

Nach dieser Zeit, welche Mutter A selbst als grau und langweilig bezeichnet, wird sie auf das Angebot schritt:weise aufmerksam. Dabei schildert sie ausführlich, wie ihr Ehemann den Flyer von schritt:weise vor Jahren von einem Strassenfest mitgebracht und diesen unbeachtet im Altpapier entsorgt hatte. Nochmals betont die Mutter A, wie verzweifelt sie war, weil sie kein passendes Angebot für ihren Sohn finden konnte. Zudem fühlte sie sich in dieser Zeit enorm isoliert und überhaupt nicht eingebunden in ein Netz, das ihr weiterhelfen könnte. Nachdem sie den Flyer von schritt:weise entdeckt hatte, meldete sie sich gleich bei den zuständigen Personen an. Diese kamen anschliessend zu einem Hausbesuch, um der Mutter A das Angebot vorzustellen. Die Mutter A schildert, dass sie sich nach den Erklärungen der Koordinatorin Zeit zum Überlegen nehmen sollte, ob sie wirklich am Angebot teilnehmen möchte. Sie hatte keine Sekunde gezögert und sich gleich für das Angebot angemeldet, denn es sei genau das gewesen, was sie gesucht hatte und was sie sich von «Allah» gewünscht hatte.

Ein weiterer wichtiger Faktor waren dabei die zu erwartenden Kosten für die Teilhabe am Angebot. Der Beitrag von 10 Franken wird durch die Mutter A als finanzierbar eingestuft.

«(...) 'Allah, gibt es nicht etwas, was ich mit meinem Kind besuchen kann? Ich bin in einer Isolation! Wie soll ich nun weitergehen?' [dann kommt schritt:weise] das ist eben genau das, was ich mir gesucht habe, das ist genau das, was ich mir von Allah gewünscht hätte, so ein Angebot. Ich weiss, diesen Weg, den ich gegangen bin, habe ich so viel mitgemacht, habe verschiedene schulpsychologische Dienste, Schule, weiss nicht was, immer die Ups and Downs hatten einen Sinn (...)» (Interview Mutter A: Zeilen 504-517).

In Fragen der Erziehung musste sich die Mutter A anfänglich, als sie in die Schweiz immigrierte, ganz auf die Aussagen und Tipps ihrer Schwiegermutter stützen, da sie keine anderen Ansprechpersonen zur Verfügung hatte. Dies war nicht immer einfach für sie, denn diese Tipps funktionierten nicht immer. Wenn ein Tipp der Schwiegermutter nicht funktionierte, wurde die Mutter A in ihren Fähigkeiten kritisiert. Unterstützung findet sie dann bei den Schwägerinnen, welche auch der Meinung sind, dass die Tipps der eigenen Mutter zum Teil veraltet sind.

«(...) Die [Aussagen], wo dann nicht für mich gestimmt haben, und dann habe ich auch zwei Schwägerinnen und die meinten: «Ja die [Schwiegermutter] sagt etwas aber es hilft nicht (...)» (Interview Mutter A: 256-258).

Durch den Besuch bei schritt:weise hat Mutter A viele neue Orte kennengelernt, an die sie sich mit ihren Kindern wenden kann. Die Gruppentreffen von schritt:weise haben dazu geführt, dass die Mutter A sich in ganz Basel bewegen musste, denn die Orte, die in den regelmässig

stattfindenden Gruppentreffen besucht wurden, waren auf die ganze Stadt verteilt. Dabei hat die Mutter A sich stets mit Flyern ausgestattet, um informiert zu sein.

So beschreibt die Mutter A sehr eindrücklich, dass besonders der Kontakt zur Hebamme im Familienzentrum für sie einen Gewinn darstellte. Bei Fragen rund um das Thema Erziehung konnte sie sich an die Hebamme wenden und erhielt Tipps zu Erziehungsfragen. Zudem wurde ihr auch klar vermittelt, dass diese Tipps nicht auf Anhieb klappen müssen. Vielmehr wurde die Mutter A darin unterstützt, neue Sachen auszuprobieren und sollten die Erziehungshinweise nicht funktionieren, durfte sie eine Woche später erneut vorbeikommen. Sie beschreibt die Hebamme im Familienzentrum sogar als eine Art Mutter für sie, an die sie sich stets vertrauensvoll wenden konnte.

«(...) Wir versuchen es halt, du kommst zurück und für mich war das so eine Erleichterung, ich habe keine Mutter und sie war mir dann wie eine Mutter, die mir dann so Sachen gesagt hat, die mir wohlgetan haben, also dass meine Schwiegermutter etwas gesagt hat, was sie mal vor x-Jahren gemacht hat und nicht geholfen hat (...)» (Interview Mutter A: 269-273).

Durch die gewonnenen Erfahrungen bei schrittweise kann sich die Mutter A nun sehr selbstständig in ihrem Umfeld bewegen und ist nun in der Lage, nach Orten zu suchen, die für alle Familienmitglieder attraktiv sind, wie etwa eine Spielecke für die Kinder oder dergleichen.

«(...) Aber jetzt weiss ich halt, gehe ich dort hin, gehe mit meinen Freundinnen an einen Ort, suche mir ein Café oder man googelt 'Café mit einer Spielecke' oder es hat auch so Orte, die an einem Sonntagmorgen eine Spielecke anbieten (...)» (Interview Mutter A: Zeilen 175-179).

Zudem haben sich die anfänglichen Ängste gegenüber den Angeboten stark abgebaut. Die Mutter A schildert, dass sie immer wieder Ängste verspürte, wenn Institutionen oder Angebote mit Informationen auf sie zugekommen sind. So wurden diese anfänglich als eine amtliche Instanz betrachtet, welche ihre Erziehungsmethoden und Fähigkeiten in Frage stellt, wie etwa, dass sie ihre Kinder vernachlässigt oder benachteiligt hätte. Dass die vorhandene Entwicklungsverzögerung ihres Kindes, mit welchem sie das Angebot schrittweise besuchte, darauf zurückzuführen sei, dass sie etwas nicht richtig gemacht hätte und man ihr das Kind sogar wegnehmen könnte, ist eine grosse Angst der Mutter A.

«(...) ja vielleicht sagen sie, ich habe mein Kind benachteiligt und es liegt an mir, dass er eine Entwicklungsverzögerung hat, ich habe es sicher nicht richtig gemacht und wenn ich dort hin gehe, ja weiss ich nicht, was kommt auf mich zu: sie nehmen mir das Kind weg. Die Ängste sind da (...)» (Interview Mutter Zeilen 141-144).

Nebst der Tatsache, dass die Mutter A ihre Ängste abbauen konnte, beschreibt sie ihren Lernprozess durch den Besuch des Angebots schrittweise. Sie hat dort gelernt, wie sie mit den Kindern interagieren kann. Beispielsweise hat sie gelernt, die Dinge beim Namen zu nennen, wenn sie etwas macht, und dass sie dabei auf ihre Mimik achtet beim Sprechen etc. Auch wie sie zum Kind eine Beziehung aufbauen kann, hat bei ihr einen Lernprozess ausgelöst. Dieses erlernte Wissen hat sie dann auch bei ihrem dritten Kind angewandt. Bei ihrem ersten Kind hatte sie dieses pädagogische Wissen noch nicht, nach ihrer Beschreibung wäre dies aber auch nicht notwendig gewesen, da das erste Kind sehr pflegeleicht war und Dinge wie Schlafrythmus und Essen etc. einfach stets gut funktioniert hatten. Trotzdem bedauert sie, dass sie das erlernte pädagogische Wissen bei ihrem ersten Kind nicht auch schon hatte:

«Ich hatte keine Schuldgefühle, dass ich beim meinem ältesten [Kind], wieso habe ich bei ihr, wenn ich die Windel aufgemacht habe, nicht gesagt 'ah hast du jetzt Kacka gemacht, ohjeh das riecht', aber bei meinen anderen Kindern habe ich das gemacht. Da habe ich gemerkt, dass alles, was du machst, lernst du aus dem Moment, denn du weisst, es gibt kein Schlecht oder Gut oder du bist eine bessere Mutter gewesen oder nicht (...)» (Interview Mutter A: 607-618).

Diese beschriebenen Ängste wurden durch den Besuch des Angebots schrittweise abgebaut. Dies kann auch darauf zurückgeführt werden, dass sich die Mutter A im Angebot sehr gut aufgehoben fühlte, weil sie akzeptiert wurde und sie so Vertrauen aufbauen konnte. Die kulturellen Unterschiede oder auch die eigene Sprachfähigkeit spielten dann keine zentrale Rolle mehr:

«(...) Für mich ist das wie von einem Dunklen in ein Licht zu kommen. Und es ist dank all diesen Stellen und die tollen Menschen 'es ist egal, wenn du kein Deutsch kannst, es ist egal, wenn du dich falsch ausdrückst, komm' und das hat mir geholfen (...)» (Interview Mutter A: Zeilen 518-521).

Die Mutter A beschreibt, dass es für sie aufgrund ihrer Herkunft und der kulturellen Unterschiede innerhalb der eigenen Kultur nicht einfach ist, sie selbst zu sein. Sie hat das Gefühl, anders zu denken als Personen in ihrem Umkreis. Diese andere Denkweise zeigt sich bei der Mutter A durch Aussagen ihrer Bekannten, wenn es um den Besuch neuer Aktivitäten für die Kinder geht. So ist etwa der Besuch auf einem Spielplatz mit viel Natur und Möglichkeiten, sich zu entfalten oft mit Zweifeln des Gegenübers verbunden. Insbesondere die Frage nach den anfallenden Kosten, wie auch die Art, wie die Kinder sich dort bewegen, werden dabei häufig thematisiert:

«(...) Das ist alles kostenlos, mach dir keine Sorgen und gehe einfach da hin, 'ja aber sie werden dann dreckig', aber ist doch egal, wir können es ja waschen. Weil

bei uns in der türkischen Kultur musst du immer Naseputzen, Händewaschen, das Kind darf nicht dreckig sein, Kleider dürfen nicht verrissen sein, immer so. Aber für mich war es immer völlig egal, Hauptsache sie können spielen (...)» (Interview Mutter A: Zeilen 202-206).

«(...) Es spielt keine Rolle, du wirst nicht arm, wenn du ein Kaffee trinkst mit deinen Freundinnen im Familienzentrum, einen Kuchen isst, die Kinder sehen andere Kinder. Sie schminken sich, sie machen tolle Sachen. Ich finde es mega schön. Dies hat mir meiner Familie, mein Mann sagt auch immer, du hast der ganzen Familie etwas beigebracht. Ja, es hatte eine Wirkungen, was ich bei schritt:weise gemacht habe. Auch für mein Umkreis (...)». (Interview Mutter A: 523-528).

Es lässt sich feststellen, dass sich die Mutter A nach dem Besuch des Angebots schritt:weise in ihrer Pädagogik stark verändert hat. Es ist ihr immer noch sehr wichtig, nach Orten und Angeboten für ihre Kinder zu suchen, aber dabei achtet sie nun vielmehr auch auf die Qualität der Angebote. Zudem fragt sie die Kinder auch, ob sie Lust haben, an diesen Angeboten teilzunehmen. Nachdem die Kinder zu alt für die Teilnahme am Angebot schritt:weise waren, hat sich die Mutter A auf die Suche nach neuen Angeboten gemacht. Bis heute sind die Kinder in anderen Angeboten aktiv und übernehmen zum Teil bereits kleine Leitungsfunktionen. Aufgrund dieser Erfahrungen sieht die Mutter A ihre Kinder in einem ganz anderen Licht. Sie erkennt, dass ihre Kinder bereits eine hohe Selbstsicherheit im Umgang mit anderen Menschen mitbringen. Die Kinder zeigen sich lösungsorientiert, wenn Konflikte entstehen und schaffen es auch in hektischen Situationen, die Übersicht zu behalten. Die Mutter A sieht darin grosse Chancen für ihre Kinder und deren Entwicklung. Die Mutter A engagiert sich auch aktiv im Verein der Kinder. Sie bemerkt, dass dies bei den Kindern das Selbstvertrauen fördert und diese sich dann auch selbstsicherer bewegen:

«(...) Aber jetzt weiss ich es, so sage ich zu anderen zum Beispiel, 'frage mal deine Kinder, ob sie überhaupt möchten, passt es überhaupt? Es ist nicht nur weil du denkst, ah es ist eine Aktivität, gehe dort hin, frage mal, ob es überhaupt das Interesse von deinem Kind ist (...)'» (Interview Mutter A: Zeilen 269-298).

4.1.2 Mutter B

Portrait

Das Interview mit der Mutter B wurde ebenfalls in den Räumlichkeiten von schritt:weise durchgeführt. Sie fühlte sich in den Räumlichkeiten wohl und kannte sich darin gut aus.

Die Mutter B schildert, dass sie aus Kolumbien in die Schweiz immigrierte. Sie ist mit einem Schweizer Mann verheiratet und hat zwei Kinder. Die Mutter B hat das Angebot schritt:weise mit ihrem zweiten Kind besucht.

Schilderungen

Besonders der Umzug aus einem anderen Kanton zurück nach Basel habe damals dazu geführt, dass sie sich isoliert und abgeschirmt fühlte. Es fehlte ihr generell an persönlichen Kontakten und sie kannte vor allem auch keine anderen Mütter mit Kindern. Durch die Teilnahme am Angebot schritt:weise hat die Mutter B dann die Erfahrung gemacht, dass sie vom Austausch innerhalb der Gruppe profitieren konnte.

«(...) Und als ich dann mit meinem jüngeren Kind nach Basel zurückgekommen bin, da kannte ich plötzlich niemanden mehr, der auch Kinder hatte, weil mit den Erwachsenen den Kontakt zu halten als Mutter ist sehr schwierig, da muss man sich irgendwie auch mit Müttern treffen. Was dann für das Kind auch gut ist und auch für mich als Mutter. Dann merkt man, wie schnell man sich auch isolieren kann, wenn man diese Kontakte nicht hat. Und deshalb war es für mich auch gut, die Erfahrungen von anderen Müttern aus anderen Ländern zu erfahren und mitzubekommen, wie zum Beispiel dort die Erziehung war und wie sie hier ist. Das ist nie genau gleich. (...)» (Interview Mutter B: Zeilen 85-92).

Mutter B erfuhr über das Angebot schritt:weise durch ausgelegte Flyer im Familienzentrum. Lange Zeit konnte sie sich aber nicht genau vorstellen, wie das Angebot schritt:weise aufgebaut ist und wie der genaue Ablauf bei einer Teilnahme aussehen würde. Zudem konnte sie nicht abschätzen, was es bedeutet, wenn eine fremde Person jede Woche zu ihr und ihrer Familie nachhause kommen würde. Aus diesem Grund hat sie sich auch nicht weiter um eine mögliche Teilnahme am Projekt bemüht. Auf einem Herbstmarkt, an dem schritt:weise durch einen Infostand vertreten war, wurde die Mutter B angesprochen. Nach diesem Austausch konnte sie sich ein genaueres Bild von dem Angebot und dessen Ablauf machen. Nach einem ersten Termin bei sich zuhause wusste sie dann, wie diese Besuche ablaufen würden und welche Inhalte darin vermittelt würden. Dieser Informationsaustausch war für die Mutter B ausschlaggebend:

«(...) Ich habe schon mehrmals den Flyer im Familienzentrum gesehen, aber irgendwie habe ich nicht verstanden, was das wirklich ist. Also ich habe es schon

gelesen und verstanden, aber ich konnte es mir nicht vorstellen, wie es ist, wenn eine fremde Person jede Woche zu dir nach Hause kommt. Weil die [Hausbesucherin] erlebt alles, bekommt alles mit, was in dem Haushalt passiert. Deshalb war es für mich noch nicht richtig vorstellbar. Aber es wurde mir nochmals alles erklärt und nach dem ersten Termin, da habe ich verstanden, um was es geht und da war es klar, man macht die Türe auf für eine fremde Person. Sie war quasi auch die erste fremde Person, die mit meinen Kindern Kontakt hatte, die also mit meinen Kindern eine Beziehung eingegangen ist (...)» (Interview Mutter B: Zeilen 141-150).

Die anfänglichen Bedenken und Ängste, dass die Hausbesucherin sich in die Familienangelegenheiten einmischen würde, haben sich nach den ersten Besuchen schnell gelegt. Mutter B beschreibt, dass die Hausbesucherin für sie zu einer wichtigen Ansprechperson geworden ist, an die sie sich mit allen Fragen wenden konnte:

«(...) diese Ängste hatte ich zuerst. Aber dies wurden nach dem ersten Besuch beseitigt. Denn die Hausbesucherin kam wirklich zum Spielen. Ich habe nie gesehen (...) es war nie irgendwie so, dass sie kommt und schaute, oder so wie man sich dieses Kopfkino vorstellt, sondern total anders. Und das gibt Sicherheit. Und eben, sie hat von Anfang an klar gemacht, sie kommt nicht zum Schauen, sie kommt, um zu spielen und lernen und das wars. Es war wirklich, ja es gibt einem diese Sicherheit. Die Ängste wurden auch weggeräumt (...)» (Interview Mutter B: Zeilen 180-187).

Nach einer Zeit der Eingewöhnung habe sich die ganze Familie über die Besuche der Hausbesucherin gefreut. Für die Mutter B war es wichtig zu sehen, dass das eigene Kind eine Beziehung zur Hausbesucherin aufbauen konnte. Diese Nähe und das daraus entstandene Vertrauen hat dazu geführt, dass die Hausbesucherin zu einer wichtigen Ansprechperson für die Mutter B wurde.

«(...) Also für mich persönlich war es immer eine Freude, dass der Tag kommt, wenn die Hausbesucherin auf Besuch kommt, also auf den Termin. Es war lustig, denn es war die erste Person, die in Kontakt mit meinem kleinen Kind kam und sie war immer schüchtern. Sie hat sich immer versteckt. Und zu sehen, wie sie diese Entwicklung mitgemacht hat... Es hat ein paar Wochen gebraucht, bis sie sich getraut hat, bis sie sich gefreut hat. Weil am Anfang, so kam es mir eben in den Sinn, ich denke es war nach dem dritten Hausbesuch, kaum war dieser fertig, hat mein Kind die Schuhe geholt von der Hausbesucherin, weil sie gehen sollte. Aber nachher, wenn es fertig war, hat sie es bedauert. Mein Kind wollte noch lange spielen, dass sie noch lange bleibt. Und für mich, diese Nähe zu sehen war schön.

Wir hatten eine gute Beziehung. Wir waren nicht direkt Freundinnen, aber wir hatten jemanden, um meine Fragen zu stellen und jemanden, der für mich da war. Ich musste nicht zuerst wo hingehen, sondern sie war da. Es war wirklich diese Nähe und dieses Vertrauen. Das war mir wichtig. (...)» (Interview Mutter B: 316-328).

Nachdem sie diese guten Erfahrungen machen konnte, bedauert sie, dass ihr erstgeborenes Kind nicht auch von dem Besuch bei schritt:weise profitieren konnte. Doch die Mutter B betont mehrfach, dass sie die gelernten Aktivitäten und pädagogischen Tipps auch auf das ältere Kind angewandt hat. Dadurch profitierte es indirekt ebenfalls von den Besuchen der Hausbesucherin.

«(...) zu diesem Zeitpunkt fand ich es schade, dass ich das mit meinem älteren Kind nicht auch machen konnte..., aber vielmals denke ich 'oh das habe ich mit ihr verpasst' das fand ich schade... es passiert etwas ganz anderes, wenn man im Programm ist. Man genießt die Zeit zu zweit. Gewisse Aktivitäten fand ich schade, dass ich das nicht auch mit meinem älteren Kind machen konnte, denn da hätte sie sicher auch wahnsinnig viel Freude gehabt (...)» (Interview Mutter B: Zeilen 346-353).

Durch die Teilnahme am Angebot schritt:weise und den Austausch mit der Hausbesucherin hatte die Mutter B die Möglichkeit, sich selbst und ihre Erfahrungen aus der eigenen Erziehung zu überdenken. So schildert sie, dass es für sie überhaupt nicht selbstverständlich war, mit den Kindern gemeinsam zu spielen, zuzulassen, dass die Kinder mit Wasser im Garten spielen oder vor dem Schuleintritt mit einer Schere hantieren usw. Diese kulturellen Unterschiede konnte sie dank der Teilnahme am Angebot schritt:weise besser miteinander vereinbaren.

«(...) hier ist es zum Beispiel normal, dass das Kind mit Wasser spielt. Bei uns gibt es das nicht. Denn das Wasser kostet, es gibt nicht überall Wasser... Oder zum Beispiel Scheren. Kleine Kinder dürfen mit Scheren umgehen, bei uns ist das super gefährlich und bei uns darf man das nicht. Bei uns darf man das nur in der ersten Klasse, wenn überhaupt. Oder mit einem Messer Sachen zu schneiden, das geht überhaupt nicht. Das waren für mich Prozesse, um mich hier auch anzupassen, um mich hier zu integrieren (...) Oder im Regen, hier ist es normal, dass die Kinder auch im Regen spielen dürfen, also mit den richtigen Kleidern, aber dort gibt es das nicht, da heisst es, du wirst krank, du bleibst zuhause. Das war für mich alles neu und das musste ich zuerst lernen und viele andere Sachen auch (...)» (Interview Mutter B: Zeilen 108-122).

Diesen pädagogischen Prozess bezeichnet die Mutter B auch als ihre Möglichkeit zur Integration. Für sie war es wichtig, sich mit den hiesigen Haltungen auseinanderzusetzen, da es für sie einen wichtigen Teil der eigenen Integration in die Aufnahmegesellschaft bedeutete. Nebst den pädagogischen Veränderungen haben besonders die Austauschmöglichkeiten mit den anderen Müttern dazu beigetragen, dass sie sich aufgenommen fühlte. Zudem schaffte der Austausch einen Rahmen des Vertrauens, in dem sie sich als Mutter und Migrantin sicher bewegen konnte:

«(...) Denn man kann hier ja vieles lernen, aber solange man sich nicht integriert, ist man isoliert. Das ist für mich der Kernpunkt von schritt:weise (...). Das man unter verschiedenen Kulturen zusammenkommt, mit Kopftuch ohne Kopftuch, dunkle Haut, es ist alles möglich (...). Damit man diesen Platz und diesen Rahmen auch bekommt und das Wissen, ohne Ängste. Denn als Migrantin schämt man sich wegen der Sprache, wenn man Fehler macht und deshalb will man manchmal auch nicht sprechen. Denn man lernt in der Schule schon die ganze Theorie, dies und das, mit viel Mühe, aber es fehlt immer die Aussprache. Und dort darf man sich auch mit Fehlern unterhalten, problemlos. Denn keine wird sagen, das ist falsch, das ist nicht richtig. Das war damals auch so. Es gibt diesen Rahmen der Intimität und den Vertrauensrahmen und das finde ich sehr wichtig. Dass mehr Frauen davon profitieren können, das wäre für mich das Wichtigste. Die Kinder profitieren sowieso, aber auch für die Mütter ist es ein Gewinn. (...)» (Interview Mutter B: Zeilen 567-582).

4.1.3 Mutter C

Portrait

Dieses Interview wurde, im Vergleich zu den beiden anderen Interviews, bei der Interviewpartnerin zu Hause durchgeführt, da eine geeignete Betreuung für das kleinste Kind der Familie nicht gefunden werden konnte. Somit war das Kind während des Interviews anwesend. Die Mutter C lebt in Basel-Stadt, ist verheiratet mit einem türkischen Mann und hat drei Kinder. Die Mutter C ist gut eingebettet in eine Familienstruktur. Sie beschreibt, dass sie engen Kontakt zu ihrer Schwester und ihren Eltern pflegt, indem sie sie regelmässig besucht. Die Mutter hat das Angebot mit ihrem ersten Kind besucht.

Schilderungen

Die Mutter C wurde in der Türkei geboren und ist erst im Lauf der Jugend in die Schweiz immigriert. Als Nachzüglerin der Familie lebte sie zwei Jahre bei ihren Grosseltern in der Türkei und nicht bei ihren leiblichen Eltern. Den eigenen Vater hat sie erst in der Schweiz kennengelernt, wohl weil dieser sich in der Schweiz befand. Sie erlebte ihre Kindheit bei den Grosseltern als eine schöne Zeit:

«(...) Also ich muss sagen, ich hatte eine ganz tolle Kindheit bei meinen Grosseltern, aber es ist halt nicht das Gleiche. Es sind nicht die Eltern (...)» (Interview Mutter C: Zeilen 116-117).

Aufgrund der Erfahrungen in der eigenen Kindheit, welche zwar als eine «schöne Zeit» und «tolle Kindheit» beschrieben wurde, hat sich die Mutter C entschieden, sollte sie einmal Kinder haben, diese selbst zu erziehen und die Betreuung nicht aus der Hand zu geben. Dieses Vorhaben hat die Familie bis dato auch so umsetzen können:

«(...) Deswegen habe ich mir immer gewünscht, wenn ich mal Kinder haben möchte, ich das alles selbst übernehme, wenn es finanziell klappt, warum weitergeben? Und das kann ich ja machen. Und das ist wirklich toll (...)» (Interview Mutter C: Zeilen 117-120).

Mit der Geburt des ersten Kindes haben sich viele neue Themenfelder für die Mutter C aufgetan. Sie beschreibt sich selbst als eine Mutter, welche zwar bereits viel Erfahrung durch die eigenen Neffen und Nichten (Kinder der Schwester) sammeln konnte. Gleichzeitig sah sie sich aber in einer für sie neuen Situation, in der sie keine Erfahrung hatte. Die Mutter C kann sich nicht mehr genau daran erinnern, wie der Kontakt zum Angebot schrittweise entstanden ist. Im Verlauf des Interviews schildert sie eine problematische Zeit, in der sich ein offener Konflikt mit ihren alten Nachbarn scheinbar negativ auf die Entwicklung ihres ersten Kindes auswirkte. Die dadurch entstandenen Auffälligkeiten bei ihrem Kind haben dazu geführt, dass die Mutter mit ihrem Kind ein Angebot des Zentrums für Frühförderung besuchte:

«(...) Also ich muss sagen, mit den Nachbarn unten hatten wir so fest Krach, dass ich mein Kind sogar in das Frühförderungszentrum bringen musste, da es ihn psychisch kaputt gemacht hat. Also auf mein Kind hatte es eine so grosse Wirkung, dass ich zwei Mal mit ihm kämpfen musste, damit ich ihn wieder aus dem Haus bringen konnte. Er ist mir schnell reif vorgekommen, er konnte schnell reden, aber wenn ich mit ihm aus dem Haus gegangen bin, hat er sich immer hinter mir versteckt, sobald er eine andere Person gesehen hat. Oder wenn jemand gekommen und dann wieder gegangen ist, dann hat er immer gesagt, sind die nun wegen mir gegangen? Bin ich zu laut gewesen, Mami? Und ich muss ehrlich sagen, damals war mein Kind Einzelkind und der war wirklich kein Kind, das auf das Sofa springt, er war wirklich ein ruhigeres Kind und da hatten wir schon ein Problem, sogar mit diesem Kind (...)» (Interview Mutter C: Zeilen 338-358).

Es können Rückschlüsse daraus gezogen werden, dass die Mutter C durch den Besuch im Zentrum der Frühförderung gleichzeitig auf das Angebot von schritt:weise gestossen ist, denn beide Angebote befinden sich im selben Haus und sind gut untereinander vernetzt.

Nachdem ein erster Kontakt mit schritt:weise entstanden war, wurde ein Hausbesuch bei der Mutter C vereinbart. Bei diesem Erstkontakt waren sowohl die Koordinatorin des Angebotes wie auch eine Hausbesucherin anwesend. Während die Koordinatorin mit der Mutter C alle Details und Abläufe des Angebotes besprochen hat, hat sich die Hausbesucherin um das Kind gekümmert. Dieser erste Eindruck war für die Mutter C wichtig, denn sie konnte erleben, wie ihr Kind mit der Hausbesucherin interagiert:

«(...) die Hausbesucherin hat angefangen, mit meinem Kind zu spielen und ich konnte mit der Koordinatorin über das Projekt sprechen. Es ist alles ganz, also man gewinnt dann auch das Vertrauen in dieser Zeit, wie ich das sehe, wie sie in dem Moment mit meinem Kind spielen. Und das ist auch toll (...)» (Interview Mutter C: Zeilen 39-47).

Besonders eindrucksvoll schildert die Mutter C, wie sie die ersten Besuche der Hausbesucherin wahrgenommen hat und wie wichtig es für sie war, dass sie bei den Aktivitäten dabei sein durfte. Diese Teilhabe durch das Setting der Hausbesuche bestätigte die Mutter C in ihrer Rolle als Mutter selbst wie auch in der Grundhaltung, dass sie keine Fremdbetreuung für ihre Kinder haben möchte:

«(...) Ich finde es auch toll, dass man bei den Hausbesuchen immer mit dabei sein darf. Es ist nicht so, dass sie sagen, sie dürfen jetzt auf die Seite sitzen und ich spiele mit dem Kind. Nein, man spielt zusammen, man macht etwas zusammen und das finde ich auch besser. Man ist nicht einfach auf der Seite als Mutter, das ist nicht der

Fall. Die Gemeinschaft ist für mich auch wichtig gewesen, es geht für mich ja nicht darum, dass mein Kind bei jemandem spielt (...).» (Interview Mutter C: Zeilen 39-47).

Weiter wird mehrfach betont, wie wichtig die Koordinatorin als Ansprechperson während des Angebots und auch noch jetzt für die Mutter C ist, Jahre nach dem Abschluss des Angebots. Sie schätzte es sehr, dass sie jemanden hatte, den sie stets bei Fragen und Unsicherheiten kontaktieren konnte. Dies gab ihr Sicherheit im Alltag:

«(...) und ich muss sagen, auch wo er im Kindergarten Probleme hatte, dann durfte ich bei schritt:weise anrufen und diese schildern und ich habe wirklich das gemacht, was die Koordinatorin gesagt hat und ich muss sagen, das war wirklich die richtige Entscheidung (...).» (Interview Mutter C: Zeilen 157-161).

«(...) ja, für die Kinder ist es toll. Sie können dann mit den anderen Kindern in Kontakt treten. Schritt:weise ist wirklich ein tolles Angebot (...).» (Interview Mutter C: Zeilen 205-206).

Grundsätzlich beschreibt die Mutter C, dass der Besuch des Angebots konkrete Auswirkungen auf die Kinder hatte, denn diese fanden dort Anschlussmöglichkeiten und dies führte zu weiteren Kontakten. Die Kinder hatten die Möglichkeit, sich untereinander zu vernetzen und somit bereits früh soziale Kontakte zu knüpfen. Letztendlich hat sich dies auch positiv auf die Sprachentwicklung ausgewirkt, wie die Mutter C beschreibt. Besonders in der deutschen Sprache kam es zu positiven Veränderungen bei ihrem Kind:

«(...) Es ist halt dann auch für das Kind gut gewesen, denn wir schauen immer, dass wir mit dem Kind zuerst Türkisch sprechen, damit die Muttersprache sitzt, und erst beim Kindergarten oder bei der Spielgruppe mit Deutsch anfangen. Und damals war es auch für mein Kind selbst, dass er damals Deutsch gehabt hat, so, dass er ein Ohr für Deutsch bekommen hat. Also es ist halt schön, weil sie dann auch mal hören, 'ah, meine Mutter spricht auch mal eine andere Sprache', da habe ich damals gefunden, Deutsch wäre besser (...).» (Interview Mutter C: Zeilen 285-290).

Weiter nimmt die Mutter C wahr, dass ihr Kind sich immer noch an gewisse Details der Hausbesuche erinnern kann. Die gemeinsame Zeit beim Spielen und Entdecken mit der Hausbesucherin wird vom Kind noch heute angesprochen:

«(...) Immer wenn wir da durchkommen, fragt er mich: 'Mami, weißt du noch?'. (...) Es muss bei ihm etwas Positives bewirkt haben, dass er sich noch daran erinnern kann. Und das ist toll. (...).» (Interview mit Mutter C: Zeilen 64-70).

Einige Sequenzen aus den Hausbesuchen sind der Mutter C besonders in Erinnerung geblieben. Diese hat sie später mit ihren weiteren Kindern nochmals umgesetzt. Weiter

schildert die Mutter C, dass ihre Grundhaltung in der Kindererziehung durch das Angebot von schrittweise bestätigt wurde. Somit haben die Hausbesuche sie in ihrer pädagogischen Haltung unterstützt und dies hat der Mutter C Sicherheit vermittelt:

«(...) Also ich habe durch den Hausbesuch das bestätigt bekommen, mehrheitlich, was ich bereits als richtig empfunden habe. Ich muss auch sagen, ich habe halt viele Bücher darüber gelesen, bevor ich Kinder bekommen habe. Ich habe viel recherchiert, sagen wir es so, also was richtig wäre und so (...). Aber ich habe es wirklich bestätigt bekommen, ja du machst es richtig, oder du hast es dir richtig überlegt. Und das gibt eine gute Sicherheit (...).» (Interview Mutter C: Zeilen 364-371).

Bei den weiteren Kindern hat Mutter C sich nochmals um einen Platz bei schrittweise bemüht, damit ihre anderen Kinder auch vom Angebot profitieren können. Dies konnte nicht umgesetzt werden, was die Mutter C bedauert:

«(...) ich durfte nicht. Ich habe gefragt, aber ich durfte nicht. Es ist nur für ein Kind (...).» (Interview Mutter C: Zeilen 83-84).

Nebst den Erfahrungen mit den Kindern schildert Mutter C besonders eindrücklich ihre bisherigen Erfahrungen in Bezug auf ihre kulturelle Herkunft. Die Mutter C beschreibt, dass sie in der Vergangenheit oftmals aufgrund ihrer Herkunft und ihres Erscheinungsbildes sowie auch wegen der sprachlichen Fähigkeiten Ausschlusserfahrungen machen musste, welche sie psychisch an ihre Grenzen brachten:

«(...) ich muss ehrlich sagen, ich habe viel in meiner Schulzeit oder dann im Berufsleben, da habe ich viel erlebt, dass ich ausgestossen wurde, weil ich eine Ausländerin bin oder ich habe meine Lehre abbrechen müssen, weil ich einen Chef hatte, der Ausländer nicht gerne hatte. Ich musste wirklich kämpfen und war auch psychisch am Boden zerstört (...).» (Interview Mutter C: Zeilen 219-223).

Solche negativen Erfahrungen hat die Mutter C bei schrittweise nicht wieder erlebt. Im Gegenteil, sie berichtet von einer sehr positiven und offenen Grundhaltung, die alle Kulturen und Hintergründe in das Angebot miteinfließen lässt. Somit wird laut Mutter C die kulturelle Vielfalt bei schrittweise gelebt und es werden keine Unterschiede oder Abstufungen zwischen den unterschiedlichen Kulturen wahrgenommen. Vielmehr werden alle Menschen bei schrittweise gleich behandelt, dies jeweils unabhängig ihrer kulturellen Hintergründe:

«(...) aber das hat man bei schrittweise nicht. Man weiss, man ist hier und man ist mit vielen Kulturen zusammen, mit vielen anderen Menschen und es heisst nicht 'oha schau, die ist mir näher von Land her oder vom Aussehen her', nein das gibt es nicht, da sind alle gleich.» (Interview Mutter C: Zeilen 223-228).

4.2 Induktive fallunabhängige Auswertung entlang der Kategorien

Im Folgenden wird das Material fallunabhängig entlang der induktiven Kategorien dargestellt. Durch die fallunabhängigen Schilderungen der abstrahierten Inhalte entlang der Kategorien werden gemeinsame Wirksamkeitsdimensionen des Angebots sichtbar.

Die induktive Inhaltsanalyse des Datenmaterials aus den Interviews hat folgende fünf Oberkategorien generiert:

1. Integration durch die Teilnahme am Angebot schrittweise
2. Weiterentwicklung der eigenen Bildungsmöglichkeiten
3. Einfluss auf die mütterliche Rolle
4. Wahrnehmung der eigenen Pädagogik
5. Einfluss auf die Familiendynamik

4.2.1 Integration durch die Teilnahme am Angebot schrittweise

Alle drei interviewten Mütter gaben an, in der Vergangenheit selbst Diskriminierung aufgrund ihrer kulturellen Herkunft erlebt zu haben. Die Ausprägung und die Prägnanz der Diskriminierungserfahrung fiel in den Interviews unterschiedlich stark aus, führte aber in allen drei Fällen zu einem Integrationshemmnis. Das Angebot von schrittweise erlebten die Mütter als nicht diskriminierend. In allen Fällen wurde berichtet, dass die Angebote besucht werden konnten, ohne dass eine Angst aufkam, aufgrund des kulturellen Hintergrunds ausgeschlossen zu werden. Die Folge dieser erlebten Sicherheit war das Gefühl von Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit. Das führte bei den Frauen zur Erkenntnis, dass genau dieses Erleben einen zentralen Faktor für den Integrationsprozess darstellt. Alle drei Frauen beschrieben zudem die Auseinandersetzung mit und Reflexion der eigenen wie auch der schweizerischen Kultur als integrationsfördernd. Besonders hervorzuheben ist hierbei, dass sich die eigene Auseinandersetzung mit Herkunft und Kultur auch direkt auf die Erziehung und den Integrationsprozess der Kinder auswirkte. Alle drei Mütter gaben an, das dazugewonnene Wissen durch die eigene Auseinandersetzung mit Kultur und Wertesystem direkt im Erziehungsprozess zu nutzen. Besonders bei Fragen der Kinder zur eigenen kulturellen Herkunft oder Fragen zu den Unterschieden und Widersprüchen zweier Kulturen konnten die Mütter ihren Kindern Unterstützung und Anleitung bieten. In allen drei Interviews leitet sich als Gemeinsamkeit ab, dass die Frauen jeweils eine starke Zugehörigkeit zur eigenen wie auch zur schweizerischen Kultur empfinden. Diese doppelte Zugehörigkeit nahmen die drei Frauen vor dem Besuch des Angebots schrittweise als belastend und negativ konnotiert wahr. Diese Belastung, welche durch fehlende Orientierung und Zugehörigkeit

ausgelöst wurde, konnte in allen drei Fällen überwunden werden. In jedem Interview trat zum Vorschein, dass die doppelte kulturelle Zugehörigkeit fortan als Stärke wahrgenommen wird.

Ein weiterer wichtiger Faktor im Integrationsprozess wurde in den Interviews jeweils sichtbar, als die Mütter über den Erfahrungsaustausch mit den anderen Müttern und den Hausbesucherinnen erzählten. Beim direkten Austausch mit Besucherinnen des Angebots wurde in erster Linie das dazugewonnene Erfahrungswissen als gewinnbringend empfunden. Durch den Kontakt mit den Hausbesucherinnen führte auch das Modelllernen zu einer Adaption und zu einem Integrationsprozess. Das Kennenlernen und die Reflexion über Bräuche beider Kulturen wurde ebenfalls als stark prägend für den Integrationsprozess beschrieben, da Unsicherheiten und Ängste minimiert werden konnten.

Alle Frauen erlebten vor dem Besuch des Angebots schrittweise viele Momente der Isolation und fühlten sich nicht zugehörig. Mit den regelmässigen Treffen löste sich bei allen Müttern das Gefühl der Isolation, da das soziale Netzwerk erweitert wurde. Bereits die Möglichkeit, dass man sich auf der Strasse begegnen könnte, wurde von den Frauen als positiv beschrieben.

4.2.2 Weiterentwicklung der eigenen Bildungsmöglichkeiten

In allen drei Interviews kommt der Entwicklungsprozess, den die Mütter während des Angebots von schrittweise erlebten, deutlich zum Ausdruck. Alle Interviewpartnerinnen suchten zuvor nach Bildungs- und Integrationsmöglichkeiten für ihre Kinder, fanden aber keine passenden Angebote. Eine Mutter hätte passende Angebote gefunden, es gab aber eine lange Warteliste, weshalb sie das Angebot nicht wahrnehmen konnte. Die erlebte mangelnde Verfügbarkeit wirkte sich hierbei negativ auf die Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten der Mütter und Kinder aus. Das Suchen nach Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten für Kinder im eigenen Freundes- und Verwandtenkreis gestaltete sich in allen Fällen schwierig. Die Frauen beschrieben, dass sich ihr primäres Umfeld in einer ähnlichen Lage befand und sich die Isolation somit reproduzierte. Durch die Geh- und Komm-Struktur des Angebots, also das Stattfinden der Treffen (Komm-Struktur) jeweils an verschiedenen Orten und in unterschiedlichen Institutionen, lernten die Teilnehmerinnen direkt weitere Angebote kennen. Bei den gemeinsamen Treffen wurde zudem der persönliche Austausch zwischen den weiteren Besucherinnen als besonders wichtig empfunden. Wissen über weitere Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten konnte somit direkt transportiert werden.

4.2.3 Einfluss auf die mütterliche Rolle

Das Thema Fremdbetreuung der eigenen Kinder trat in allen drei Interviews hervor. Alle drei Mütter gaben an, dass es ihnen besonders wichtig sei, die Erziehung ihrer Kinder selbst zu übernehmen. Diesbezüglich verursachte die Rolle der Hausbesucherinnen zu Beginn des Angebots durchwegs Skepsis. Es war den Müttern wichtig, auch während der Hausbesuche eine aktive Rolle als Mutter einnehmen zu können. Keine der Interviewten wollte jemanden im Umfeld haben, der sich «einfach um die Kinder kümmert» und diese beschäftigt, während sie selbst nichts damit zu tun haben.

Das benötigte Vertrauen in die Hausbesucherinnen wurde in allen drei Interviews zudem als elementar beschrieben. In allen Fällen konnten die Mütter jeweils nach wenigen Terminen bereits grosses Vertrauen zum Angebot und den Hausbesucherinnen fassen. Als besonders wichtig für die Vertrauensbildung zeigte sich hier, dass ein direkter und regelmässiger Austausch zwischen Mutter und Hausbesucherin stärkend auf die Beziehung wirkt. Ein weiterer Faktor, der sich positiv auf die Vertrauensbildung auswirkte, war die personenzentrierte und systemische Arbeitsweise der Hausbesucherinnen. Die Mütter spürten, dass es den Hausbesucherinnen «wirklich um die Kinder ging», ohne dass sie als Mütter ausgeschlossen wurden. Die Frauen erfuhren dank der Inputs und des Austauschs mit den Hausbesucherinnen eine Stärkung der eigenen Position als Mutter. Das eigene Rollenbild als Mutter konnte dadurch bewusster erlebt und aktiver gestaltet werden.

4.2.4 Wahrnehmung der eigenen Pädagogik

Aus den Interviews wurde weiter ersichtlich, dass der Besuch des Angebots schrittweise eine signifikante Auswirkung auf den Erziehungsstil und auf die Erziehungs Kompetenzen hatte. Die Mütter beschrieben dabei ausführlich, dass eine Auseinandersetzung mit den bisherigen und den neuen pädagogischen Grundhaltungen während der ganzen Dauer des Angebots stattfand. Diese verschiedenen pädagogischen Grundhaltungen, welche tief mit dem jeweiligen Wertesystem verknüpft sind und die sie der unterschiedlichen Kultur zuwiesen, führten bei allen drei interviewten Frauen zu Krisen, die sie im Verlaufe des Angebots überwinden konnten. Als besonders schwierig empfanden die Frauen dabei die kulturelle Nicht-Zugehörigkeit – weder zu ihrer eigenen noch zu der neuen Kultur. Zeit, Raum, Zugang zu Wissen und Ansprechpersonen waren während dieser Phasen für die Mütter besonders wichtig. Durch die Bereitstellung der Infrastruktur des Angebots und insbesondere durch die Hausbesucherinnen hatten die Mütter die benötigten Ressourcen und Ansprechpersonen, um sich kritisch mit den teils widersprüchlichen kulturellen Werten und pädagogischen Ansätzen auseinanderzusetzen. Die Mütter gaben dabei an, dass sie nach dem Überwinden dieses Prozesses nicht einfach ihre bisherigen kulturellen Werte ablegten und die neuen Werte

verankerten. Vielmehr wurden die zwei Wertesysteme zu gleichen Teilen verinnerlicht, während Widersprüche abgelegt oder transformiert werden konnten. Die Hausbesucherinnen, die oftmals selbst über einen multikulturellen Hintergrund verfügten, waren während dieses Prozesses eine besonders grosse Stütze, da diese in der Vergangenheit oft selbst einen ähnlichen Prozess durchlaufen hatten. Aus der ursprünglichen Krise und Nicht-Zugehörigkeit wurde somit allmählich eine doppelte Zugehörigkeit. Die Mütter konnten sich als Person mit ihren ganz eigenen kulturellen und pädagogischen Werten festigen, während sie einen reflektierten Zugriff auf ihre bisherigen kulturellen und pädagogischen Werte behielten.

4.2.5 Einfluss auf die Familiendynamik

Vor allem die Geh- und Komm-Struktur des Angebots schrittweise hatte einen ausschlaggebenden Einfluss auf die Mütter und damit auf die ganze Familiendynamik. Aus den Interviews geht hervor, dass die Mütter sich selbst lange Zeit nur um das Gesamtsystem Familie oder nur um die Kinder kümmerten. Eigene, persönliche Bedürfnisse stellten sie dabei weit in den Hintergrund. Eine Mutter erzählte im Interview, dass sie durch das Angebot schrittweise zum ersten Mal nach zwei Jahren ihre Wohnung ohne die Kinder verliess. Die durch die Komm-Struktur ausgelösten, regelmässigen ausserfamiliären Aktivitäten führten in vielerlei Hinsicht zu einem positiven Effekt auf die Familiendynamik. Durch den räumlichen Wechsel und das Für-sich-Sein der Mutter bot sich den Frauen nach langer Zeit des ständigen pädagogischen Handelns die Möglichkeit, sich mit ganz eigenen Themen auseinanderzusetzen und individuelle persönliche Bedürfnisse zu befriedigen oder diese zumindest ausserhalb der Familie zu erleben und zu identifizieren. So kehrten die Frauen nach den ausserfamiliären Aktivitäten gestärkt und mit neuem Elan in das System Familie zurück.

Weiter beschrieben die Frauen, dass die Verfügbarkeit von Ansprechpersonen einen grossen Einfluss auf die Familiendynamik hatte. Durch das Angebot lernten die Mütter andere Mütter, die Koordinatorin und die Hausbesucherinnen kennen und erweiterten damit ihr soziales Netzwerk. Die Mütter gaben an, die dazugewonnen Ressourcen regelmässig zu nutzen und sich mit diesen Frauen weiterhin aktiv über ihre Erfahrungen auszutauschen und bei Fragen ein entsprechendes Gegenüber zu haben, zu welchem bereits ein Vertrauensverhältnis aufgebaut wurde. Die Mütter berichteten, dass dieses nun ausgebaute soziale Netzwerk ein grosses Sicherheitsgefühl und Selbstvertrauen vermittelt. Sie wissen, dass sie in schwierigen Situationen nicht allein sind und bei erzieherischen Fragen auf das Wissen und die Erfahrung weiterer Personen zugreifen können. Das stärkt wiederum ihre Position im Familiensystem und bei den Erziehungsaufgaben.

4.3 Interpretation der Ergebnisse und Ablaufmodell

Die Interpretation der Ergebnisse aufgrund der obigen Ausführungen führt zu einem durchwegs positiven Wirkungsbild des Angebots schrittweise. Dabei kann ein Multiplikatoreffekt festgestellt werden, der sich in der Dynamik der Angebotsstruktur begründet. Dieser Effekt wird in der unteren Abbildung grafisch dargestellt und im Folgenden beschrieben.

Aus der anfänglichen Isolation, die von den Müttern beschrieben wurde, entsteht eine Bewegung, die einen Bildungs- und Integrationsprozess auslöst. Mit der Frage, wie es zum Besuch des Angebots kam, wird eröffnet, wie es den Müttern und den Familien erging und welcher Zustand dazu führte, dass statt Integration eher Separation «gelebt» wurde, denn in der anfänglichen Kulturkrise, also der Nicht-Zugehörigkeit zu einer Kultur (durch die Migration), in welcher die Mütter auch Erziehungswerte und pädagogische Vorstellungen verorten, ist eine «Blockade» erkennbar. Diese Blockade, die auch mit einer räumlichen, zeitlichen Isolation einhergeht, koexistiert oder wird durch weitere schlechte Erfahrungen im Kontext der Integration verstärkt. Durch die Komm-Struktur des Angebots wird jedoch dieser Teufelskreis von aussen durchbrochen. Die Rollenkonzepte der Hausbesucherinnen/ Koordinatorinnen und deren personenzentrierte und systemische Arbeitsweise sorgen für eine wohlwollende Atmosphäre, in der eine Vertrauensbasis erarbeitet wird. Diese ist notwendig, um die Überwindung von Unsicherheit und schlechten Erfahrungen zu ermöglichen. Die dadurch entstehenden positiven Erfahrungen wollen erweitert und reproduziert werden von den Müttern.

Hervorzuheben ist dabei, dass durch die Gespräche mit den Hausbesucherinnen/Koordinatorinnen ohne Erwartungshaltung ein Raum zur Reflexion der eigenen Rolle, der eigenen Pädagogik und des Spannungsfeldes aus familialen Rollen, Kultur und Erziehung/Bildung entsteht. In diesem Raum werden Ängste abgebaut, Vorstellungen relativiert und Hemmnisse sowie Kompetenzen identifiziert, die es zu bearbeiten, respektive zu reflektieren gilt. Dies wird durch die Geh-Struktur verstärkt, indem die Mütter (mit oder ohne Familie) ihr soziales Netzwerk vergrössern und die Isolation – durch die Identifikation mit Menschen aus ähnlichen/gleichen Kulturen – damit weiterhin aufgelöst wird.

Die reflexionsauslösenden Gespräche innerhalb der Komm- und Geh-Struktur bestärken die Mütter in ihrer Motivation und in ihren Erkenntnissen, weitere Handlungsoptionen in Erwägung zu ziehen und umzusetzen. Dabei entsteht eine Übertragung auf das Familiensystem. Spannend erscheint dabei die Transformation der Nicht-Zugehörigkeit in eine doppelte Zugehörigkeit, die die Identität der Mütter und der Familie stärkt. Diese Erfahrungen wiederum möchten reproduziert werden, indem weitere Aktivitäten umgesetzt werden.

Die damit freigesetzten Ressourcen erzeugen also eine positive Dynamik, die zu weiteren Vorteilen für die Mütter und ihre Familien führt. Letztendlich wird der Integrationsprozess respektive die Realisierung von Bildungsaktivitäten selbst in die Hand genommen.

Multiplikatoreffekt

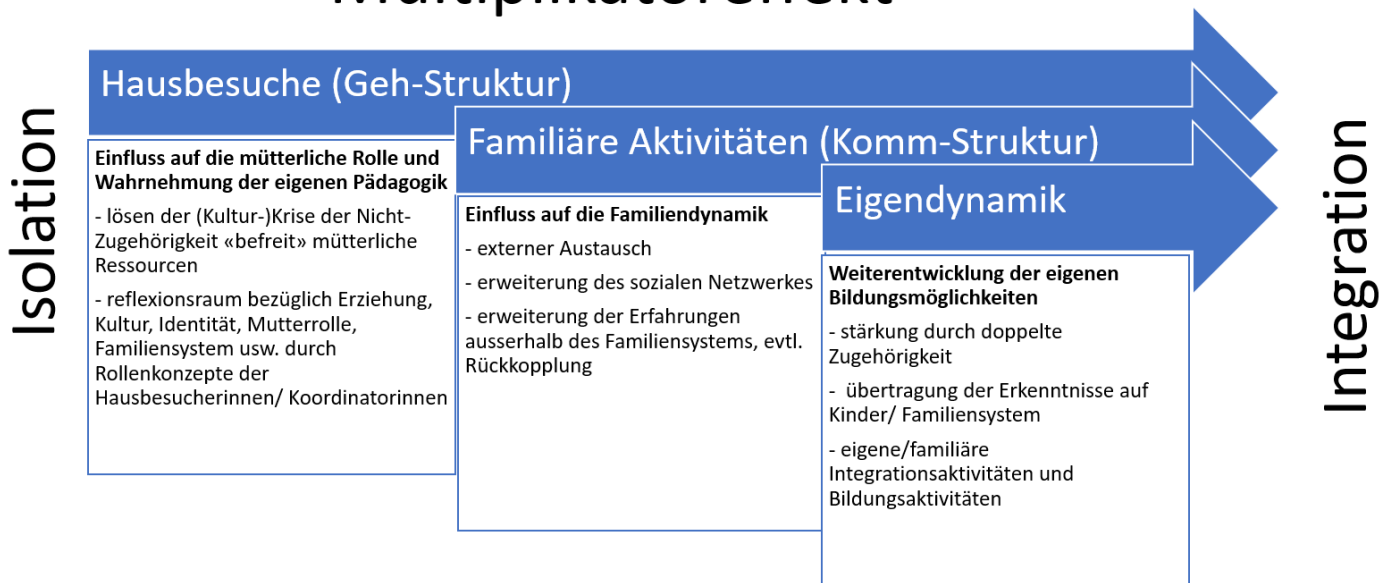


Abbildung 2: Ablaufmodell Multiplikatoreffekt durch den Besuch des Angebots schritt:weise (eigene Darstellung).

5 Schlussfolgerungen

5.1 Beantwortung der Forschungsfrage

Die vorliegende Arbeit ging der Frage nach, *welche Veränderungen auf die Familie der Besuch des Angebots schrittweise der Familienbildung aus Sicht von Migrantinnen-Müttern bewirkt hat*. Durch eine qualitative Inhaltsanalyse des Textmaterials aus drei offenen Interviews konnten induktive Kategorien gebildet werden, durch welche Erkenntnisse bezüglich der Wirkweise des Angebots erschlossen werden konnten. Anhand der Falldarstellungen, der Inhaltsanalyse sowie der Interpretation der Ergebnisse konnte ein Ablaufmodell (Abbildung 2) erstellt werden, das die Wirkweise(n) des besuchten Angebots aufzeigt.

Es lässt sich feststellen, dass der Besuch des Angebots schrittweise für alle drei Mütter als eine empirisch fassbare Veränderung der eigenen Situation erhoben werden konnte. Vor dem Besuch des Angebots war das Selbstbild der Frauen unter anderem geprägt von Einsamkeit und Isolation und dem Gefühl, von der Gesellschaft ausgeschlossen zu sein. Mit dem Besuch des Angebots konnten die Mütter ihr Rollenverständnis stärken und die kulturellen Widersprüche und Differenzen zwischen ihrer Herkunftskultur und der schweizerischen Kultur einordnen. Dies setzt Ressourcen frei, die von den Müttern entsprechend genutzt werden.

Signifikante Auswirkungen auf das System Familie hatte der Besuch des Angebots schrittweise zudem auf die pädagogische Sichtweise, da pädagogische Werte, Haltungen und Methoden zwischen verschiedenen Kulturen unterschiedlich ausgeprägt und teils widersprüchlich sind. In den vorliegenden Interviews ist zu erkennen, dass sich die pädagogische Sichtweise nachhaltig verändert hat und den Müttern nun zwei Wertesysteme für pädagogische Fragestellungen zur Verfügung stehen, die sie in ihrem eigenen Wertesystem einzuordnen wissen. Es lässt sich zudem feststellen, dass die Stärkung der Mütter in Fragen der Pädagogik und die reflektierte Sichtweise auf die kulturellen Unterschiede sich auch direkt auf deren Kinder auswirkten. Die Mütter als primäre Ansprechpersonen der Kinder, wenn es um Identitätsfragen geht, können bei dieser Erziehungsaufgabe eine kompetente, selbstsichere und reflektierte Haltung einnehmen. Analog zu dem aufgebauten Netzwerk aus Hausbesucherinnen, Koordinatorin und weiteren Teilnehmerinnen steht den Kindern somit ein breiteres Wissensspektrum zur Verfügung, auf das sie über ihre Mütter zugreifen können. Die von den Müttern eingangs erwähnten Gefühle von Isolation und Einsamkeit konnten durch den Besuch subjektiv durch Reflexion und das Schaffen von Zugehörigkeit aufgelöst werden. Die erlebte Einsamkeit und Isolation konnten durch das Knüpfen von Kontakten, das Netzwerk von Hausbesucherinnen und durch das Kennenlernen der weiteren Teilnehmerinnen aufgelöst werden. Damit verbunden entstand eine aktivere Gestaltung der Integrations- und Bildungsaktivitäten für die Mütter selbst und die Familie als Ganzes.

Mit den erhobenen Daten kann die Fragestellung im Ansatz beantwortet werden. Es ist ersichtlich, dass der Besuch des Angebots schrittweise einen direkten Einfluss und eine direkte Veränderung auf das System Familie bewirkte. Da in den Interviews nur die jeweilige Sichtweise eines Familienmitgliedes, der Mutter, untersucht wurde, lassen sich die gewonnenen Erkenntnisse nur mit Vorsicht pauschalisierend auch auf die weiteren Familienmitglieder übertragen. Für eine genauere Analyse wäre eine weitere Datenerhebung mit weiteren Familienmitgliedern oder Institutionen notwendig (z. B. Väter, Kinder, Schule, Bezugspersonen etc.).

5.2 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Masterarbeit liefert empirische Erkenntnisse zu den Veränderungen in den Familien nach einem Besuch des Angebots schrittweise aus der Sichtweise von Migrantinnen-Müttern. Es kann davon ausgegangen werden, dass bei ähnlichen Befragungen von weiteren Müttern nach dem Besuch des gleichen Angebots ähnliche Resultate erzielt werden. Von einer Generalisierung der Ergebnisse aus dieser Arbeit muss jedoch aufgrund der geringen Datenmenge abgesehen werden und es können keine allgemeingültigen Schlussfolgerungen zu anderen Angeboten in diesem Kontext gezogen werden. Da es sich hierbei aber um einen qualitativen Forschungsansatz handelt, der die Einflüsse eines Angebots der Familienbildung auf die Familiendynamik empirisch aufzeigt, liefert die Arbeit wertvolle Erkenntnisse zum aktuell existierenden Angebot in Basel-Stadt. Diese Erkenntnisse sind ausschlaggebend für Entscheidungen darüber, ob das Programm ausgebaut, weitergeführt oder abgesetzt wird. Die Erkenntnisse können ebenfalls in weiteren Untersuchungen zur Wirkweise von Integrations- und Familienbildungsangeboten verwendet werden und ergänzen damit den aktuellen Forschungsstand. Dabei sind die Erkenntnisse zu den Wirkzusammenhängen zwischen dem Konzept des Angebots und der Zielgruppe ausschlaggebend für die Konzipierung weiterer Integrationsangebote im Kontext von Bildung und Familie.

Weiter konnte durch die vorliegende Arbeit dargelegt werden, dass das Angebot schrittweise einen wichtigen Beitrag zur Integration ganzer Familien leistet. Die Besuche von schrittweise haben sich retrospektiv aus Sicht der Mütter nachhaltig auf das ganze System Familie ausgewirkt. Die gesellschaftliche Teilhabe von Personen, welche sich zu Beginn des Angebots als isoliert beschrieben hatten, wurde durch den Besuch von schrittweise ausgebaut und verstärkt. Fachlich gesehen kann diese Form des aufsuchenden Verfahrens aufgrund der vorliegenden Erkenntnisse von der Sozialen Arbeit verstärkt in Erwägung gezogen werden, wenn es um die Bearbeitung des Themenfeldes Bildungsungleichheit im Kontext der Migration geht. Gleichzeitig kann die Rolle der Sozialen Arbeit auch dahingehend genutzt werden, den Erfolg des Programmes in den entsprechenden Institutionen zu betonen und Anspruch auf

Erweiterung zu erheben. Auch innerhalb des Angebots haben Sozialarbeitende eine wichtige Rolle, vor allem, was eine kultursensible und wohlwollende Haltung betrifft.

Anhand der vorliegenden Ergebnisse kann abschliessend konstatiert werden, dass dieses Angebot weiter auszubauen ist und es möglichst vielen Menschen im Kontext von Migration und Bildung zugänglich gemacht werden sollte.

6 Verzeichnisse

6.1 Literaturverzeichnis

Ausländische Bevölkerung (2021). URL: <https://www.statistik.bs.ch/haeufig-gefragt/einwohner/auslaender.html> [Zugriffsdatum 28.06.2022].

Basler Integrationsstrategie (o. J.). URL: <https://www.entwicklung.bs.ch/integration/integrationsfoerderung/integrationsstrategie.html> [Zugriffsdatum: 31.05.2022].

Becker, Rolf (Hg.). (2011). Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Becker, Rolf/ Schoch, Jürg (2018). Soziale Selektivität. Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates SWR. Schweizerische Eidgenossenschaft.

Bereswill, Mechthild/Ehlert, Gudrun (2018). Geschlecht. In: Grasshoff, Gunther/Renker, Anna/Schröer, Wolfgang. Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S.31-42.

Bericht des Bundesrats in Erfüllung des Postulats Maury Pasquier (12.3966) (2015). Gesundheit von Müttern und Kindern mit Migrationshintergrund. Schweizerische Eidgenossenschaft.

Brandes, Holger/Andrä, Markus/Röseler, Wenke/Schneider-Andrich, Petra (2016). Macht das Geschlecht einen Unterschied? Ergebnisse der „Tandem-Studie“ zu professionellem Erziehungsverhalten von Frauen und Männern. Berlin und Toronto: Barbara Budrich Verlag.

Brandstetter, Johanna/ Falkenreck, Mandy (2021). Offene Kinder und Jugendarbeit im Kontext Formaler, Non-Formaler und Informeller Bildung. URL: https://doj.ch/wp-content/uploads/2021/10/info_animation_nr53_web.pdf [Zugriffsdatum: 03.06.2022].

Bundesamt für Migration (2007). Empfehlungen zur Anwendung von Integrationsvereinbarungen vom Dezember 2007. URL: <https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/aktuell/news/2008/2008-01-22.html> [Zugriffsdatum: 21.07.2022].

Bundesamt für Statistik (Hg.) (2019a). Armutsgefährdungsquote. URL: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/integrationindikatoren/indikatoren/armutsgefaehrdungsquote.html> [Zugriffsdatum: 07.07.2022].

Bundesamt für Statistik (Hg.). (2019b). Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II. URL: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration->

integration/integrationindikatoren/indikatoren/uebergang-sekundarstufe-I-II.html
[Zugriffsdatum: 07.07.2022].

Bundesamt für Statistik (Hg.) (2019c). Erwerbssituation der Mütter und Väter. URL:
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/integrationindikatoren/indikatoren/arbeitsmarkt-eltern.html> [Zugriffsdatum:
07.07.2022].

Bundesamt für Statistik (Hg.) (2020a). Bevölkerung nach Migrationsstatus. URL:
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/nach-migrationsstatuts.html> [Zugriffsdatum 05.05.2022].

Bundesamt für Statistik (Hg.). (2020b). Höchste abgeschlossene Ausbildung. URL:
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/integrationindikatoren/alle-indikatoren/bildung/abgeschlossene-ausbildung.html> [Zugriffsdatum: 07.07.2022].

Bundesamt für Statistik (o. J.). Statistischer Atlas der Schweiz. URL:
https://www.atlas.bfs.admin.ch/maps/13/de/16395_10479_89_70/25580.html
[Zugriffsdatum: 05.05.2022].

Bundesministerium für Familien, Senioren und Frauen und Jugend (2013). Mütter mit Migrationshintergrund – Familienleben und Erwerbstätigkeit. Monitor Familienforschung. Beiträge aus Forschung, Statistik und Familienpolitik.

Brungs, Matthias (2018). Bildung, Schule und Schulsozialarbeit in der Migrationsgesellschaft. In: Blank, Beate et al. Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH. S.471 – 482.

Böttinger, Andres/ Strobl, Rainer (1997). Rekonstruktion und Fremdverstehen im qualitativen Interview. In: Rehberg, Karl-Siebert (Hg.). Differenz und Integration: Die Zukunft moderner Gesellschaften. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dollmann, Jörg (2012). Migration und Bildung. In: Röder, A/ Zifonun, D. (Hg.). Handbuch Migrationssoziologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 1 – 23.

Elternbildung.ch (o. J.). Definition Elternbildung URL:
<https://www.elternbildung.ch/elternbildung/was-ist-elternbildung> [Zugriffsdatum:
02.06.2022].

Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (2020). Elternbildung Bestandsaufnahme und Analyse der Nutzung von Elternbildungsangeboten im Kanton Basel-Stadt und Entwicklung von Handlungsansätzen zur Verbesserung der Inanspruchnahme. URL:

- <https://www.jfs.bs.ch/ueber-uns/aufgaben-leitung/planungsgrundlagen/berichte.html>
[Zugriffsdatum 03.08.2022].
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (2020). Elternbildung. Statistik der Elternbildungskurse im Kanton Basel-Stadt 2019. URL: <https://www.jfs.bs.ch/ueber-uns/aufgaben-leitung/planungsgrundlagen/berichte.html> [Zugriffsdatum: 03.08.2022].
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (o. J.) Deutsch vor dem Kindergarten. URL: <https://www.jfs.bs.ch/fuer-familien/geburt-und-kleinkind/vor-dem-kindergarten/obligatorische-deutschfoerderung.html> [Zugriffsdatum 07.07.2022].
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (o. J.). Programme. URL: <https://www.jfs.bs.ch/fuer-familien/elternbildung/angebote-fuer-eltern-mit-migrationshintergrund/programme.html> [Zugriffsdatum: 06.09.2022].
- Familien in der Schweiz. Ein Statistischer Bericht (2021). Neuchâtel.
- Fischer, Monika (2012). Eltern- und Familienbildung in der Migrationsgesellschaft. In: Matzner, Michael (Hg.). Handbuch Migration und Bildung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 353 – 364.
- Fischer, Monika (2017). Diversität anerkennen – Weiterbildungsteilhabe erhöhen. Familienbildung im Migrationskontext. URL: <https://www.die-bonn.de/zeitschrift/12017/familienbildung-05.pdf> [Zugriffsdatum: 05.05.2022].
- Flick, Uwe (2014). Güterkriterien qualitativer Sozialforschung. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hg.). Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 411 – 423.
- Flick, Uwe (2016). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 7. Aufl. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Freytag, Tatjana (2019). Bildung schafft Integration? – Dilemmata bildungspolitischer und pädagogischer Herausforderungen von Fluchtverhältnissen. In: Baader/Meike, Sophia et al. Flucht – Bildung – Integration? Bildungspolitische und pädagogische Herausforderungen von Fluchtverhältnissen. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 153 – 163.
- Friedrich, Lena/Smolka, Adelheid (2012). Konzepte und Effekte familienbildender Angebote für Migranten zur Unterstützung frühkindlicher Förderung. Zeitschrift für Familienforschung, 24(2). S. 178 – 198.
- Grieser, Maria Theresa Diez/Simoni, Heidi (2012). Daten und Fakten zur Basisevaluation des Programms schrittweise in der Deutschschweiz Längsschnittuntersuchung 2008-2011. Maria Meierhofer Institut Zürich. Winterthur.

- Geisen, Thomas/Studer, Tobias/Yildiz, Erol (2013). Migration und Familie im Kontext von Bildung, Gender und Care. In: Geisen, Thomas/Studer, Tobias/Yildiz, Erol (Hg.). Migration, Familie und soziale Lage. Beiträge zu Bildung, Gender und Care. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 1 – 9.
- Geisen, Thomas (2014). Multilokale Existenzweisen von Familien im Kontext von Migration. Herausforderungen für Forschung und Theorieentwicklung. In: Geisen, Thomas/Studer, Tobias/Yildiz, Erol (Hg.). Migration, Familie und Gesellschaft. Beiträge zu Theorie, Kultur und Politik. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 27 - 57.
- Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (2005). Lebensweltorientierung. In: Otto, Hans Uwe et al. Handbuch Soziale Arbeit. 6. Überarbeitete Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag. S. 1136-1148.
- Goel, Urmila (2013). «Von unseren Familien finanziell unabhängig und weit weg von der Heimat». Eine ethnographische Annäherung an Migration, Gesellschaft und Familie. In: Geisen, Thomas/Studer, Tobias/Yildiz, Erol (Hg.). Migration, Familie und Gesellschaft. Beiträge zu Theorie, Kultur und Politik. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 251 – 270.
- Helfferrich, Cornelia (2009). Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 3., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helfferrich, Cornelia (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hg.). Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 559 – 574.
- Hobmair, Hermann (Hg.) et al. (2013). Psychologie. 5. Auflage. Köln: Bildungsverlag EINS GmbH.
- Hurrelmann, Klaus (2002). Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Jungkamp, Burkhard (Hg.)./John-Ohnesorg, Marei (2017). Integration durch Bildung. Im Fokus: Schule und Ausbildung. 1. Auflage. Schriftenreihe des Netzwerkes Bildung.
- Kadera, Stepanka/Minsel Beate (2018). Elternbildung – Weiterbildung im familialen Kontext. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hg.). Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH. S. 1253 – 1267.

- Kantonales Integrationsprogramm Basel-Stadt 2018-2021 (2017). Präsidialdepartement des Kantons Basel-Stadt. Abteilung Kantons- und Stadtentwicklung. Fachstelle Diversität und Integration. Basel.
- Krüger-Potratz, Marianne (2013). Viele Perspektiven der Beobachtung im Themenfeld Migration – Familie – Bildung. In: Geisen, Thomas/Studer, Tobias/Yildiz, Erol (Hg.). Migration, Familie und soziale Lage. Beiträge zu Bildung, Gender und Care. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 13 – 36.
- Lörz, Markus (2012). Mechanismen sozialer Ungleichheit beim Übergang ins Studium: Prozesse der Status- und Kulturreproduktion. In: Becker, Rolf/Solga Heike (Hg.). Soziologische Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 302 – 324.
- Macha, Hildegard (2010). Geschlecht und Erziehung in Familien und die doppelte Entgrenzung. In: Hagedorn, Jörg et al. Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. 1. Auflage Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften S.217 – 236.
- Matzner, Michael (2012). Migration und Bildung: Daten und Fakten. In: Matzner, Michael (Hg.) Handbuch Migration und Bildung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 90 – 101.
- Mayring, Phillip (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, Phillip/Fenzl, Thomas (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hg.). Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 543 – 556.
- Meyer, Thomas (2009). Wer hat, dem wird gegeben: Bildungsungleichheit in der Schweiz. In: Suter, Christian/Perrenoud, Silvia/Levy, René/Kuhn, Ursina/Joye, Dominique/Gazareth, Pascale (Hg.). Sozialbericht 2008. Die Schweiz vermessen und verglichen. Zürich: Seismo Verlag. S. 60 – 81.
- Mutter – Kind – Gesundheit in der Migrationsgesellschaft (2019). URL: <https://www.bag.admin.ch/bag/de/home/strategie-und-politik/nationale-gesundheitsstrategien/gesundheitsliche-chancengleichheit/chancengleichheit-in-der-gesundheitsversorgung/mutter-kind-gesundheit-in-der-migrationsbevoelkerung.html> [Zugriffsdatum: 16.06.2022].
- Nachtwey, Oliver (2017). Die Abstiegs-gesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne. 6. Auflage. Berlin: Suhrkamp Verlag.

- Tsandev, Evelyn/Salzman, Patrizia (2019). Potenzial und Anerkennung von Kompetenzen qualifizierter Migrantinnen und Migranten in der Schweiz. In: Engelage, Sonja (Hg.). Migration und Berufsbildung in der Schweiz. Zürich: Seismo Verlag: Sozialwissenschaften und Gesellschaftsfragen AG. S. 245 – 268.
- Tschumper, A. et al. (2012). Schlussbericht primano – Frühförderung in der Stadt Bern: Erkenntnisse aus der Wissenschaft und Praxis zum Pilotprojekt 2007-2012. Direktion für Bildung, Soziales und Sport der Stadt Bern.
- Pro Familia (o.J.). URL: <https://www.profamilia.ch/familien/familienratgeber/stichworte/familie> [Zugriffsdatum: 14.06.2022].
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hg.). Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 117 – 133.
- Polutta, Andreas (2018). Sozialpädagogische Fachlichkeit und Professionalität Sozialer Arbeit in der Migrationsgesellschaft. In: Blank, Beate et al. Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH. S.243 – 253.
- Rosen, Lisa (2013). Biographische Konstruktion im Spannungsfeld von Familie, Schule und Migration. In: Geisen, Thomas/Studer, Tobias/Yildiz, Erol (Hg.). Migration, Familie und soziale Lage. Beiträge zu Bildung, Gender und Care. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 145 – 165.
- Roth, Claudia/Müller-Fritschi, Elisabeth (2014). Kompetenzorientierung in der Praxisausbildung. In: Roth, Claudia/Merten, Ueli (Hg.). Praxisausbildung konkret. Praxisausbildung im Studium der Sozialen Arbeit – delegierte Verantwortung an die Praxis. Obladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 61 – 80.
- Rupp, Marina/Neumann, Regina (2014). Bezugspunkte der Eltern- und Familienbildung für eine erfolgreiche Bildungsbegleitung. In: Corell, Lena/Lepperhoff, Julia (Hg.). Kompetenzteam Wissenschaft des Bundesprogramms «Elternchance ist Kinderchance». Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 94-103.
- Rupp, Marina/Mengel, Melanie/Smolka, Adelheid (2010). Handbuch zur Familienbildung im Rahmen der Kinder und Familienhilfe in Bayern. Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg.

- Schlösser, Elke (2004). Zusammenarbeit mit Eltern – interkulturell. Informationen und Methoden zur Kooperation mit deutschen und zugewanderten Eltern in Kindergarten, Grundschulen und Familienbildung. Münster: Ökotoxia Verlag.
- Schmitt, Valerie/Müller, Miriam (2016). Zur Entwicklung des Rollenverständnisses als Mutter und welche Bedeutung Medien dabei einnehmen können. In: Kommunikation.medien. 6 Ausgabe.
- Schirilla, Nausikaa (2016). Migration und Flucht. Orientierungswissen für die Soziale Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schirilla, Nausika (2018). Migration und Soziale Arbeit. In: Blank, B et al. (Hg.). Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 425 – 434.
- Schütte, Miriam/Schmies, Tobias (2014). Befragung von speziellen Populationen. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hg.). Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 799 - 809.
- Seifert, Wolfgang (2011). Ökonomische Situation. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hg.). Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familien. Schwalbach: Wochenschau Verlag. S. 111 – 126.
- Selting, Margret et al. (1998). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). URL: <https://www.mediensprache.net/archiv/pubs/4153.pdf> [Zugriffsdatum: 02.10.2022].
- Staatssekretariat für Migration SEM (2008). Integrationsvereinbarungen: Empfehlungen des Bundes zur Anwendung. URL: <https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/aktuell/news/2008/2008-01-22.html> [Zugriffsdatum: 21.07.2022].
- Stähli, Armin/Widmer, Raphael (2013). Die kantonale Umsetzung der Integrationsvereinbarung. In: Jusletter vom 18. März 2013. Bern: Weblaw AG.
- Soremski, Regina/Lange, Andreas (2010). Abschlussbericht: Bildungsprozesse zwischen Familien und Ganztageschule. Deutsches Jugendinstitut e.V. URL: <https://www.yumpu.com/de/document/view/23359572/bildungsprozesse-zwischen-familie-und-ganztageschule> [Zugriffsdatum: 06.09.2022].
- Tepecik, Ebru (2013). Bildungserfolg und migrantenspezifisches Bildungskapital. In: Geisen, Thomas/Studer, Tobias/Yildiz, Erol (Hg.). Migration, Familie und soziale Lage. Beiträge zu Bildung, Gender und Care. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 61 – 79.
- Textor, Markus (2001). Familienbildung als Aufgabe der Jugendhilfe. URL: https://www.ipzf.de/Familienbildung_Jugendhilfe.pdf [Zugriffsdatum 06.09.2022].

Textor, Markus (2007). Familienbildung. In: Schierbaum, Anja/Ecarius, Jutta (Hg.). Handbuch Familien. Band II: Erziehung, Bildung und pädagogische Arbeitsfelder. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 366 – 386.

TK-Integrationsdialog 2012 -2017 (2017). Erkenntnisse, Schlussfolgerungen, Empfehlungen.

Walther, Andreas (2014). Aneignung und Anerkennung. Subjektbezogene und soziale Dimensionen eines sozialpädagogischen Bildungsbegriffs. In: Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hg.). Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierung zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 97 – 112.

Wichmann, Nicole/D'Amato, Gianni (2010). Migration und Integration in Basel-Stadt – ein «Pionierkanton» unter der Lupe. Neuchâtel : SFM- Forum suisse pour l'étude des Migrations et de la population.

6.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Programmübersicht Familienbildung Basel-Stadt.....	28
Abbildung 2: Ablaufmodell Multiplikatoreffekt durch den Besuch des Angebots schritt:weise	56

7 Anhang

7.1 Leitfaden

Interviewleitfaden Masterarbeit «Familienbildung in der Migrationsgesellschaft»

Befragung von Personen im Kontext der Migration

Interviewerin: Simone Wiesli

FF: Welche Veränderungen hat der Besuch des Angebots schrittweise der Familienbildung aus Sicht von Migrantinnen-Müttern auf die Familie bewirkt?

Selbstpräsentation der Erzählenden

Darf ich Sie bitten, zu erzählen, wieso Sie sich dazu entschieden haben, die Angebote der Familienbildung/schrittweise zu besuchen?

Aufforderung zum Erzählen

Wie sind Sie auf die Angebote der Familienbildung aufmerksam geworden?

Aus welchen Gründen haben Sie die Angebote der Familienbildung/schrittweise besucht?

Was erhofften Sie sich beim Besuch der Angebote in der Familienbildung/schrittweise?

In welchen Bereichen zeigen sich Auswirkungen, wenn Sie die Angebote der Familienbildung besuchen? Für Sie persönlich? Im Umgang mit der Familie?

Wo würden Sie jetzt sein/stehen, wenn Sie schrittweise nicht besucht hätten?

Abschluss

Was ist für Sie noch wichtig, wurde jedoch noch nicht angesprochen?

Eckdaten (werden nach dem Interview gestellt, falls nicht aus Interview ersichtlich)

Geschlecht:

Alter:

Herkunftsland:

Anzahl Kinder/Alter der Kinder:

Zivilstand:

in der Schweiz seit:

7.2 Kategoriensystem

Förderung der Integration	Bildungsmöglichkeit	Einfluss auf die Rolle der Mutter	Wahrnehmung der eigenen Pädagogik	Einfluss auf Familiendynamik
Flyer hat Zielgruppe angesprochen	Anreize zur Teilnahme Ebene Kind, Ebene Mutter	keine Unterstützung aus dem Umfeld	kulturelle Erwartungen in der Erziehung	begrenzt durch das eigene Umfeld
unterschiedliche Kulturen	Freundschaften	neue Orte, Neues Entdecken	andersdenkend innerhalb der eigenen Kultur	Unwissenheit im Umfeld
Isolation wird aufgehoben	Aufbruch zu Neuem dank schritt:weise	Beurteilung der eigenen Person, des eigenen Verhaltens	Wissen um die Qualität der Angebote	Fachperson als Ansprechperson
fehlende Orientierung durch fehlende Sprachkenntnisse	Bildungsmöglichkeit: die Mutter konnte die Erfahrungen von schritt:weise auf neue Lebensbereiche der Kinder anpassen und anwenden.	Selbstständigkeit durch neues Wissen vermittelt durch schritt:weise	Veränderung der eigenen Pädagogik	Ansprechperson gegen Isolation
Zugehörigkeit	Wissen um wertvolle Teilhabe	Ansprechpersonen in Erziehungsfragen/Hebamme/Schwiegermutter	Vertrauen	positive Auswirkungen des Besuchs beim Projekt schritt:weise auf das Kind
kulturelle Vielfalt im Projekt	bestehender Kontakt auch nach Projektende bringt Sicherheit	Einfluss auf die Wahrnehmung der mütterlichen Rolle	soziale Interaktionen zulassen	gemeinsame Aktivitäten werden positiv wahrgenommen
		die eigene Rolle als Mutter bewusst erleben und gestalten	Herausforderungen beim ersten Kind	bleibende Erinnerungen aus dem Projekt werden in die eigene Pädagogik übernommen
		Vertrauen zu den Hausbesucherinnen aufbauen	Selbstsicherheit in der Erziehung	
		aktive Teilhabe am Projekt mit der eigenen Mutterrolle	selbstständige Betreuung der Kinder	
		ausserfamiliärer Kontakt und Austausch als Sicherheit für die Mutter		
		Einstellung Erziehung/Rolle, Relevanz der eigenen Eltern		
		Selbstfürsorge		

7.3 Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne unerlaubte Hilfsmittel verfasst habe.

Simone Wiesli

Binningen, 03.11.2022

