

Nalan Gürbüz-Bicakci

# GIBT ES EINE ERZIEHUNG ZUR INTEGRATION?



Eine multimethodische Studie zu türkischen  
Migranteneltern der Folgegenerationen





Reihe Pädagogik

Band 43

Nalan Gürbüz-Bicakci

## **Gibt es eine Erziehung zur Integration?**

Eine multimethodische Studie zu türkischen  
Migranteneltern der Folgegenerationen

Tectum Verlag

Nalan Gürbüz-Bicakci

Gibt es eine Erziehung zur Integration?

Eine multimethodische Studie zu türkischen Migranteneltern der  
Folgegenerationen

Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum Verlag:

Reihe: Pädagogik; Bd. 43

© Tectum – ein Verlag in der Nomos Verlagsgesellschaft,  
Baden-Baden 2017

Zugl. Diss. Universität Bielefeld 2016

ISBN: 978-3-8288-6709-3

(Dieser Titel ist zugleich als gedrucktes Buch unter der ISBN  
978-3-8288-3980-9 im Tectum Verlag erschienen.)

ISSN: 1861-7638

Umschlagabbildung: shutterstock.com © AlexLMX

Umschlaggestaltung: Norman Rinkenberger | Tectum Verlag

Alle Rechte vorbehalten

Besuchen Sie uns im Internet

[www.tectum-verlag.de](http://www.tectum-verlag.de)

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Angaben  
sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

# *Für meine Familie*

<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>8</b>
<b>Tabellenverzeichnis.....</b>	<b>10</b>
<b>Einleitung.....</b>	<b>12</b>
<b>1 Erziehungsverhalten und Integrationsprozesse.....</b>	<b>18</b>
1.1 Erziehungsverhalten.....	18
1.2 Integration .....	25
<b>2 Empirische Studien zur Erziehung und Integration von türkischen Migrantenern .....</b>	<b>38</b>
2.1 Erziehungsverhalten türkischer Migrantenern.....	38
2.2 Integration von türkischen Migrantenern.....	47
<b>3 Fragestellung und Zielsetzung .....</b>	<b>54</b>
<b>4 Multimethodisches Forschungsdesign .....</b>	<b>57</b>
4.1 Prozedere.....	57
4.2 Studie 1: Qualitative Erhebung.....	61
4.2.1 Familie 1: ABC .....	62
4.2.2 Familie 2: DEF .....	66
4.2.3 Familie 3: GHI.....	71
4.2.4 Familie 4: JKLM .....	77
4.2.5 Familie 5: NOPQ.....	81
4.2.6 Zusammenfassung.....	83
4.3 Themen und Kategorien.....	86
4.3.1 Familienklima.....	86
4.3.2 Außerfamiliäre Einrichtungen.....	95
4.3.3 Integration .....	96
4.4 Erkenntnisse der Studie 1.....	102
4.5 Studie 2: Quantitative Erhebung.....	106
4.5.1 Befragungsdurchführung.....	106

4.5.1	Messinstrumente .....	100
4.5.5	Statistische Methoden .....	117
<b>5</b>	<b>Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Studien..</b>	<b>119</b>
5.1	Deskriptive Ergebnisse .....	119
5.1.1	Beschreibung der Stichprobe .....	119
5.1.2	Stichprobe nach Geschlecht .....	128
5.1.3	Ein exemplarischer Ausschnitt der Grundgesamtheit	131
5.2	Überprüfung der Messinstrumente .....	133
5.2.1	Faktorenstruktur Erziehungsverhalten .....	135
5.2.2	Faktorenstruktur Integrationserleben .....	145
5.3	Ergebnisse zum Erziehungsverhalten .....	152
5.4	Ergebnisse zum Integrationserleben .....	161
5.5	Exkurs: Weiterführende Analysen .....	181
5.5.1	Geschlechtsspezifische Analysen zum Erziehungsverhalten .....	182
5.5.2	Geschlechtsspezifische Analysen zum Integrationserleben .....	183
5.5.3	Analysen nach Geburtsländern .....	185
5.6	Zusammenhang des Erziehungsverhaltens mit dem Integrationserleben.....	188
<b>6</b>	<b>Zusammenfassung und Diskussion der qualitativen und quantitativen Studien .....</b>	<b>193</b>
6.1	Stichprobe.....	195
6.2	Das Erziehungsverhalten türkischer Migranteneltern.....	199
6.3	Das subjektive und familiäre Integrationserleben .....	206
6.4	Gibt es eine Erziehung zur Integration?.....	214
<b>7</b>	<b>Erkenntnisse einer Zielgruppenanalyse.....</b>	<b>222</b>
<b>8</b>	<b>Fazit und Ausblick .....</b>	<b>224</b>
<b>Literatur .....</b>		<b>227</b>



# Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Prozessmodell der Determinanten des elterlichen Erziehungsverhaltens nach Belsky.....	19
Abb. 2:	Systemisch-kontextualistisches Modell des elterlichen Erziehungsverhaltens nach Darling&Steinberg.....	21
Abb. 3:	Häufigkeitsverteilung des Alters der Eltern.....	120
Abb. 4:	Schulabschlüsse und berufliche Bildungsabschlüsse der Eltern in Prozent .....	121
Abb. 5:	Prozentuale Verteilungen der Erwerbs- und Beschäftigungssituationen.....	122
Abb. 6:	Prozentuale Verteilungen der Sprachkenntnisse.....	123
Abb. 7:	Verteilungen zum häuslichen Sprachgebrauch mit dem Kind und mit dem Partner.....	124
Abb. 8:	Prozentuale Verteilungen der Vereinsaktivitäten .....	124
Abb. 9:	Anteil der Kinder in den befragten Familien .....	125
Abb. 10:	Verteilungen der Kinder im Vorschulalter auf die einzelnen Einrichtungs- und Betreuungsformen in absoluten Zahlen .....	126
Abb. 11:	Verteilungen der Kinder im Schulalter auf die einzelnen Schulformen und Universität in absoluten Zahlen .....	127
Abb. 12:	Verteilungen der Eltern nach ihren Funktionen in Kita und Schule.....	127
Abb. 13:	Scree-Plot Erziehungsverhalten.....	135
Abb. 14:	Screeplot zum Integrationserleben .....	146
Abb. 15:	Verteilungen der Mittelwerte zum Erziehungsverhalten.....	153
Abb. 16:	Verteilungen der Mittelwerte zum subjektiven Integrationserleben.....	162
Abb. 17:	Verteilung der subjektiven Einschätzung zur eigenen Integration .....	163
Abb. 18:	Zuschreibung der Verantwortlichkeit für den Integrationserfolg .....	164
Abb. 19:	Prozentuale Verteilung der Verantwortlichkeit für Integrationserfolg.....	164
Abb. 20:	Prozentuale Verteilungen zur Zusammensetzung des Freundeskreises.....	165
Abb. 21:	Prozentuale Verteilung der identifikativen Integration .....	166
Abb. 22:	Prozentuale Verteilung der identifikativen Integration .....	166
Abb. 23:	Prozentuale Verteilung der emotionalen Integration .....	167
Abb. 24:	Prozentuale Verteilung zur identifikativen Integration .....	168

Abb. 28:	Prozentuale Verteilungen der Zufriedenheit mit der Lebenssituation .....	170
Abb. 29:	Prozentuale Verteilungen zur identifikativen Integration.....	170
Abb. 30:	Verteilungen der Fremdwahrnehmung als Ausländer .....	171
Abb. 31:	Prozentuale Verteilungen zur gesellschaftlichen Verortung der Kinder als ausländische Kinder .....	171
Abb. 32:	Prozentuale Verteilungen zum Wunsch der Eltern, dass es die Kinder leichter haben sollen in der Gesellschaft als sie selbst .....	172
Abb. 33:	Prozentuale Verteilungen der elterlichen Wahrnehmung, Eltern bzw. Kinder müssten sich mehr bemühen, um erfolgreich zu sein .....	172
Abb. 34:	Prozentuale Verteilung der Wahrnehmung kultureller Differenzen zwischen Türken und Deutschen.....	173
Abb. 35:	Prozentuale Verteilungen zum elterlichen Wunsch, dass sich die Kinder in Deutschland wohl fühlen, aber überwiegend nach türkischen kulturellen Verhaltensmustern leben sollen .....	174
Abb. 36:	Prozentuale Verteilungen zur subjektiven Einschätzung der Eltern zur Integrationsförderung über Erziehung .....	174
Abb. 37:	Verteilungen der integrationsfördernden Erziehungsinhalte in Prozent .....	175
Abb. 38:	Prozentuale Verteilungen der Ansicht, dass Integration von der Politik einseitig diskutiert wird. ....	176
Abb. 39:	Verteilungen der erlebten Diskriminierungen in verschiedenen Bereichen .....	177
Abb. 40:	Erlebte Diskriminierungen in verschiedenen Bereichen.....	177
Abb. 41:	Zusammenhangsmodell zur generierten Hypothese .....	217
Abb. 42:	Zusammenhang zwischen positiv erlebter Integration und Erziehungsverhalten .....	218
Abb. 43:	Zusammenhang zwischen Exklusionsmechanismen und autoritärer Erziehung.....	219

# Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Typen der Sozialintegration von Migranten .....	30
Tab. 2:	Skalenzusammensetzung Erziehungsverhalten .....	111
Tab. 3:	Skalenzusammensetzung zum Integrationserleben .....	116
Tab. 4:	Verteilungen der Einwanderergenerationen der Eltern.....	120
Tab. 5:	Prozentuale Verteilungen der Schul- und beruflichen Bildungsabschlüsse nach Geschlecht .....	129
Tab. 6:	Verteilungen der Sprachkenntnisse (Türkisch/Deutsch) nach Geschlecht .....	130
Tab. 7:	KMO und Bartlett-Test: Erziehungsverhalten .....	134
Tab. 8:	KMO und Bartlett-Test: Integration .....	134
Tab. 9:	Erklärte Gesamtvarianz .....	136
Tab. 10:	Interskalen-Korrelationen zum Erziehungsverhalten .....	143
Tab. 11:	Erklärte Gesamtvarianz zum Integrationserleben.....	146
Tab. 12:	Interskalen-Korrelationen zum Integrationserleben .....	151
Tab. 13:	Statistische Kennwerte zum Erziehungsverhalten .....	152
Tab. 14:	Deskriptive Ergebnisse zur innerfamiliären Kommunikation .....	154
Tab. 15:	Deskriptive Ergebnisse zur Involviertheit .....	156
Tab. 16:	Deskriptive Ergebnisse zur Kindzentriertheit.....	157
Tab. 17:	Deskriptive Ergebnisse zum geduldigen Umgang.....	158
Tab. 18:	Deskriptive Ergebnisse zur Behütung.....	159
Tab. 19:	Deskriptive Ergebnisse zur innerfamiliären Aufgabenteilung.....	160
Tab. 20:	Statistische Kennwerte zum Integrationserleben .....	161
Tab. 21:	Geschlechtsspezifische Analysen des Erziehungsverhaltens.....	182
Tab. 22:	T-Test bei unabhängigen Stichproben .....	183
Tab. 23:	Geschlechtsspezifische Analysen zum Integrationserleben.....	184
Tab. 24:	T-Test bei unabhängigen Stichproben .....	184
Tab. 25:	Analysen zum Integrationserleben nach Geburtsland .....	185
Tab. 26:	T-Test bei unabhängigen Stichproben .....	185
Tab. 27:	Analysen zum Erziehungsverhalten nach Geburtsland.....	187



## Einleitung

„Türken<sup>1</sup> sind die Sorgenkinder der Integration“ (Lauer/Siems/Ehrentraut 2010), sie seien integrationsunwillig, gar integrationsunfähig und lebten in abgeschotteten Parallelgesellschaften. Ihre patriarchalischen, traditionellen Familienstrukturen stünden im Kontrast zur deutschen Mehrheitsgesellschaft. Da die Selbstständigkeit der Kinder und Jugendlichen innerfamiliär nicht gefördert werde, Kinder sich somit mit widersprüchlichen Anforderungen auseinandersetzen müssten, werde die Integration in die gesellschaftlichen Strukturen gehemmt. Ihre familialen Lebenswelten, bestehend aus einer weiterhin als fremd wahrgenommenen Kultur und einer angsteinflößenden Religion seien große Integrationshindernisse. Die Existenz kultureller und sozialer Distanzen mache eine Angleichung unmöglich (vgl. Nauck 1999:24).

Die vorherrschende öffentliche und teilweise den Diskurs dominierende Sicht auf „den Türken“ ist nicht zuletzt seit der Sarazzin-Debatte entfacht, da seither vermehrt von Integrationsunwilligkeit die Rede ist (vgl. Thränhardt 2010:16). Seither „(veränderte sich) im öffentlichen Diskurs (...) das Bild der Zugewanderten, das an „den Türken“ oder „den Muslimen“ festgemacht wird“ (ebd.:20). Obgleich die These einer Parallelgesellschaft in empirischen Untersuchungen falsifiziert wurde, setzte „in den Medien (...) eine intensive Berichterstattung über mangelnde Integration ein, die immer wieder mit sprechenden Beispielen untermauert wurde“ (ebd.:21). Eine defizitorientierte Perspektive dominiert die öffentliche Meinung und Schreckensbilder einer gescheiterten Integration werden immer wieder inszeniert.

Die Debatte suggeriert eine einseitige Verantwortlichkeit. Die Verantwortung für das Gelingen der Integration wird vor allem der zugewanderten Bevölkerung angelastet, und eine einseitige Schuldzuweisung wird betrieben.

---

1 Aus stilistischen Gründen wird darauf verzichtet, an allgemeine Personengruppenbezeichnungen ein „-Innen“ anzuhängen. Der Gebrauch ohne diese Endung bedeutet jedoch keinen Ausschluss weiblicher Personen, sondern schließt diese immer mit ein.

ständig (2014:23). Obwohl theoretischer Konsens darüber besteht, dass Integration keine Einbahnstraße ist, sondern ein Prozess, an dem sowohl die aufnehmende wie auch die zugewanderte Bevölkerung gleichermaßen beteiligt sind, suggerieren öffentliche und politische Debatten, es sei vor allem eine Frage der individuellen Entscheidung bzw. der subjektiven Voraussetzungen der Zugewanderten, ob sie sich integrieren wollen bzw. können. Die Verantwortung für das Scheitern der Integration, gemessen anhand von „vorausgesetzten Vergleichs- und Bewertungsmaßstäben“ (Polat 2000:12), wird ihnen zugeschrieben: sie seien „integrationsunwillig“. Gemessen anhand festgeschriebener, christlich-westlicher Standards werden unreflektiert familiäre Lebenswelten als Integrationshemmnisse, Kriminalitätsfördernde und Bildungsverlierer produzierende Faktoren betrachtet.

Für eine gelingende Integration in die Mehrheitsgesellschaft werden zunehmend Familien als relevant erachtet. Der „fachliche Diskurs (hat) Familien mit Migrationshintergrund<sup>2</sup> bisher eher am Rande behandelt (...)“ (Fischer & Springer 2011:9), wengleich der Familie im Integrationsprozess eine erhebliche Rolle zugeschrieben wird (vgl. Nauck 2005:119ff.; Fuhrer/Uslucan 2005:12). Obwohl erkannt wurde, dass Eltern aufgrund ihrer Einstellungen und ihres Verhaltens den Integrationsprozess beschleunigen oder erschweren können (vgl. Trommsdorff 2005:41), werden „Migrantenfamilien (...) in der Migrationsforschung selten explizit thematisiert“ (Nauck 2007:19). Zumal frühere Studien „Migrantenfamilien im Blick auf die Kinder als Belastung und Risiko analysiert (haben)“ (Filsinger 2011:52).

Viele Forschungsarbeiten betrachten türkische Migrantenfamilien fast ausschließlich unter dem Aspekt der traditionellen Orientierung. Daher verzeichnen viele Veröffentlichungen ähnliche Befunde und sind durchzogen von „ethnozentrischen Vorannahmen“ (Herwartz-Emden/Westphal 2003:100;

- 2 Die Bezeichnung „Person mit Migrationshintergrund“ beinhaltet neben den Personen, die selbst nach 1950 in die Bundesrepublik eingewandert sind und solchen, die eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzen, auch diejenigen Personen, die deutsche Staatsangehörige sind aber bei denen mindestens ein Elternteil oder Großelternteil selbst zugewandert ist (Bundesregierung 2007:14f.). Einen Migrationshintergrund haben demnach Ausländer, eingebürgerte Migranten sowie die erste, zweite und dritte Generation der zugewanderten Menschen. Menschen mit Migrationshintergrund stellen also keine homogene Gruppe dar. Die Bezeichnung „mit Migrationshintergrund“ wird in der Migrationsforschung kritisiert, da sie Menschen als „fremde Elemente“ (Mecheril 2014:108f.) konstruieren würde. Da aber alle etablierten Bezeichnungen (mit Migrationshintergrund, Migrant, Zuwanderer, Einwanderer, Türke etc.) unter diesem Verdacht einer Reproduktion von Fremdheit stehen, sollen in der vorliegenden Arbeit zunächst diese Bezeichnungen beibehalten werden, ohne essayistisch klingen zu wollen (vgl. Foroutan 2010:10).

lisch zu werden“ (Scheper et.al. 2005:16). Da zu den Lebensrealitäten, familialen Erfahrungsumwelten und Sozialisationserfahrungen türkischer Migrantenfamilien nahezu kaum empirische Daten vorliegen, wird ein weißer Fleck in der Forschungslandschaft konstatiert (vgl. Leyendecker 2008:93). Insbesondere für die in Deutschland geborenen und aufgewachsenen Folgegenerationen, die sog. Postmigranten<sup>3</sup>, zeigt sich ein großer Bedarf an aktuellen empirischen Daten zu ihrem familialen Erziehungs- und Integrationserleben.

Die Frage nach der Erziehung und Integration von türkischen Migranteneltern ist von besonderem Interesse.

In Deutschland lebten zum Ende 2014 ca. 2,9 Millionen Personen türkischer Herkunft (vgl. Statistisches Bundesamt 2015), von denen 78% in Familien lebten und eine deutliche Mehrheit (52%) über keine eigene Migrationserfahrung verfügte (vgl. ebd.). Von den 1,37 Millionen Personen, die selbst migrierten, sind ca. 42% zum Zwecke einer Familienzusammenführung eingereist (vgl. ebd.:542). Es reisen jährlich immer neue Migranten aus der Türkei nach Deutschland ein, daher wird angenommen, dass die „Heiratsmigration in seiner quantitativen Bedeutung in Zukunft zunehmen“ (Nauck / Steinbach 2001:98) und somit der bereits andauernde Eingliederungsprozess von Neuzugewanderten überlagert wird.

Dieses Phänomen der diversen Sozialisationserfahrungen für die Familiendynamiken sind aber bislang weitgehend unerforscht (vgl. Leyendecker 2008).

Leyendecker konstatiert, dass wenn die familiären Erfahrungsumwelten von Kindern aus zugewanderten Familien „weiterhin ignoriert (werden), wird auch das Potenzial ignoriert, das in Familien steckt, und damit ein wichtiger Hebel zur Förderung und Integration der Kinder und ihrer Familien“ (ebd.:93). Auch im Hinblick auf die „Debatten über Integrationsverweigerung vor allem der türkischen Migration ist (das Thema) unverändert relevant“ (Keupp 2011:11). Daher wird mit der vorliegenden Dissertation intendiert, diese Forschungslücke zu schließen.

Ziel der Dissertation ist die Erfassung elterlicher Erziehungspraktiken und subjektiver Integrationserleben türkischer Migranteneltern. Im Mittelpunkt

---

3 Shermin Langhoff (2011) hat mit ihrem „Postmigrantischen Theater“ im Berliner Ballhaus Naunynstraße die Bezeichnung „postmigrantisch“ eingeführt, um „Geschichten und Perspektiven derer, die selbst nicht mehr migriert sind, diesen Migrationshintergrund aber als persönliches Wissen und kollektive Erinnerung mitbringen“ (Langhoff 2011) zu erzählen. Postmigrantisch stehe für den gesamten gemeinsamen Raum der Diversität jenseits von Herkunft (vgl. ebd.). Mehr zum Begriff in Kapitel 1.2.

quantitative und qualitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden kombiniert werden. Die Kombination qualitativer und quantitativer Erhebungs- und Auswertungsmethoden folgt dem Prozedere eines Verallgemeinerungsmodells. Die qualitative Studie wird zunächst vollständig durchgeführt und ausgewertet. In einem zweiten Schritt werden diese erfassten Daten mittels quantitativer Erhebungs- und Auswertungsmethoden überprüft und verallgemeinert (vgl. Mayring 2001:7). Die Ergebnisse führen schließlich zur Generierung einer gegenstandsbegründeten Hypothese.

Die Zielgruppe der vorliegenden Untersuchung sind türkische Migranteneltern der Folgegenerationen<sup>4</sup>, die mindestens ein Kind im Vorschulalter<sup>5</sup> (0 bis 6) haben und in der klassischen Familienform (Vater-Mutter-Kind) in Deutschland zusammenleben.

Es interessiert weniger, welche Erziehungsvorstellungen bzw. -einstellungen vorliegen, als vielmehr wie türkische Migranteneltern der Folgegenerationen tatsächlich erziehen und welche elterlichen Erziehungspraktiken sich empirisch erfassen lassen. Daher bietet sich die Methode der teilnehmenden Beobachtungen an. Es ermöglicht eine explorative Erkundung subjektiver familiärer Lebenswelten und komplexer Interaktionsgeschehen (vgl. Kuckartz 1994:556). Des Weiteren soll erfasst werden, wie türkische Migranteneltern ihre subjektive wie familiäre Integration erleben und bewerten und ob ein Zusammenhang zwischen elterlicher Erziehung und Integration besteht.

Zunächst werden einleitend allgemeine erziehungswissenschaftliche und interdisziplinäre Grundlagen zu den Themen Erziehung und Integration als theoretischer Bezugsrahmen herangezogen und eine begriffliche Basis gebildet (Kapitel 1). Dann folgt ein Überblick über den bisherigen Forschungsstand zum Erziehungsverhalten und zur Integration türkischer Migrantenfamilien

- 
- 4 Als Folgegeneration (zweite, dritte, vierte) werden die Personen aufgefasst, deren Eltern oder Großeltern (erste Generation) zuerst eingewandert sind, während sie selbst in Deutschland geboren und sozialisiert sind. Sie verfügen also über keine eigene Migrationserfahrung. Zu den Folgegenerationen zählen aber auch die Kinder bzw. Enkelkinder der ersten Generation, die zwar nicht in Deutschland geboren wurden aber im frühen Kindesalter (bis 7 Jahren) nach Deutschland migrierten und seitdem hier leben.
  - 5 Die Begrenzung auf Kinder im Vorschulalter basiert auf zwei Überlegungen. Einerseits wird davon ausgegangen, dass frühe Eltern-Kind-Beziehungen eine entscheidende Rolle für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung des Menschen tragen (vgl. Neumann 1981). Andererseits wurde gerade für diese Altersgruppe ein relevanter Bedarf an neueren Erkenntnissen zu ihren Sozialisationserfahrungen identifiziert (vgl. Leyendecker 2008, Otyakmaz 2014).



stellung erfolgt analog zum methodischen Vorgehen und umfasst zunächst die qualitative und im Anschluss die quantitative Studie. Da die qualitative Studie zur Exploration des Forschungsgegenstandes dient und zur Operationalisierung der quantitativen Studie eingesetzt wird, wird sie zunächst in ihrer Gesamtheit dargestellt.

In Kapitel 4.2 werden die beobachteten Familien einzeln skizziert. Hierfür werden sowohl die Familien als auch die beobachteten Eltern-Kind-Interaktionen wiedergegeben. Eine zusammenfassende Darstellung zu den erfassten Stichprobendaten erfolgt in Kapitel 4.2.6. Die Beobachtungen werden gemäß der Grounded Theory ausgewertet. Die identifizierten Themen und Kategorien zum Erziehungsverhalten sowie zum Integrationserleben werden in Kapitel 4.3 zusammenfassend dargestellt. Aufbauend auf diesen werden beobachtete Erkenntnisse im Kapitel 4.4 konkretisiert, auf die in den Kapiteln 5.3 sowie 5.4 erneut eingegangen wird. Zunächst wird die quantitative Studie (Kapitel 4.5) in ihrer methodischen Prozedere schrittweise dargestellt. Die Befragungsdurchführung (Kapitel 4.5.1), die die Datenerhebung (Kapitel 4.5.2), die Rekrutierung der Stichprobe (Kapitel 4.5.3) sowie die Konstruktion und Itemsammlung des Messinstrumentes (Kapitel 4.5.4) werden nacheinander veranschaulicht. Kapitel 4 schließt mit einer kurzen Darstellung zu den eingesetzten statistischen Methoden (Kapitel 4.5.5). Da es sich um eine explorativ-deskriptive Studie handelt, werden die empirischen Ergebnisse ab Kapitel 5 sehr ausführlich beschrieben.

Hierfür wird zunächst die Stichprobe deskriptiv abgebildet (5.1.1), die Stichprobe nach Geschlechtern differenziert (5.1.2) und schließlich folgt ein Ausschnitt des Mikrozensus 2015, um eine Basis für Vergleiche der Stichprobendaten mit den Daten der Grundgesamtheit zu haben. Da für die vorliegende Forschungsfrage ein neues Messinstrument konstruiert wurde, werden dann die Überprüfung der Faktorenstruktur des Erziehungsverhaltens (Kapitel 5.2.1) sowie die Faktorenstruktur des Integrationserleben (Kapitel 5.2.2) ausführlich abgebildet. Die deskriptiven Ergebnisse zum Erziehungsverhalten und zum Integrationserleben der Stichprobe werden in Kapitel 5.3 und 5.4 zunächst auf Konstrukt- und anschließend auf Itemebene präsentiert. Die in den teilnehmenden Beobachtungen erfassten Erkenntnisse werden erneut aufgegriffen und anhand der Daten der zweiten Studie überprüft.

Kapitel 5.5 dient als Exkurs und prüft weitergehende Fragestellungen hinsichtlich vorhandener Gruppenunterschiede. Es werden das Erziehungsverhalten und Integrationserleben sowohl nach Geschlecht als auch nach eigener Migrationserfahrung differenziert. Im Fokus des Kapitels 5.6 stehen Zusammenhangsanalysen zur Forschungsfrage, ob die erfassten Erziehungsprakti-

auf der Grundlage vorliegenden Forschungsergebnisse anderer Studien interpretiert. Die gemäß der Grounded Theory generierte Hypothese der vorliegenden Arbeit wird in Kapitel 6.4 modellhaft konkretisiert.

Da „zur Gestaltung einer pädagogischer Praxis (...) vor allem eine klare Vorstellung (...) von der Zielgruppe (...) (gehört)“ (Badawia 2003:133) und die zielgruppenspezifisch erhobenen Daten einen relevanten Beitrag dazu leisten könnten, soll in Kapitel 7 eine deskriptive Zielgruppenanalyse<sup>6</sup> durchgeführt werden. Die untersuchte Zielgruppe wird nicht als homogene Gruppe begriffen.

Insgesamt erscheint es wichtig an dieser Stelle zu betonen, dass eine repräsentative Studie weder intendiert noch im Rahmen der vorliegenden Dissertation möglich ist.

Die Arbeit wird schließlich mit einem Ausblick in eine postmigrantische Gesellschaft (Kapitel 8) beendet.

---

6 An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die vorliegende Dissertation keine Pauschalisierungen oder kulturalisierende Zuschreibungen intendiert. Es wurde explizit ein exploratives Vorgehen wählt, um unvoreingenommen und offen die familiären Lebenswelten erforschen zu können. Die Verwendung einheitlicher Termini „Türken“, „türkische Eltern“, „Personen mit türkischem Migrationshintergrund“, „Türkische Migranten“ etc. dient einer Einordnung in etablierte Begrifflichkeiten und soll keineswegs den Eindruck einer Homogenität erwecken.

# 1 Erziehungsverhalten und Integrationsprozesse

Zwei zentrale Begriffe der vorliegenden Dissertation sind Erziehung und Integration. Ihre Definitionen sind nicht per se klar und eindeutig, daher sollen im Folgenden die begrifflichen Grundlagen der vorliegenden Forschungsfrage erläutert werden. Zunächst wird eine theoretische Grundlage zum Erziehungs- und Integrationsbegriff allgemein gegeben. Im darauffolgenden Kapitel 2 wird der Forschungsstand zum Erziehungsverhalten und zur Integration türkischer Migrantenerlern dargestellt.

## 1.1 Erziehungsverhalten

Die frühe Eltern-Kind-Beziehung trägt eine entscheidende Rolle für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung des Menschen. Die Familie<sup>7</sup> stellt einen wichtigen Entwicklungskontext für die kindliche Entwicklung dar. Es wird angenommen, dass in der Familie die Basispersönlichkeit des Kindes ausgebildet wird (vgl. Neumann 1981:10). Im Laufe der Kindheit und Jugend erhalten auch andere Sozialisationsinstanzen<sup>8</sup> eine maßgebliche Rolle, doch die Familie bleibt als primäre Sozialisationsinstanz über Jahre hinweg nachweisbar prägend.

„Familie (stellt) die maßgeblichen Weichen für die spätere soziale Platzierung eines Individuums, da die in Familienbeziehungen verinnerlichten Normen, Werte und Verhaltensweisen wenn auch nicht als unveränderlich, so

---

7 Aufgrund der Pluralisierung von Lebens- und Familienformen (Beck 1986) ist es nicht mehr möglich, von *der* Familie zu sprechen (vgl. Filsinger 2011:49). Trotz einer Vielfalt an Familienformen und -konzepten wird in der vorliegenden Studie Familie als Kernfamilie, bestehend aus Vater, Mutter, Kind bzw. Kindern, aufgefasst.

8 Zu den Sozialisationsinstanzen gehören neben der Familie auch die Bildungseinrichtungen sowie sozialen Kontakte (Freundeskreis, Partnerschaft etc.).

lebenslanger individueller Lernprozess (verstanden wird), in dem sich das Individuum zur selbstständig lebens- und arbeitsfähigen Persönlichkeit entwickelt“ (ebd.), ist Erziehung eine „geplante, zielgerichtete und absichtsvolle Sozialisation, also jener Teil der Sozialisationsprozesse, welche darauf abzielt, Veränderungen von Kindern und Jugendlichen zu bewirken“ (ebd.). Ecarius unterscheidet für die Pädagogik einen normativen und deskriptiven Erziehungsbegriff. Aus einer normativen Perspektive ist Erziehung „als Ermöglichungsbedingung für die Entfaltung von Subjektivität und Entwicklung von Mündigkeit und Selbstständigkeit“ (ebd.) definiert. Die deskriptive Pädagogik definiert „Erziehung als die jeweilige gesellschaftliche Reaktion auf die Erkenntnis, dass Menschen heranwachsen und sich entwickeln“ (ebd.:10).

Nach Klaus Hurrelmann (1994) ist Erziehung „die soziale Interaktion zwischen Menschen, bei der ein Erwachsener planvoll und zielgerichtet versucht, bei einem Kind unter Berücksichtigung der Bedürfnisse und der persönlichen Eigenart des Kindes erwünschtes Verhalten zu entfalten oder zu stärken. Erziehung ist ein Bestandteil des umfassenden Sozialisationsprozesses; der Bestandteil nämlich, bei dem von Erwachsenen versucht wird, bewußt (sic!) in den Prozeß (sic!) der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern einzugreifen - mit dem Ziel, sie zu selbstständigen, leistungsfähigen und verantwortungsvollen Menschen zu bilden“ (Hurrelmann 1994:13). Erziehung ist also ein bewusstes meist elterliches Verhalten mit der zielgerichteten Intention, ein erwünschtes kindliches Verhalten zu fördern. Schneewind fasst den Begriff des elterlichen Erziehungsverhaltens als „alle kindbezogenen Erlebnis- und Handlungsweisen, die Eltern mit oder ohne Beeinflussungsabsicht äußern“ (Schneewind 1980:21) auf. An dieser Definition wird deutlich, dass auch elterliche Handlungen ohne zielgerichtete Absichten gegenüber dem Kind als Erziehungsverhalten aufgefasst werden.

„Elterliches Erziehungsverhalten unterliegt vielfältigen Einflüssen“ (Reichle/Franiek 2007:4). Belsky (1984) konzipierte ein allgemeines theoretisches Modell der Determinanten des elterlichen Verhaltens, in dem drei Hauptfaktoren für dysfunktionale bzw. gelungene Elternschaft identifiziert werden: „die individuellen psychologischen Ressourcen der Eltern (Elternpersönlichkeit), die Eigenschaften des Kindes und den sozialen Kontext, in den die Eltern-Kind-Beziehung eingebettet ist (Paarbeziehung, soziale Netzwerke sowie die berufsbezogenen Erfahrungen der Eltern“ (ebd.). In dem Modell (Abb.1) wird davon ausgegangen, dass die elterliche Entwicklungsgeschichte, die eheliche Paarbeziehung, die sozialen Netzwerke sowie die Erwerbstätigkeit



len die eheliche Beziehung, die unterstützenden sozialen Netzwerke sowie die arbeitsbezogenen Erfahrungen der Eltern (vgl. ebd.:27f.). Eine positive Partnerschaft, die gegenseitigen Unterstützungen der Eltern sowie die väterliche Beteiligung an familiären Interaktionen beeinflussen zunächst allgemein das psychische Wohlbefinden der Eltern, welches das elterliche Erziehungsverhalten und somit die kindliche Entwicklung tangieren (vgl. ebd.). Für den Bereich der sozialen Netzwerke konstatiert Belsky, dass „ein dichteres soziales Netz (...) mit höherem Selbstvertrauen der Mutter sowie mit einer besseren Anpassung an kindliche Bedürfnisse und dessen Fähigkeiten zusammen(hängt)“ (ebd.). Durch die Erfahrung sozialer Unterstützung eines dichten sozialen Netzwerkes kann sich demnach das psychische Wohlbefinden sowie der Selbstwert der Eltern erhöhen und konsequenterweise die Eltern-Kind-Beziehung verbessern (vgl. ebd.:28). Die Zufriedenheit mit dem Berufsstatus zeigt in dem Modell von Belsky einen ähnlichen Effekt. Eine hohe Zufriedenheit mit der Erwerbstätigkeit sowie dem Einkommen korreliert positiv mit einem entwicklungsfördernden Erziehungsverhalten, denn „die Zufriedenheit mit dem eigenen Berufsstatus zeigt sich in mehr positiver Emotionalität und einem geringeren Einfordern von Disziplin den Kindern gegenüber“ (ebd.). Die Determinanten elterlichen Verhaltens hängen als „gepuffertes System“ zusammen und bedingen sich gegenseitig, so dass „wenn einige der Determinanten gefährdet sind, „puffern“ die anderen die Einflüsse auf das elterliche Erziehungsverhalten“ (ebd.). Eine entwicklungsfördernde Erziehung gelingt demnach am ehesten, wenn das persönliche „Ressourcen-Subsystem der Eltern funktioniert und eine einfühlsame und verantwortliche Betreuung unterstützt“ (ebd.:28f.). Entscheidend sind dem Modell zufolge vor allem die Persönlichkeitsdeterminanten beider Eltern, da sie die „negativen Einflüsse der kindlichen Eigenschaften und des sozialen Kontextes mildern (können)“ (ebd.:29). Kinder sind in dem „Erziehungsgeschehen nicht als Objekte anzusehen. Denn Kinder sind von Geburt an ihrerseits handelnde Subjekte, die sich schon frühzeitig gleichermaßen als Akteure erleben“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005:9) und dem Modell von Belsky folgend auch mit ihrem Temperament und ihren Eigenschaften Einfluss ausüben können.

Zum elterlichen Erziehungsverhalten gehören deskriptive Aspekte wie Erziehungseinstellungen, -praktiken, -ziele sowie -stile (vgl. Schneewind 1980: 24f.). Darling und Steinberg (1993) haben ein systemisch-kontextualistisches Modell des elterlichen Erziehungsverhaltens (Abb. 2) entwickelt, um das Zusammenwirken von Erziehungszielen, -praktiken und -stilen zu erklären (vgl.



Abb. 2: Systemisch-kontextualistisches Modell des elterlichen Erziehungsverhaltens nach Darling & Steinberg 1993:493. (Quelle: Fuhrer 2005:236).

In dem Modell wird ersichtlich, dass die Erziehungsstile und das Erziehungsverhalten durch Erziehungsziele und -werte beeinflusst werden. Der elterliche Erziehungsstil hat eine indirekte Wirkung auf die kindliche Entwicklung aber eine direkte Wirkung auf die kindliche Bereitschaft, sich erziehen zu lassen. Diese kindlichen Persönlichkeitsmerkmale „moderieren (wiederum) den Zusammenhang zwischen Erziehungsverhalten und kindlicher Entwicklung“ (ebd.:236). Die Erziehungspraktiken haben einen direkten Effekt auf die Entwicklung des Kindes. Auch in diesem Modell wird deutlich, dass Kinder nicht passive Opfer der Erziehung sind, sondern ihre Bereitschaft, sich erziehen zu lassen, also ihr Temperament und ihre Persönlichkeitseigenschaften eine Moderatorfunktion haben.

Erziehungsziele und -einstellungen werden durch Sozialisationserfahrungen der Eltern geprägt (vgl. Uhanyan 2012:76) und erweisen sich als relativ stabil (vgl. Nauck/Özel 1986:307). Sie stellen kindbezogene Meinungen der Eltern und ihre erwünschten, zukünftigen Rollen für ihre Kinder dar. Die Auffassung, dass Erziehung ein zielgerichtetes elterliches Handeln ist, manifestiert sich vor allem in den Erziehungszielen. Diese werden als kulturell vermittelt und zeitgemäßen Entwicklungen anpassend betrachtet.

Die Erziehungspraktiken sind „konkrete Verhaltensweisen der Eltern, mit denen diese auf die Reaktionen oder Verhaltensmuster ihrer Kinder in Form von positiven oder negativen Sanktionen reagieren“ (Ecarius 2007:143) und dienen der Erreichung von Erziehungszielen. Diese Praktiken werden durch die Erziehungsstile moderiert, welche als situationsübergreifendes, emotionales Familienklima verstanden werden. Der Erziehungsstil ist der Kontext, in dem die Erziehung stattfindet.

und Jugendlichen“ (Fuhrer 2005:232). Es wird davon ausgegangen, die kindliche Persönlichkeit sowie seine soziale, kognitive und emotionale Entwicklung durch den Erziehungsstil der Eltern erklären zu können (vgl. Asendorpf/Banse 2000:81).

Dabei stammt die bekannteste Typologie der Erziehungsstile von Diana Baumrind (1971), die zwischen einem permissiven, autoritativen und autoritären Erziehungsstil unterscheidet. Diese werden von Maccoby und Martin (1983) um einen vernachlässigenden Erziehungsstil ergänzt. Die Typologie ergibt sich aus der Verknüpfung zweier Erziehungsdimensionen, welche als grundlegend für die kindliche Entwicklung herausgestellt wurden: Kontrolle und emotionale Unterstützung.

Der autoritäre Erziehungsstil ist gekennzeichnet durch starke Kontrolle und emotionale Kälte. Autoritäre Eltern fordern Gehorsam und sind anweisend. Für die Einhaltung der Regeln werden auch körperliche Strafen, Verbote und psychische Bedrohungen eingesetzt. Der permissive Erziehungsstil beschreibt eine elterliche emotionale Nähe zum Kind ohne Regelvorgaben. Permissive Eltern sind liebevoll, kindzentriert und sensibel, doch haben keine Verhaltenserwartungen an das Kind. Der vernachlässigende Stil zeigt sich durch das Fehlen beider Dimensionen. Der autoritative Erziehungsstil kennzeichnet sich durch das gleichzeitige Vorhandensein beider Dimensionen, also klarer und strikter Regelvorgaben bei großer emotionaler Wärme. Autoritative Eltern sind zwar fordernd, doch sie zeigen auch großes Interesse am Kind und an seiner Entwicklung. Ihre Forderungen sind altersgemäß, orientieren sich am Entwicklungsstand ihrer Kinder und werden ihnen altersgemäß erklärt und begründet. Sie sind bemüht mit ihrem disziplinierenden Verhalten Unterstützung zu leisten und berücksichtigen auch kindliche Bedürfnisse und Interessen. „Eltern (befriedigen) unter Berücksichtigung der Individualität und des Entwicklungsstandes ihrer Kinder deren Bedürfnisse nach einem liebevollen, akzeptierenden und unterstützenden Verhalten (...) und (respektieren und wertschätzen) sie in ihrer individuellen Besonderheit (...)“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005:12). Zur autoritativen Erziehung gehört eine offene, innerfamiliäre Kommunikationsstruktur, in der Eltern viel mit ihren Kindern sprechen, sie nach ihrer Meinung fragen und sie in die familialen Entscheidungen einbeziehen.

Der autoritative Erziehungsstil sei nach Erkenntnissen der Erziehungsstilforschung anzustreben, „da er stärker mit einem positiven Selbstwertgefühl und sozialer Kompetenz des Kindes korreliere“ (Asendorpf/Banse 2000:81) und mit besseren Schulleistungen, weniger Verhaltensproblemen und einem positiveren Selbstkonzept in Verbindung stehe (vgl. Uhanyan 2012:85). Der



cherte Daten und Zusammenhänge mit Entwicklungseffekten bei Kindern und Jugendlichen nachgewiesen werden (vgl. Fuhrer 2005:232). Für die positiven Effekte der autoritativen Erziehung konnte jedoch keine kulturübergreifende und alle Kinder einbeziehende Gültigkeit konstatiert werden (vgl. ebd.:237).

In kulturvergleichenden Untersuchungen zu den Erziehungsstilen konnte gezeigt werden, dass unter bestimmten Bedingungen die einzelnen Erziehungsstile unterschiedliche Auswirkungen haben. Wenn die Kinder in entwicklungsgefährdenden bzw. delinquenzförderlichen Umwelten aufwachsen, was für einige türkische Kinder und Jugendliche vermutet wird (vgl. Uslucan 2010c:220), so habe die autoritäre Erziehung durchaus eine sinnvolle Funktion, weil diese Kinder und Jugendlichen eine stärkere Kontrolle und Lenkung bedürfen. Otyakmaz konstatiert, dass dieser Erziehungsstil-Typologie „ein westlich-christliches Weltverständnis zugrunde liegt und daher durch diese Erziehungsstilkonzeption das Verhalten von nicht-westlichen Eltern nicht adäquat erfasst wird“ (Otyakmaz 2008:3).

Für eine entwicklungsförderliche Umsetzung elterlichen Erziehungsverhaltens werden insgesamt äußerliche Bedingungen, unter denen Familien ihr Leben gestalten, als relevant erachtet (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005:15). Dazu zählen insbesondere ökonomische und zeitliche Ressourcen und damit Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe, die Erwerbsbeteiligung der Eltern und die berufsbezogenen Erfahrungen sowie die Betreuungsarrangements für die Kinder (vgl. ebd.).

Vorliegende Erkenntnisse zum elterlichen Erziehungsverhalten und zu Eltern-Kind-Beziehungen sind zudem durch regelmäßige Forschung zu „Fragen des Wandels von Erziehung sowie hieraus resultierende Risiken und Chancen für die Entwicklung von Kindern, die Bedeutung relevanter Merkmale von Erziehung für die Kompetenz- und Sozialentwicklung von Kindern und die Effekte kontextueller, familiärer und personaler Einflussfaktoren auf elterliches Erziehungsverhalten und die Gestaltung von Eltern-Kind-Beziehungen“ (pairfam o.J.) zu aktualisieren.

Das Beziehungs- und Familienpanel pairfam erforscht mittels multidisziplinärer repräsentativer Längsschnittstudien die partnerschaftlichen und familialen Lebensformen in Deutschland. Durch die jährlich erhobenen Befragungsdaten kann die Entwicklung von Partnerschafts- und Generationenbeziehungen in unterschiedlichen Lebensphasen dokumentiert werden. In ihren

---

9 Für die vorliegenden Ergebnisse zu den Wirkungen der Erziehungsstile gilt eine Einschränkung auf den westlich-christlichen Kulturkreis (vgl. Fuhrer 2005:232).

wird eine vermehrt kindzentrierte Orientierung in der Erziehung und eine „verstärkt auf die Selbstverwirklichung des Kindes“ (pairfam o.J.) wertlegende Erziehungshaltung festgestellt.

Ausgehend von den oben skizzierten theoretischen Grundlagen zur Erziehung wird in der vorliegenden Dissertation das elterliche Erziehungsverhalten untersucht, da es nach dem integrativen Modell von Steinberg und Darling einen direkten Einfluss auf kindliche Entwicklung annehmen lässt. Da auch Nauck und Özel (1986) in ihren Untersuchungen zum migrationsbedingten familialen Wandel zeigen konnten, dass sich durch den Eingliederungsprozess und die daraus resultierenden Handlungsalternativen die Erziehungspraktiken ändern (vgl. Nauck/Özel 1986:307), stehen diese im Vordergrund der eigenen Studie.

In Anlehnung an Schneewind wird in diesem Dissertationsprojekt elterliches Erziehungsverhalten als „alle kindbezogenen Erlebnis- und Handlungsweisen, die Eltern mit oder ohne Beeinflussungsabsicht äußern“ (Schneewind 1980:21) definiert. Bevor der Forschungsstand zur Zielgruppe dargestellt wird, folgen zunächst im nächsten Kapitel die begrifflichen Grundlagen zum Integrationsbegriff.

## 1.2 Integration

Obwohl Integration ein interdisziplinär erforschtes Thema ist und viele theoretische Konzepte vorliegen, zeigen aktuelle Debatten, dass „die Konzepte sehr undeutlich und uneinheitlich definiert sind, die Theorien äußerst vielfältig und divergent sind und die Forschungsergebnisse so unüberschaubar sind, dass kaum vergleichbare und wissenschaftlich verallgemeinerbare Antworten (...) gegeben werden können“ (Zick 2010:25). Der Integrationsbegriff sowie seine politischen wie wissenschaftlichen Konzepte sind kontrovers geführte und debattierte Themen. Die Debatte erstreckt sich von einem eher positiv besetzten, liberal gedachten Multikulturalismus bis zu einem negativ besetzten, einseitigen Assimilationsdruck an die Mehrheitsgesellschaft (vgl. Pries 2015:10). Zudem basiert der Integrationsdiskurs vornehmlich „auf Negativnarrativen über die ‚verweigerte‘, ‚mislungene‘, die ‚verpasste‘ oder gar die ‚unmögliche‘ Integration“ (Mecheril 2014:108).

Politik noch in der Wissenschaft, in den gesellschaftlichen, medialen Debatten sind die Inhalte der oftmals parallel genutzten Termini bekannt. Integration, Assimilation, Eingliederung, Partizipation, Teilhabe, Akkulturation und Inklusion sind dabei nur einige dieser synonym verwendeten Begrifflichkeiten.

Diese Unklarheiten und Verwirrungen werden als ein Resultat der Politik verstanden, denn jahrzehntelang bediente sich die Bundesrepublik ihrer „Lebenslüge“ (Bade 1994b:40), sie sei kein Einwanderungsland und brauche daher keine Einwanderungspolitik. Diese politische Selbstbeschreibung als Nicht-Einwanderungsland verursachte „nicht intendierte Folgen auf verschiedenen Ebenen“ (Bade/Oltmer 2004a:463), die es nun in der Gegenwart mit einer sehr kostenintensiven nachholenden<sup>11</sup> Integrationspolitik zu beseitigen bzw. zu korrigieren gilt. Erst mit der Reform des Staatsangehörigkeitsrechts (2000) und mit dem Zuwanderungsgesetz (2005) versteht sich die Bundesrepublik offiziell als ein Einwanderungsland und Integration als eine fachübergreifende Querschnittsaufgabe. Bundeskanzlerin Angela Merkel bildete 2006 den Integrationsgipfel und erklärte Integration zur Chefsache. Die Relevanz eines nachholenden Integrationsbedarfes wird durch diese „Symbolpolitik“ (Bade 2007:53) öffentlich postuliert, ohne eine begriffliche oder politische Einigung über die Inhalte zu verankern.

Integration, zunächst allgemein verstanden als die Eingliederung der zugewanderten Menschen in die Mehrheitsgesellschaft, wird als Assimilation aufgefasst und gedeutet. Klaus Bade, der den Begriff der nachholenden Integrationspolitik verankerte, stellte fest, dass „bei der Rede von der allgemein hin 'gescheiterten Integration' (...) oft irrtümlich kategoriale Messlatten für Assimilationsprozesse angelegt (werden)“ (ebd.:21). Assimilation sei ein „eigendynamischer Prozess“ (ebd.), der einer Integration folgen könne, „aber nicht muss, und der vor allem nicht eingefordert oder gar amtlich verordnet werden kann“ (ebd.). Assimilation ist ein „einseitiger, nur in eine Richtung laufender Prozess (...), in welchem die Einwanderer und ihre Nachkommen ihre Kultur aufgeben und die des Einwanderungslandes vollständig übernehmen“ (Heckmann 2015:75, Hervorheb. in Original). Integration wird im Gegensatz dazu als ein Prozess der „Mitgliedschaftswerdung in der neuen Gesellschaft“ (ebd.:21) aufgefasst.

---

10 Für eine zusammenfassende Darstellung der Migrations- und Integrationsforschung vgl. Treibel (2003), Siminovskaia (2008), Steinbach (2004), Griesse (2013), Mecheril/Reuter (2015).

11 Für eine ausführliche Darstellung der „Folgekosten der defensiven Selbstbeschreibung“ vgl. Bade/Oltmer (2004a: 463ff.).

(vgl. Esser 2001:15). Unter Integration wird zunächst allgemein der „Zusammenhalt von Teilen in einem ‚systemischen‘ Ganzen“ (Esser 2001:1) verstanden, wobei die einzelnen Teile ein nicht wegzudenkender, ein „integraler“ Bestandteil des Ganzen sein müssen. „Durch diesen Zusammenhalt der Teile grenzt sich das System dann auch von einer bestimmten ‚Umgebung‘ ab und wird von dieser Umgebung als ‚System‘ identifizierbar“ (ebd.). Die Systemintegration bezieht sich auf die „Integration des Systems einer Gesellschaft als Ganzheit“ (ebd.:3) und ergibt sich „unabhängig von den speziellen Motiven und Beziehungen der individuellen Akteure“ (ebd.). Die Sozialintegration bezieht sich hingegen auf die „Integration der Akteure bzw. der von ihnen gebildeten Gruppen „in“ das System hinein“ (ebd.) und hat folglich mit den individuellen Motiven, Absichten und den Beziehungen der Akteure zu tun (vgl. ebd.:4). Nach Heckmann bedeutet „Sozialintegration (...), dass gesellschaftliche Mitgliedschaft erworben wird“ (Heckmann 2015:70) und „Systemintegration bezieht sich auf die Art der Beziehungen zwischen den Akteuren und Teilsystemen in sozialen Systemen“ (ebd.).

In der Migrations- und Integrationsforschung wird Integration als die Sozialintegration der individuellen Migranten in die Mehrheitsgesellschaft verstanden. Es wird davon ausgegangen, dass Sozialintegration über mindestens vier Dimensionen erfolgen kann: Kulturation, Platzierung, Interaktion und Identifikation (vgl. Esser 2001:8). Die Sozialintegration über die Kulturation ist ein Prozess des Erwerbs des jeweiligen Wissens, bestimmter Kompetenzen und kultureller Standards, welche „notwendig (sind) für die Fähigkeit, erfolgreich in der Gesellschaft handeln zu können“ (Heckmann 2015:71). Die Kulturation ist eine Form des Lernens und von Gelegenheitsstrukturen abhängig, die dieses Lernen ermöglichen, unterstützen und/oder nicht unterbinden.

Die Platzierung ist nach Esser die wichtigste Form des Einbezugs in die Gesellschaft (vgl. Esser 2001:9) und beinhaltet die Besetzung von gesellschaftlichen Positionen etwa im Bildungssystem, in der Wirtschaft, der Politik, Kultur oder im sozialen Sicherungssystem (vgl. Heckmann 2015:71). Durch die Platzierung werden die Individuen in ein bereits bestehendes soziales System integriert. Zur Sozialintegration durch die Platzierung gehören unter anderem die Verleihung bestimmter Rechte wie etwa das Wahlrecht, die Übernahme beruflicher und anderer Positionen und die sozialen Gelegenheiten zur Aufnahme und zum Erhalt sozialer Beziehungen zu den anderen Mitgliedern des Systems (vgl. Esser 2001:9). Hierbei spielt die Kulturation eine wichtige Rolle, denn einerseits erwerben die Individuen durch die Platzierung gewisse Kompetenzen, die für diesen Bereich spezifisch sind, aber anderer-

ser ist die Platzierung der Individuen „der Schlüssel für jede nachhaltige Sozialintegration“ (ebd.:10). Die Sozialintegration über Interaktionen erfolgt über eine Eingliederung in die alltäglichen, nicht-formellen Bereiche der Gesellschaft (vgl. ebd.:11). Sie ist eine Form des sozialen Handelns, „die durch wechselseitige Orientierungen der Akteure und die Bildung von Beziehungen und Netzwerken gekennzeichnet ist“ (Heckmann 2015:71) und somit über soziale Beziehungen und Kontakte zu erreichen. Für diese Beziehungen werden Gelegenheitsstrukturen als notwendig erachtet. So müssen beispielsweise räumliche Voraussetzungen gegeben sein, um sich begegnen zu können, und gewisse kulturelle Fertigkeiten, wie die gemeinsame Sprache, geteilt werden, um eine Kommunikation führen und Freundschaften eingehen zu können (vgl. Esser 2001:11). Kulturation und Platzierung werden zwar nach Esser als Voraussetzung für Interaktionen erfasst, doch eine gegenseitige sich verstärkende Beziehung postuliert. Interaktionen können Kulturation und Platzierung bewirken. Die Sprachkenntnisse können sich beispielsweise durch die Aufnahme interethnischer Beziehungen verbessern (vgl. ebd.). Die Identifikation ist jene besondere Einstellung einer Person, „in der er sich und das soziale Gebilde als eine Einheit sieht und mit ihm ‚identisch‘ wird“ (ebd.:12). Eine emotionale Verbundenheit mit dem System und die Entwicklung eines Wir-Gefühls stehen im Vordergrund dieser Dimension. Das Individuum sieht sich selbst als einen Teil der Gesellschaft und stimmt der gesellschaftlichen Ordnung und seinen Werten zum größten Teil zu (vgl. ebd.). Die Bedingung für eine Identifikation ist nach Esser „eine zufriedenstellende Platzierung (...) und die Einbettung in Interaktionen und soziale Beziehungen im betreffenden sozialen System, die ihrerseits an eine entsprechende Kulturation gebunden sind“ (ebd.:14, Hervorheb. im Original). Identifikationen mit dem Aufnahmeland werden eher von den Folgegenerationen erwartet und gefordert (vgl. Sauer et.al. 2009:58).

Nach Esser stehen die vier Dimensionen der Sozialintegration in einer kausalen Beziehung zueinander und bedingen sich gegenseitig. Demnach erfolgt eine Identifikation mit der Gesellschaft „als Resultat anderer Integrationsprozesse und darum auch zeitversetzt“ (Heckmann 2015:73) und nur dann, wenn die „Zugehörigkeit dazu auch als ertragreich erlebt wird“ (Esser 2001:17). Dieses Gefühl wird erst durch eine positive Einbettung in soziale Netzwerke erreicht, wenn also Interaktionen vorhanden sind. Dazu kann es aber nur kommen, wenn bestimmte kulturelle Kompetenzen (Kulturation), wie die Sprache, beherrscht werden. Diese Vorgänge setzen wiederum eine Platzierung auf zentralen Positionen der Gesellschaft, wie Arbeitsmarkt und Bildungssystem, voraus. Die Platzierung ist „wiederum (...) gebunden an die

Die Integrationsforschung ging lange Zeit davon aus, dass Integration, wenn auch über Generationen hinweg, unweigerlich eintreffen werde<sup>12</sup>. Empirische Studien sowie soziodemographische Daten konnten diese Annahmen nicht belegen.

Für die Folgegenerationen konstituieren beispielsweise Uslucan und Brinkmann, dass „vor allem die dritte Generation (...) am stärksten Schwierigkeiten und Integrationsprobleme zeigt“ (Uslucan/Brinkmann 2013:13) und dass eine Integration meist erst ab der vierten Generation signifikante Erfolge aufweisen könnte (vgl. ebd.). Dies sei aber einerseits abhängig von „soziodemographische(n) Faktoren und Einstellungen der Zuwanderergeneration (sowie deren Nachkommen)“ und andererseits von „Integrationsmaßnahmen der Aufnahmegesellschaft - und nicht zuletzt (von den) Einstellungen des Einzelnen gegenüber den MigrantInnen“ (ebd.).

Wie Berry (1997) in seinem Vier-Felder-Schema zur Begründung von Akkulturationsstrategien sowie Esser mit seinem Assimilationsmodell (1980, 2001) konstatierten, stehen den zugewanderten Personen vier mögliche Ausgänge des Eingliederungsprozesses zu: Assimilation, Marginalität, ethnische Segmentationen und Mehrfachintegration<sup>13</sup> (vgl. Esser 2001:20). Diese resultieren aus der Annahme, dass den Migranten drei mögliche Bezugsumgebungen zustehen. Die zugewanderte Bevölkerung habe die Möglichkeit, sich in die Aufnahmegesellschaft, in die Herkunftsgesellschaft oder die ethnische Gemeinde im Aufnahmeland zu integrieren (Tab. 1).

- 
- 12 Für einen Überblick über die Integrationsforschung vgl. u.a. Treibel (2003), Han (2006), Steinbach (2004).
  - 13 Ausgehend von zwei Dimensionen (Beibehaltung kultureller Identität und Teilhabe an anderen kulturellen Gruppen bzw. an Gesamtgesellschaft) unterscheidet Berry in seinem Vier-Felder-Schema zwischen Integration, Assimilation, Separation und Marginalisierung (vgl. Pries 2015:26). Der Integrationsbegriff von Berry stellt die Mehrfachintegration im Modell von Esser dar.

		Aufnahmegesellschaft	
		ja	nein
Sozialintegration in Herkunftsgesellschaft/ ethnische Gemeinde	ja	Mehrfachintegration	Segmentation
	nein	Assimilation	Marginalität

Quelle: Esser 2001:19.

Ist ein Migrant nur in die Herkunftsgesellschaft bzw. eigene ethnische Gemeinde im Aufnahmeland integriert, so liegt eine ethnische Segmentation vor. Begünstigt werden Segmentationen durch das Vorhandensein dauerhaft etablierter gesellschaftlicher Institutionen im Aufnahmeland. Zwar hat die ethnische Segmentation auch eine sozialintegrative Funktion, indem sie nämlich als Auffangstation vor allem für die erste Generation bzw. für Neu-Zugewanderte dient und einige Belastungen aus der Migrationssituation puffert (vgl. Esser 2001:20), dennoch ist sie nach Esser keine Sozialintegration in die Aufnahmegesellschaft. Die lange Zeit gültige Vorstellung, dass die ethnische Gemeinde im Aufnahmegebiet (nur) ein notwendiges Durchgangsstadium auf dem Weg in die Aufnahmegesellschaft ist (vgl. Luft 2007:254), hat sich indessen widerlegt. Empirische Untersuchungen (vgl. Esser/Friedrichs 1990) haben gezeigt, dass ethnische Segmentationen auch für die Folgegenerationen eine „dauerhafte Alternative der Lebensgestaltung“ (Esser 2001:20) bilden können. Dies trifft vor allem dann zu, wenn die ethnische Gemeinde sich eigenständig institutionalisiert und vervollständigt hat.

Marginalität ist der Zustand eines Migranten, wenn dieser in keine der Bezugsumgebungen integriert ist, also wenn weder im Aufnahmeland noch im ethnischen Herkunftskontext bzw. Herkunftsland eine Integration stattfindet. Wenn zu „hohe Zugangsbarrieren zu Bildung, Arbeit oder sozialer Partizipation bestehen und keine Anreize oder Möglichkeiten gegeben sind, die Herkunftskultur aufrechtzuerhalten“ (Sauer et.al. 2009:19), wird eine Marginalisierung wahrscheinlicher. Esser definiert den marginalisierten Migranten als „heimatlosen Fremden“ (Esser 2001:20).

Assimilation bezeichnet die Integration in die Aufnahmegesellschaft bei „Aufgabe der Bindungen im ethnischen Kontext“ (Pries 2015:12). Assimilier-

tegration“ genannt, bezeichnet die gleichzeitige Integration sowohl in die Aufnahme- als auch in die Herkunftsgesellschaft. Die gleichzeitige Beherrschung beider Sprachen, Ausübung diverser kultureller Fertigkeiten, soziale Beziehungen zu beiden Gruppen, Einbettung in interethnische Netzwerke sowie die Identifikation bzw. emotionale Verbundenheit mit beiden Gesellschaften sind Merkmale einer mehrfach integrierten Person (vgl. Esser 2001:20; Esser 2009:362).

Nach Esser ist die Mehrfachintegration zwar oft erwünscht, aber theoretisch unrealistisch und empirisch eine Seltenheit (vgl. Esser 2001:20), denn es erfordere mehr Ressourcen und sei allenfalls für Akademiker bzw. ihre Kinder möglich. In seiner empirischen Untersuchung der Effekte der Mehrfachintegration mit den Daten des sozio-ökonomischen Panels (SOEP) konstatiert Esser (2009), dass „die multiple Inklusion in keiner der Dimensionen Auswirkungen auf die Sozial-Integration in das Aufnahmeland hat: Es gibt durchgängig entweder keinerlei Beziehungen oder an manchen Stellen sogar negative“ (Esser 2009:374, Hervorheb. in Original).

Im Gegensatz dazu hat Berry in seinen empirischen Befunden die Mehrfachintegration als eine realistischere Strategie für Einwanderungsgesellschaften eingestuft (vgl. Pries 2015:27). In seinem Integrationskonzept „steht nicht die Frage nach einem ‚Entweder-oder‘ (Teil der Herkunftsgesellschaft oder Teil der Ankunftsgesellschaft) im Vordergrund, sondern die Frage nach dem ‚Sowohl-als-auch‘ der Teilnahme und Teilhabe an unterschiedlichen sozio-kulturellen Gruppen“ (Pries 2015:25, Hervorheb. in Original). Pries sieht die Zurückhaltung gegenüber dem Konzept der Mehrfachintegration aus einem reduzierten Integrationsverständnis resultierend, welches recht gut in dem „Stufenmodell der monistischen Assimilation“ (ebd.:12) deutlich werde. Sauer et. al. (2009) stellen fest, dass „mit Mehrfachintegration verbundene Phänomene (...) weniger als Chancen denn als Anlass für Loyalitätskonflikte und Hemmnisse für das konfliktfreie Zusammenleben und die Stabilität von Gesellschaft gedeutet (werden)“ (Sauer et.al. 2009:20).

Die Integration der Migranten in die Aufnahmegesellschaft gilt im Allgemeinen dann als gelungen, wenn zwischen Zugewanderten und Einheimischen eine Angleichung in gewissen Verteilungen zwischen den jeweiligen Gruppen besteht. Integration liegt also dann vor, wenn Einheimische wie Zuge-

- 
- 14 In der Integrationsforschung werden diese unterschiedlichen Termini „Mehrfachintegration, Handlungsintegration, multiple Integration“ synonym verwendet (vgl. Esser 2001, Nauck 1998). In Berrys Vier-Felder-Schema bezeichnet Integration das, was andere Autoren mit Mehrfachintegration meinen (vgl. Berry 1997).



Unmut Esser (1980) sieht eine solche Angleichung in den Verteilungen nur über eine Assimilation erreichbar. Der Begriff der Assimilation bedeute für ihn nicht die Homogenisierung der Gesellschaft oder die einseitige Anpassung der Migranten an die deutsche Mehrheitsgesellschaft, sondern lediglich „den Zustand der Ähnlichkeit einer Person relativ zu den üblichen Differenzierungskategorien“ (Esser 1980:22) und damit den Zustand der „Angleichung in gewissen Verteilungen der verschiedenen Gruppen“ (Esser 2001:21).

Esser versteht die Eingliederung der Migranten aus einer handlungstheoretischen Perspektive als einen Prozess, an dem sowohl die Migranten als auch die Aufnahmegesellschaft gleichermaßen beteiligt sind. Aus dieser Perspektive erfolgt eine Eingliederung bei entsprechender Bereitschaft der Migranten zur Aufnahme assimilativer<sup>15</sup> Handlungen, wenn die Aufnahmegesellschaft eine Eingliederung sozial und räumlich ermöglicht und keine unüberwindbaren Barrieren, Widerstände und/ oder nicht-assimilative Handlungsalternativen im Aufnahmesystem vorliegen. Beide Seiten müssen also mitwirken und die Verantwortung für das Gelingen der Integration gemeinsam tragen. Dabei setzt die Aufnahmegesellschaft den Rahmen, bestimmt den Spielraum der Handlungsmöglichkeiten und hat ein ungleich größeres Potenzial, die Beziehung zu definieren (vgl. Steinbach 2004:75). Die zugewanderte Bevölkerung muss „ein bei weitem höheres Maß an Anpassung“ (Bade 1994b:99) leisten.

Integration ist also kein einseitiger Anpassungsprozess, sondern „produktive Realitätsverarbeitung“ (Westphal 2006:60). Es gestaltet sich in Interaktion zu verschiedenen kulturellen und gesellschaftlichen Kontexten und ist einerseits abhängig „von den individuellen Voraussetzungen und Ressourcen wie Bildungshintergrund, Sprachkompetenz und Einreisealter“ und andererseits abhängig von der „Bereitschaft der Aufnahmegesellschaft bzw. ihrer Mitglieder, Teilhabechancen (wie z. B. im Bildungssystem, auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt) zu gewährleisten und Kontakte sowie Partizipation (im öffentlichen und kulturellen Leben) überhaupt zuzulassen bzw. zu fördern“ (ebd.). Die Bundesregierung versteht unter Integration ebenfalls einen beidseitigen Prozess, an dem sowohl die Aufnahmegesellschaft als „Rahmensetzer“ als auch die zugewanderten Menschen als Akteure beteiligt sind. Erfolg-

---

15 Da Esser in seinem Integrationskonzept von Assimilation und assimilativen Handlungen spricht und Assimilation als alternativlos betrachtet, wurde sein Konzept mehrfach kritisiert. Seine postulierten Integrationsdimensionen sowie das Kausalmodell der Sozialintegration werden aber vielfach in anderen sozialwissenschaftlichen und integrationspolitischen Konzepten herangezogen.

Migranten selbst notwendig“ (ebd.) sind. Von den Migranten der „Eigeninitiative, Fleiß und Eigenverantwortung“ (ebd.) und von der Aufnahmegesellschaft Toleranz, Akzeptanz und die Bereitschaft, zugewanderte Menschen „ehrlich willkommen zu heißen“ (ebd.) verlangt.

Es entsteht der Eindruck, dass eine Erhöhung der Handlungsmöglichkeiten und der individuellen Ressourcen der Migranten auch eine Erhöhung des Integrationserfolges bedeuten muss. Da jedoch die Handlungsoportunitäten zu einem wesentlich Teil auch von dem Spielraum der Aufnahmegesellschaften abhängt, wird eine alleinige Erhöhung der Handlungsmöglichkeiten der Migranten selbst keine wesentliche Funktion für den Eingliederungsprozess innehaben. Auch Heckmann (2015) konstatiert, dass Integration ein wechselseitiger, aber nicht gleichgewichtiger Prozess ist, „in dem die Zuwanderer sich stärker ändern als die Einheimischen, die als Etablierte die Ressourcen der Gesellschaft kontrollieren“ (Heckmann 2015:80).

Obwohl theoretischer Konsens darüber besteht, dass die aufnehmende Gesellschaft eine ungleich große Macht besitzt, den Eingliederungsprozess zu steuern und Handlungsmöglichkeiten der zugewanderten Bevölkerung von den Rahmenbedingungen der Aufnahmegesellschaft abhängen, wird der Diskurs vermehrt von einem unilateralen Integrationsverständnis dominiert. Der Diskurs thematisiert weniger die gesellschaftlichen Barrieren und Schließungsprozesse. Vielmehr wird „fehlende Integration zu einem persönlichen und/oder kulturellen Problem der Migranten umdefiniert, statt strukturelle Barrieren zu berücksichtigen“ (Foroutan 2015:3). Das etablierte Stufen- bzw. Prozessmodell der Integrationsforschung versteht Integration als einen „unilinear gerichtete[n] Prozess; (...) (als) eine ‚Bringschuld‘ der Migranten selbst, sie haben sich an die vorherrschenden Normen der Ankunftsgesellschaft anzupassen“ (Pries 2015:14). Die vorliegenden Konzepte und Modelle<sup>16</sup> zur Integration erklären die Eingliederung von Zugewanderten in eine homogen aufgefasste Gesellschaft mit seinen etablierten Strukturen und Werten, in die integriert werden muss, an die sich die zugewanderten Personen schrittweise anpassen müssen, was nur dann gelingen kann, wenn die Zugewanderten ihre eigenkulturellen Werte ablegen. Thränhardt weist in dem Zusammenhang darauf hin, dass „obwohl der Pluralismus zu den Grundlagen des bundesdeutschen Selbstverständnisses gehört und mit der Realität einer ausdifferenziereten Gesellschaft korrespondiert, (...) sich in Bezug auf die Migranten die Idee

---

16 So wie das oben dargestellte Kausalmodell von Esser (1989,2001).

„damit verbundenen Begriffe wie Integrationsverweigerung, Integrationsfortschritte oder Integrationswille (...) vor allem an die Vorstellung gekoppelt (sind), es gäbe eine etablierte Kerngesellschaft oder Aufnahmegesellschaft, die Menschen mit Migrationsbiographie einseitig motiviert, sich in sie zu integrieren“ (Foroutan 2015:3). Nach Mecheril, „bestätigt ‚Integration‘ (...) die Zuschreibung von Fremdheit, da die Vokabel nahezu ausschließlich benutzt wird, um über sogenannte Menschen mit Migrationshintergrund (MmM) zu sprechen“ (Mecheril 2014:108f.). Deutlich wird das auch an der etablierten Integrationsdebatte, welche „primär unter nationalstaatlichen Vorzeichen geführt“ (Sauer et.al. 2009:19) wird.

Ausgehend von der empirischen Realität<sup>18</sup>, dass „das Deutsche selbstverständlich als heterogen und plural wahrgenommen wird“ (Foroutan 2015:3) sowie das Fehlen einer Bezeichnung, „welche die nationale und kulturelle Mehrfachzugehörigkeit und -identifikation von Individuen wertneutral beschreibt“ (Foroutan 2010:10), konstatiert Foroutan einen Bedarf an einer „narrativen Neudeutung“ (Foroutan 2015:3). „Das Einwanderungsland Deutschland befindet sich in einem Prozess, in welchem Zugehörigkeiten, nationale (kollektive) Identitäten, Partizipation und Chancengerechtigkeit postmigrantisch, also nachdem die Migration erfolgt und nun von Politik, Wissenschaft und Öffentlichkeit als unumgänglich anerkannt worden ist, nachverhandelt und neu justiert werden“ (ebd.:2). Dabei steht „das Präfix ‚post‘ (...) nicht für das Ende der Migration, sondern beschreibt gesellschaftliche Aushandlungsprozesse, die in der Phase nach der Migration erfolgen“ (ebd.). Einwanderungsgesellschaften, aufgefasst als postmigrantische Gesellschaften, sind Aushandlungsgesellschaften, in denen sich alle Seiten diesem Aushandlungsprozess öffnen und ihre nationalen, ethnischen, kulturellen und religiösen Positionen, Zugänge und Ressourcen neu aushandeln (vgl. ebd.:3).

Gerade hinsichtlich der Folgegenerationen wird dieser neue Blickwinkel als erforderlich betrachtet. Eine große Mehrheit der in Deutschland lebenden Menschen mit Migrationshintergrund ist bereits in Deutschland geboren und aufgewachsen und verfügt über keine eigene Einwanderungserfahrung, obgleich sie sich in ihrem „Alltag und in ihren Lebensentwürfen aber damit auseinandersetzen“ (Yildiz 2013:139). Um genau diese Lebensrealitäten begrifflich widerzuspiegeln, wurde für die zweite und dritte Generation der Termini

---

17 Für eine Darstellung einer kritischen Migrationsforschung vgl. Mecheril et.al. (2013).

18 Es liegen diverse qualitative Studienergebnisse vor, die eine hybride Identität insbesondere für die Folgegenerationen verifizieren (vgl. Badawia 2002, Gültekin 2003).

entwurfsverortungen auf individueller und kollektiver Ebene eröffnet (vgl. ebd.). Das postmigrantische sei jene Bewegung der Folgegenerationen, die eben diese Verortungen präsentiert. In der Auseinandersetzung mit der familialen Migrationsgeschichte werden Zwischenräume entwickelt, in denen sich neue Zugehörigkeiten und Lebensentwürfe aus diversen Bedeutungskontexten hervorbringen (vgl. ebd.).

In dem Prozess der Hybridität entsteht in der Vermischung diverser kultureller Elemente ein neuer „dritter Raum“ (ebd.:143), welcher sich nicht auf zwei Ursprungselemente zurückführen lässt, sondern eine neue Kombination darstellt. In einer globalisierten Welt, in der Migrationsbewegungen in transkulturellen Räumen stattfinden, Zugehörigkeiten und Biographien beweglich sind, wo Menschen unterschiedliche Rollen innehaben und auch in unterschiedlichen Welten zur gleichen Zeit leben können und sich individuell positionieren, wo natio-ethno-kulturelle Differenzierungen den Nährboden einbüßen, wird der Bedarf einer neuen Perspektive im Umgang mit Migration und Diversität festgestellt (vgl. ebd.). Gerade die Folgegenerationen, die keine eigene Einwanderungserfahrung haben, „setzen sich sowohl mit der Migrationsgeschichte ihrer Eltern als auch mit der Gesellschaft, in der sie aufgewachsen sind, auseinander und entwickeln daraus hybride Welten“ (ebd.:144).

Diese „über ethnische und nationale Grenzen hinausgehende kosmopolitische Alltagspraxis, die gleichermaßen von Lokalität und Globalität geprägt ist“ (ebd.) kann, einigen Wissenschaftlern nach, mit dem Terminus postmigrantisch dargestellt werden (Yildiz 2013; Foroutan 2010, 2015). Beim Begriff des postmigrantischen „geht es um kulturelle Überschneidungen, Grenz- und Zwischenräume, um Kreuzungen und simultane Zugehörigkeiten“ (Yildiz 2013:144).

Die kulturelle Herkunft und die familiale Migrationsgeschichte werden von den Folgegenerationen nicht passiv erlebt, sondern aktiv und kreativ in eine „hybride Lebenskonstruktion“ (ebd.:145) integriert. Nach Yıldiz können Selbstethnisierungen der Folgegenerationen als postmigrantische Verortungsstrategien verstanden werden. Selbstethnisierungen seien eine Reaktion auf wahrgenommene gesellschaftliche und strukturelle Machtverhältnisse (vgl. ebd.:148).

Yildiz kommt in seiner Interviewstudie mit postmigrantischen Jugendlichen zu dem Schluss, dass deren Alltagswirklichkeit aus einer ständigen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Bedingungen und der Forderung nach Anerkennung für ihre Lebenskonstruktionen besteht (vgl. ebd.:150). Die Mobilität zwischen globaler Neuorientierung und diskriminierenden Lebensbe-

(sind), in denen unterschiedliche und zum Teil weltweit gespannte kulturelle Elemente und Verbindungen als Ressource genutzt und je nach Kontext zu hybriden Lebenskonstruktionen zusammengefügt werden“ (ebd.).

In anderen qualitativen Studien mit Migrantenjugendlichen konnten die Entwicklung einer Doppelperspektivität (vgl. Gültekin 2003) bzw. eines „dritten Stuhls“ (vgl. Badawia 2002) im Sinne eines Arrangements beider kultureller Wertsysteme empirisch erfasst werden.

Nach den Ergebnissen von Yildiz lässt sich festhalten, dass die Konzepte Integration und Assimilation verhindern, „dass solche Entwicklungen, neue Geschichten, subversive Praktiken und biographische Ressourcen überhaupt erkannt und verstanden werden“ (Yildiz 2013:151), da sie nichts über die realen Lebenskonstruktionen und Verortungsprozesse der Folgegenerationen aussagen.

Das Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend (2016) stellt in seiner Kurzfassung zu „Migration und Familie“ ebenfalls fest, dass die Begriffe Assimilation und Integration einheitlich verwendet werden und setzt denen den Begriff der Teilhabe entgegen (vgl. Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend 2016:5). Der Teilhabebegriff „(verweist) eher als der Begriff der Integration (...) auf den Aspekt der aktiven Mitwirkung. Und in gewissem Widerspruch zum Assimilationsbegriff betont er die Idee der Freiheit gegenüber der Idee der Anpassung“ (ebd.). Bezugnehmend auf das von Amartya Sen (1999) entwickelte Teilhabekonzept, versteht das Bundesministerium Teilhabe als Verwirklichungschance, in der „sich die Gesellschaftsmitglieder selbst als fähig und frei sehen, dasjenige Leben zu führen, das ihren eigenen Maßstäben und Zielvorstellungen nach als gelungen erscheint“ (ebd.). Hierfür sei „eine uneingeschränkte Partizipation am gesellschaftlichen Leben in all seinen Facetten“ (ebd.) erforderlich. Teilhabe beeinflusst die gesamte Gesellschaft und betrifft sie im Ganzen. Das Bundesministerium betrachtet die Familie als wichtige Schnittstelle, die „einerseits für die Vermittlung der Teilhabe an der Herkunftskultur und andererseits für den Zugang zur und ggf. die Veränderung der Kultur des Aufnahmelandes“ (ebd.) sorgen könne.

Der Paradigmenwechsel der Integrationsforschung, Integration als ganzheitliches Konzept aufzufassen, scheint von der Integrationspolitik, zumindest in der politischen Rhetorik, angenommen zu werden. Die klassischen Konzepte und Modelle der Integration haben ihre Gültigkeiten eingebüßt, die Begrifflichkeiten Integration und Assimilation stehen stark im Diskurs einer neuen narrativen Neudeutung.

zementieren oder zu schaffen zwischen denjenigen, die integriert werden sollen und dem unterstellten Gesellschaftsganzen, in das integriert werden soll“ (Pries 2015:10)

Obwohl das Prozessmodell der Integration vielfach wissenschaftlich kritisiert wurde und durch diverse Konzepte und Termini revidiert wird (vgl. Pries 2015:16), besteht weitgehend wissenschaftlicher Konsens über die Existenz der vier Dimensionen der Sozialintegration (vgl. Sauer et.al. 2009:21). Sie werden zur Operationalisierung und zur Messung der Integration eingesetzt. Integration kann sich auf eine strukturelle, kulturelle, soziale und identifikative<sup>20</sup> Dimension beziehen.

Auch im politischen Rahmen wurden entlang der Integrationsdimensionen der Nationale Integrationsplan<sup>21</sup> und folglich kommunale Integrationskonzepte<sup>22</sup> initiiert. Die Integrationsdimensionen sind interdisziplinär etabliert und werden in der vorliegenden Dissertation zur Operationalisierung herangezogen. Sowohl in der qualitativen als auch in der quantitativen Studie sollen die Integrationsdimensionen eine Erfassung des subjektiven wie familiären Integrationserlebens ermöglichen<sup>23</sup>.

Mit dem dargestellten Überblick zum vorliegenden Forschungsstand wurde deutlich, dass Integration ein „vielschichtiges und komplexes Geschehen (ist), das sich auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen abspielt“ (Heckmann 2015:71). Daher kann es nach Heckmann auch nicht mit einer Theorie der Integration erklärt werden (vgl. ebd.). In der vorliegenden Dissertation wird bezugnehmend auf Klaus Bade Integration allgemein als „chancengleiche Partizipation an den zentralen Bereichen der Gesellschaft“ (Bade 2007:75) verstanden.

- 
- 19 Mit dem Aufruf „Demokratie statt Integration“ der Initiative des Netzwerks Kritische Migrations- und Grenzregimeforschung plädierten 3805 Unterzeichner, den als überflüssig eingestuften Integrationsbegriff abzuschaffen, da er eine „Feindin der Demokratie“ sei (Netzwerk Kritische Migrations- und Grenzregimeforschung 2010)
  - 20 Die Indikatoren für Integration werden entlang dieser vier Dimensionen im Kapitel 2.2. zum Forschungsstand zur Integration türkischer Migranten erläutert.
  - 21 Der Nationale Integrationsplan hat zu vielfältigen Projekten, Initiativen und Diskussionen auf allen Ebenen des staatlichen und bürgerschaftlichen Lebens geführt (vgl. Die Bundesregierung 2008:7).
  - 22 In der eigenen Diplomarbeit „Konzepte der Integration“ wurden das Assimilationsmodell von Esser (1980), der Nationale Integrationsplan der Bundesregierung (2007) sowie das Integrationskonzept der Stadt Bielefeld (2010) vergleichend analysiert. Es stellte sich heraus, dass zwar teilweise unterschiedliche Begrifflichkeiten verwendet werden, dass aber die Eingliederung ähnlich verstanden und operationalisiert wird.
  - 23 Mehr zur Itemsammlung in Kapitel 4.5.2.3.

## 2 Empirische Studien zur Erziehung und Integration von türkischen Migranteneltern

Nach ausführlicher Bestimmung zentraler Begriffe und Schaffung einer theoretischen Grundlage werden im Folgenden interdisziplinäre Forschungsergebnisse zum Erziehungsverhalten (Kapitel 2.1) und zur Integration türkischer Migranteneltern (Kapitel 2.2) dargestellt. Die eigenen empirischen Daten sollen auf diesen Forschungsstand beziehend interpretiert werden (Kapitel 6).

### 2.1 Erziehungsverhalten türkischer Migranteneltern

Sozialisations- und Erziehungspraktiken türkischer Migranteneltern sind zwar bereits seit Anfängen der Familienzusammenführungen<sup>24</sup> Gegenstand sozialwissenschaftlicher Untersuchungen (vgl. Herwartz-Emden/Westphal 2003:99). Der Zuwanderungsstopp<sup>25</sup> sowie der damit einhergehende starke Familiennachzug „machte die Familie zum neuen Angelpunkt des Migrationsgeschehens, ohne dass dies konzeptuell in der Forschung entsprechend aufgegriffen wurde“ (Helfferich 2010:10). Schulbildung und Bildungsbenachteiligung wurden zwar früh zum Gegenstand wissenschaftlicher Publikationen, doch „Familien mit Migrationshintergrund (waren) ein in Deutschland lange Zeit wissenschaftlich vernachlässigtes Thema“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2016:7).

Zunächst widmeten sich nur einzelne Arbeiten den Migrantenfamilien (Zemlin 1981, Hoffmann-Nowotny 1998, Nauck 1985), ihrer Einstellungen

---

24 Für eine ausführliche Darstellung der türkischen Migrationsgeschichte in Deutschland vgl. Luft (2014), Pusch (2013).

25 Für eine zusammenfassende Darstellung der Geschichte der deutschen Integrationspolitik vgl. Herbert (2003), Meier-Braun (1988;2007) und Bade (2004).

Aufgrund der anfänglichen, insbesondere sprachlichen Schwierigkeiten wurden „Migrantenkinder als pädagogisches“<sup>26</sup> Problem definiert“ (Atabay 1998:16). Unter einer defizitorientierten Perspektive wollte man Erklärungsmuster für bestimmte Verhaltensweisen der Migrantenkinder finden, um vor allem Handlungsanweisungen für die pädagogische Arbeit zu formulieren und diese „Defizite“ zu beheben (vgl. Yildiz 1999). Zum besseren Verständnis und zur Analyse der Sozialisationsbedingungen der türkischen Kinder, wurden auch ihre Familien, deren Familienstrukturen, Erziehungsziele und Erziehungsvorstellungen untersucht. Dabei stand vor allem der Wandel in Migrantenfamilien (vgl. Nauck 1985,1999), also der Einfluss der Migration auf familiäre Prozesse, Familienstrukturen sowie Eltern-Kind-Beziehungen im Vordergrund.

Türkische Familien wurden jedoch fast ausschließlich unter dem Aspekt der traditionellen Orientierung betrachtet, daher verzeichnen viele Veröffentlichungen ähnliche Befunde. Hinzu kam, dass die meisten empirischen Untersuchungen kaum differenziert waren und auf wenigen „Einmal-Befragungen von (zumeist unsystematisch ausgewählten) Migranten basieren“ (Nauck 1999:13), sodass die deutsche wissenschaftliche Literatur über türkische Migrantenfamilien durchzogen von „ethnozentrischen Vorannahmen“ (Herwartz-Emden/Westphal 2003:100; Stöbe 1998:91) ist. Diese Annahmen resultieren nicht zuletzt aus einer undifferenzierten, vereinfachten Gegenüberstellung des Herkunfts- und des Aufnahmelandes: die Türkei wird als Agrargesellschaft mitsamt seiner traditionellen Orientierung, Lebens- und Produktionsweise dem postmodernen Industriestaat Deutschland gegenübergestellt (vgl. Atabay 1998:17). Diese antagonistische Darstellung lässt per se eine Bewertung implizieren, in der türkische Familienstrukturen als prämodern und konservativ und das deutsche Familienklima als das bessere Modell erscheinen (vgl. Westphal 2014).

Festzuhaltende allgemeine Ergebnisse dieser vergleichenden Analysen sind zum einen, dass mit der Migrationssituation Familienstrukturen und Erziehungsziele Veränderungen ausgesetzt sind (vgl. Zemlin 1981:56; Herwartz-Emden/Westphal 2003:99; Nauck/Özel 1986; Nauck 1987; 1997; 2002) und zum anderen, dass sich türkische Familien von deutschen Familien

---

26 Für eine Darstellung erziehungswissenschaftlicher Literatur und den Wandel von Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Pädagogik vgl. u.a. Auernheimer (2001,2005), Diehm/Radtke (1999), Mecheril (2004).



le prämoderne, feste hierarchische Strukturen und eher traditionell-kollektivistische Erziehungseinstellungen zu sein scheinen (vgl. Herwartz-Emden/Westphal 2003:100), verfestigte sich bis heute im öffentlichen Bewusstsein, obwohl sozialwissenschaftliche Untersuchungen nicht bestätigen konnten, dass „es vorwiegend rigide Autorität ist, die den Erziehungsstil in türkisch-deutschen Familien charakterisiert“ (Otyakmaz 2014:107).

Für traditionelle türkische Familien wird konstatiert, dass die Rollenbeziehungen klar strukturiert, hierarchisch und autoritär sind, dass der Vater die Autorität besitzt und die Frau nur eine untergeordnete Rolle innehat, dass die innerfamiliären Beziehungen auf Gegenseitigkeit, Abhängigkeit und Kulturstandards beruhen und dass die außerfamiliären Verwandtschafts- und Nachbarschaftsbeziehungen für die Familie sehr relevant sind (vgl. Gün 2011:6). Die Erziehung in traditionell orientierten türkischen Familien entspreche der patriarchalischen Struktur, daher werde von Kindern bedingungsloser Gehorsam verlangt und ihre Selbstständigkeit werde nicht gefördert (vgl. ebd.).

Spenlen (2014) untersuchte Erziehungsvorstellungen traditionell-islamischer Familien auf Grundlage des Korans und konstatiert für islamisch geprägte Familien autoritäre Erziehungsstile „mit dem oftmals die rigide Durchsetzung elterlicher Autorität sowie geringe Selbstständigkeit, gepaart mit starker Kontrolle des Kindes einhergehe“ (Spenlen 2014:143) als Reaktion auf die Erfahrungen in einer pluralistischen Gesellschaft. Vor allem dann, wenn die Eltern in der Türkei, aber ihre Kindern in Deutschland sozialisiert wurden, könne dies zu Erziehungskonflikten führen, „dem Konflikt zwischen Tradition und Anpassung“ (Spenlen 2014:144). Spenlen konstatiert für Türkischstämmige den Wunsch nach Tradition sowie ein Geschlechterrollenverständnis dahingehend, „dass Frauen für Hausarbeit und Kindererziehung zuständig sind und berufstätige Frauen ihre Kinder vernachlässigen“ (Spenlen 2014:139). Ein Umdenken wurde zwar mit dem 6. Familienbericht<sup>27</sup> in Gang gesetzt, doch in der öffentlich-politischen Wahrnehmung herrscht weiterhin eine reduktionistische Sichtweise auf türkische Migrantenfamilien. Die Forschung zu Migrantenfamilien kann allgemein als ein sich „gerade erst entwickelndes Gebiet“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2016:7) identifiziert werden.

---

27 In dem 6. Familienbericht der Bundesregierung (2000) wurden verschiedene Studienergebnisse zu „Familien ausländischer Herkunft in Deutschland“ zusammenfassend dargestellt, mit der Feststellung, dass Autoritarismus nicht charakteristisch für türkische Familien ist (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2000:107).

der (vgl. Nauck 2000a) als auch mit Familien der jeweiligen Herkunfts- sowie Aufnahmegesellschaft (vgl. Nauck/Özel 1986; Nauck 1990) identifizieren.

Nauck (1990) und Uslucan (2005a) zeigen in ihren Untersuchungen zum migrationsbedingten familialen Wandel, dass türkische Familien in der Migration einen stärker behütenden und kontrollierenden Erziehungsstil als Familien in der Türkei entwickeln. Nauck und Özel konstatieren, dass sich durch den Eingliederungsprozess und die daraus resultierenden Handlungsalternativen die Erziehungspraktiken ändern (vgl. Nauck/Özel 1986:307). Sie stellten in ihren Untersuchungen zum Wandel in Migrantenfamilien fest, dass sich nicht die Handlungsziele oder Erziehungseinstellungen verändern, sondern, aufgrund veränderter Opportunitäten, das Verhalten der Migranten einen Wandel erfahren (vgl. Nauck 1999:15).

Im intergenerativen Vergleich konnte Uslucan für die Tendenz der Erziehungsstile und -ziele zeigen, dass die zweite Generation stärker an einer modernen Erziehung orientiert ist, während die Eltern noch stärkere traditionalistische Haltungen favorisieren (vgl. Uslucan 2007:12). Gleichwohl konstatiert er für die zweite Generation die Gefahr härterer und disziplinierender Erziehungspraktiken, weil sie ihren Kindern eine (eigen)kulturelle Sozialisation aus einer ihnen selbst kaum bekannten Kultur heraus anbieten müssten (vgl. Uslucan 2005a:32). Uslucan geht davon aus, dass je mehr sich Migrantenfamilien Werte, Verhaltensweisen und Einstellungen der aufnehmenden Gesellschaft aneignen, desto mehr würden sie sich von ihrer Herkunftskultur entfernen (vgl. Uslucan 2010b:200). Nach Uslucan erscheint eine Mehrfachintegration somit widersprüchlich und kaum eine Option für Migrantenfamilien, denn der Widerspruch „sich einerseits in die Mehrheitsgesellschaft zu integrieren, andererseits aber auch kulturelle Wurzeln nicht ganz aufzugeben, erweist sich insbesondere im erzieherischen Kontext als spannungsgeladen“ (ebd.:200f.). Verstärktes Disziplinieren, Betonung eigenkultureller Verhaltensweisen, Behütung, Kontrolle sowie eine intensive religiöse Werteerziehung seien die Folgen dieses konfliktreichen Widerspruches (vgl. ebd.). Überbehütend-kontrollierendes Erziehungsverhalten schränke aber die Entwicklung der Kinder ein (vgl. ebd.:206). Uslucan deklariert im Allgemeinen, mit Verweis auf das Vorhandensein eines geringen Haushaltseinkommens sowie hoher Geschwisterzahl für türkische Migrantenkinder riskante Aufwuchsbedingungen und Entwicklungsrisiken (vgl. ebd.:199f.). Gün geht sogar davon aus, dass den türkischen Migrantenfamilien eine Vereinbarung der unterschiedlichen Lebensweisen „nie gelingen und zu pathologischen Formen führen kann“ (Gün 2011:9), da „sie sich ständig in einem Auseinanderset-

gebungen offenstehen, die ethnische Gemeinde im Aufnahmeland als auch die einheimische Gesellschaft (vgl. Esser 1980:179), wird angenommen, dass aufgrund der Widersprüchlichkeit der vermittelten Werte dieser Bezüge, sie zu vereinen hohe Kompetenzen bedürfe, weil Migranten eigenaktiv einen Balanceakt zwischen diesen beiden Wertsystemen meistern müssten, was zu Verunsicherung und Überforderung führen könne. Einerseits befinden sich die Eltern selbst in einem „Lern- bzw. Sozialisationsprozeß (sic!)“ (Schmidt-Koddenberg 1989:121) und andererseits haben sie die gesellschaftlich immer wichtiger werdende Elternrolle zu meistern. Verschiedene sozialwissenschaftliche Autoren akzentuieren, dass dieser Akt mit großen Verhaltensunsicherheiten im Bereich der Erziehung einhergeht (vgl. ebd.; sowie Neumann 1981:105ff.) und sich insbesondere im erzieherischen Kontext als sehr spannungsgeladen erweisen, somit zu weiteren innerfamiliären und gesamtgesellschaftlichen Konfliktlagen führen könne (vgl. Uslucan 2010b:200). Die meist damit verbundene große Unsicherheit, die Angst vor Entfremdung ihrer Kinder sowie die Angst vor einer „Stigmatisierung und dem Ausschluß (sic!)“ seitens des Herkunftslandes“ (Kürsat-Ahlers 1994:88), lässt die Familien reaktiv vermehrt autoritäre, ambivalente oder repressive Erziehungsstile (vgl. ebd.:82) einnehmen. Andere Untersuchungen weisen zwar auch auf einen möglichen Konfliktgehalt dieser interkulturellen Situation hin, betonen jedoch die individuellen Bewältigungsstrategien der türkischen Migrantenfamilien (vgl. Schepker et.al. 2005). Zu diesen zählen neben einer hohen Familienkohäsion auch eine strikte Aufteilung in innere (Familie) und äußere Sphäre (mehrheitsgesellschaftliche Institutionen) (vgl. Nohl 2003:174f.; Nauck 1994:61), woraus unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten und -kompetenzen für jeweiligen Bereich kreiert werden können. Nach Nauck versuchen türkische Migrantenfamilien ihre Migrationssituation dadurch zu bewältigen, „dass sie die Lebensbereiche der privaten Lebensführung und des Statuserwerbs in der Aufnahmegesellschaft strikt voneinander zu trennen suchen“ (Nauck 1994:61).

An einer Defizithypothese orientiert und von einem sog. „Kulturschock“ ausgehend, konstatieren viele Forschungsergebnisse, dass Eltern, die durch einen Kulturkonflikt verunsichert sind, eher eine Erziehung verfolgen, „welche sich verstärkt auf traditionelle Inhalte richtet“ (Zemlin 1981:94). Ihre im Verlauf ihrer eigenen Sozialisation erlernten Erziehungswerte und Handlungsmethoden ermöglichten Sicherheit und Orientierung. Das Festhalten an diesen gewohnten Werten stelle zugleich einen Versuch dar, „die Stabilität der Familie zu erhalten“ (Von Wogau et. al. 2004:17). Doch innerhalb des interkulturellen Kontextes seien viele Eltern mit einer Verunsicherung und Ori-

ziehung ihrer Kinder „einen Balanceakt zwischen familialen, nationalen, kulturellen und religiösen Traditionen auf der einen und (neuen) gesellschaftlichen Anforderungen auf der anderen Seite vollziehen“ (Müller 1999:47). Daher wird für türkische Eltern konstatiert, dass sie „oft große Schwierigkeiten (haben), eine Erziehungshaltung zu entwickeln, die mit ihrem Wertehintergrund vereinbar ist, den Anforderungen der Aufnahmegesellschaft genügt, den Bedürfnissen der Kinder gerecht wird und die eigene Handlungskompetenz nicht überstrapaziert“ (Von Wogau et. al. 2004:195).

Den Erkenntnissen über intergenerative Transmission in türkischen Familien (vgl. Nauck 1990, 1994, 1999, 2002, 2004, 2006; Nauck/Steinbach 2005) folgend, wird konstatiert, dass auch die Folgegenerationen bestimmte Familienstrukturen und Erziehungsstile übernehmen und ihre Kinder ähnlich erziehen werden. Auch sie könnten mit ähnlichen erzieherischen Verunsicherungen konfrontiert sein. In mehreren Studien zur intergenerativen Transmission in türkischen Familien zeigte sich, dass zwei Drittel aller Jugendlichen den elterlichen Erziehungsstil übernehmen würden (vgl. Müller 1999:46), dass Kinder die Erwartungen der Eltern in hohem Maße antizipieren und internalisieren (vgl. Nauck/Steinbach 2001:103) und dass die intergenerativen Beziehungen meist die wichtigsten sozialen Ressourcen „zur Bewältigung des Akkulturationsprozesses“ (ebd.) sind.

Bei Untersuchungen zu türkischen Migrantenfamilien konnte gezeigt werden, dass die Familie für türkische Migranten insgesamt einen hohen Stellenwert hat und Netzwerke sehr familienzentriert sind (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2016:16). Diese bereits in der frühen Kindheit erlebte „Familienzentriertheit der sozialen Netzwerke geht mit hohen Solidarpotenzialen und einer vergleichsweise engen Wertetransmission einher“ (ebd.).

Trotz der theoretischen Annahme einer Heterogenität der türkischen Migrantenfamilien und ihrer Erziehungspraktiken, konzentrierten sich einige Arbeiten darauf, im intergenerativen Vergleich in der Großgruppe der Türken Gemeinsamkeiten heraus zu kristallisieren. So identifizierte Merckens (1997) zwei Milieus: das traditionalistisch-fremdbestimmte und das modernistisch-selbstbestimmte Milieu. Ähnlich konnte Atabay (1998; 2011) in seiner qualitativen Untersuchung zu türkischen Migrantenfamilien der zweiten Generation drei verschiedene Familienformen kategorisieren: religiös-traditionell orientierte Familien, Familien zwischen Moderne und Tradition und moderne Familien. Entscheidend für die gelebte Familienform und die damit verbundenen differnten Erziehungspraktiken erscheinen die Herkunftsgebiete und vor allem der Bildungsgrad der Eltern zu sein (vgl. Uslucan 2005a; 2008b,

Das Erziehungsverhalten türkischer Eltern zeigte sich in diversen Studien insbesondere vom Bildungshintergrund der Eltern determiniert (vgl. Nauck 1990, Uslucan 2009). Je länger die Schulbildung bzw. je höher der Bildungsabschluss der Eltern, desto weniger Unterschiede zwischen türkischen und deutschen Eltern konnten nachgewiesen werden. In der interkulturell vergleichenden Studie von Uslucan zum „Einfluss elterlicher Gewalterfahrungen und elterlicher Erziehungsstile auf Gewaltbelastungen und auf das Wohlbefinden von Jugendlichen“ (Uslucan 2009:278) zeigte sich, dass türkische Jugendliche zwar strenger erzogen werden als ihre deutschen Altersgenossen und türkische Eltern mehr Verhaltensdisziplin fordern (vgl. ebd.), doch die Unterschiede verblasen, wenn die Bildungshintergründe der Eltern mit in die Analyse einbezogen werden. Insbesondere die mütterliche Bildung zeigte sich als relevanter Prädiktor in der Wahrnehmung außerschulischer Aktivitäten, denn „je geringer die Bildung, umso größer war die Wahrscheinlichkeit, dass die Kinder an keinen oder an wenigen extracurricularen Angeboten teilgenommen hatten und umso mehr erwarteten Eltern, dass Kindergärten und Schule mehr Verantwortung für Bildung sowie für die Disziplin der Kinder übernehmen“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2016:27).

Die meisten vorliegenden Erkenntnisse zur Erziehung von türkischen Migranteneltern beziehen sich auf das Erziehungsverhalten gegenüber Jugendlichen. Hierzu wurden sowohl Jugendliche zum perzipierten Erziehungsstil ihrer Eltern als auch Eltern zu ihren Erziehungseinstellungen befragt. Nur wenige Arbeiten befassen sich mit dem elterlichen Erziehungsverhalten gegenüber Vorschulkindern (vgl. Jäkel/Leyendecker 2009, Otyakmaz 2014).

Jäkel und Leyendecker (2009) untersuchten mit einer übersetzten und adaptierten Version des Alabama Parenting Questionnaire (APQ; Frick 1991) das Erziehungsverhalten türkischstämmiger (N = 100) und deutscher (N = 106) Mütter von Vorschulkindern. Sie stellten in dieser interkulturellen Studie zu mütterlicher Inkonsistenz und Rigidität fest, dass türkische Mütter stärker inkonsistent und rigider durchsetzend erziehen sowie eher bereit sind, elterliche Erziehungsverantwortung an den Kindergarten zu delegieren als deutsche Mütter mit vergleichbarem Bildungshintergrund (vgl. Jäkel/Leyendecker 2009:1). Da dieser Befund für migrierte und nicht-migrierte türkische Mütter gelte, resümieren die Autorinnen, dass es sich um „relativ änderungsresistente kulturspezifische Charakteristika“ (Jäkel/Leyendecker 2009:19) des Erziehungsverhaltens handele. Der Bildungshintergrund stellt sich auch in dieser Studie als wichtiger Prädiktor dar, denn „eine höhere Zahl

der Herkunftskultur für die türkischen Familien tradiert und funktional, kann jedoch in der Aufnahmegesellschaft für eine gelingende Integration der Kinder hinderlich sein“ (ebd.:7). Ein offener, liberaler Erziehungsstil in Kita und Schule würde bei den inkonsistent erzogenen türkischen Kindern zu Disziplinschwierigkeiten führen „da ihnen in ihrem familiären Kontext bisher kaum konsequente Regeln gesetzt worden sind“ (ebd.).

Einschränkend lässt sich sagen, dass in der Studie nur zwei Erziehungsstildimensionen „Rigide Durchsetzung sowie Inkonsistentes Elternverhalten“ analysiert wurden. Die Ergebnisse treffen daher nur bedingt zu und können nur teilweise und selektiv herangezogen werden. Es fehlen Daten zu positiven Elternverhalten, um das Erziehungsverhalten türkischer Mütter allumfassend zu beschreiben.

Otyakmaz (2014) bezog in ihre Untersuchung sowohl positive als auch negative Dimensionen des Erziehungsverhaltens ein und ermittelte Daten für türkisch-deutsche Mütter der ersten sowie zweiten Generation. Sie konnte in ihrer Untersuchung zum Erziehungsverhalten von türkisch-deutschen und deutschen Müttern von Vorschulkindern keine signifikanten Unterschiede im Erziehungsverhalten beider Müttergruppen zeigen. Entgegen der „in den öffentlich-medialen und teilweise auch wissenschaftlichen Diskursen herrschenden Annahmen über eine primär autoritäre Erziehung in türkisch-deutschen Migrationsfamilien“ (Otyakmaz 2014:904) belegen ihre empirischen Ergebnisse, dass „beide Müttergruppen (...) ein hohes Vorkommen von Wärme und logischem Begründen, ein mittleres Maß an Gehorsamsforderung und selten bestrafendes Verhalten (zeigen)“ (ebd.). Den Bildungshintergrund konnte sie nicht als Prädiktor bestätigen, doch die Anzahl der Kinder sei ein wichtiger Prädiktor (vgl. Otyakmaz 2014:908). „Bestrafendes und Gehorsamforderndes Verhalten (...) (wird) durch familienstrukturelle Bedingungen wie etwa die Anzahl von Kindern, die in türkisch-deutschen Familien in der Regel höher ist als in deutschen Familien (begünstigt)“ (Otyakmaz 2014:916). Otyakmaz begründet das mit der Argumentation, dass sich mit einer höheren Anzahl von Kindern die finanziellen sowie zeitlichen Ressourcen für die einzelnen Kinder reduzieren (vgl. ebd.).

Die Autorin sieht ihre Ergebnisse insgesamt „im Einklang mit den Ergebnissen mehrerer früherer Studien aus Deutschland“ (Otyakmaz 2014:916f.). Sie verweist aber darauf, dass sich in den öffentlichen und teilweise auch wissenschaftlichen Diskursen dennoch „Annahmen über vorwiegend autoritäre Erziehungspraktiken in türkisch-deutschen Familien als nachhaltig zeigen“ (ebd.:917).

die alleinige Untersuchung der mütterlichen Erziehung für die vorliegende Forschungsfrage nicht ausreichend.

Aufgrund der unterschiedlichen Ergebnisse der bisherigen Forschungsarbeiten ist festzuhalten, dass es nicht „die“ türkische Migrantenfamilie gibt, sondern „(...) sehr traditionelle und sehr liberal denkende Familien und dazwischen alle möglichen Nuancen“ (Baran/Kalaclar 1993:66; vgl. Atabay 1998;2011) mit entsprechend heterogenen Erziehungsstilen, welche sowohl durch autoritäre als auch durch permissive Elemente charakterisiert sind (vgl. Nauck 1994:50f.).

Fest steht auch, dass sich „jede Familie mit Migrationshintergrund, unabhängig von ihrem ‚Modernisierungsgrad‘, innerfamiliär wie in Bezug auf das außerfamiliäre Netzwerk (mit gesellschaftlichen Prozessen) handelnd auseinandersetzen muss“ (Hamburger/Hummrich 2007:115).

Deutlich geworden ist, dass empirische Daten zur elterlichen Erziehung gegenüber Vorschulkindern fehlen. Insbesondere fehlen solche Untersuchungen, in der das Erziehungsverhalten beider Elternteile analysiert wird. Auch fehlt eine explizite Studie zu den familiären Lebensumwelten, Erziehungspraktiken und Sozialisationserfahrungen von sog. Postmigranten, also den Folgegenerationen, die keine eigene Migrationserfahrung haben. Interessant erscheint in diesem Zusammenhang auch die Analyse von Eltern, die unterschiedliche Sozialisationserfahrungen haben. Das betrifft insbesondere Eltern, die selbst in Deutschland geboren und sozialisiert wurden und mit einem Heiratsmigranten verheiratet sind, also einem Partner, der in der Türkei geboren und sozialisiert wurde und erst im Erwachsenenalter nach Deutschland migrierte und somit über eine eigene Migrationserfahrung verfügt. Schepker (2005) konstatiert, dass „die Migrationsforschung in Deutschland (...) durch die Vielzahl neu hinzukommender und zu berücksichtigender Variablen in der Untersuchung von Migrantenfamilien (droht) schnell überholt oder reduktionistisch zu werden“ (Schepker et.al. 2005:14).

Zusammenfassend lässt sich ein Bedarf an aktuellen, empirischen Daten zu den Sozialisationsbedingungen und elterlichen Erziehungspraktiken türkischer Migranteneltern der Folgegenerationen identifizieren. Der vorliegende Forschungsstand weist veraltete und reduktionistische Daten auf und kann nicht beantworten, wie die hier geborene und aufgewachsene Folgegeneration türkischer Migranten ihren Familienalltag gestaltet und ihre Kinder erzieht.



2013:227; Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2010:58). Sie bilden mit etwa 2,9 Millionen Menschen *die* größte Gruppe der Migranten und werden in der öffentlichen Wahrnehmung als *die* Gruppe mit der größten kulturellen Differenz zur autochthonen Bevölkerung denunziert. Sie werden „als homogen und grundsätzlich verschieden von den ‚Deutschen‘ dargestellt“ (Merten 2013:228) und wahrgenommen. Unterstützt werden diese postulierten Differenzen durch schlagzeilenerzeugende Studienergebnisse und Nachrichtenüberschriften wie: „Türken haben die größten Integrationsprobleme“ (O.V. a 2010), „Türken sind die Sorgenkinder der Integration“ (Lauer/Siems/Ehrentraut 2010), „Türken am wenigsten integriert“ (O.V. b 2010), „Schlechte Integration von Türken. Weg mit dem Maulkorb!“ (Akyol 2009), „Türken mit größten Problemen“ (O.V. c 2010), „Warum Türken bei der Integration nicht mitspielen“ (Solms-Laubach 2009).

Diese negativen Schlagzeilen und Zuschreibungen lassen Türken als integrationsunwillig bzw. -unfähig erscheinen und sind Grundlage für Diskriminierungen und Benachteiligungen, denen türkische Migranten alltäglich und überall begegnen (vgl. Merten 2013:228). Vor allem seit der Sarazzin-Debatte ist vermehrt von einer Integrationsunwilligkeit die Rede (vgl. Thränhardt 2010:16) und im öffentlichen Diskurs eine veränderte Sicht auf Zugewanderte zu konstatieren, die an ‚den Türken‘ oder ‚den Muslimen‘ festgemacht wird. (vgl. ebd.:20).

Der Diskurs um ihre Integrationslage wird vermehrt auch im Zusammenhang mit „ihrer selbstgewählten Abschottung“ (vgl. Merten 2013:228) und den präferierten Parallelgesellschaften geführt, so dass sie eher negativ auffallen und ihre allgegenwärtige Differenz zur deutschen Gesellschaft betont wird (ebd.:229). Das vorherrschende Bild wird als ein Resultat der Migrations- und Integrationsforschung, welche lange Zeit vermehrt defizit- und problemorientiert war, bewertet. Merten weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich die Forschung an der Politik und der von ihr identifizierten Konflikten orientierte (ebd.:229). Eine kritische Migrationsforschung, welche sich vermehrt von kulturalisierenden und ethnisierenden Zuschreibungen distanziert und bikulturelle, hybride und transkulturelle Biographien in den Mittelpunkt stellt, ist seit Ende der 90er Jahre etabliert. Gerade für die zweite und dritte Generation türkischer Migranten konnte ein kreativer Umgang mit der interkulturellen Situation identifiziert werden.

---

28 Inzwischen steht insbesondere die Integration der Flüchtlinge im Mittelpunkt der öffentlich-medialen und politischen Diskussionen.



grund ihrer Einstellungen und ihres Verhaltens den Integrationsprozess beschleunigen oder erschweren können (vgl. Trommsdorff 2005:41).

Wichtige Befunde hierzu lieferte Uslucan mit seiner 2008 in Berlin durchgeführten Studie. Er untersuchte die Akkulturationsorientierungen türkischstämmiger 14-Jähriger und ihrer Mütter im interkulturellen Vergleich mit ethnisch-deutschen Jugendlichen und ihren Müttern (vgl. Uslucan 2013:229). Für die Orientierungen fand er heraus, dass sowohl die türkischstämmigen Jugendlichen wie ihre Mütter die „Orientierung in Richtung Integration die stärkste Ausprägung aufweist“ (ebd.:230). Während der Erhalt eigenkultureller Bezüge (in Freundschaft, Familie, Sprache) den zweiten Rang einnimmt, sind Marginalisierung wie Assimilation keine erstrebenswerten Orientierungen (vgl. ebd.). Für die Korrelation zwischen jugendlicher und mütterlicher Akkulturationsorientierungen konnte Uslucan den stärksten Zusammenhang bei der Integration und Assimilation finden (vgl. ebd.:231): „Eine hohe mütterliche Integration geht mit einer hohen jugendlichen Integration positiv einher (...), und eine hohe mütterliche Assimilation ist mit einer höheren Assimilationsbestrebung der türkeistämmigen Jugendlichen assoziiert (...)“ (ebd.). An diesen Ergebnissen wird der Einfluss elterlicher Integration auf die jugendliche Integration gezeigt.

Als erstaunlichen Befund fand Uslucan heraus, dass die „Jugendlichen höhere Separationsorientierungen aufweisen als die Mütter“ (ebd.:230). Uslucan begründet diesen Befund mit der Annahme einer Re-Ethnisierungstendenz bei erlebter Diskriminierung und Fremdzuschreibungen, dem Bedürfnis sich abgrenzen zu müssen (vgl. ebd.). Re-Ethnisierungstendenzen werden auch in anderen Untersuchungen als eine Verortungsstrategie der postmigrantischen Folgegenerationen bewertet. In einer 2008 durchgeführten Interviewstudie mit zehn türkischen Jugendlichen im Alter zwischen 17 und 24 Jahren aus Berlin-Neukölln fand Merten (2013) heraus, dass türkische Migrantenjugendliche die negativ geführten medialen Diskurse als „massiv stigmatisierend“ (ebd.:230) wahrnehmen, dass sie eine Fremdpositionierung als „Türken“, als „Andere“ erleben (vgl. ebd.), obwohl sie sich sowohl mit der Türkei als auch mit Deutschland verbunden fühlen (ebd.:234), also eher eine hybride Positionierung haben (vgl. ebd.) und, dass „eben jene Debatte über die angebliche Fremdheit und Nicht-Integrierbarkeit (...) bei den Jugendlichen zu Gefühlen der Ausgrenzung führt“ (ebd.:239).

Anzumerken ist, dass sich der vorliegende Forschungsstand zur Integration von Menschen mit türkischem Migrationshintergrund vermehrt auf die individuelle Integration bezieht. Der Stand der Integration wird anhand der vier

angezogen, für die strukturelle Integration dienen die Position auf dem Arbeitsmarkt, das Einkommen oder der Bildungshintergrund<sup>29</sup>. Die soziale Integration wird gemessen am Ausmaß an interethnischen Kontakten und Freundschaftsbeziehungen, Mitgliedschaften in Vereinen sowie an dem Partnerschaftsverhalten, insbesondere mit Angehörigen der Aufnahmegesellschaft. Es wird davon ausgegangen, dass die Ehe mit einem Deutschen zur sozialen Integration führt (vgl. Haug 2006:76). Zur Messung der Identifikationen dienen die Rückkehrabsicht, die Heimatbindung, emotionale Verbundenheit sowie die Staatsangehörigkeit der Migranten.

In ihrem Übersichtsband stellten Sauer, Halm und die Stiftung Zentrum für Türkeistudien (2009) fest, „dass in der Integration türkeistämmiger Zuwanderinnen und Zuwanderer manches erreicht, viel aber auch nachgeholt werden muss“ (Sauer et.al. 2009:13), insbesondere in den Bereichen Bildung und Arbeitsmarktintegration konnten sie Defizite feststellen. In diesem Band stellten sie zusammenfassend Ergebnisse zum Stand und zur Entwicklung der Integration in den zentralen Lebensbereichen der letzten zehn Jahre (1999 bis 2008) aus den Mehrthemenbefragungen türkeistämmiger Migranten des Zentrums für Türkeistudien dar (vgl. ebd.:28). Die Darstellung erfolgte analog zu den Integrationsdimensionen der strukturellen, kognitiven, sozialen<sup>30</sup> und identifikativen Integration. Ihren Analysen nach sind die Folgegenerationen besser integriert als die erste Generation türkeistämmiger Migranten (vgl. ebd.:119). Heiratsmigranten, „die im Erwachsenenalter im Zuge der Familienzusammenführungen als Ehepartner der Nachfolgegeneration nach Deutschland kamen“ (ebd.), hatten in allen Teilbereichen der Integration noch größere Integrationsschwierigkeiten als die erste Generation und die Folgegenerationen. Nach Sauer et. al. waren die Folgegenerationen keine heterogene Gruppe und daher differenzierter zu betrachten. Für sie wurde eine „größer werdende Schere“ (ebd.) festgestellt, zwischen denen, die besser integriert sind und denen, diese Voraussetzungen fehlen. Trotz insgesamt besserer Integration der Folgegenerationen, konnte dennoch keine Angleichung an die deutsche Bevölkerung festgestellt werden (vgl. ebd.).

Die strukturelle Integration gilt in der wissenschaftlichen Konzeption von Integration als Schlüsselbereich der Integration (vgl. Esser 1980, 2001; Sauer

---

29 Anhand einiger statistischer Datenquellen lässt sich dieser Stand der strukturellen Integration leicht ablesen, daher liegen zu dieser Integrationsdimension viele empirische Untersuchungen vor. Der Mikrozensus, die Arbeitslosenquote, die amtliche Schul- und Arbeitsmarktstatistik sind einige dieser Datenquellen.

30 Sauer et.al. (2009) verwenden für die soziale Integration die Bezeichnung der gesellschaftlichen Integration.

deutschen Gesellschaft (besteht)“ (Sauer et.al. 2009:39). Die Folgegenerationen waren höher platziert als die erste Generation und die Heiratsmigranten „weisen eine „zwischen der ersten und der Nachfolgegeneration liegende Platzierung auf“ (ebd.:111).

Ähnlich waren die Daten für die Kulturation, Interaktion sowie Identifikation, wo die Folgegenerationen deutlich besser integriert waren als die erste Generation und die Heiratsmigranten nur gering über der ersten Generation lagen (vgl. ebd.:110; 113f.). Für die Identifikationsdimension stellten Sauer et.al. nur geringe Unterschiede zwischen den Generationen fest.

Im Zeitverlauf konnten die Autoren für die kognitive Integration nur geringe Verbesserungen erkennen. Auch wenn die Folgegeneration im Vergleich zur ersten Generation ein „erheblich höheres Schul- und Ausbildungsniveau und deutlich bessere Deutschkenntnisse aufweist“ (ebd.:119), zeigte der Vergleich zur Mehrheitsbevölkerung erheblichen Nachholbedarf. Durch die Arbeitslosenquote, welche im Zeitverlauf zunahm, schlussfolgerten die Autoren auch für die strukturelle Integration erhebliche Defizite.

Insbesondere türkische Frauen waren den Daten zufolge öfter nicht oder nur geringfügig beschäftigt. Trotz einer besseren beruflichen Stellung der Folgegenerationen im Vergleich zur ersten Generation, war auch hier im Vergleich zur Mehrheitsbevölkerung eine defizitäre Situation zu erkennen. Manifestiert wurde dies auch am geringen Haushaltseinkommen türkischer Migranten, welches deutlich geringer als in einheimischen Haushalten sei (vgl. ebd.:119f.).

Während die soziale Integration seit 1999 insgesamt zunahm, lasse die identifikative Integration im Zeitverlauf keine grundlegenden Veränderungen erkennen (vgl. ebd.:120), obgleich die Autoren in den letzten Jahren eine Zunahme feststellen konnten. Die interethnischen Kontakte und freundschaftlichen Beziehungen waren relativ hoch und stabil und die Mitgliedschaft in Vereinen zeigte eine bikulturelle Orientierung (vgl. ebd.). Sauer et.al. konnten keine „zunehmende ‚Abschottung‘ in eigenethnischen Vereinen“ (ebd.) feststellen.

Für den Zeitvergleich stellten Sauer et.al. eine zunehmende Verbundenheit mit Deutschland fest, da sich eine deutliche Mehrheit in Deutschland heimisch fühle und keine Rückkehrabsichten habe (vgl. ebd.). Sie beobachteten eine Doppel- oder Mischidentität für türkische Migranten, da sich „rund ein Drittel (...) mit beiden Ländern verbunden (fühlt), was die eindeutige Positionierung des entweder Türkisch- oder Deutsch-Seins schwierig macht und zeigt, dass die Hinwendung zu Deutschland nicht mit einer Abwendung von der Herkunftskultur verbunden sein muss“ (ebd.).

zierung“ (ebd.:120f.). Daher folgerten sie, dass sich die Integrationssituation türkischstämmiger Migranten deutlich von der öffentlichen Wahrnehmung unterscheidet, da sich eine strukturelle Exklusion als eigentliches Integrationsproblem erschließt. Denn trotz individueller Erfolge auf kognitiver, sozialer und identifikativer Integrationsebene, bedingten sie keine adäquate Platzierung (vgl. ebd.:121). Letztlich werden Diskriminierungen, Vorurteile und soziale Distanzen auch bei Esser als Barrieren für eine erfolgreiche Platzierung identifiziert (vgl. Esser 2001:10). Mit ihren Analysen widerlegten Sauer et. al. insgesamt die These von „vermeintlichen Parallelgesellschaften“ (Sauer et.al. 2009:121) für türkischstämmige Migranten, da hierfür keine empirischen Belege zu finden seien und stuften den Diskurs dazu als nicht der gegenwärtigen Integrationsaufgaben in Deutschland entsprechend ein (vgl. ebd.:120).

Der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration bewertete die öffentliche Diskussion um eine als gescheitert wahrgenommene Integration als pessimistische Sicht (vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2010:29) und stellte dem in seinem Jahresgutachten 2010 entgegen, dass die Mehrheit der Bevölkerung mit der Integration und der Integrationspolitik der letzten Jahre zufrieden sei (vgl. ebd.) und vom „deutschen Integrationsalltag in der Nachbarschaft, am Arbeitsplatz oder in ihren sozialen Beziehungen ein positives Bild (habe)“ (ebd.).

Ein weiterer Befund des Sachverständigenrates ist, dass sich sowohl bei der Zuwanderer- als auch Mehrheitsbevölkerung die Vorstellung einer gemeinsam getragenen Integrationsverantwortung etabliert habe, allerdings mit der klaren Gewichtung an die Zuwanderer (vgl. ebd.:42). Für die Zielgruppe der vorliegenden Dissertation lassen sich ähnliche Befunde identifizieren. Interessant ist, dass „selbst die (...) unter dem Generalverdacht der ‚Integrationsverweigerung‘ oder gar der ‚Integrationsunfähigkeit‘ stehenden Befragten türkischer Herkunft (...) der Zuwandererbevolkerung und damit sich selbst ein deutlich höheres Maß an Verantwortlichkeit für gelingende Integration zu als der Mehrheitsbevölkerung“ (schreiben) (ebd.). Die Folgegenerationen sehen sich zudem noch stärker in der Verantwortung als es die erste Generation tut.

Bezüglich erlebter Benachteiligungserfahrungen konnte der Sachverständigenrat zwar im interkulturellen Vergleich für türkische Migranten die höchsten Werte messen, jedoch konnten sie insgesamt sehr geringe Werte feststellen (vgl. ebd.:47). Vor allem im Bereich der Religionsausübung wurden von den Befragten sehr niedrige Diskriminierungserfahrungen erlebt (vgl.

Schemem Hintergrund benachteiligungssensibler als andere Zuwanderungsgruppen. Interessant erscheint der Befund, dass sich bei den Benachteiligungserfahrungen und den Angaben für Lebenszufriedenheit intergenerative Unterschiede zeigen. Die Werte für die Folgegenerationen ähneln eher der der Mehrheitsbevölkerung als der der ersten Generation. Im Generationenvergleich wird für die Folgegenerationen eine höhere Lebenszufriedenheit gemessen als für die erste Generation (vgl. ebd.:49). Daher wird konstatiert, dass „die (...) sichtbare Abkopplung der zweiten von der ersten Zuwanderergeneration und die damit verbundene Annäherung an die Muster der Mehrheitsbevölkerung (...) für ein insgesamt hohes und intergenerativ zunehmendes Niveau an Lebenszufriedenheit bei der Zuwandererbevolkerung (spricht)“ (ebd.:49).

Sauer et. al. überprüften anhand ihrer Daten zur Integration türkeistämmiger Migranten das Kausalmodell von Esser (1980, vgl. Kapitel 2.2).

Sie fanden erwartungsgemäß einen signifikanten und starken Zusammenhang zwischen Kulturation und Platzierung sowie, entgegen der Erwartungen, einen starken Zusammenhang zwischen Kulturation und Interaktion. Die Platzierung korrelierte schwach signifikant mit der Interaktion. Ferner fanden sie schwache Zusammenhänge zwischen Interaktion und Identifikation sowie zwischen Identifikation und Kulturation.

Sie folgern, dass zwar, wie von Esser postuliert, Kulturation eine Bedingung für Platzierung ist, doch sehen sie keinen Automatismus zwischen ihnen bestehen (vgl. Sauer et.al 2009:115). „Nicht in jedem Fall führt hohe Akkulturation auch zu einer hohen Platzierung, zahlreichen hoch akkulturierten Migranten gelingt es nicht, eine gute Platzierung zu erreichen“ (ebd.). Die Korrelation zwischen Kulturation und Interaktionen zeige, dass eine hohe Kulturation eine hohe Interaktion bewirke, „ohne den Umweg über die günstige gesellschaftliche Platzierung“ (ebd.). Interessant ist der Befund zur Identifikation, welche nach Sauer et.al. (2009) nicht erst nach einer erfolgten Kulturation, Interaktion sowie Platzierung erfolgt, sondern relativ unabhängig von diesen Integrationsdimensionen ist. Die Befunde zu den Zusammenhängen der Integrationsbereiche für die Folgegenerationen türkischer Migranten zeigen einen geringeren Zusammenhang zwischen Kulturation und Platzierung sowie geringeren Zusammenhang zwischen Platzierung und Interaktion (vgl. ebd.). Zwischen Platzierung und Identifikation sowie Kulturation und Identifikation besteht für die Folgegenerationen keine Korrelation. Auch eine hohe Kulturation ermöglicht den Folgegenerationen demnach keine höhere Platzierung auf dem Arbeitsmarkt. Eine Identifikation konnte nur durch Inter-

einander (verlaufen kann)“ (ebd.). Entgegen den Annahmen von Essers Kausalmodell der Sozialintegration, zeigen Sauer et.al., dass insbesondere Identifikationen sich unabhängig von anderen Integrationsdimensionen entwickeln können. Interessant ist der Befund, dass die dargestellten Mechanismen noch weniger für die Folgegenerationen als für alle anderen Befragten wirken (vgl. ebd.:117). Die erfassten Mischidentitäten für die türkischstämmigen Migranten sind Sauer et.al. nach ein Hinweis dafür, dass diese nicht mit „auf den Nationalstaat fokussierenden Integrationsmodellen (...) erfasst werden können“ (ebd.:121). Auch in den Folgegenerationen konnten eine Verbundenheit mit der Türkei und eine gleichzeitige Verbundenheit mit Deutschland nachgewiesen werden (vgl. ebd.:63). Eine erfolgreiche Integration bedeutet demnach nicht zwangsläufig eine Abwendung vom Herkunftsland und eine klare deutsche Identität (vgl. ebd.:122).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass zum Integrationsstand bzw. -erleben türkischer Migrantenfamilien kaum empirische Daten vorliegen. Dem Forschungsstand zur Integration von türkischen Migranten lassen sich vermehrt empirische Daten zu den einzelnen Integrationsdimensionen identifizieren. Demnach zeigt sich, dass türkische Migranten und ihre Folgegenerationen in vielen Bereichen Integrationserfolge nachweisen, aber insbesondere in der strukturellen Integration (Platzierung) noch erheblichen Nachholbedarf haben. Konsens scheint über das Vorhandensein einer Mischidentität zu bestehen. Türkische Migranten fühlen sich sowohl mit der Türkei als auch mit Deutschland verbunden, sie sind überwiegend zufrieden mit ihrer Lebenssituation in Deutschland, pflegen interethnische Freundschaften und fühlen sich „Sowohl-als-auch“. Diese Werte sind für die Folgegenerationen höher als für die erste Generation und für die Heiratsmigranten.

Da dem bisherigen Forschungsstand nicht zu entnehmen ist, ob und wenn ja, wie Integration über eine elterliche Erziehung gefördert werden kann und wie Integration subjektiv wie auch innerfamiliär erlebt wird, lassen sich diesbezüglich große Forschungslücken nachweisen.

Im nachfolgenden Abschnitt werden die Forschungsfrage und die Zielsetzung der eigenen Studie dargestellt.

### 3 Fragestellung und Zielsetzung

„Der Stand der Forschung erzwingt eine differenzierte Sicht auf den Integrationsprozess von Familien mit Migrationshintergrund und die Bedeutung der Familie für die Integrations- und Verwirklichungschancen von Kindern und Jugendlichen“ (Filsinger 2011:62). Daher erscheint es interessanter denn je, empirisch zu ermitteln, wie türkische Migranteneltern der Folgegenerationen ihre Kinder erziehen und Integration innerfamiliär und subjektiv erleben. Vor allem interessieren auch solche Eltern, welche keine eigene Migrationserfahrung haben und sich dennoch handelnd mit Integrationsprozessen auseinandersetzen und ihre elterliche Migrationsgeschichte aktiv im Alltag aushandeln.

Primäres Ziel der vorliegenden Dissertation ist die Erfassung elterlicher Erziehungspraktiken und subjektiver Integrationserleben. Diese Untersuchungsdimensionen sollen schließlich hinsichtlich ihres Zusammenhangs analysiert werden.

Um die leitende Fragestellung „Gibt es eine Erziehung zur Integration?“ zu beantworten, bedarf es einer explorativ-deskriptiven Studie, welche die Behandlung weiterer Fragestellungen impliziert.

- Wie erziehen türkische Migranteneltern der Folgegenerationen ihre Kinder? Welche Erziehungspraktiken sind empirisch zu ermitteln?
- Welches subjektive wie familiäre Integrationserleben lässt sich empirisch erfassen?
- Stehen die ermittelten elterlichen Erziehungspraktiken in einem Zusammenhang mit dem erfassten Integrationserleben?

Folgende Untersuchungsdimensionen stehen somit im Mittelpunkt der Untersuchung: Elterliches Erziehungsverhalten und subjektives Integrationserleben türkischer Migranteneltern. Zur Erforschung dieser Dimensionen wird ein

Ausgehend von dem bisherigen Forschungsstand, der Lücken aufweist und kaum abzuleitende Theorien zur Beantwortung vorliegender Forschungsfragen liefert, wird eine explorativ-deskriptive Studie angestrebt. Das zugrundeliegende Forschungsinteresse ist es, empirische Befunde über Erziehungs- und Integrationspraktiken türkischer Migrantenfamilien der Folgegenerationen zu geben, somit die vorliegenden Forschungsbefunde aus der Migrations- und Integrationsforschung systematisch zu ergänzen und die Forschungslücke zu diesem Themengebiet zu schließen. Bezogen auf das methodische Prozedere<sup>31</sup> impliziert das ein induktives Vorgehen, einen *hypothesengenerierenden*, nicht prüfenden Ansatz. Im Rahmen des explorativ-deskriptiven Zugangs gilt es, die zentralen Untersuchungsvariablen, elterliche Erziehung und Integrationserleben, aus der Perspektive der befragten Eltern zu verstehen, die subjektiven Zusammenhänge und Erklärungsmuster zu erkennen und präferierte elterliche Praktiken zu erfassen.

Auch erscheint die Forschungsfrage vor dem Hintergrund aktueller Integrationsdebatten relevant, da türkische Migranten öffentlich vielfach als Integrationsverweigerer denunziert werden und sich die Frage nach der Verantwortlichkeit für gelingende Integration dadurch erneut stellt. Sind ihre familiären Lebensumwelten und ihre kulturellen Überzeugungen tatsächlich Integrationshemmnisse und Stolpersteine auf diesem Weg? Sind die Folgegenerationen tatsächlich verunsichert in der Erziehung ihrer Kinder, da sie sich „einerseits (...) selbst in einem „Lern- bzw. Sozialisationsprozeß (sic!) (befinden)“ (Schmidt-Koddenberg 1989:121) und andererseits die gesellschaftlich immer wichtiger werdende Elternrolle meistern müssen?

Den Bezugsrahmen bilden vorliegende Forschungsergebnisse und theoretische Konzepte, welche nicht zur theoriegeleiteten Hypothesenformulierung dienen, sondern eine Perspektive darstellen, aus der die erfassten Daten interpretiert und betrachtet werden können.

Die Entscheidung für ein exploratives Vorgehen resultiert auch aus der Intention, der sozialen Wirklichkeit keine Hypothesen aufzudrängen und die komplexen Lebenslagen bzw. die Sicht auf diese nicht durch leitende Vorannahmen zu reduzieren (vgl. Girtler 2001:51).

Die Zielgruppe der vorliegenden Dissertation sind türkische Migranteneltern der Folgegenerationen, welche in der Familienform Vater-Mutter-Kind mit mindestens einem Kind im Vorschulalter (0 bis 6 Jahren) in Deutschland zu-

---

31 Das methodische Vorgehen wird im nachfolgenden Kapitel 4 detailliert dargestellt.



sammensetzung „von Familien aus Elternpaaren, von denen einer in Deutschland und einer in der Türkei aufgewachsen ist, ist bislang wenig untersucht worden“ (Leyendecker 2011:243).

Wie bereits in Kapitel 1 dargestellt, wird Erziehung in Anlehnung an Schneewind als „alle kindbezogenen Erlebnis- und Handlungsweisen, die Eltern mit oder ohne Beeinflussungsabsicht äußern“ (Schneewind 1980:21) definiert. Integration wird in Anlehnung an Bade als „chancengleiche Partizipation an den zentralen Bereichen der Gesellschaft“ (Bade 2007:75) verstanden.

Zur Realisierung des beschriebenen Forschungsinteresses wird ein multimethodisches Forschungsdesign gewählt, welches im nachfolgenden Kapitel dargestellt wird.

- 
- 32 Durch die Heiratsmigration haben eine nicht unerhebliche Anzahl der in Deutschland lebenden türkischen Eltern unterschiedliche Sozialisationserfahrungen gemacht, dessen Wirkung auf die Erziehungspraktiken und familiären Handlungsmöglichkeiten bislang nicht erforscht wurde (vgl. Leyendecker 2008).

## 4 Multimethodisches Forschungsdesign

Im Folgenden wird skizziert, wie methodisch vorgegangen wird, wie die qualitativen und quantitativen Erhebungs- und Auswertungsmethoden kombiniert und wie die Ergebnisse dargestellt werden.

### 4.1 Prozedere

„Ein mehrstufiges Forschungsdesign aus einem Methodenmix (ist) notwendig, um einerseits der Komplexität von Lebenslagen gerecht zu werden und zugleich evidente Handlungsmuster und Motivbündel herauszuarbeiten“ (Halm/Sauer 2003:45). Da „Familien zu untersuchen, (...) einen mehrdimensionalen Zugang (erfordert)“ (Filsinger 2011:49), werden qualitative und quantitative Methoden, in Form teilnehmender Beobachtung und standardisierter Fragebögen, kombiniert.

Die explorativ-deskriptive Studie besteht somit aus zwei methodischen Zugängen, welche aufeinander aufbauend konzipiert wurden.

Die Kombination qualitativer und quantitativer Erhebungs- und Auswertungsmethoden folgt dem Forschungsdesign eines Verallgemeinerungsmodells. Die qualitative Studie wird zunächst vollständig durchgeführt und ausgewertet. In einem zweiten Schritt werden diese erfassten Daten mittels quantitativer Erhebung und Auswertungsmethoden verallgemeinert und abgesichert (vgl. Mayring 2001:7).

Das Verallgemeinerungsmodell impliziert ein methodisches Vorgehen, in der zunächst die qualitative Studie vollständig durchgeführt und ausgewertet wird. Die Ergebnisse werden in einem zweiten Schritt mittels quantitativer Erhebungs- und Auswertungsmethoden an einer größeren Stichprobe überprüft, verallgemeinert und abgesichert.

rich 2003:10) wird der Forschungszugang zunächst mittels einer qualitativen Erhebungsmethode gestartet. Der qualitative Zugang wird dem Forschungsinteresse gerecht, die subjektive Sicht und die realen Erziehungspraktiken der Eltern zu erfassen. Hierfür wird die Methode der teilnehmenden unstrukturierten Beobachtung gewählt, weil sie einerseits „komplexe Situationen und Handlungsprozesse beinahe unbeschränkt zu erfassen“ erlaubt (Girtler 2001:62) sowie andererseits ein „situationsflexibles Forschen“ (Jiménez Jaux 2003:114) ermöglicht. Die Stärke dieser Methode liegt darin, dass der Forscher sich in das Untersuchungsfeld begibt, an realen Situationen der Probanden teilnimmt, ganzheitlich und von innen heraus die subjektiven Perspektiven der beobachteten Eltern erfassen und subjektiv bedeutsame Prozesse explorativ erkunden kann. Eine fokussierte Betrachtung der individuell-subjektiven Perspektive bezüglich elterlicher Erziehungspraktiken, familiärer Interaktionen sowie Integrationserleben kann durch diesen methodischen Zugang erreicht werden. Lukesch konstatiert, dass die Beobachtung der direkteste Zugang ist, elterliches Erziehungsverhalten zu erfassen (vgl. Lukesch 1975, 1980).

Zu Beginn des qualitativen Forschungsprozesses steht nicht eine zu überprüfende Hypothese. Es wird angestrebt auf Basis von empirischen Daten ein für die untersuchte Zielgruppe gültiges Hypothesenmodell zu entwickeln. Begründet wird dieses Vorgehen insbesondere dadurch, da kein a priori Modell zur Beantwortung der vorliegenden Forschungsfragen verfügbar ist.

Die Auswertung der qualitativen Daten soll gemäß der Grounded Theory erfolgen, da sie den erhobenen Daten gegenüber den theoretischen Annahmen Priorität einräumt. Die Grounded Theory, von Anselm Strauss und Barney Glaser entwickelt, ist eine „forschungsmethodische Analyse von Daten“ (König/Zedler 2002:166) und wird als eine gegenstandsbegründete Theorienbildung verstanden. Im Fokus des methodischen Vorgehens stehen die gleichzeitige Datenerhebung und Auswertung. Dabei werden einzelne Ereignisse und Beobachtungen kodiert, also bestimmten Konzepten zugeordnet. Alle Daten, die sich auf einen gemeinsamen Nenner bringen lassen, werden systematisch zusammengefasst. In einem zweiten Auswertungsschritt werden allgemeine Kategorien entwickelt, die die beobachteten Handlungen und einzelne Situationen beschreiben. Diese Kategorien werden bezüglich ihrer Eigenschaften und Dimensionen inhaltlich definiert. Die Kategorien werden direkt aus dem Datenmaterial indiziert und nehmen inhaltlich Bezug auf diese (vgl. Glaser/Strauss 2010:54). Die generierten Kategorien werden permanent verglichen, sodass Ähnlichkeiten und Unterschiede der beobachteten Eltern

Ein induktives Vorgehen wurde gewählt, weil es eine unvoreingenommene Annäherung an die empirische Realität ermöglichen kann. Das theoretische Vorwissen soll dem induktivistischen Verständnis zufolge ausgeblendet werden, um die theoretischen „Konzepte dem Datenmaterial [nicht] aufzuzwingen“ (Kelle/Kluge 2010:18).

Eine Schwäche dieses induktiven Vorgehens stellt sich einerseits in der Forschungspraxis und andererseits in der Generierung von Kategorien heraus. Das theoretische Vorwissen kann nicht gänzlich ausgeblendet werden. Insbesondere bei der Bildung von Kategorien können theoretische Begriffe und Konzepte zur Reflexion des eigenen empirischen Materials dienen (vgl. ebd.). Glaser und Strauss verweisen diesbezüglich darauf, dass sich während der Datensammlung und Auswertung gemäß der Grounded Theory eine theoretische Sensibilität zwangsläufig einstelle. Eine theoretische Sensibilität ermögliche eine Beurteilung der eigenen Daten bezüglich ihrer Angemessenheit und Relevanz (Glaser/Strauss 2010:62).

Kelle und Kluge konstatieren, dass „die Entwicklung neuer Konzepte anhand empirischen Datenmaterials (...) ein ‚Zangengriff‘ (ist), bei dem der Forscher (...) sowohl von dem vorhandenen theoretischen Vorwissen als auch von empirischen Datenmaterial ausgeht“ (Kelle/Kluge 2010:23).

In der vorliegenden qualitativen Studie wird das theoretische Vorwissen dafür genutzt, die Datenerhebung nach theoretischen Überlegungen durchzuführen sowie die Kategorien systematisch zu bilden (vgl. Kapitel 4.3 dieser Arbeit).

Die Beobachtung des elterlichen Erziehungsverhaltens in türkischen Migrantenfamilien erfolgte unmittelbar in der familiären Lebenswelt, unter Rückgriff auf Gedächtnisprotokolle und bildet die Datengrundlage für die zweite Studie. Die qualitative Studie dient somit einer ersten empirischen Einschätzung, zur Operationalisierung der Forschungsvariablen und fungiert als Vorbereitung für die quantitative Studie.

Ein quantitativer Forschungszugang wird ergänzend gewählt, um die Daten der qualitativen Studie an einer größeren Stichprobe überprüfen und verallgemeinern zu können. Da die Zielsetzung dieser Arbeit die Erfassung elterlichen Erziehungsverhaltens sowie Integrationserlebens ist, mit dem weitergehenden Forschungsinteresse, diese beiden Forschungsgegenstände auf ihren Zusammenhang zu prüfen, bietet sich die Verwendung der Methode einer

mischer erfolgen. Zwar gilt die soziale Erwünschtheit im Antwortverhalten der Eltern auch bei einer standardisierten Fragebogenstudie zu beachten, doch stellt sich dies in teilnehmenden Beobachtungen, die sich auf einen einmaligen Feldkontakt beschränken, als gravierender dar. Der Vorteil eines Online-Fragebogens liegt zudem an einer leichten Zugänglichkeit für die befragten Eltern, da sie den Fragebogen am PC oder über ihre Smartphones ausfüllen können. Die ausgefüllten Fragebögen stehen dem Forscher direkt für eine Auswertung zur Verfügung. Auf eine zeitintensive Dateneingabe per Hand kann dadurch verzichtet werden.

Eine Schwäche von Fragebogenstudien liegt daran, dass sie sehr sorgfältig geplant werden und Testgütekriterien<sup>34</sup> beachten müssen. Die Itemsammlung muss im Vorfeld gut durchdacht sein. Ein adäquates Messinstrument hinsichtlich der zu untersuchenden Fragestellung musste in der vorliegenden Dissertation erst konstruiert und getestet werden.

Einschränkend lässt sich sagen, dass eine Schwäche der vorliegenden Studie im Querschnittsdesign liegt. Entwicklungsverläufe von Kindern können nicht beobachtet und somit nicht in die Analysen einbezogen werden. Dadurch können mögliche Einflüsse der elterlichen Erziehung auf die Integration der Kinder nicht explizit identifiziert werden. Eine Längsschnittuntersuchung könnte hilfreich sein, dieser Fragestellung im Zeitverlauf nachgehen zu können, doch lässt sich innerhalb des vorliegenden Dissertationsprojektes nicht realisieren. Da es sich des Weiteren um eine Kinderuntersuchung handelt, also das elterliche Erziehungsverhalten gegenüber Vorschulkindern erfasst werden soll, werden die Eltern befragt (vgl. Reichle/Franiek 2007:7). Die Forschungsfrage „Gibt es eine Erziehung zur Integration“ wird somit über erfasste elterliche Erziehungspraktiken, elterliches Integrationserleben sowie elterlichen Einschätzung nach einem Zusammenhang zwischen diesen beiden Untersuchungsvariablen analysiert.

Insgesamt wird die Hypothesengenerierung als ein Prozess verstanden und wird daher auch als Prozess dargestellt (vgl. Glaser/Strauss 2010:23). Die generierte Hypothese ist „kein perfektes Produkt, sondern in permanenter Entwicklung begriffen“ (ebd.:49). Daher werden zunächst die qualitative Studie, die teilnehmenden Beobachtungen und die gebildeten Kategorien dargestellt

---

34 Zu den Testgütekriterien zählen Objektivität, Reliabilität, Validität, Skalierung, Normierung, Testökonomie, Nützlichkeit, Zumutbarkeit, Unverfälschbarkeit sowie Fairness (vgl. Moosbrugger/Kelava 2012:8).

## 4.2 Studie 1: Qualitative Erhebung

Zur empirischen Erfassung des Familienklimas, insbesondere der Erziehungspraktiken in türkischen Migrantenfamilien der Folgegenerationen wurden fünf Familien beobachtet. Gemäß dem theoretischen Sampling wurde eine prozesshafte Datenerhebung durchgeführt. Zunächst erfolgte eine kriteriengesteuerte Stichprobenauswahl (vgl. Flick 2005). Es sollten möglichst verschiedene Elemente, wie Sozial- und Bildungsstatus, Herkunftsgebiete, Geschlecht (des Heiratsmigranten), Geschlecht und Alter des Kindes sowie unterschiedliche Einwanderungserfahrungen berücksichtigt werden<sup>35</sup>. Diese Kriterien wurden zur theoretischen Sättigung genutzt.

Die Daten wurden parallel erhoben, kodiert, analysiert und auf der Basis dieser Ergebnisse, darüber entschieden, welche Daten als nächstes erhoben werden sollen (vgl. Glaser/Strauss 2010:61). Die aus dem Forschungsstand abgeleiteten theoretischen Kriterien dienten als Kontextwissen und beeinflussten die Stichprobenziehung. Nach Erreichen einer theoretischen Sättigung einer Kategorie, wurde die Datenerhebung bei fünf Familien beendet (vgl. ebd.:77). Dieser methodische Vorgang konnte durch ein paralleles Erheben und Auswerten erreicht werden.

Der Feldzugang war durch bereits bestehende Kontakte zu türkischen Migrantenfamilien in Ostwestfalen-Lippe, Rheinland und Ruhrgebiet gesichert. Die familiären Lebenswelten und Interaktionen waren vor der Feldforschung nahezu unbekannt. Die Beobachtungen wurden in der familiären Lebenswelt im Beisein beider Eltern und dem Kind bzw. den Kindern durchgeführt. Während und nach den Beobachtungen wurden die beobachteten Handlungen und Interaktionen in Feldnotizen dokumentiert. Durch ero-epische Gespräche (vgl. Girtler 2001:147ff.) mit den Familien konnten Missverständnisse und Nachfragen schon während der Beobachtungen geklärt werden.

Die Familien wurden zunächst telefonisch kontaktiert und über das Forschungsthema vage informiert. Die Beobachtungen fanden zwischen Oktober 2012 und Juni 2013 statt. Bei jeder Beobachtung erhielten die Kinder der je-

---

35 Eine kriteriengesteuerte Stichprobenauswahl sollte u.a. die Berücksichtigung diverser Prädiktorvariablen ermöglichen. Als Prädiktoren für das elterliche Erziehungsverhalten sowie für Integrationsprozesse stellten sich vermehrt Bildungshintergrund, Alter, Anzahl der Kinder, Herkunftsregion, Einwanderungserfahrung, Einreisearcher heraus (vgl. Gün 2011, Otyakmaz 2014, Jäkel & Leyendecker 2009).

unkommentiert dargestellt und erst im Anschluss (Kapitel 4.2.6) werden erfasste Themen und gebildete Kategorien resümierend veranschaulicht. Für die Anonymität der Familien, werden sie nach alphabetischen Buchstaben benannt.

#### 4.2.1 Familie 1: ABC

Familie ABC wohnte in einer Großstadt in Rheinland-Pfalz in einem Mehrfamilienhaus einer eher ruhigen Wohngegend. Die Beobachtung dauerte ca. vier Stunden und fand im Oktober 2012 statt.

Die Mutter war Anfang 30 Jahre alt, studierte Grundschulpädagogik. Nach erfolglosem Referendariat arbeitete sie zweimal wöchentlich als Deutschlehrerin eines Integrationskurses. Der Vater war ebenfalls Anfang 30 Jahre alt, hatte eine Ausbildung absolviert und arbeitete als Bürokaufmann. Beide Elternteile sind in Deutschland geboren, doch die Mutter verbrachte ab ihrem fünften Lebensjahr vier Jahre in der Türkei bei ihren Großeltern. Aufgrund dieser eigenen Einwanderungserfahrung berichtete sie von anfänglichen Schwierigkeiten in Deutschland anzukommen und ihre Schullaufbahn hier fortzuführen. Sie besuchte eine Regelgrundschule mit hauptsächlich deutschen Mitschülern.

Das Ehepaar hat eine gemeinsame Tochter im Alter von knapp zwei Jahren. Ich erlebte sie als sehr lebhaft, intelligent und sprachgewandt.

Nach einer herzlichen Begrüßung durch die Mutter, die Tochter sowie die Großmutter mütterlicherseits, betrat ich das Wohnzimmer. Der Vater musste nach der Arbeit zur Reha und kam später als üblich nach Hause.

Links im Raum stand ein Esstisch und von dort aus war die Küche zu betreten. Das Wohnzimmer war hell und bestand aus einer Sitzecke, welche auf den Fernseher gerichtet war. Auf einer Kommode standen einige Familienfotos, auf denen vor allem die Tochter abgebildet war.

Ich stellte mich der Tochter vor und versuchte eine kurze Unterhaltung mit ihr zu führen. Die Tochter sah mich zum ersten Mal, dennoch waren keinerlei Anzeichen einer Zurückhaltung zu bemerken. Sie entdeckte das eingepackte Geschenk in meiner Hand und nahm es gleich entgegen. Ich schenkte ihr ein Kinder-Tierbilderbuch und eine Tüte Gummibärchen. Sie schien sehr neugierig zu sein und wollte es direkt auspacken. Die Mutter versuchte die Tochter zu zügeln, sie sollte erst fragen, ob es für sie sei. Ich gab ihr das Geschenk und sie packte es gespannt aus. Nach einer kurzen Unterhaltung mit der Mutter, begab sich diese in die Küche. Sie bereitete Essen vor, damit wir

essen. Die Großmutter saß auf dem Sessel und schaute ruhig zu, sie zog sich weitgehend aus dem Geschehen raus.

Erst schaute die Tochter in das Bilderbuch, legte es aber relativ schnell wieder weg und wollte zunächst die Gummibärchen essen. Da sie die Tüte selbst nicht öffnen konnte, lief sie schnell in die Küche zu ihrer Mutter und bat um ihre Hilfe. Doch diese erlaubte die Nascherei erst nach dem Abendessen und bat die Tochter, die Tüte Gummibärchen zunächst in die Süßigkeiten-Schublade zu legen. Als die Tochter nach mehrmaligem Fragen und Bitten merkte, dass die Mutter hartnäckig bleiben werde, versuchte sie ihr Glück erst bei der Oma und dann bei mir. Sie bat uns jeweils nacheinander, die Tüte zu öffnen. Dabei schaute sie sehr hilflos und dennoch sehr zielsicher, die Gummibärchen essen zu wollen. Wir halfen ihr nicht, so dass sie erneut die Mutter um Hilfe bat. Doch die Mutter erklärte immer wieder geduldig, dass es nicht gehe. „Wir essen erst zu Abend und anschließend darfst du die Gummibärchen essen, leg sie bitte in die Schublade“, wiederholte die Mutter mehrmals. Das Kind zeigte sich zielstrebig und ging trotz immer wieder zur Mutter, um doch eine Erlaubnis zu erhalten. „Kannst du die Tüte öffnen“, murmelte sie vor sich hin. Die Mutter versuchte sie abzulenken, indem sie ihr eine andere Aufgabe gab. „Bring das Geschenkpapier bitte zum Mülleimer in die Küche“. Dies wiederholte die Mutter mehrmals in einer bestimmenden doch sanften Tonlage. Diese Interaktionen spielten sich zwischen Mutter und Tochter ab, weder die Großmutter noch ich wurden als Akteure wahrgenommen.

Die Mutter nahm schließlich die Tüte Gummibärchen und legte sie selbst in die Schublade und bat die Tochter nochmals, das Geschenkpapier zum Mülleimer zu bringen. Sie sprach weiterhin geduldig und doch fordernd. Sie ließ sich nicht überreden, auch das süße kindliche Bitten konnte die Mutter nicht von ihrer konsequenten Haltung abbringen, Süßes erst nach dem Abendessen zu bekommen. Die Tochter konnte tatsächlich abgelenkt werden, sie vergaß die Gummibärchen, die mittlerweile in der Schublade lagen und somit nicht mehr im Blickfeld der Tochter waren. Sie brachte das Geschenkpapier zum Müll und konzentrierte sich nun wieder auf das neue Bilderbuch. Sie wollte mit mir daraus lesen und fragte mich, ob wir das gemeinsam tun könnten. Sie kannte fast alle Tiere und Gegenstände aus dem Buch, konnte sie fast alle auf Türkisch benennen. Ich war überrascht, da sie erst knapp zwei Jahre alt war und dennoch einen enormen Wortschatz aufwies. Nach Durchblättern des Buches suchte sie sich eine andere Aktivität. Sie tanzte, spielte und sang frei im Wohnzimmer. Sie war sehr lebhaft und fröhlich. Zwischen-  
durch schaute die Tochter in meine Tasche, die auf dem Boden neben dem



te mich, ob sie eins bekommen könne. Ich leitete sie zu ihrer Mutter weiter, sie sollte ihre Mutter um Erlaubnis bitten. Diese erlaubte es nicht, da die Tochter die Kaugummis runter schlucken würde. Die Tochter wurde aufgefordert, sie solle meine Tasche nicht durchsuchen.

Nachdem die Mutter den Tisch deckte, setzen wir uns gemeinsam an den Esstisch. Die Tochter saß auf ihrem Kinderstuhl, bekam ihre Schürze um und hatte ein eigenes Kindergedeck mit einem Kinderteller und Kinderbesteck. Die Mutter sorgte sich um das Kind, während sie sich mit mir unterhielt. Es schien ganz automatisch zu funktionieren. Die Tochter wollte selbst essen, doch kleckerte und spielte ein wenig mit dem Essen, so dass sie auch von der Mutter gefüttert wurde. Die Mutter aß ihr eigenes Essen eher langsam auf, weil sie vor allem mit ihrem Kind beschäftigt war und offenbar wollte, dass sie zuerst isst. Das Kind hatte trotzdem ihren eigenen Löffel in der Hand und konnte selbstständig essen. Sie murmelte etwas vor sich hin und sang zwischendurch. Sie sagte, wenn sie Salat oder Joghurt wollte bzw. zeigte gleichzeitig darauf. Sie schien sehr genau zu wissen, was sie essen wollte und was nicht. Als sie satt war, wollte sie runter von ihrem Kinderstuhl, was sie ohne Hilfe nicht schaffte, da sie sehr hoch saß. Die Mutter fragte, ob sie wirklich satt sei, da es sonst nichts mehr gäbe. „Später gibt’s nichts mehr zu essen. Wenn du wirklich satt bist, kannst du gerne aufstehen.“ Das Kind nickte und versuchte gleichzeitig aufzustehen. Die Mutter half ihr dabei. Wir drei aßen in Ruhe weiter. Mittlerweile tanzte die Tochter im Wohnzimmer, drehte sich im Kreis und sang Wörter, die für mich unverständlich waren. Die Mutter sagte, sie singe auf Deutsch. Seit einiger Zeit murmele sie einige nicht verständliche Wörter vor sich her, was laut Mutter der Versuch sei, Deutsch zu sprechen. Die Mutter erklärte, dass die Tochter im Umfeld (Babyturnen, Krabbelgruppe, Spielplatz) von anderen Kindern die deutsche Sprache höre und da sie selbst kaum etwas verstehe, ahme sie die Sprache nach. Deutsch sei ihre Spielsprache, die sie daher verstehen und sprechen wolle. Für sie selbst sei das definitiv Deutsch, doch für mich klang es einfach wie eine Art Babysprache, aneinandergereichte Buchstaben, die keinen Sinn ergaben. Das Kind war nach wie vor lebhaft und fröhlich.

Während des Essens unterhielten wir uns mit der Mutter über ihren Alltag und die Erziehung. Da der Vater ganztags arbeite, sei die Mutter den ganzen Tag mit dem Kind beschäftigt. Sie selbst arbeite nur zwei Mal die Woche, dann werde das Kind in der Krabbelgruppe betreut. Um das Kind auszupowern und zu beschäftigen, besuchen sie regelmäßig das Babyturnen und die Krabbelgruppe. Die Tochter sei sehr anstrengend und bedürfe der gesamten Aufmerksamkeit der Mutter. Sie sei sehr aktiv und brauche viel Bewegung.

sie die Tochter nicht auspowern könnte, so wäre sie überfordert. Diese habe so viel Energie, dass sie mit diversen Aktivitäten ausgepowert werden müsse. Die Tochter sei sonst sehr anstrengend. Die Mutter erschien authentisch, reflektiert und als hätte sie eine eigene Lösungsstrategie im Umgang mit einer sehr lebhaften Tochter gefunden.

Nach dem Essen setzten wir uns ins Wohnzimmer. Während die Tochter sich nach wie vor selbst mit Tanz und Bewegung beschäftigte, konnten wir uns mit der Mutter unterhalten. Zwischendurch fragte die Tochter etwas und wollte die Unterhaltung unterbrechen. Doch die Mutter sprach weiter, ließ sich nicht stören und ignorierte die Unterbrechungen, bis sie dann doch die Tochter aufforderte, dass sie bitte warten solle, bis sie zu Ende spreche.

Als der Vater nach Hause kam, wurde ich zunächst herzlich begrüßt und willkommen geheißen. Er kümmerte sich um seine Tochter. Er nahm sie auf die Arme und fragte sie, wie es ihr ginge. Sie kuschelten. Die Mutter bereite inzwischen eine Flasche warme Milch vor, die die Tochter jeden Abend vor dem Schlafengehen trinke. Der Vater zeigte Interesse an meinem Forschungsthema und wollte mehr Details erfahren. Bevor ich das Thema Integration ansprechen konnte, begann er selbst davon zu sprechen. Während dieser Unterhaltung schienen die Einschlafrituale wie automatisch zu funktionieren. Erst fütterte der Vater die Tochter auf seinen Armen, dann nahm die Mutter das Kind auf ihren Schoß. Die Tochter trank Milch aus ihrer Flasche und schaute währenddessen Sandmännchen. Der Fernseher war den ganzen Abend lang ausgeschaltet und wurde nur für diese eine Sendung eingeschaltet. Die Tochter sehe sich nahezu jeden Abend diese Sendung an. Als die Flasche Milch und das Sandmännchen zu Ende waren, brachte die Mutter ihre Tochter in ihr eigenes Bett im Kinderzimmer. Kurze Zeit später, maximal fünf Minuten, kam die Mutter wieder zurück. Auf mein Staunen hin, wie schnell das Kind einschlafen konnte, berichtete die Mutter, dass die Tochter alleine einschlafe, während sie eine Märchenkassette höre.

Integration sei sehr kritisch zu betrachten, erklärte der Vater. Er wurde als informiert und interessiert wahrgenommen. Er sagte, dass er viel zu diesem Thema gelesen habe. Der Vater äußerte seine eigene Meinung zum Thema Integration, wie problematisch er die Diskussion wahrnehme und auch kritisiere, dass die Verantwortung nur den Migranten übertragen werde. Das Thema werde nur einseitig diskutiert. Er erzählte von der Geschichte der Einwanderung und den Versäumnissen der deutschen Politik und Gesellschaft. Er sprach über gesellschaftliche Probleme sowie Situationen der Diskriminierung. Egal was sie (damit meint er die Zugewanderten) tun und ma-

für den erzieherischen Bereich, was sie sich für ihr Kind wünschen und welche Identität präferiert bzw. erzogen werde.

Beide Eltern wünschten sich für die Tochter, dass sie ihre türkischen Wurzeln kennt und sich auch als ein türkisches Kind wahrnimmt. Sie solle sich aber in beiden Gesellschaften wohl fühlen und beiden Sprachen mächtig sein. Für die Mutter war es selbstverständlich, ihrer Tochter zunächst ihre Muttersprache beizubringen. Später im Kindergarten lerne sie eh die deutsche Sprache. Obwohl die Eltern untereinander sonst immer nur Deutsch gesprochen haben, gaben sie sich seit der Geburt ihres Kindes Mühe, im familiären Umfeld sowie mit dem Kind vor allem Türkisch zu sprechen. Die Eltern waren beiden Sprachen mächtig. Deutsch sei seit Neuestem die Spielsprache des Kindes (in der Krabbelgruppe, mit Nachbarskindern auf dem Spielplatz) und daher beginne es von selbst, so zu tun als würde es Deutsch sprechen. Sie kenne aus ihrer Familie lediglich nur einige wenige Worte. Nur selten, z.B. in der Krabbelgruppe, müsse die Mutter dann mal Deutsch mit ihr sprechen, aber sie bevorzuge die türkische Sprache. Dadurch wolle die Mutter Ausgrenzungserfahrungen vermeiden. Zum einen wolle sie ungern, dass sie von anderen Müttern und Kindern misstrauisch angeschaut werde, weil sie sich die ganze Zeit auf Türkisch mit ihrem Kind unterhält und zum anderen befürchte sie, dass ihre Tochter aufgrund ihrer fehlenden Sprachkenntnisse ausgegrenzt werde. Trotz dessen sei sie sich sicher, dass der Zweitspracherwerb schneller gelingen könne, wenn die Erstsprache zunächst richtig erlernt werde. Der große Wortschatz der Tochter, der grammatikalisch gute Satzaufbau und die richtige Aussprache für eine knapp zwei-Jährige waren für mich erstaunlich positiv zu bewerten.

#### 4.2.2 Familie 2: DEF

Die Familie DEF wohnte in einer Eigentumswohnung eines Mehrfamilienhauses in Ostwestfalen-Lippe. Die Beobachtung fand ebenfalls im Oktober 2012 statt und dauerte ca. viereinhalb Stunden.

Die Wohnung war nicht sehr groß, vor allem wirkten die Zimmer aufgrund vieler Möbel und Gegenstände relativ eng. Im Wohnzimmer waren eine Sitzecke mit Tisch, großer Wohnzimmerschrank, großer Fernseher, ein Schreibtisch und ein Kinderbett zu finden. Das Bett stand am Fenster, hinter dem 3-er Sofa und neben dem Schreibtisch. Auf dem Schreibtisch mit einem Computer lagen Zigarettenschachteln, Handys und Fernbedienungen. Auf

kleine Spielgegenstände und Spielautos im Wohnzimmer. Der Raum wirkte durch die vielen Gegenstände sehr eng und unruhig. Die Küche war ebenso eng, es standen ein Esstisch mit einer Sitzecke und zwei weitere Stühle im Raum.

Zu Hause war neben den Eltern und dem Kind auch der Großvater mütterlicherseits anwesend. Nach einer herzlichen Begrüßung setzte ich mich auf das 3-er Sofa im Wohnzimmer. Der Opa saß rechts von mir auf dem 2-er Sofa. Die Eltern saßen links von mir auf jeweils einem Stuhl. Das Kind krabbelte um den Tisch herum, zeigte keine Scheu und schien sehr fröhlich zu sein. Es lachte die ganze Zeit. Die Mutter servierte Tee und türkisches, selbstgebackenes Gebäck. Zunächst fanden einzelne Gespräche zwischen mir und dem Vater, bzw. mir und der Mutter statt. Zwischendurch wurden diese Gespräche durch den jeweils anderen Partner ergänzt.

Die Mutter war zum Zeitpunkt der Beobachtung Anfang 40 Jahre alt und in der Türkei geboren. Da ihre Eltern in Deutschland arbeiteten und lebten, wuchs sie bis zu ihrem fünften Lebensjahr bei ihren Großeltern in der Türkei auf. Sie kam mit fünf nach Deutschland und besuchte die ersten beiden Grundschuljahre einer reinen Türkischklasse, isoliert von deutschen Schülern und deutschen Lehrern. In diesen Klassen wurden nur türkischsprachige Kinder unterschiedlichen Alters gemeinsam unterrichtet. Erst als sich diese Türkischklassen auflösten, wurde sie in die dritte Klasse Regelunterricht eingeschult. Sie hatte bis dahin keinerlei Möglichkeiten erfahren, die deutsche Sprache zu erlernen. So verstand sie kaum ein Wort Deutsch und musste sowohl die dritte als auch die vierte Klasse wiederholen. Da sie aber die einzige Türkin in dieser neuen Klasse war, begann sie schnell die deutsche Sprache zu lernen. Sie berichtete von anfänglichen Schwierigkeiten. Nicht nur schulisch, sondern auch innerhalb ihrer Familie, welche ihr zunächst fremd erschien. Trotz dieser anfänglichen Schwierigkeiten, absolvierte sie ihr Abitur und begann Jura zu studieren. Da sie nebenbei sehr viel arbeiten musste, um ihren Lebensunterhalt zu finanzieren, brach sie ihr Studium ab. Vor kurzem begann sie Soziale Arbeit an der Fachhochschule zu studieren. Nebenbei arbeitete sie auf Honorarbasis in der Werbebranche.

Der Vater war zum Beobachtungszeitpunkt 40 Jahre alt und in Deutschland geboren. Mit vier Jahren kehrte er mit seiner Familie zurück in die Türkei. Er wuchs dort in einer Großstadt am Meer auf. Seit zehn Jahren lebte er wieder in Deutschland. Er berichtete von enormen Anpassungsschwierigkeiten. Trotz Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache in der Türkei und einem dreimonatigen Sprachkurs in Deutschland, hatte er geringe Deutschsprachkenntnisse. Er arbeitete als Leiharbeiter bei einer großen Firma, hatte aber ei-

beit zwingend erforderlich, um einerseits der Lebensunterhalt zu finanzieren und andererseits teilhaben zu können. Er fühle sich sehr einsam in Deutschland, seine in der Türkei zurückgelassenen Freunde und Familie fehlen ihm sehr. In Deutschland habe er keine Freunde. Dennoch bemerke er mit jedem Türkei-besuch, dass ihm seine ehemalige Heimat fremd geworden sei und er sich in seiner Wohnung in Deutschland zu Hause fühle. Er berichtete von seinem Leben in der Türkei, von seinen Aktivitäten und sozialen Kontakten. Hier habe er bisher kaum bis keine Möglichkeiten erfahren, soziale Kontakte zu knüpfen. Er fühle sich fremd.

Der Vater schien sehr traurig und nachdenklich. Gleichzeitig hatte er einen enormen Bedarf, sich mitzuteilen. Er verlor sich in seiner Gedankenwelt. Er schien während der Schilderungen sehr introvertiert und verträumt zu sein. Mittlerweile kletterte das Kind auf das Sofa hoch, sprang von dem Sofa runter, krabbelte wieder hoch, um erneut runter zu springen. Da das Kind genau die Ecke des Sofas zwischen mir und seinem Vater nutzte, konnte ich diese Situation sehr genau beobachten. Der Vater nahm diese Situation nicht richtig wahr, zumindest schaute er kaum in die Richtung, er sagte nichts zu seinem Kind und unternahm nichts. Für mich erschien es gefährlich zu sein, da das Kind nicht viel Bewegungsfreiheit hatte. Vor dem Sofa war ein Schreibtisch, sodass der Platz zum Springen relativ eng war. Ich folgte der Unterhaltung, hörte dem Vater weiterhin zu, doch musste gleichzeitig mit einem Auge das Kind im Blick behalten. Die Mutter war mit Haushalt beschäftigt, sie kochte und wusch Wäsche. Dann setzte sie sich wieder für einen kurzen Moment zu uns, um dann wieder Aufgaben im Haushalt zu erledigen. Auch für sie war es selbstverständlich, dass wir gemeinsam zu Abend essen.

Das Kind war zum Zeitpunkt der Beobachtung 18 Monate alt. Da er bereits im siebten Schwangerschaftsmonat als Frühgeburt entbunden wurde, lag er drei Monate im Brutkasten. Kurz nach der Entbindung musste er seine erste Operation am Magen überstehen. Insgesamt musste er bisher drei Mal operiert werden, am Magen, am Becken wegen eines Leistenbruchs und am Darm. Als die Mutter davon erzählte, schien sie sehr traurig zu sein. Sie hatte Tränen in den Augen, doch es schien, als versuchte sie sehr souverän und stark mit der Situation umzugehen. Sie berichtete, trotz der Emotionen, sehr objektiv und reflektiert. Die Eltern hatten den traurigen Start akzeptiert und versuchten nach vorne zu schauen und dem Kind das bestmögliche zu ermöglichen. Hierfür wollten sie vor allem, dass ihr Kind selbstständig werde. Die Mutter traute ihrem Kind vieles zu, obwohl sie wisse, dass er in seiner Entwicklung drei Monate zurückliege. Er sei zwar grobmotorisch gut entwickelt, doch in der Feinmotorik müsse er noch gefördert werden. Das Kind erhielt

habe noch keine Kontakte zu anderen Kindern knüpfen können. Die Eltern beschreiben ihn als weniger sozial integriert, da er den anderen Kindern die Spielsachen wegnehme und alleine spielen wolle. Ich erlebte ihn als sehr aufgeweckt und offen. Er zeigte mir gegenüber keine Scheu oder Zurückhaltung. Zwischendurch kam er auf meinen Schoss, setzte sich zu mir und strahlte. Generell wurde diese Haltung den ganzen Abend lang beobachtet. Egal was er machte, er strahlte und lachte.

Die Familie unterhielt sich überwiegend auf Türkisch. Zwischendurch fielen einige kurze deutsche Worte, wie z.B. „Nein“, doch darauf begrenzte sich die Sprachverwendung. Die Mutter sprach auch auf Deutsch mit mir, doch innerhalb der familiären Kommunikation wurde nur Türkisch gesprochen.

Das Kind sprach gar nicht. Es machte viele Geräusche und ließ den Eindruck entstehen, dass er nahezu alles Gesagte verstehe. Wenn man Türkisch mit ihm sprach, reagierte er auf seine Art und konnte auf solche Weise antworten. Auf die deutsche Sprache reagierte er weniger.

Der Fernseher lief die ganze Zeit. Das Kind schaute ab und zu dahin, seine Augen weit geöffnet und konzentriert auf die Sendung. Dann nach einer kurzen Zeit, lief er wieder um den Tisch und konzentrierte sich auf andere Dinge, bis er dann wieder vom Fernseher abgelenkt wurde. Dann nahm er die Fernbedienung in die Hand, die ihm dann aus der Hand genommen wurde. Es wurde ein Kinderkanal eingeschaltet, es schien als Ablenkmanöver. Wir unterhielten uns viel mit den Eltern. Der Vater hatte viel zu berichten. Die Mutter setzte sich zu uns, dann stand sie wieder auf, um in der Wohnung Aufgaben zu erledigen und setzte sich dann wieder zu uns. Das Kind stand dabei nicht im Fokus des Geschehens. Der Vater war eher konzentriert auf unser Gespräch, nebenbei ermahnte er das Kind oder sorgte sich um es, damit es sich nicht wehtun konnte. Auch die Körpersprache des Vaters war auf mich gelenkt, er schien völlig konzentriert auf die Situation zu sein und dabei dennoch in sich gekehrt. Seine gesamte Körpersprache spiegelte seine innere Zerrissenheit wider.

Er berichtete von seinen Anpassungsschwierigkeiten und den Anfangsschwierigkeiten, welche er in Deutschland erfahren hatte. Er erzählte von einem anfänglichen „Kulturschock“ und von seiner Schwierigkeit, sich mit Deutschen nicht identifizieren zu können. Als Beispiel erzählte er von einer Arbeitsweihnachtsfeier, um die Verschiedenheit zwischen ihm und den deutschen Arbeitskollegen aufzuzeigen. Er hätte sich so richtig hübsch gemacht, gab sich Mühe, schließlich ginge er zum ersten Mal auf eine Weihnachtsfeier. Doch die anderen Arbeitskollegen kamen wohl fast wie in Arbeitsklamotten,

res kümmern. Auf der Arbeit seien viele Migranten (Russen, Polen, Türken etc.) und sie alle sprechen schlechtes Deutsch und mit Akzent. Wie solle er da richtig Deutsch lernen und vor allem bestünde dort kaum ein Bedarf. In seinem Umfeld finde er die Türken aber auch nicht passend zu seinem Freundeskreis. Sie seien eher „zurückgeblieben“. Daher sei er isoliert und einsam. Er wisse nicht, wohin er in seiner Freizeit gehen könne. Dabei sei er sehr aktiv und wolle gerne viel unternehmen. So bastele und repariere er viel in seiner Freizeit, recherchiere und erkundige sich. Wolle sich weiterbilden. Er sehe ein, dass er ohne Berufsausbildung und mit schlechten Deutschkenntnissen kaum eine Möglichkeit habe, sich einzubringen. Doch das wünsche er sich. Zeit für einen Intensivdeutschkurs habe er nicht, da er arbeiten und seine Familie ernähren müsse. Mittlerweile glaube er auch, dass er nicht mehr die Konzentration dazu habe, Deutsch lernen zu können. Er finde die deutsche Sprache sehr schwierig. In Bezug auf die in Deutschland lebenden Türken sagte er ebenfalls, dass er sich nicht mit ihnen identifizieren könne. Er glaubte gebildeter und moderner zu sein, doch um diesen Status in Deutschland zu erreichen, fehlten ihm die Deutschkenntnisse, Qualifikationen und somit die Möglichkeiten. Diese Situation frustriere ihn sehr. Er fühlte sich im Zwiespalt und wurde als unentschlossen erlebt. Einerseits befürchte er, dass sein Kind schlechten Umgang in Deutschland erfahren könne. Wenn er die Möglichkeit hätte, würde er sofort zurück in die Türkei ziehen wollen. Doch dafür müsse er Geld haben, also eine finanzielle Sicherheit. Andererseits sei er sich bewusst, dass er die Möglichkeiten, die er in Deutschland erfahren kann, nie hätte in der Türkei erreichen können.

Er war vertieft in seine Gedanken. Später erzählte er, dass ihn Deutschland aggressiv mache. Er habe sich verändert, da er ehemals ein ruhiger und entspannter Mensch gewesen wäre. Mittlerweile sei er aggressiv und habe teilweise eine große Wut in sich. Leider müsste das seine Familie miterleben, auch wenn er es denen gegenüber nicht ausleben/zeigen wolle. Er sei sich nicht sicher, woran das liege und was ihn tatsächlich wütend mache. Aber er fühle sich einsam. Für mich schien er eher traurig als wütend zu sein, womöglich macht ihn diese Trauer und Einsamkeit wütend, dass er nicht hat das schaffen können, was er sich von sich und seinem Leben gewünscht hatte. Den ganzen Abend unterhielt er sich gerne und wollte sich mitteilen, er hatte viel zu sagen und war offenbar dankbar, dass ihm jemand zuhörte und ihn fragte. Seine Frau war eher zurückhaltend, teilweise beschäftigt mit Haushalt und wollte, dass ich zum Essen bleibe.

Für das Abendessen wechselten wir in die Küche. Der Sohn saß auf seinem Kinderstuhl, bekam einen eigenen Teller und sein Kinderbesteck. Er durfte



wahrgenommen. Er achtete stets darauf, dass das Kind satt wurde, doch mischte sich nicht ständig ein. Er redete kaum. Als das Kind anfang, unruhig zu werden und satt zu sein schien, durfte er den Tisch verlassen und alleine in der Wohnung rumlaufen. Die Eltern aßen in Ruhe weiter, doch hatten das Kind im Hinterkopf. Ein Blick war fast immer auf ihn gerichtet. Er wurde ermahnt, wenn er etwas machte, was er nicht machen sollte oder es für ihn gefährlich zu werden schien. „Murat (Name verändert), lass es“, hieß es dann.

Während des Essens unterhielten wir uns mit den Eltern. Sie berichteten fröhlich und lachend von ihrer Beziehung und von vergangenen Erlebnissen. Die Ehebeziehung schien auf Augenhöhe und liebevoll zu sein. Sie versuchten sich gegenseitig Freiraum zu lassen und dennoch das Familiäre zu pflegen, indem sie Zeit für Gemeinsames planen.

Es wurde beobachtet, dass sich vor allem die Mutter um Haushalt und Erziehung sorgte. Der Vater sorgte sich auch, doch im Verhältnis weniger als die Mutter. Sie hatte das Kind oft im Blick, damit ihm nichts passierte (z.B. an der Tischkante) und ließ ihn doch vieles alleine machen. Das Kind bewegte sich relativ frei im Wohnzimmer, lief um den Tisch herum, kletterte auf das Sofa hoch und runter. Die Mutter sagte, dass sie dem Kind relativ viel Freiraum lassen wolle, damit er stark werde. Dies sei sehr wichtig, da er sowieso mit seiner Entwicklung zurück läge. Die Förderung seiner Selbstständigkeit stehe im Vordergrund. Ließ er etwas fallen, zeigte ihm die Mutter, dass er es selbst aufheben sollte. Hörte er nicht auf ihre sprachliche Aufforderung, so führte sie ihn. Sie hielt seine Hand und führte zu dem Gegenstand, den er aufheben sollte. Sie sagte, sie wolle seine Motorik und Selbstständigkeit üben. Als er sich auf das Sofa stellte und zu dem türkischen Gebäck auf dem Tisch griff, wurde ihm erklärt, dass er zunächst sein bereits Angebissenes essen sollte. Sie erklärte es mehrmals, bis sie ihm sein Gebäck gab.

Ihm wurden viele Freiheiten im Raum gelassen und er wurde nicht überbehütet oder extrem vorsichtig behandelt. Das Kind wirkte sehr zerbrechlich und zart.

#### 4.2.3 Familie 3: GHI

Die Familie GHI wohnte in einem eigenen Reihenhaushaus in einer ruhigen Gegend im Ruhrgebiet. Die erste Beobachtung fand im Dezember 2012 und die zweite Beobachtung im Juni 2013 für jeweils viereinhalb Stunden statt.



Schule und kehrte nach ihrem Abitur für das Studium wieder nach Deutschland zurück. Sie war Lehrerin und unterrichtete sowohl an einer Schule als auch an der Universität. Aktuell befand sie sich in Elternzeit, doch lehrte sie seit einigen Wochen einmal die Woche an der Universität. Ebenso einmal die Woche gab sie Nachhilfeunterricht von zu Hause aus. Sie wolle nicht zurück in die Schule, bis ihre Tochter drei Jahre alt sei und in der Kita betreut werde. Für diese Zeit habe sie sich vorgenommen, zunächst nur Teilzeit beschäftigt zu sein und dies, bis das Kind das Schulalter erreicht habe.

Der Vater war 41 Jahre alt. Er war ebenfalls in der Türkei geboren und kam mit zwei Jahren zunächst nach Deutschland. Ein Jahr später musste er wieder zurück in die Türkei, um dann drei Jahre später, also im Alter von sechs Jahren, endgültig in Deutschland zu verbleiben. Er absolvierte die Grundschule an einer türkischen Schule, wo alle Unterrichtsfächer auf Türkisch gelehrt wurden. Vier Stunden die Woche hatte er Deutschunterricht, um die Sprache zu lernen. Nach dem Abitur absolvierte er zunächst eine Ausbildung zum technischen Zeichner, um im Anschluss Architektur zu studieren. Zum Zeitpunkt der Beobachtung war er als Bauleiter im kommunalen Bauamt beschäftigt.

Die Tochter war zum Zeitpunkt der ersten Beobachtung eineinhalb und in der zweiten Beobachtung zwei Jahre alt. Sie wurde als sehr klug und fröhlich wahrgenommen. Die Mutter besuchte mit ihr verschiedene Förder- und Spielgruppen. So nahmen sie am Prager-Eltern-Kind-Programm (Pekip) und am Babyturnen teil.

Nach einer herzlichen Begrüßung betrat ich das Wohnzimmer. Links im Raum, etwas abgetrennt und doch im selben Raum befand sich ein großer Esstisch und eine Kommode, auf welcher einige Fotos in kleinen Bilderrahmen stehen. Das Wohnzimmer bestand aus einer Sitzecke, einem Wohnzimmertisch, einem Fernseher und hatte einen Zugang in den Garten. Der Fernseher war während der gesamten Beobachtung aus. Zwei moderne Gemälde an der Wand und eine Spielecke für das Kind setzten farbliche Akzente. Trotz der Spielecke und den Spielsachen verteilt im gesamten Wohnzimmer, wirkte der Raum ordentlich und klar strukturiert. Es waren diverse Bücher, Puppen, Lernspiele und ein Babyrad in der Spielecke zu sehen. Im zweiten Stockwerk des Hauses befanden sich ein Schlafzimmer, das Kinderzimmer, ein Bad und ein Arbeitszimmer.

Das Kind spielte und war zunächst relativ still. Es schien, als beobachte es erst die Situation. Die Eltern saßen auf dem Sofa gegenüber. Wir unterhielten uns. Die Mutter sagte, dass sie nicht kochen konnte, da die Tochter ihre gesamte Aufmerksamkeit in Anspruch nahm und den ganzen Tag spielen

mit dem Kind, statt das Kind zu ignorieren. So wollten sie Essen beim Chinesen bestellen und ich sollte mir aus der Menükarte etwas aussuchen. Auch hier war es selbstverständlich, dass wir gemeinsam essen. Die Familie hatte extra auf meine Ankunft gewartet, um das Essen zu bestellen. Der Vater ging das Essen abholen. In der Zwischenzeit konnte ich mich mit dem Kind und der Mutter unterhalten und die Mutter-Kind-Interaktionen beobachten. Die Mutter sprach sehr ruhig und mit einer sehr sanften Stimme. Das Kind fuhr mit seinem Babyrad, welches es erst kürzlich erhalten habe. Auf meine Frage, ob es neu sei, antwortet das Kind mit einem kurzen „Ja“.

Die Mutter deckte den Tisch, während ich mit der Tochter eine Kinderküche aufbauen wollte. Bevor wir anfangen konnten, es gemeinsam aufzubauen, setzten wir uns an den Esstisch. Der Vater, der mittlerweile mit dem Essen zurückgekehrt war, erklärte dem Kind in einer ebenfalls ruhigen Art, dass wir die Küche nach dem Essen aufbauen könnten. Da die Tochter sehr hungrig zu sein schien, freute sie sich und versuchte schon auf ihren Kinderstuhl zu klettern. Ihr Vater half ihr auf den Stuhl. Sie hatte ein eigenes Kinderbesteck und trug eine Schürze. Sie wurde gefragt, ob sie etwas Bestimmtes essen wolle, bevor es auf ihrem Teller landete. „Möchtest du eine Frühlingsrolle? Etwas Reis auch?“. Das Kind war sehr hungrig und wollte von allem essen. Sie bekam sehr kleine Portionen auf ihren Teller. Die erste Mini-Frühlingsrolle aß sie mit den Händen, woraufhin ihr Vater ihr die Gabel zeigte. Doch sie war offenbar so hungrig, dass sie gleich eine zweite Frühlingsrolle wollte. Sie aß die Frühlingsrollen mit der Hand, doch den Rest mit ihrer Kindergabel. Der Vater achtete darauf, dass die Tochter nicht zu viele gebratene Nudeln aß, da die enthaltene Soja-Sauce aufgrund des Salzgehaltes über Nacht Beschwerden verursachen könnte. Die Eltern schienen sehr achtsam zu sein und sorgten sich sehr liebevoll um ihr Kind. Es fiel auf, dass das Kind in die Entscheidungen miteinbezogen und jede Handlung der Eltern erklärt wurde. Sie sprachen viel mit dem Kind.

Sie werde von Anfang an zweisprachig erzogen. Die Mutter spreche überwiegend Türkisch und der Vater Deutsch mit ihr. Aber generell seien beide Sprachen möglich und werden gesprochen. Es werde insbesondere darauf geachtet, dass ein Satz immer nur auf einer Sprache sei und nicht beide Sprachen innerhalb eines Satzes vermischt werden. Ziel sei, dass das Kind beide Sprachen richtig lerne, und zwar von Anfang an. Zwar sprach das Kind nur einige Worte und bildete kurze Zwei-Wort-Sätze, doch sie verstand alles Gesagte, in beiden Sprachen. Egal in welcher Sprache die Eltern mit ihr kommunizierten, das Kind verstand es und konnte diese Worte in Handlungen umsetzen.

Nachdem wir es aufbauen konnten, glaubte sie zunächst, dass es ein Stuhl sei und setzte sich auf die Küche (die Küche ähnelte tatsächlich vom Aufbau her einem Stuhl). Ich lachte. Für sie war die Küche ganz selbstverständlich ein Stuhl. Sie stand auf und setzte sich erneut darauf. Der Vater intervenierte. Er setzte sich zu uns auf den Boden und zeigte deutlich und visualisierend, dass es eine Küche war. Hierfür nahm er die einzelnen Küchenutensilien, wie Kelle, Topf und die Zutaten und erklärte ihr, dass sie mit diesen Gegenständen kochen könne. Er machte es vor und fragte sie, ob sie gemeinsam einen Kuchen backen sollten. Ich setzte mich auf das Sofa und beobachtete die Vater-Kind-Interaktion. Das Kind schaute aufmerksam zu und verfolgte seine Handlungen. Sie backten gemeinsam einen Kuchen und servierten es auf den dazugehörenden kleinen Tellern. Sie freute sich und begriff offenbar, dass es kein Stuhl war. Das Kind brachte mir einen kleinen Teller und strahlte glücklich und stolz zugleich. Anschließend baten die Eltern, ob sie nicht eine Suppe kochen könnte. Das Kind nutzte die Mini-Küchenutensilien und legte den Topf in den Ofen. Es fiel auf, dass die Eltern nicht gelacht hatten, als das Kind die Küche für einen Stuhl hielt. Stattdessen erklärten und zeigten sie ihr geduldig und visualisierend, dass es eine Küche war. Da die Küche aber viele einzelne Kleinteile hat, beschloss die Mutter, die Küche zunächst in den Keller zu stellen, bis das Kind etwas älter und somit die Verschluckgefahr geringer sei. Dies erklärte sie ihrer Tochter und sagte, dass sie es später in den Keller stellen könnten. Da bereits Schlafenszeit für die Tochter war, wurde sie von ihrem Vater nach oben ins Kinderzimmer begleitet. Ich verabschiedete mich und verabredete, dass ich für eine zweite Beobachtung erneut Kontakt aufnehmen werde. Die Entscheidung für eine zweite Beobachtung in der Familie GHI resultiert daher, da in der ersten Beobachtung durch meine späte Ankunft in der Familie die Eltern-Kind-Interaktionen nur ca. zwei Stunden lang beobachtet werden konnten.

Die zweite Beobachtung im Juni 2013 fand einige Tage nach dem zweiten Geburtstag der Tochter statt.

Das Wohnzimmer und das angrenzende Esszimmer waren mit Luftballons und Geburtstagsdekorationen dekoriert. Die Tochter hatte ein Spielzelt zum Geburtstag bekommen, welches in ihrer Spielecke stand. Die Mutter erzählte, dass sie drei Tage lang Besuch aus der Verwandtschaft erhielten und den Geburtstag ihrer Tochter feierten.

Auf dem Wohnzimmertisch lagen eine Schale mit Kirschen und ein Küchentuch mit einigen Kirschkernen. Es diente offenbar als Müll für die Kerne. Das Kind nahm sich eine Kirsche, kaute darauf und nahm dann die Kerne raus, um es in das Küchentuch zu legen. Die Tochter wurde von der Mutter

Mutter reagierte überrascht und leicht verwundert und bat ihr Kind, den Kern in den Müll auf den Tisch zu legen. Dies musste sie zweimal sagen, bis das Kind aus dem Zelt kam, den Kern suchte, ihn aufhob und in das Küchentuch legte. Die Mutter lobte sie mit einem „Bravo“.

Die Mutter redete auf Türkisch mit der Tochter. Sie verstand alles und antwortete auch auf Türkisch. Ihr Wortschatz und Sprachvermögen hatten sich seit der letzten Beobachtung verbessert. Sie konnte mittlerweile flüssiger sprechen und kannte viele türkische Kinderreime und Lieder. Die Mutter forderte das Kind auf, mir ihr Können zu zeigen. Das Kind war zunächst zögerlich und traute sich nicht. Die Mutter begann mit einem Fingerspiel, um es einzuleiten und sie einzustimmen. Da das Kind in einer Trotzphase sei und gerne das Gegenteil von dem mache, was man von ihr wolle, sage der Vater oft das Gegenteil. „Leyla (Name verändert) kann nicht singen“ und dadurch werde das Kind animiert, es zu tun. Die Mutter machte das nicht, sie bat das Kind immer, die Aufgaben zu erledigen, die sie machen sollte. Dann zeigte die Tochter ihr Können und schmunzelte anschließend leicht verlegen und stolz. Gemeinsam haben sie gesungen und Fingerspiele vorgeführt. Das Kind sang alleine oder auch mit den Eltern gemeinsam verschiedene Kinderlieder. Dabei setzte sie Mimik und Gestik ein. Sie bewegte ihre Finger oder ihren gesamten Körper zu den Liedern. Sie konnte verschiedene Fingerspiele, konnte auch dazu singen. Die meisten Lieder und Fingerspiele waren auf Türkisch, sie kenne nur wenige deutsche Lieder. Es schien, als versuchen die Eltern ein vielseitiges, kreatives Lernen zu ermöglichen. Das Kind kannte alle Sinnesorgane und sang sogar ein türkisches Lied dazu. Es erstaunte mich, da sie noch ein kleines Kind war und gerade erst seit kurzem das Sprechen lernte. Auch an diesem Tag aßen wir gemeinsam zu Abend. Der Tisch wurde von den Eltern gemeinsam gedeckt, während ich mit dem Kind aus einem Buch las. Die Tochter bekam ihren eigenen Kinderteller und ihr eigenes Kinderbesteck. Sie saß auf ihrem Kinderstuhl. Eine Schürze trug sie diesmal nicht. Da die verschiedenen Gerichte in der Mitte des Tisches in Servierschalen waren und jeder sich das nehmen konnte, was er wollte, wurde auch das Kind gefragt. Ihr wurden die Gerichte einzeln aufgezählt und sie wurde gefragt, ob sie Entsprechendes essen wolle. Sie durfte alleine entscheiden, was und wie viel sie essen wollte. Das Kind aß alleine. Zwischendurch wurde sie gefragt, ob sie noch etwas wollte. Als sie satt zu sein schien und aus dem Kinderstuhl raus wollte, fragte sie der Vater, ob sie satt sei. Auf eine Bejahung hin fragte der Vater, was sie denn sagen müsse, wenn sie aufstehen wolle. Das Kind bedankte sich mit einem türkischen Sprichwort für das Essen und fragte, ob sie aufstehen dürfe. Ihr wurde aus dem Kinderstuhl geholfen.

Stillsen, des Wickelns und ganz Alltägliches zu sehen. In einigen Videos versuchten sie das erste Lächeln oder die erste Drehung des Kindes zu filmen. Sie filmten geduldig über zehn Minuten, bis die Tochter ihr Können zeigte. Ich beobachtete, dass die Eltern von Anfang an mit dem Kind sprachen und jede noch so kleine Handlung erklärten und benannten. „Oh Leyla hat Pipi gemacht, deswegen wechseln wir jetzt ihren Pampers. Wir ziehen die Hose aus, erst das rechte Bein, Leyla und dann dein linkes Bein. Wir warten am besten mit der neuen Pampers, etwas frische Luft wird dir sicher gut tun. Das kann ruhig erst Mal so bleiben. Schön, meine Liebe.“ (sinngemäß übersetzt aus dem Türkischen). Die Mutter sprach auf Türkisch mit dem Kind.

Generell wurde beobachtet, dass alles erklärt wurde: jede Handlung, jede Situation, jeder einzelne Handlungsschritt wurde mit dem Kind besprochen. Sie sprachen mit dem Kind aber keine spezielle Kinder- oder Babysprache, sondern wie mit einem Erwachsenen. Während wir uns die Videos anschauten, spielte die Tochter mit ihrem Vater. Sie lasen gemeinsam aus einem Buch. Nachdem der Vater die Geschichte vorgelesen hatte, wollte auch Leyla vorlesen. Sie blätterte in dem Buch und erzählte eine ähnliche Geschichte, welche sinngemäß den Inhalt des Buches wiedergab.

Es schien eine gute Aufgabenaufteilung unter den Eltern zu geben. Der Vater arbeite bis Nachmittags. Bis er von der Arbeit komme, Sorge sich die Mutter intensiv um das Kind. Besuche Kurse mit ihr, gehe auf den Spielplatz, spiele zu Hause verschiedene Spiele. Wenn der Vater von der Arbeit komme, übernehme er die Sorge um das Kind und die Mutter könne sich etwas Zeit für sich gönnen. Habe sie mal am Mittag einen Arzttermin, so versuche der Vater früher von der Arbeit zu kommen.

Um ca. 19.00 Uhr musste sich Leyla für das Bett fertig machen. Das Zubett-Bringen sei Aufgabe des Vaters. Sie verabschiedete sich von uns und ging mit ihrem Vater in die erste Etage. Ich ging mit, um auch diese alltägliche Situation beobachten zu können. Leyla putzte sich alleine die Zähne, der Vater half nochmal nach. Sie hatte eine eigene Kinderzahnbürste und eine Kinderzahnpaste. Er las ihr vor, legte sie ins Bett, das Zimmer war verdunkelt. Manchmal höre sie zum Einschlafen noch eine Märchenkassette oder entspannende Babymusik. Wenn der Vater das Kind ins Bett bringe, bleibe die Mutter unten im Wohnzimmer. Die gesamten Einschlafrituale wurden vom Vater übernommen, die Mutter verabschiedete sich bereits im Wohnzimmer von der Tochter und wünschte ihr mit einem Kuss eine Gute Nacht. Als das Kind im Bett lag, verabschiedete auch ich mich und ließ den Vater mit der Tochter alleine. Ich setzte mich wieder ins Wohnzimmer und unterhielt mich mit der Mutter. Als wir hörten, dass Leyla weinte, wartete die Mut-

Abend wurde sie vom Vater gerufen. Dann ging sie nach oben in das Kinderzimmer und schaute nach. Ansonsten mische sie sich nicht ein, wenn der Vater sich um das Kind kümmere. Der Vater arbeite den ganzen Tag und die Mutter kümmere sich um das Kind, daher sei es nicht nur eine Entlastung für sie, sondern auch eine gute Möglichkeit für eine Zweisamkeit zwischen Vater und Kind.

Aus unseren Gesprächen und meinen Beobachtungen wurde für mich klar, dass das Kind den Mittelpunkt im Leben der Eltern darstellt. Auch an diesem Tag beobachtete ich, dass beide Eltern sehr entspannt und ruhig wirkten. Es drehte sich alles um das Kind, sie sorgten sich aber sehr gelassen um es, obwohl die Mutter sehr deutlich machte, dass sie den Alltag oft als anstrengend empfinde.

#### 4.2.4 Familie 4: JKLM

Die Familie JKLM wohnte in einer Eigentumswohnung eines Mehrfamilienhauses in Ostwestfalen-Lippe. Das Mehrfamilienhaus werde nur von Verwandten der Familie bewohnt. Es war ein gemeinsam gekauftes Eigentum. Die Beobachtung fand im Februar 2013 statt und dauerte ca. drei Stunden.

Die Mutter war zum Zeitpunkt der Beobachtung 31 Jahre alt und in Deutschland geboren. Sie studierte Germanistik und Literaturwissenschaften. Aktuell befand sie sich noch in Elternzeit. Vorher war sie an der Universität als wissenschaftliche Mitarbeiterin beschäftigt. Sie wolle bald wieder anfangen zu arbeiten und suche nach einer neuen Arbeitsstelle.

Der Vater war ebenfalls 31 Jahre alt und in Deutschland geboren. Er studierte BWL und arbeitete in einer Firma seines Onkels.

Die Familie hatte zwei Kinder, einen Sohn und eine Tochter. Der Sohn war noch fünf Jahre alt, in wenigen Tagen nach der Beobachtung werde er sechs. Er werde noch im selben Jahr eingeschult. Er ging mit 18 Monaten in die Krabbelgruppe. Zunächst besuchte er die Gruppe an der Universität, wechselte dann in eine wohnortnahe Krabbelgruppe. Dort besuchte er auch die Kita.

Die Tochter war zwei Jahre alt. Sie kam mit 15 Monaten in die Krabbelgruppe. Ebenfalls zunächst in die in der Universität, anschließend in die wohnortnahe Krabbelgruppe.

An der Tür wurde ich herzlich von allen Familienmitgliedern begrüßt. Die Mutter hatte die Tochter auf den Armen, der Vater stand links von der

wung erneut geheiratet und einen Sohn bekommen. Dieser sei nur zwei Jahre älter als ihr Sohn, daher nicht nur sein Onkel, sondern auch sein guter Freund. Da er im selben Haus wohne, könnten die zwei Kinder oft zusammen spielen und viel Zeit gemeinsam verbringen. Doch dann sei es immer sehr laut bei der Familie. Es schien ihr unangenehm zu sein, dass die beiden Jungs lebhaft waren und laut tobten.

Links von der Tür war die Küche, rechts das Wohnzimmer und gegenüber war das Kinderzimmer. Es waren noch zwei weitere Türen, wahrscheinlich das Bade- sowie das Schlafzimmer.

Wir begaben uns ins Wohnzimmer. Es war eine Sitzecke, ein 3-er, ein 2-er Sofa und ein Sessel. Gegenüber von dem 3-er Sessel befand sich ein Wohnschrank mit einem großen Fernseher, welcher lief. Links im Raum in der Ecke stand ein Esstisch an der Wand, wodurch das Wohnzimmer relativ eng wirkte.

Ich saß wieder alleine auf dem 3-er Sofa, die Mutter rechts von mir auf einem 2-er Sofa, mit der Tochter auf den Armen. Der Vater nahm sich einen Stuhl und setzte sich auf die gegenüberliegende Seite des Tisches.

Die Tochter sei etwas erkältet und daher sehr müde. Wenn sie krank sei, wolle sie immer bei ihrer Mutter auf den Armen sein. Der Sohn und sein Onkel waren zunächst im Kinderzimmer, doch kamen sie zwischendurch auch ins Wohnzimmer, um etwas zu präsentieren oder zu spielen. Anfangs kamen sie mit zwei Spielzeug-Pistolen ins Wohnzimmer. Ich war irritiert, wie immer, wenn ich Kinder mit Spielzeug-Pistolen sehe. Als sie laut wurden, wurden sie von den Eltern zurück ins Kinderzimmer geschickt. Wenige Minuten später kamen die zwei Jungs erneut ins Wohnzimmer, diesmal mit einem Soft-Fußball und kickten durch den Raum. Die Eltern schimpften beide gleichzeitig und ermahnten sie, sie sollten bitte aufhören, sonst gäbe es Ärger. Sie sollten im Kinderzimmer spielen. Erneut wurden die Kinder zurück ins Kinderzimmer geschickt. Die Jungs hörten auf die Eltern und gingen sofort ins Kinderzimmer. Die Mutter klang relativ streng, autoritär und ernst. Im gleichen Atemzug erklärte sie mir, dass viel los sei, wenn die Jungs zusammen spielten. Es sei dann immer sehr laut.

Nach einer kurzen einleitenden Unterhaltung, servierte die Mutter Kaffee und Kuchen. Sie setzte die Tochter auf das Sofa, zum Vater wollte sie nicht. Sie war sehr still und zurückhaltend, wirkte durch die Erkältung auch sehr müde. Beim Kaffeetrinken konnten wir uns unterhalten. Die Mutter erzählte viel aus ihrem Alltag mit den Kindern. Der Vater war relativ ruhig und hörte zu. Die Tochter stand auf, um Kuchen zu essen. Die Mutter gab ihr ein kleines Stück auf ihren Teller und wollte ihr helfen, doch die Tochter wollte al-



Sie ließ sich kaum ablenken. Auch als sie von ihrer Tochter unterbrochen wurde, die zwischendurch etwas sagen wollte, ließ sich die Mutter kaum aus der Ruhe bringen. Sie erzählte weiter. Die Tochter sprach nur auf Deutsch. Für ihr Alter sprach sie sehr flüssig und bildete lange, ganze Sätze. Ich war etwas verwundert, denn viele türkische Kinder in ihrem Alter sprachen meistens türkisch mit ihren Eltern. Ich fragte nach und erfuhr, dass die Tochter gar kein Wort Türkisch sprechen könne. Da sie mit 15 Monaten in die Krabbelgruppe kam, konnte sie die deutsche Sprache sehr früh erlernen. Auch der Sohn könne kein Türkisch sprechen. Beide Kinder verstünden die Sprache zwar, aber antworteten immer auf Deutsch, auch wenn sie auf Türkisch angesprochen werden.

Wir unterhielten uns auch auf Deutsch. Der Vater war zunächst etwas zurückhaltend, doch erzählte auch von seinem Alltag. Die Kinder waren meist auf die Mutter konzentriert. Der Vater ging zwischendurch ins Kinderzimmer, um nach den zwei Jungs zu schauen oder sie auch mal zu ermahnen, wenn sie zu laut wurden.

Später kamen die zwei Jungen nacheinander wieder ins Wohnzimmer und der Sohn unterhielt sich mit mir. An der Tür stehend, fragte er mich, warum ich gekommen sei. Er sei den ganzen Tag neugierig gewesen. Er dachte, ich wollte ihn etwas Mathematisches fragen. Er sei ganz aufgeregt gewesen, bis ich kam. Ich erklärte ihm meine Anwesenheit auf eine kindgerechte Art, dass ich nicht da sei, um ihn etwas zu fragen bzw. sein mathematisches Können zu testen. Ich gab ihm sein Geschenk. Er bedankte sich, indem er zu mir auf das Sofa kam und mich umarmte. Dann stand er wieder auf und stellte sich an die Tür. Der Sohn war schon informiert über meine Ankunft und mein Vorhaben. Es schien, dass die Eltern mit ihren Kindern reden und diese auf Situationen vorbereiten.

Da wir gerade mit seinen Eltern über Sprachkenntnisse sprachen, wird auch er gefragt, ob er Türkisch sprechen könne. Er sagte ganz überzeugend, dass er es könne, aber er wolle es nicht sprechen. Die Eltern fänden es zwar schade und wünschten sich, dass die Kinder beide Sprachen können. Sie zwingen ihre Kinder aber nicht, unbedingt Türkisch zu sprechen. Sie führten es auf den frühen Kita-Besuch zurück, dass die Kinder sehr schnell und sehr früh Deutsch sprechen lernten und dies als ihre Muttersprache wahrnahmen. Die Eltern waren zweisprachig erzogen und beherrschten beide Sprachen sehr gut. Sie sprachen zu Hause beide Sprachen. Unterhielten sich auch mal mit den Kindern auf Türkisch, doch die Kinder antworteten immer nur auf Deutsch zurück. Die Verwandtschaft, welche im selben Haus wohnte, sprach auch überwiegend Türkisch mit den Kindern.



eine deutsche Identität in seinem Bewusstsein. Er finde türkische Freunde doof, ergänzte der Sohn. Die Mutter erinnerte ihn daran, dass er doch auch einen türkischen Freund habe, mit dem er gerne spiele. Doch dieser sei kein richtiger Türke, sagte der Sohn. Er habe eine deutsche Mutter. Der Sohn erklärte seine Haltung, indem er Beispiele von nervenden türkischen Freunden erzählte. Die Eltern nahmen das so an, lachten darüber und fanden das interessant. Doch äußerten sie auch, dass sie sich schon wünschten, dass ihre Kinder wissen sollten, dass sie Türken sind und z.B. auch Türkisch sprechen lernen. Islamische und türkische Feiertage werden beigebracht, Rituale ebenso. Es werde gezeigt, wie man im Islam bete, doch der Sohn falte seine Hände beim Beten wie im Christentum. Die Eltern zeigten zwar, wie es die „Türken“ machen, doch nahmen es auch hin, weil er es im Kindergarten so gelernt hatte. Die Eltern zwangen ihn nicht, die christliche Form des Betens abzulegen.

Weihnachten und Ostern würden nur teilweise gefeiert werden. Zu Hause werde zwar dekoriert, aber sie kauften keinen Weihnachtsbaum. Geschenke für die Kinder gäbe es schon. Beide Feiertage hätten den gleichen Stellenwert für die Eltern, doch die türkischen sollten auch beigebracht werden. Die christlichen erlernten die Kinder in Kita und Schule und die türkischen bzw. islamischen Feiertage sollten innerfamiliär vorgelebt werden.

Die Mutter erzählte, dass sie sehr genau nach einer ordentlichen Kita und Schule suche. Sie melde das Kind in einer weit entfernten Schule an, weil sie dort bessere Bildungschancen erwarte und dies obwohl eine wohnortnahe Schule gleich um die Ecke wäre. Die nahe Schule am Wohnort habe „zu viele“ Kinder mit Migrationshintergrund. Sie glaube, dass dort die Bildungschancen geringer seien und die Schule sei nicht sehr aktiv. Daher fahre sie das Kind lieber jeden Morgen zur Schule, um ihm bessere Bildungschancen zu ermöglichen. Ähnliches gelte für das Freizeitverhalten der Kinder. Die Mutter erzählte sehr ausführlich und detailliert von einer Erfahrung in einer Indoor-Spielanlage für Kinder. Als sie das erste Mal mit ihren Kindern dort gewesen sei, waren ihr vor allem die Gefahren aufgefallen und die unsicher abgesperrten Bereiche. Steckdosen seien offen und sichtbar, einige Kabel hätten sichtbar herumgelegen und auch einzelne Spielbereiche seien nicht sicher genug gewesen. Sie achte sehr auf das Wohl ihrer Kinder, ihr sei die Sicherheit sehr wichtig. So fahre sie lieber eine längere Strecke zu einer anderen Indoor-Spielanlage, um vorsorglich zu sein. Sie erzählte es sehr aufgewühlt und emotional bewegt. Es schien, als wäre sie von dem inakzeptablen Zustand der Spielanlage tatsächlich sehr verärgert. Sie informiere auch weitere Mütter und Freundinnen und warne diese vor diesen Gefahren. Die Mutter kontrolliere

#### 4.2.5 Familie 5: NOPQ

Die Familie NOPQ wohnte in einem Mehrfamilienhaus im Rheinland. Die Beobachtung fand im November 2012 statt und betrug ca. drei Stunden.

Die Mutter war 29 Jahre alt und in Deutschland geboren. Sie hatte eine Ausbildung zur Arzthelferin absolviert und befand sich zum Zeitpunkt der Beobachtung in Elternzeit. Der Vater war 33 Jahre alt und in der Türkei geboren. Er kam vor acht Jahren für die Eheschließung nach Deutschland. Er arbeitete als Lagerarbeiter und Putzhilfe. Er habe unmittelbar nach der Ankunft in Deutschland eine Arbeit gefunden, daher sei ihm das Leben hier auch relativ einfach erschienen. Er habe bereits in der Türkei angefangen, die deutsche Sprache zu lernen. Direkt nach der Ankunft in Deutschland besuchte er einen Sprachkurs. Er fühle sich wohl und gut integriert. Er sagte, dass er sehr interessiert war und bereits im Vorfeld seinen neuen Wohnort im Internet recherchiert habe. Seine erste Zeit in Deutschland verbrachte er neben dem Sprachkurs mit der Erkundung seiner Umgebung. Somit habe er es seiner Frau leicht gemacht und war nicht abhängig von ihr. Sie konnte in Ruhe ihrer Arbeit nachgehen und musste sich keine Sorgen um ihren Ehemann machen.

Das Ehepaar hatte zwei Kinder. Die Tochter war vier Jahre alt und besuchte seit ihrem ersten Lebensjahr die Kita. Der Sohn war fünf Monate alt. Beide Schwangerschaften und Geburten waren von Komplikationen begleitet. Beide Kinder waren Frühgeburten, so dass sie einige Monate im Brutkasten lagen.

Nach einer herzlichen Begrüßung setzten wir uns ins Wohnzimmer, welches einen Durchgang zur Küche hatte. Die Sitzecke bestand aus einem 3-er Sofa und einem Sessel. Ich saß wieder alleine auf dem 3-er Sofa, die Eltern links von mir. Die Mutter auf dem Sessel und der Vater setzte sich auf einen Stuhl neben seine Frau. Rechts im Raum stand das Babybett des Sohnes. Er schlief. Der Fernseher lief. Es waren diverse Fotos von der Familie an den Wänden und auf den Kommoden zu sehen. Auf dem Wohnzimmertisch standen einige Süßigkeiten und selbstgebackene Nussecken, welche die Mutter gemeinsam mit ihrer Tochter für mich gebacken hatte. Die Tochter lief im Raum herum und spielte. Sie war noch relativ zurückhaltend. Ich gab ihr das Geschenk. Sie freute sich, packte es aus und wollte es sich sofort anschauen. Die Mutter servierte türkischen Tee. Ich unterhielt mich mit der Tochter und merkte, dass sie beide Sprachen sehr gut beherrschte. Ihre Eltern sprachen von Anfang an Türkisch mit ihr, nur manchmal sprach die Mutter auch auf

Die Tochter konnte sich sehr gut alleine beschäftigen, doch bezog sie oft die Eltern in ihr kindliches Spielverhalten ein. Sie servierte Kekse, die auf dem Tisch standen und schlüpfte in die Rolle des Gastgebers. Zuerst gab sie ihren Eltern die Kekse, diese bedankten sich. Dann legte sie mir auch welche auf meinen Teller, obwohl ich keine wollte. Ich bedankte mich auch. Anschließend machte sie eine zweite Runde und verteilte einen weiteren Keks auf die Teller. Als die Tochter aber zum dritten Mal Kekse anbot und die Mutter keinen Keks mehr wollte, sagte sie es sanft und doch bestimmend. Dann versuchte die Tochter den Keks zunächst dem Vater bzw. mir zu geben. Da ich auch keinen Keks mehr wollte, die Tochter es mir aber dennoch geben wollte und ich dankend ablehnte, wurde das Kind von den Eltern aufgefordert, es sein zu lassen. Der Ton der Eltern hörte sich sehr sanft und dennoch bestimmend an. Sie sprachen relativ leise und erhöhten nicht ihre Stimmen. Beide Eltern schienen relativ entspannt zu sein. Die Tochter schaute sich zwischendurch die Sendung im Fernsehen an, dann lief sie wieder rum, tanzte und spielte. Die Eltern betonten, dass sie sich sehr gut alleine beschäftigen könne und ein ganz ruhiges Kind sei.

Relativ unbemerkt wachte dann der Sohn auf. Er schrie nicht. Die Mutter sah von weitem, wie er seine Augen öffnete. Sie ging zum Babybett und nahm ihren Sohn auf die Arme. Er wurde geliebkost. Ich durfte ihn auch in die Arme nehmen. Er lächelte sanft, schaute mich an und war weiterhin sehr ruhig. Die Schwester habe eine sehr liebevolle Beziehung zu ihm und kuschelte sehr oft mit ihm. Sie kam zu uns, streichelte ihn im Gesicht, gab ihm einen Kuss und tanzte dann wieder durch den Raum. Sie war sehr sanft und schien sehr entspannt.

Die Mutter erzählte, dass sie eine deutsch-türkische Identität habe. So wolle sie ihren Kindern auch beides ermöglichen. Die Kinder sollten ihre türkischen Wurzeln kennen, sich aber in Deutschland zu Hause fühlen. Die Familie feiere beide Feiertage, türkisch-islamische wie christliche. So feiern sie Weihnachten, kaufen einen Weihnachtsbaum, dekorieren ihre Wohnung und beschenken die Kinder. Ähnlich würden auch türkische bzw. islamische Feiertage gefeiert werden. Für die Eltern sei es wichtig, dass ihre Kinder beide kulturellen Besonderheiten kennenlernen und ausleben dürfen. Ferner berichtete die Mutter, dass sie selbst eine zwar autoritäre aber doch sehr liebevolle Erziehung genoss. Sie wolle ihre Kinder ähnlich erziehen. Sie versuche also Grenzen zu setzen, Respekt den Älteren (Verwandten) gegenüber beizubringen und dennoch immer sehr liebevoll und behütend zu sein. Sie betonte, dass sie es für wichtig erachte, dass die Kinder sehr genau wissen, wer ihre Verwandten sind und wie sie sich ihnen gegenüber zu verhalten haben. Sie soll-

Es wurde nicht näher definiert, was sie damit meinten. Der Vater stimmte nichtend zu. Er kümmerte sich auch sehr oft um seine Kinder und versuche, viel Zeit mit ihnen zu verbringen. Die Familie verbringe an den Wochenenden viel gemeinsame Zeit und unternehme diverse Freizeitaktivitäten. Die gemeinsamen Zeiten seien sehr wichtig und haben Priorität.

Sehr auffällig war die entspannte und ruhige Atmosphäre im familiären Rahmen. Sowohl die Eltern als auch die Kinder wirkten sehr entspannt, die Interaktionen waren von sanften Tönen und Berührungen gekennzeichnet.

Im nachfolgenden Kapitel werden diese skizzierten Beobachtungen zusammenfassend dargestellt. Hierfür wird die Stichprobe beschrieben und anschließend werden die gebildeten Kategorien konkretisiert. Die nachfolgenden Analysen beschränken sich auf die intendierte Fragestellung.

## 4.2.6 Zusammenfassung

Die beobachteten fünf Familien erfüllen verschiedene Kriterien und spiegeln somit, statistisch gesehen, vielfältige Familienkonstellationen wider. Eine theoretische Sättigung bezüglich der Stichprobenkriterien konnte mit diesen fünf Familien erreicht werden, daher war es nicht vonnöten, weitere Familien zu beobachten. Alle operationalisierten Kriterien zur Stichprobe konnten realisiert werden. Im Folgenden sollen diese operationalisierten und als wichtig erachteten Kriterien dargestellt werden. Die erfassten Kriterien sind Alter, Bildungshintergrund, Einwanderungserfahrung der Eltern sowie Anzahl und Alter der Kinder. Des Weiteren konnten auch das elterliche Erziehungsverhalten, die kindlichen Interaktionen, Sprachkenntnisse, elterliche Präferenzen sowie das subjektive wie familiäre<sup>36</sup> Integrationserleben erfasst werden, welche im nachfolgenden Kapitel 4.3 thematisch dargestellt werden.

Die beobachteten Eltern sind im Durchschnitt 34,6 Jahre alt ( $SD= 4,67$ ). Das durchschnittliche Alter der Kinder beträgt 26,9 Monate ( $SD= 15,71$ ). Zwei beobachtete Familien haben zwei Kinder und die weiteren drei Familien haben jeweils ein Kind. Von den insgesamt sieben Kindern sind fünf im Alter zwischen ein und drei Jahren alt, ein Kind ist unter einem Jahr und ein Kind

---

36 Das subjektive Integrationserleben bezieht sich auf individuelle Erfahrungen und Bemühungen der Eltern. Familiäres Integrationserleben bezieht sich auf das elterliche Integrationserleben hinsichtlich erzieherischer und familiärer Präferenzen, Erfahrungen und Integrationsbemühungen.

tatsabschluss, den sie in Deutschland absolvierten. Vier Elternteile sind Arbeiter bzw. Angestellte, wovon zwei eine berufliche Ausbildung im deutschen Bildungssystem absolviert und zwei keinen deutschen Schulabschluss haben. Sie sind im Rahmen der Familienzusammenführung nach Deutschland migriert und gehören zu den sog. Heiratsmigranten. Drei beobachtete Mütter befanden sich in Elternzeit, alle weiteren Eltern gehen einer Beschäftigung nach. Bis auf einen Vater, der eine befristete Arbeitsstelle hat und sehr unglücklich über diese Situation ist, wurden alle Eltern als zufrieden mit ihrer Arbeitssituation wahrgenommen.

Bezüglich ihrer Einwanderungserfahrungen, Geburtsorte und Sozialisationserfahrungen unterscheiden sich die beobachteten Eltern und erfüllen somit erforderliche Kriterien für die Zielgruppenmerkmale. In einer Familie (JKLM) sind beide Elternteile in Deutschland geboren und haben somit keine eigene Einwanderungserfahrung. Sie wurden in Deutschland sozialisiert und haben beide ähnliche Sozialisationserfahrungen. In der Familie NOPQ verfügen die Elternteile über unterschiedliche Sozialisationserfahrungen. Die Mutter ist in Deutschland geboren und aufgewachsen und ihr Ehemann ist zum Zwecke der Eheschließung nach Deutschland migriert und gehört somit zu den Heiratsmigranten. Unterschiedliche Sozialisationserfahrungen der Elternteile sind ebenfalls in den Familien ABC und DEF zu verzeichnen. Zwar sind beide Elternteile aus der Familie ABC in Deutschland geboren, doch die Mutter ist als Kleinkind zunächst für vier Jahre in die Türkei migriert. Erst zum Ende der Grundschulzeit kehrte sie zurück und absolvierte ihren Bildungsweg in Deutschland. In der Familie DEF ist die Mutter ebenfalls ein sog. „Kofferkind“<sup>37</sup>. Sie lebte bis zu ihrem fünften Lebensjahr bei ihren Großeltern in der Türkei und kam erst zur Grundschulzeit nach Deutschland. Ihr Ehemann wurde zwar in Deutschland geboren und lebte bis zu seinem vierten Lebensjahr hier, verbrachte dann aber seine Kindheit und Jugend in einer Großstadt in der Türkei. Zum Zwecke der Familienzusammenführung kam er im Erwachsenenalter zurück nach Deutschland und erlebte intensive Anpassungsschwierigkeiten. In der Familie GHI sind beide Elternteile in der Türkei gebo-

---

37 Tepecik (2011) konstatiert in ihren Darstellungen zur Migrationsgeschichte der ersten Generation, dass viele Arbeitsmigranten ihre Ehepartner und Kinder zurücklassen mussten und erst Jahre später nachholen konnten. Kinder konnten erst im Frühkindalter, im Schulalter oder sogar erst in der Jugendphase zu ihren Eltern nach Deutschland einreisen. In vielen Fällen mussten die Kinder zwischen der Türkei und Deutschland mehrmals hin und her pendeln, da es Schwierigkeiten mit der Betreuung gab. Diese Kinder wurden in der Literatur als „Kofferkinder“ bezeichnet (vgl. Tepecik 2011:22). Für eine ausführliche Darstellung der Biographien von Pendelkindern aus der Türkei vgl. Wilhelm (2011).

und absolvierte hier alle Bildungswege. Die Mutter besuchte zunächst den Kindergarten in Deutschland, lebte dann bis zum Abitur in der Türkei und kehrte fürs Studium zurück zu ihrer Familie in Deutschland (Tabelle 3). Diese unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen der Elternteile repräsentieren einen Großteil türkischer Migranteneltern der Folgegenerationen in Deutschland und stellen theoretisch mögliche Konstellationen dar. Die Folgegenerationen türkischer Migranten sind laut Angaben des Mikrozensus 2015 zum Großteil in Deutschland geboren oder zum Zwecke der Familienzusammenführungen nach Deutschland migriert. Circa die Hälfte der in Deutschland lebenden türkischen Menschen mit Migrationshintergrund (1,5 Millionen) leben seit ihrer Geburt in Deutschland (vgl. Statistisches Bundesamt 2015:118) und die Hälfte der zugewanderten Menschen (46%) sind zum Zwecke der Familienzusammenführung nach Deutschland migriert (ebd.:543).

Die Datenauswertung der qualitativen Daten erfolgte gemäß der Grounded Theory. Alle Beobachtungen, Feldnotizen und Beobachtungsprotokolle wurden transkribiert.

Zunächst wurden die qualitativen Daten kodiert, d.h. alle relevanten Daten, die einen gemeinsamen Nenner hatten, wurden systematisch als Kategorie zusammengefasst (vgl. Glaser/Strauss 2010:115). In den Feldnotizen und Beobachtungsprotokollen wurden alle Stellen gesucht, die zur jeweiligen Kategorie zugehörig identifiziert wurden.

Gemäß der Methode des ständigen Vergleichens wurden die Daten zeitgleich kodiert und analysiert (vgl. ebd.:116). Jedes Vorkommnis, jede Beobachtung wurde zunächst einzeln kodiert. Diese wurden dann miteinander und innerhalb der beobachteten Gruppen verglichen. Die identifizierten Kategorien wurden mit ihren Eigenschaften festgehalten. Diese wurden erneut miteinander verglichen, sowohl in derselben wie auch in anderen beobachteten Gruppen, die zu der gleichen Kategorie kodiert wurden (vgl. ebd.:120). Jedes neu kodierte Ereignis wurde mit bereits kodierten Ereignissen verglichen und nach möglichen Gemeinsamkeiten analysiert (vgl. Kelle/Kluge 2010:58f.). Dadurch sollte ermöglicht werden, dass Strukturen und Muster im Datenmaterial identifiziert werden.

Die Eigenschaften der Kategorien wurden tabellarisch gelistet und alle Vorkommnisse einer Kategorie wurden mit anderen in derselben Kategorie kodierten Vorkommnissen verglichen. Dieses ständige Vergleichen führte zur Generierung von theoretischen Kategorieneigenschaften und zur Identifizierung von weiteren Subkategorien. Diese wurden nach ihren Häufigkeitsverteilungen in allen beobachteten Elterngruppen gelistet und dadurch gewichtet.

somit gegenstandsbegründet.

Eine Kategorie ist jeder Begriff, der „zur Kennzeichnung und Unterscheidung von Phänomenen jeglicher Art (also Personen, Gruppen, Vorgängen, Ereignissen u.v.a.m.) und damit zur Erschließung, Beschreibung und Erklärung der Daten genutzt werden kann“ (Kelle/Kluge 2010:60). Bei der Entdeckung einer Theorie werden konzeptuelle Kategorien auf der Grundlage von Daten generiert (vgl. Glaser/Strauss 2010:41). Das identifizierte Konzept ist „eine relevante theoretische Abstraktion dessen, was auf dem untersuchten Feld geschieht“ (ebd.).

Es konnten folgende Kategorien und Subkategorien identifiziert werden: Familienklima als Kategorie mit den Subkategorien Erziehung/Erziehungsziele, Innerfamiliäre Kommunikation, Innerfamiliäre Aufgabenteilung, Ruhe, Großeltern und Essen. Als weitere Kategorie wurden außerfamiliäre Einrichtungen sowie Integration gebildet. Zum letzteren wurden die Subkategorien Migrationserfahrung und ambivalente Gefühle, Sprache sowie Identität als zugehörig identifiziert. Diese erfassten Kategorien sollen im folgenden Kapitel einzeln dargestellt und inhaltlich präzisiert werden.

### **4.3 Themen und Kategorien**

Wie bereits erläutert, wurden die Kategorien theoretisch sensibel, also in Reflexion und auf Basis eines theoretischen Vorwissens gebildet. Theoretische Begriffe und bisherige Forschungsergebnisse dienten der Kategorienbildung und Interpretation der beobachteten Themen in den Familien. Die generierten Kategorien werden im Folgenden einzeln konkretisiert.

#### **4.3.1 Familienklima**

##### **4.3.1.1 Erziehung / Erziehungsziele**

Bezugnehmend auf die theoretischen Konzepte der Erziehungsstile (Kapitel 1.1), konnte ein autoritativer Erziehungsstil bei den beobachteten türkischen Migranteneltern der Folgegenerationen identifiziert werden. Die Eltern sind liebevoll und fürsorglich, haben aber auch altersentsprechende Forderungen an ihre Kinder und sind lenkend.

diert. Zum anderen wird ein frühzeitiges und allumfassendes Lernen und Erleben gefördert, welches sich als ein Anpassen an gesellschaftliche Erwartungen widerspiegelt. Auch die beobachteten Kleinkinder, die noch nicht in der Kita sind, können verschiedene Lieder singen, Zahlen, Tiere und Gegenstände benennen. Die Eltern lesen viel mit ihren Kindern und haben diverse Märchen- und Bilderbücher zu Hause.

Alle beobachteten Eltern sind sehr aktiv und nehmen an verschiedenen Kursen, Maßnahmen und Therapien teil. Sie wollen ihre Kinder auspowern, ihnen eine gesellschaftliche Integrität und den Austausch mit anderen Kindern ermöglichen. Die motorischen Fähigkeiten ihrer Kinder sollen gefördert und gestärkt werden. Diese Ziele werden explizit artikuliert, was darauf hinweist, dass die Eltern ihre Erziehungsziele wahrnehmen, reflektieren können und offenbar zielgerichtet erziehen (wollen).

Alle Eltern berichten, dass sie viel Zeit mit ihren Kindern verbringen und Zeit für gemeinsame Aktivitäten einplanen. Nicht nur auf dem Spielplatz oder in außerfamiliären Einrichtungen, sondern vor allem im familiären Rahmen wird das gemeinsame Spielen fokussiert. Sie sind in den Alltag ihrer Kinder involviert und unternehmen gemeinsam diverse Freizeitaktivitäten. In einer Familie konnte beobachtet werden, dass der Vater bei Ankunft zu Hause das Kind fragte, wie es ihm ginge und wie sein Tag war<sup>38</sup>. Obwohl viele Eltern angeben, dass es sehr anstrengend sei, intensiv Zeit und komplette Aufmerksamkeit dem Kind zu widmen, scheuen sie nicht, aktiv zu sein. Zwei Mütter artikulierten explizit, dass sie den Alltag mit dem Kind als anstrengend empfinden, da das Kind die gesamte Aufmerksamkeit brauche und den ganzen Tag lang spielen wolle. In diesen beobachteten Familien wurde dennoch eine sehr entspannte und ausgeglichene Atmosphäre wahrgenommen, sodass die selbstperzipierte Anstrengung nicht ersichtlich war. Die Stimmen der Eltern wurden als sanft und ruhig erlebt, auch wenn sie bestimmend werden oder die Kinder ermahnen, erhöhen sie nicht ihre Stimmen. Die beobachteten Eltern versuchen aufmerksam und geduldig zu sein. Das Kind und das Elternsein stehen im Vordergrund. Der Alltag der Eltern ist in allen beobachteten Familien kindzentriert. Auch wenn nur ein kleiner Ausschnitt der familialen Interaktionen beobachtet werden konnte, so berichteten alle Eltern, dass sie ihren Alltag nach den Bedürfnissen und Zeiten ihrer Kinder organisieren. Eine Mutter berichtete, dass sie nicht zum Kochen kam, da sie sonst ihrer Tochter

---

38 In den anderen beobachteten Familien waren beide Eltern anwesend, sodass dieses Verhalten nicht erfasst werden konnte.



bei einer einmaligen Beobachtung und bei einem ersten Treffen mit den Familien möglich zu sein.

Es wurde beobachtet, dass bestimmte Regeln und Strukturen konsequent eingehalten werden. Das gemeinsame Abendessen und das Einschlafen sind Beispiele für solche Rituale. Jede Familie hat seine eigenen Einschlafrituale, die jeden Abend eingehalten werden. Sowohl für die Eltern als auch für die Kinder sind dies immer wiederkehrende Situationen.

Die Eltern sind ebenfalls konsequent, wenn es um die Einhaltung innerfamiliärer Regelungen geht. In einer Familie (ABC) wird dies ganz deutlich beobachtet. Das Kind soll keine Süßigkeiten vor dem Abendessen bekommen. Trotz kindlichen Bittens und mehrmaligen Fragen bleibt die Mutter konsequent und erklärt mehrmals, dass das Kind die Süßigkeiten erst nach dem Abendessen essen darf. Sie wiederholt geduldig, erklärt in sanfter und doch fordernder Tonlage, dass sie es nicht essen dürfe. Die Mutter versuchte geduldig zu bleiben und bat ihr Kind, die Süßigkeiten in die Schublade zu legen. Es wurden alternative Handlungen aufgezeigt, um das Kind abzulenken. Obwohl die Mutter vom Kochen aufgehalten wird, mehrmals dieselben Sätze aussprechen und etwas erklären muss, scheint sie geduldig zu bleiben und lässt nicht nach. Ein Beherrschen eigener Emotionen wird für die angestrebten Erziehungsziele in Kauf genommen. Das Eigene steht hinter den kindlichen Bedürfnissen. Die Eltern sorgen sich zuerst um das Kind, so wie beim Essen beispielsweise auch, und dann erst um sich selbst. Das Kind hat Priorität.

Alle Mütter berichten, dass sie nur dann Zeit für sich selbst haben, wenn das Kind schläft oder in der Krabbelgruppe/Kita ist. Die Väter arbeiten den ganzen Tag und haben weniger Anteil am Alltag ihrer Kinder. Wie die Elternteile gemeinsame Aufgaben aufteilen, wird in nachfolgenden Kapitel 4.3.1.3 zur innerfamiliären Aufgabenteilung erläutert.

Ferner wird beobachtet, dass Eltern ihre Kinder zwar frei im Raum laufen lassen, doch oft im Blick behalten, um mögliche Gefahren zu vermeiden. In der Familie DEF achtete die Mutter darauf, dass dem Kind nichts passiert, dass es nicht seinen Kopf an die Tischkante stößt, ließ dem Kind dennoch seinen eigenen Erfahrungsraum. Sie wolle vor allem seine Selbstständigkeit fördern und ihm viel Freiraum lassen, damit das Kind gestärkt werde. Sie erklärt ihre Erziehungspraktiken mittels ihrer Erziehungsziele.

In derselben Familie konnte aber auch ein widersprüchlich wahrgenommenes Bild beobachtet werden. Als der Vater in Erzählungen über seine Migrationserfahrungen vertieft war, beachtete er kaum sein Kind und schien in seinen gedanklichen Erlebnissen verloren. Das Kind sprang von der schmalen

stand, so dass das Kind sehr leicht seinen Kopf an den Schreibtisch hätte stoßen können. Als Außenstehende wurde diese Situation als gefährlich wahrgenommen. Doch der Vater bemerkte diese Handlungen seines Kindes erst gar nicht, da er erkennbar in seine Gedankenwelt vertieft war. Es ist aber auch möglich, dass er es mit Absicht ignorierte, da er seinem Kind diesen Erfahrungsraum zugestehen möchte oder bereits die Situation kennt, da das Kind öfter runterspringt. Dieser einmalige Feldzugang lässt keine abgesicherten Interpretationen zu, sondern nur Vermutungen.

In allen beobachteten fünf Familien ist die Sicherheit der Kinder sehr wichtig für die Eltern. Sie versuchen Gefahren zu vermeiden, sowohl im innerfamiliären Rahmen als auch in außerfamiliären Situationen. Eine Mutter berichtete, dass sie in einer neuen Spiele- und Erlebniswelt unsichere und gefährliche Räumlichkeiten entdeckt habe und daher diese Örtlichkeit vermeide. Sie fahre zu einer anderen Spielewelt mit ihren Kindern, müsse dafür zwar eine weitere Fahrstrecke in Kauf nehmen, doch die Sicherheit ihrer Kinder sei wichtiger. In der Familie GHI wird eine Kinderküche zunächst in den Keller gestellt, um eine mögliche Verschluckgefahr von Kleinteilen zu vermeiden. Erst wenn das Kind etwas älter werde, könne es mit der Küche spielen. Auch wird beobachtet, dass Kinder ermahnt und auf Gefahrensituation aufmerksam gemacht werden. Besteht die Gefahr beispielsweise, dass sich das Kind an der Tischkante stoßen kann, so wird es im Vorfeld gewarnt. Schnell reagieren Eltern in solchen Situationen und halten ihre Hände an die Tischkante, um ein Stoßen zu vermeiden. Obwohl alle beobachteten Eltern behütend wahrgenommen werden und die Sicherheit ihrer Kinder gewährleisten wollen, erscheint dieses Handeln nicht überraschend oder gar im übertriebenen Ausmaß.

In allen fünf Familien konnte beobachtet werden, dass die Selbstständigkeit der Kinder fokussiert wird. Kinder werden in Entscheidungen einbezogen, sie „dürfen“ alleine essen, auch wenn sie dabei kleckern oder nicht richtig essen. Einige Eltern betonen in Gesprächen, dass ihnen die Selbstständigkeit ihrer Kinder sehr wichtig sei.

Vor allem in der Familie GHI war dieses Erziehungsverhalten in nahezu allen familiären Interaktionen zu beobachten. Das Kind wird gefragt, wohin es sein neues Spielzeug hinstellen möchte. Ihm werden alternative Möglichkeiten aufgezählt und die Antwort des Kindes wird schließlich angenommen. Das Kind darf alleine entscheiden, was es und wieviel es essen möchte. Die elterliche Lenkung ist zwar in solchen Situationen präsent, dennoch erlebt das Kind, dass es eigenständig entscheiden darf und dass seine Meinung wichtig

sen mit der Zahnpasta und dem laufenden Wasserhahn. Der Vater erlaubte zunächst das Spielen und ließ das Kind alleine die Zähne putzen. Doch offenbar unzufrieden mit dem Zähneputzen des Kindes, putzte er selbst noch mal die Zähne des Kindes.

Die beobachteten Eltern visualisieren neue Handlungen, sie begleiten ihre Kinder, sie führen vor und zeigen, wie etwas funktioniert. Die erklärende Kommunikation wird durch ein Visualisieren ergänzt. Wenn das Kind eine bestimmte, von den Eltern geforderte Handlung nicht direkt ausführen kann, so wird es an der Hand geführt und ihm wird gezeigt, wie es diese Handlung ausführen kann.

Auch konnte in einer Familie beobachtet werden, dass die Eltern das Kind loben und in einer richtigen Handlungsausführung bestätigen. Sie sagen dem Kind, wenn es etwas gut gemacht hat.

Sind die Kinder mal laut oder zeigen ein Fehlverhalten, so werden sie in allen beobachteten Familien ermahnt. Nur in einer Familie hörte sich dieses Ermahnen streng und autoritär an. In den weiteren vier Familien blieben die Eltern zwar bestimmend, doch ihre Stimmen klangen sanft und ruhig. Es kann nicht ausgesagt werden, ob die Eltern auch außerhalb der Forschungssituation die Ruhe bewahren können und in sanfter Tonlage sprechen, wenn sie wütend sind.

Verallgemeinernd lässt sich festhalten, dass in allen Familien ein liebevoller Umgang miteinander beobachtet wurde. Es konnte beobachtet werden, dass die Eltern ihre Kinder oft in die Arme nahmen, sie kuschelten und küssten. Sie sorgten sich liebevoll und fürsorglich um ihre Kinder, wobei Mütter stärker involviert wahrgenommen wurden als Väter. Als ein Unterthema zur Erziehung wurde die innerfamiliäre Kommunikation erfasst, welche im Folgenden dargestellt wird.

#### **4.3.1.2 Innerfamiliäre Kommunikation**

Die innerfamiliäre Kommunikation ist vor allem von einer regen Kommunikationsstruktur und einem kommunikativen Austausch gekennzeichnet. Es konnte beobachtet werden, dass die Eltern viel mit ihren Kindern kommunizieren, sich mit ihnen unterhalten oder ihnen etwas erzählen. Sie versuchen ihren Kindern alles zu erklären und benutzen keine spezielle Baby- oder Kindersprache. Sie unterhalten sich mit dem Kind wie mit einem Erwachsenen,

vollständigen Sätzen sprechen.

Vor allem in den Familien ABC und GHI konnte eine beschreibende und erklärende Kommunikation beobachtet werden. Die Eltern erklären jede Handlung und erläutern jedes einzelne Vorgehen, was sie ausführen. Sie wiederholen mehrmals, ohne dabei lauter oder strenger zu klingen. Ihre Stimmen klingen sanft, sie bleiben geduldig und sind doch bestimmend, wenn sie von ihren Kindern etwas wollen oder diese ermahnen. Auch die während der Feldforschung geschauten Babyvideos in der Familie GHI konnten unter dem Aspekt der Kommunikation analysiert werden. Es ist festzustellen, dass die Eltern mit dem Kind von Anfang an sprechen und jede einzelne Handlung erklären, ohne dabei verniedlichend zu werden. Sie involvieren ihre Kinder bereits sehr früh in die familiäre Kommunikation.

In der Familie JKLM waren die Kinder über meinen Besuch informiert, was darauf hindeutet, dass die Eltern mit ihren Kindern kommunizieren und diese auf bevorstehende Situationen vorbereiten. Die Kommunikationsstruktur zeigte keine Auffälligkeiten, bezog sich auf alltägliche Gespräche. Auffällig war nur, dass die Eltern jede einzelne Handlung, die sie ausführen oder ausführen möchten, erklären und ihre Kinder informierend einbeziehen. Ein innerfamiliärer Austausch zum Zwecke der Vorbereitung auf bevorstehende Aktivitäten war ebenfalls zu beobachten.

#### **4.3.1.3 Innerfamiliäre Aufgabenteilung**

Der Haushalt und die Erziehung der Kinder werden überwiegend von den Müttern übernommen. Drei der beobachteten Mütter waren in Elternzeit, so dass sie sich den ganzen Tag um den Haushalt und um das Kind sorgten. Die Väter kommen erst gegen Abend nach Hause und haben dann nur noch wenig Zeit für Haushalt und Kind. Bis auf eine Familie, werden die Kinder auch von ihren Müttern ins Bett gebracht.

In der Familie GHI herrscht eine geregelte innerfamiliäre Aufgabenteilung. Sowohl der Haushalt als auch die Erziehung des Kindes ist zwischen den Ehepartnern aufgeteilt. Der Vater arbeitet bis Nachmittags. Bis er von der Arbeit kommt, sorgt sich die Mutter intensiv um die Tochter. Sie besucht Kurse mit ihr, geht auf den Spielplatz, spielt zu Hause verschiedene Spiele. Wenn der Vater von der Arbeit kommt, übernimmt er die Sorge um das Kind und die Mutter kann ihrer Freizeit nachgehen. Hat sie mal am Mittag einen Arzttermin, so versucht der Vater früher von der Arbeit zu kommen. Das Zu-

teilung sei nicht nur eine Entlastung für die Mutter, sondern auch eine gute Möglichkeit für eine Zweisamkeit zwischen Vater und Kind. Aber nicht nur die Erziehung des Kindes ist eine gemeinsame Aufgabe, sondern auch der Haushalt. Sie decken gemeinsam den Tisch und räumen gemeinsam wieder ab. Beim Essen kümmern sich beide um das Kind. Der Haushalt wird von beiden erledigt. Bestimmte Aufgaben wurden untereinander aufgeteilt. Es scheint, als existiere eine konsequente Einhaltung dieser innerfamiliären Aufgabenverteilung.

In den Familien ABC und JKLM konnte beobachtet werden, dass die erzieherischen Aufgaben gewollt von der Mutter übernommen werden. Obwohl der Vater der Familie ABC das Kind auf dem Schoß hatte und es fütterte, nahm die Mutter das Kind auf ihren Schoß. Sie fütterte es und brachte das Kind anschließend ins Bett. Es wurde eher der Eindruck erweckt, dass diese Aufgabenübernahme von Seiten der Mutter gewollt war.

Ähnlich ist es in Familie JKLM, in der ebenfalls beobachtet wurde, dass aufgrund der einseitigen Aufgabenübernahme zwischen Mutter und Kindern eine engere Beziehung herrscht. Da der Vater den ganzen Tag arbeite und die Mutter den ganzen Tag mit den Kindern sei, hätte der Vater, laut eigenen Angaben, nicht sehr viel Anteil an dem kindlichen Alltag und könne nicht viel berichten. Er könne nicht viel Zeit mit seinen Kindern verbringen, daher wisse und erlebe die Mutter viel mehr. Es scheint aber, als habe er die disziplinierende Aufgabe innerhalb der Erziehung. Er ermahnt die laut spielenden Kinder und schickt sie zurück ins Kinderzimmer, wenn sie im Wohnzimmer laut toben wollen. Der Haushalt ist auch hier überwiegend die Aufgabe seiner Ehefrau.

In der Familie NOPQ wird ein Großteil der Hausarbeit und Erziehung auch von der Mutter übernommen, da sie in Elternzeit ist und somit im Alltag mehr Zeit mit ihren Kindern verbringen kann. Dennoch kann beobachtet werden, dass der Vater seine Frau unterstützt und es nicht als selbstverständlich annimmt, dass die Aufgaben einseitig erledigt werden. Er hilft ihr, den Tee zu servieren und versucht abends nach Feierabend Zeit mit seinen Kindern zu verbringen. Die Wochenenden werden für familiäre Ausflüge und Aktivitäten genutzt. Er lege sehr viel Wert darauf, dass er diese gemeinsame Zeit mit seiner Familie habe.

Ein anderes Bild entsteht in der Familie DEF, in der eher eine traditionelle Aufgabenverteilung zu existieren scheint. Die Mutter serviert Tee und türkisches Gebäck, setzt sich zu uns für eine Unterhaltung, sorgt sich um das Kind, steht auf, um im Haushalt Aufgaben zu erledigen, setzt sich wieder zu uns und begibt sich anschließend in die Küche, um zu kochen. Während die

miliärer Aufgabenteilung getroffen wurden.

Trotz dieser unterschiedlichen Beobachtungsergebnisse zum Thema innerfamiliäre Aufgabenteilung, kann festgehalten werden, dass zwar Mütter den Großteil der Hausarbeit und Erziehung übernehmen, dass aber dennoch eine feste innerfamiliäre Aufgabenverteilung konstatiert werden kann. Väter haben ihre festen Aufgaben im Haushalt und in der Erziehung ihrer Kinder, mal weniger stark mal etwas stärker involviert. Die Ehepartner schienen alle eine automatisch ablaufende, innerfamiliäre Aufgabenteilung zu haben, mit der alle beteiligten Ehepartner auch zufrieden zu sein schienen. Keine dieser Frauen zeigte sich überfordert oder kritisch gegenüber den teilweise einseitig übernommenen Aufgaben. Stattdessen schien alles seinen gewohnten Ablauf zu haben und fast selbstverständlich und automatisch zu funktionieren. Es kann nur eine eingeschränkte Wahrnehmung konstatiert werden, da die Feldforschung im begrenzten Zeitrahmen stattfand.

#### **4.3.1.4 Ruhe / Entspannung**

Das Thema der Ruhe konnte vor allem in zwei Familien explizit beobachtet werden. Das Familienklima in beiden Familien war vollkommen geprägt von einer ruhigen und entspannten Atmosphäre. Beide Elternpaare strahlten dies nicht nur aus, sie verhielten sich auch völlig entspannt. Ihre gesamte Mimik und Gestik, ihre Kommunikation sowie ihre Handlungen waren geruhsam und gemütlich. Trotz der Artikulation eines anstrengenden Alltages, sorgten sich beide Elternpaare sehr gelassen um die Kinder. Auch der Vater der Familie GHI strahlte diese Ruhe aus und spielte sorgsam mit der Tochter, obwohl er von einem langen und anstrengenden Arbeitstag nach Hause kam. Wurden die Kinder ermahnt, so hörten sich die Stimmen weiterhin sanft und doch sehr bestimmend an. Die Tonlage wurde nicht erhöht. In der Familie NOPQ schien diese entspannte Art der Eltern auch auf die Kinder zu färben, denn beide Kinder wurden ebenfalls als entspannte Kinder beobachtet.

#### **4.3.1.5 Großeltern**

In zwei Familien waren die Großeltern mütterlicherseits anwesend und hatten eine ähnliche Rolle innerhalb der Familien. Sowohl der Großvater als auch

senz und Anwesenheit hat offenbar eine unterstützende Funktion für die Eltern, doch eine Wirkung auf das kindliche Verhalten oder innerfamiliären Interaktionen konnte nicht beobachtet werden. Es konnte kein direkter Dialog zwischen den Großeltern und den Kindern beobachtet werden. In der Familie DEF achtete der Großvater beispielsweise darauf, dass sein Enkelkind aß und satt wurde, doch er ließ das Kind alleine essen. Er saß neben ihm und schaute ab und zu auf seine Finger, ob das Kind denn zu Recht käme und half bei Bedarf. Die Großmutter in der Familie ABC hielt sich indes komplett aus dem Familiengeschehen raus. Sie kommunizierte kaum und zeigte auch keinerlei Reaktionen oder Interventionen bezüglich der Eltern-Kind-Interaktionen. Beide Großeltern waren eher zurückhaltend, was vermutlich an der Forschungssituation lag. Die Mutter aus der Familie ABC berichtete zudem, dass das Kind manchmal von den Großeltern väterlicherseits betreut werde. Da die Tochter das erste Enkelkind sei, würde sie eine privilegierte Position genießen und von den Großeltern verwöhnt werden. Da die elterlichen Regeln, wie weniger Süßigkeiten und das pünktliche Zubettgehen, bei den Großeltern missachtet werden, wolle die Mutter ihr Kind nur selten dort übernachten lassen. Sie achte sehr darauf, dass ihr Kind nicht zu stark verwöhnt werde.

In den weiteren drei Familien konnte aus den Gesprächen entnommen werden, dass auch sie einen regelmäßigen Kontakt zu den Großeltern pflegen und diese auch für wichtig erachten. Da für die vorliegende Forschungsfrage das elterliche Erziehungsverhalten relevant ist, werden Großeltern in der zweiten Studie und in den weiteren Analysen nicht weiter berücksichtigt. Festzuhalten gilt lediglich, dass die beobachteten Eltern in ein Verwandtschaftsnetzwerk integriert sind und regelmäßig Kontakt pflegen. Für die Familie NOPQ war es zudem sehr wichtig, dass die Kinder ihre Großeltern sowie weitere Verwandtschaft kennen und wertschätzen.

#### 4.3.1.6 Essen

In drei Familien konnte das Familienklima während des Abendessens beobachtet werden. In allen dieser Familien hatten die Kinder ein eigenes Kinderbesteck und einen eigenen Kinderteller und saßen auf einem Kinderstuhl. Zwei der drei Kinder trugen zudem eine Kinderschürze. Alle Kinder saßen am Esstisch und bekamen das, was auch die Eltern aßen. Es gab keine spezielle Kost bzw. Gerichte für die Kinder. Die Kinder durften alleine essen und nur ein Kind wurde teilweise von der Mutter gefüttert. Die Eltern bzw. in ei-

satt wurde. In einer Familie sorgten sich die Eltern um das Kind, indem sie fragten, ob das Kind noch etwas essen möchte und ihr das Essen auf ihren Teller legten. Sie konnten sich aber in Ruhe um ihre Mahlzeit kümmern. Als die Kinder satt waren, konnten sie den Tisch verlassen. Vorher fragten sie ihre Eltern, so dass diese helfen konnten, den Kinderstuhl zu verlassen.

In einer Familie wurde zwar nicht zu Abend gegessen, doch da es Kaffee und Kuchen gab, werden auch diese Interaktionen analysiert. Auch hier wollte das Kind den Kuchen alleine essen, obwohl die Mutter helfen wollte. Das Kind äußerte seinen Willen, alleine essen zu wollen. Die Mutter konnte sich auf einen Kompromiss mit dem Kind einigen, da es den Kuchen nur klein schneiden wollte. Anschließend konnte das Kind seinen Kuchen alleine essen.

Allen Familien gemein war, dass die Eltern, v.a. die Mütter erzählen konnten, während sie aßen bzw. sich um ihre Kinder sorgten. Es wirkte wie ein automatisch ablaufender Prozess. Es schien, als sei es eine regelmäßig stattfindende Handlung, ein abendliches Ritual. Eine weitere Gemeinsamkeit war, dass die Forscherin bei allen Familien mitessen durfte bzw. sollte. Es war selbstverständlich für die Familien, dass alle gemeinsam essen und sich am Tisch sammeln. Es zeugt von Gastfreundschaft sowie von einer hohen Relevanz des gemeinsamen Essens.

### 4.3.2 Außerfamiliäre Einrichtungen

Als außerfamiliäre Einrichtungen wurden sowohl staatliche Betreuungsinstitutionen als auch Eltern-Kind-Kurse identifiziert.

In allen beobachteten Familien waren die Kinder in außerfamiliären Einrichtungen vernetzt. Berufstätige Mütter berichteten, dass sie ihre Kinder früh in die Krabbelgruppe geben mussten. Dies sei aber als ein Garant für den frühen Spracherwerb ihrer Kinder zu bewerten.

Eine Mutter entschied sich für mindestens zwei Jahre in Elternzeit zu sein, um die Zeit mit ihrem Kind zu genießen. Während dieser Zeit versuchte sie ihr Kind altersgemäß zu fördern und besuchte verschiedene Eltern-Babykurse. Eine weitere Mutter sah in der aktiven Vernetzung in außerfamiliären Einrichtungen ein Auspendern des Kindes, um einen Ausgleich zu schaffen. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Aktivität der Kinder für die Eltern eine positiv besetzte Funktion innehat.



beobachten zu können, wurden andere methodische Zugänge angewandt. Einerseits wurden objektiv messbare Indikatoren (Einwanderungserfahrung, Bildungshintergrund, Erwerbstätigkeit, sprachliche Kompetenzen) und andererseits wurden die elterlichen Einstellungen zu verschiedenen Themen mittels eines halb-standardisierten Fragenkatalogs erfasst. Sowohl die subjektive Einschätzung zur eigenen Integration bzw. Einwanderungserfahrung als auch ihre Perspektiven für ihre Kinder stellten relevante Bereiche dar. In zwei Familien wurde das Thema der Integration von den Vätern eingeleitet. Sie schilderten ihre subjektive Lage und ihren kritischen Standpunkt.

Das Thema Integration schien aber nicht für jede Familie subjektiv von Relevanz zu sein. Für sie stellte die interkulturelle Situation eine selbstverständliche Lebensrealität dar, der es sich irgendwie anzupassen gelte. Sie fanden ihren eigenen, individuellen Weg des Ausbalancierens und konnten dies innerhalb familiärer Strukturen in Einklang bringen. Sie hinterfragten nicht, ob eine Kombination unterschiedlicher ethnisch-kultureller Bezüge möglich sei oder nicht, sie handelten nach eigenen Erfahrungen. Für sie war es selbstverständlich, dass ihre Kinder ihre türkischen Wurzeln kennen und wissen, dass sie türkische Kinder sind. Genauso selbstverständlich war es für sie, dass ihre Kinder ihren Lebensmittelpunkt in Deutschland haben. Die Eltern äußerten den Wunsch, dass sich ihre Kinder in beiden gesellschaftlichen Kontexten wohl fühlen sollen.

Dennoch ist zu vermerken, dass in vier Familien eine gesellschaftskritische Perspektive zu beobachten war. Drei Familien gaben an, dass sie und somit auch ihre Kinder immer als „ausländisch“ und fremd wahrgenommen werden. Sie kritisierten, dass sie mehr leisten müssten, zum Beispiel schulisch, um anerkannt zu werden und erfolgreich sein zu können. Das Thema Integration werde immer nur einseitig diskutiert und die Debatten würden suggerieren, dass sich die „Türken“ nicht integrieren wollten. Es gäbe zwar viele negative Beispiele, doch auch sehr viele positive.

Die Versäumnisse der deutschen Politik und allgemeine gesellschaftliche Entwicklungen werden von den oben erwähnten zwei Vätern angesprochen. Egal was sie täten, sie gelten als nicht integriert. Dabei habe die Integrationspolitik viel zu spät begonnen und für die erste Generation gab es keinerlei Absichten, diese zu integrieren. Geschichtliche Hintergründe werden thematisiert und eine kritische Haltung wird deutlich artikuliert. Die Väter schienen informiert zu sein und ihre kritische Perspektive war nicht nur subjektiv, sondern auch mit Wissen angereichert und begründet. Fremdenfeindlichkeit und strukturelle Diskriminierungen seien ein Hindernis. Diese würden eine subjektiv wahrgenommene Zufriedenheit mit der Lebenssituation hemmen. Dis-

96

nicht sehr ähnlich, daher sei eine vollkommene Integration sowieso nicht möglich. Er meint damit vermutlich eine Assimilation. Er selbst erlebe große Anpassungsschwierigkeiten, auf die im nachfolgenden Kapitel 4.3.3.1 näher eingegangen wird.

Äußerlich betrachtet und anhand objektiv messbarer Indikatoren gelten alle fünf beobachteten Familien als integrierte und an diversen Bereichen der deutschen Gesellschaft teilhabende Personen. Sie sind Akademiker, haben eine Berufsausbildung in Deutschland absolviert oder arbeiten in Vollzeit, sie sind somit in den Arbeitsmarkt integriert. Sie beherrschen mehr oder minder die deutsche Sprache und sind somit kognitiv integriert. Sie feiern sowohl türkisch-islamische wie christliche Feiertage. Sie haben deutsche Nachbarn, Freunde und Bekannte, mit denen sie sich treffen und austauschen. Ihre Kinder sind in Spiel- und Krabbelgruppen integriert. Somit scheint auch die soziale Integration zu funktionieren. Doch auf der identifikativen Ebene, trotz teilweise erworbener deutscher Staatsbürgerschaft und einer subjektiven Verbundenheit mit Deutschland, sind sich alle einig: sie fühlen sich türkisch. Auch wenn sie beide kulturellen Fertigkeiten kennen und ausleben, so wollen sie ihre türkischen Wurzeln pflegen. Aus den Perspektiven der Familien gilt dies im Einklang mit ihren Wertevorstellungen und stellt keinesfalls ein Dilemma dar.

Eine Mutter berichtet, dass sie eine bikulturelle Erziehung genossen habe und ihre Kinder daher ähnlich erziehe. Zwar habe sie erst in der Kita die deutsche Sprache erlernt und spreche mit ihren Eltern überwiegend Türkisch. Doch in ihrer Herkunftsfamilie haben sie beide Feiertage gefeiert, so dass sie auch mit ihren Kindern Weihnachten und Ramadan ähnlich wertschätzend feiern.

Interessant erschien die Identifizierung eines fünfjährigen Kindes, das sich strikt gegen eine türkische Identität aussprach. Er glaube, einen deutschen Namen zu haben und weigert sich der türkischen Sprache. Er isoliere sich von türkischen Freunden, da er diese „doof“ fände. Seine Eltern gewähren ihm diese identifikative Verortung. Er bete wie im Christentum, obwohl die Eltern zeigten, dass im Islam anders gebetet wird, darf er sich weiterhin so verhalten, wie er es in der Kita gelernt hat. Sie sprechen zwar auch Türkisch mit ihm, zwingen ihn aber nicht, die Sprache zu lernen oder zu benutzen. Beide Kinder (5 und 2 Jahre) sprechen kein Wort Türkisch.

doch die Mutter für fünf Jahre für ca. vier Jahre in die Türkei gegangen. Somit hat sie Einwanderungserfahrungen, von denen sie berichten konnte. In der Familie DEF ist die Mutter in der Türkei geboren und lebt seit ihrem fünften Lebensjahr in Deutschland. Der Vater ist zwar in Deutschland geboren, doch wuchs ab seinem vierten Lebensjahr in der Türkei auf und kam erst wieder im Erwachsenenalter nach Deutschland. Beide Eheleute haben somit Einwanderungserfahrungen, wobei der Vater durch eine Einreise ab dem Erwachsenenalter prägendere Erfahrungen zu verzeichnen hat. In der Familie GHI sind beide Ehepartner in der Türkei geboren, sind aber bis zur ihrer endgültigen Einreise nach Deutschland mehrmals hin und her gependelt. Die Ehepartner der Familie JKLM sind beide in Deutschland geboren und verfügen über keine Einwanderungserfahrungen. In der Familie NOPQ ist die Mutter in Deutschland geboren und aufgewachsen und ihr Ehemann ist zum Zwecke einer Familienzusammenführung nach Deutschland migriert. Somit sind verschiedene in der Migrationsforschung genannte Migrationsformen durch die fünf Familien repräsentiert. Es sind sog. Kofferkinder, Heiratsmigranten sowie sog. Gastarbeiterkinder. Die Herkunftsfamilien der beobachteten Familien gehören der sog. Gastarbeitergeneration an.

Eine sehr prägende Einwanderungserfahrung und die Schwierigkeit eines Ankommens berichtete der Vater aus der Familie DEF. Er ist in Deutschland geboren, kehrte mit vier Jahren zurück in die Türkei und lebte dort, bis er vor zehn Jahren im Alter von dreißig nach Deutschland migrierte. Obwohl er einen Sprachkurs besuchte, ist er der deutschen Sprache immer noch nicht ausreichend mächtig. Er arbeitet in einer großen Firma mit sehr vielen Migranten zusammen, die genauso wie er schlechtes Deutsch mit Akzent sprechen würden. Insofern bestehe für ihn dort auch kein Bedarf und dies erschwere zusätzlich die Möglichkeiten des Spracherwerbs.

In seinem Umfeld finde er die Türken aber auch nicht passend zu seinem Freundeskreis. Sie seien eher „zurückgeblieben“. Daher sei er isoliert und einsam. Einerseits sei der Vater froh, in Deutschland zu leben, denn er sei sich bewusst, dass er die „Möglichkeiten, die er in Deutschland erfahren kann, nie hätte in der Türkei erreichen können“. Doch er erlebt Anpassungsschwierigkeiten, differenziert sich sowohl von den Deutschen als auch von den Türken in Deutschland und fühlt sich einsam. Er erlebt, dass er aggressiver und wütender ist als zu Lebzeiten in der Türkei. Er scheint sehr nachdenklich und traurig, während er über seine Erlebnisse und Gefühle berichtet. Er scheint teilweise marginalisiert, obwohl er nach außen hin nicht als solcher auffallen würde. Er ist traurig und sehr frustriert über seine verpassten Chancen. Er möchte aktiv sein und sich vollkommen in der deutschen Gesellschaft

98

sivdeutschkurs und seine Möglichkeiten, um sich beruflich fortzubilden bzw. anderweitig zu etablieren. Er erscheint teilweise nachdenklich und introvertiert, wenn er von seinem Leben in Deutschland berichtet. Er habe sich verändert. Er sei normalerweise ein ruhiger und entspannter Mensch. Mittlerweile sei er aggressiv und habe teilweise eine große Wut in sich. Leider würde seine Familie das miterleben, auch wenn er es denen gegenüber nicht ausleben möchte. Er sei sich nicht sicher, woran das läge und was ihn tatsächlich wütend mache. Aber er fühle sich einsam. Er denkt nach und scheint eher traurig als wütend zu sein, womöglich macht ihn diese Trauer und Einsamkeit wütend, dass er nicht schaffen konnte, was er sich von sich und seinem Leben gewünscht hat.

Für sein Kind fürchte er einen schlechten Umgang in Deutschland und wünsche sich daher in die Türkei zurückzukehren, räumt aber ein, dass ihm hierfür die finanziellen Möglichkeiten fehlen. Im selben Atemzug bemerkt er jedoch, dass er einerseits die Möglichkeiten in Deutschland niemals hätte in der Türkei erreichen können und andererseits stellt er fest, dass ihm seine verlassene Heimat fremd geworden ist und er sich bei Besuchen in der Türkei nach seinem Zuhause in Deutschland sehnt. Er belegt seine Argumente mit Beispielen und ist während der Ausführungen immer noch sehr nachdenklich. Er scheint zwiespalten und ambivalent.

Weder die anderen Elternteile noch der Vater aus der Familie NOPQ, der ebenfalls zum Zwecke der Familienzusammenführung nach Deutschland kam, berichten von solchen Anpassungsschwierigkeiten oder ambivalenten Gefühlen. Im Gegenteil wird eher ein Ausbalancieren, eine selbstverständliche Annahme der bikulturellen Situation beobachtet. Die Eltern ohne eigene Einwanderungserfahrung haben durch ihre Sozialisation einen individuellen Umgang gelernt und nehmen ihre eigenen Herkunftsfamilien als Vorbilder. Die Eltern mit eigenen frühkindlichen Einwanderungserfahrungen berichten von anfänglichen Anpassungsschwierigkeiten. Sie erlebten sowohl sprachliche als auch familiäre Schwierigkeiten, da die eigenen Eltern teilweise fremd (geworden) waren. Dies gilt insbesondere für die sog. Kofferkinder. Sie schienen einen adäquaten Umgang gefunden und diese anfänglichen Schwierigkeiten überwunden zu haben.

auf einen adäquaten Sprachgebrauch ihrer Kinder. Dabei sprechen und verstehen nahezu alle Kinder die türkische Sprache besser. Nur in einer Familie (JKLM) können die Kinder kein Wort Türkisch sprechen, obwohl sie es verstehen und auf die Sprache reagieren können. In einer Familie (GHI) wird das Kind von Anfang an zweisprachig erzogen. Der Vater spricht nur Deutsch mit dem Kind und die Mutter nur Türkisch. Da das Kind aber den ganzen Tag vor allem mit der Mutter ist, beherrscht es die türkische Sprache besser. Es wird besonders darauf geachtet, dass ein Satz immer nur auf einer Sprache ist und nicht beide Sprachen innerhalb eines Satzes vermischt werden. Ziel ist, dass das Kind beide Sprachen richtig lernt, und zwar von Anfang an. Ebenso fällt auf, dass nahezu alle Kinder einen enormen Wortschatz haben. Nur zwei Kleinkinder (DEF, NOPQ) können noch nicht sprechen und können daher nicht in den Analysen berücksichtigt werden.

In der Familie ABC bemühen sich die Eltern von Anfang an nur Türkisch mit dem Kind zu sprechen, obwohl sich die Ehepartner untereinander und im Freundeskreis sonst nur auf Deutsch unterhalten. Für sie sei es aber wichtig, dass ihr Kind zunächst die Muttersprache erlerne, um darauf aufbauend die deutsche Sprache zu lernen. Seit neuestem ahme die Tochter aber die deutsche Sprache nach und versuche aus eigener Initiative, sie zu sprechen. Es sei Spielsprache, da sie beim Babyturnen oder auf dem Spielplatz die anderen Kinder Deutsch sprechen höre. Die Tochter wolle es sprechen und verstehen, womöglich um auch mit den anderen Kindern in Kontakt treten zu können. Ihre Türkischkenntnisse und ihr enorm großer Wortschatz sind für ihr Alter (23 Monate) auffällig gut. Dass sie fast alle Tiernamen und Gegenstände aus dem Bilderwörterbuch kannte, was ich ihr schenkte, verwunderte mich sehr. Da die Eltern besonders viel Wert darauf legen, dass das Kind die türkische Sprache auch adäquat lernt, sprechen sie fast ausschließlich Türkisch mit ihr. Nur sehr selten, wenn sie von anderen Müttern in der Krabbelgruppe mit großen Augen betrachtet werde, so spreche sie einige deutsche Worte mit dem Kind.

Die beobachteten Eltern beherrschen beide Sprachen. Nur ein Vater, welcher im Erwachsenenalter zum Zwecke der Familienzusammenführung migrierte und auf der Arbeit nur mit weiteren schlecht Deutsch sprechenden Migranten zusammenarbeite, bemängelt seine Deutschsprachkenntnisse. Er habe zwar Deutschkurse besucht und sehe auch einen subjektiv hohen Nutzen an den Sprachkenntnissen, doch er habe kaum Gelegenheiten, einen Intensivdeutschkurs zu besuchen. Er müsse arbeiten und seine Familie ernähren. Auf der Arbeit kommuniziere er mit Kollegen unterschiedlicher Nationalitäten, die selbst über schlechte Deutschkenntnisse verfügten.

#### 4.3.3.3 Identität

Wie bereits oben erwähnt, berichten die beobachteten Familien, dass sie selbst eine türkische Identifizierung haben und sich als Türken begreifen. Sie sind der deutschen Sprache mächtig, fast alle haben die meiste Zeit ihrer Sozialisation in Deutschland verbracht und ihre Bildungswege in Deutschland absolviert. Nur zwei Väter und eine Mutter sind erst im Erwachsenenalter nach Deutschland migriert.

Für ihre Kinder wünschen sich die Familien, dass sie sich ihrer türkischen Wurzeln bewusst sind, sich dennoch in Deutschland zu Hause und wohl fühlen sollen. Die Kinder werden in vier Familien zweisprachig erzogen. In einer Familie lernt das Kind die deutsche Sprache nur in der Krabbelgruppe bzw. im häuslichen Spielumfeld. In den Gesprächen wurde in den einzelnen Familien (ABC, DEF, NOPQ) erwähnt, dass das Kind seine türkischen Wurzeln kennen solle, da es ja auch eins sei. Auch in der Gesellschaft würde es ja nicht als ein Deutscher wahrgenommen werden.

In zwei Familien (GHI, JKLM) wird beobachtet, dass eine bikulturelle Identität präferiert wird und dies in der Erziehung zum Ausdruck kommt. Die Tochter der Familie GHI wird von Anfang an zweisprachig erzogen und hat einen eher internationalen Namen. Die Eltern legten viel Wert darauf, dass das Kind einen in Deutschland leicht auszusprechenden Namen erhält. Ihr werden deutsche wie türkische Märchen vorgelesen und ihre Bücher sind ebenso zweisprachig. In der Familie JKLM glaubt der Sohn, ein Deutscher zu sein und einen deutschen Namen zu haben. Er betet christlich und spricht nur Deutsch. Er distanziert sich von türkischen Freunden und besteht auf eine deutsche Identität in seinem Bewusstsein. Seine Eltern zeigen ihm zwar, wie im Islam gebetet wird und erklären ihm, dass er ein türkischer Junge ist. Dennoch wird ihm eine türkische Identität nicht aufgezwungen.

In keiner der beobachteten Familien steht die Ausbildung einer primär türkischen Identität im Vordergrund. Es kann nicht festgestellt werden, dass das ein Hauptkriterium innerhalb der familiären Erziehung darstellt. Das Thema der Identität wird innerhalb ero-epischer Gespräche thematisiert. Zwar konstatierten alle Eltern, dass sie sich wünschen, dass ihre Kinder sich ihrer türkischen Wurzeln bewusst sind, doch sie sollen eine bikulturelle Orientierung leben. Begründet wird dies von einem Vater damit, dass sein Kind seine

wird aber für eine hohe Lebenszufriedenheit und ein Wohlfühlen in Deutschland<sup>39</sup> plädiert und dieses soll innerfamiliär gefördert werden.

Die Beobachtungen deuten darauf hin, dass die Eltern insgesamt eher bikulturell erziehen und keine präferierenden Wertungen innerhalb beider Kulturen vornehmen. Im Folgenden soll eine zusammenfassende Darstellung der erfassten hypothetischen Erkenntnisse aus den Beobachtungen erfolgen. Die hier dargestellten Kategorien dienen der Operationalisierung und der anschließenden Konstruktion des Messinstrumentes. Einzelne Aussagen der Eltern werden als Items konstruiert.

#### 4.4 Erkenntnisse der Studie 1

Das Familienklima in den beobachteten türkischen Migrantenfamilien der Folgegenerationen ist gekennzeichnet durch Erziehungspraktiken, welche das Kind sowohl fördern als auch fordern sollen. Der elterliche Erziehungsstil in den beobachteten Familien scheint autoritativ zu sein. Die Eltern sind liebevoll, fürsorglich und gleichzeitig auch Grenzen setzend und lenkend. Alle beobachteten Eltern wurden als reflektierte, aktive und zielbewusste Eltern wahrgenommen, die die Selbstständigkeit ihrer Kinder fokussieren. Sie sind in den kindlichen Alltag involviert, spielen gemeinsam mit ihren Kindern und unternehmen gemeinsame Aktivitäten. In allen Familien herrschte eine ausgeprägte Kommunikationsstruktur, die Eltern unterhielten sich häufig mit ihren Kindern und erklärten ihnen alles. Elterliche Handlung und Situationen, in denen sie sich befanden, wurden den Kindern erklärt. In den Gesprächen zeigten sich die Eltern sicher im Umgang mit ihren Kindern und relativ entspannt. Sie hinterfragten nicht ihre Erziehungspraktiken und -ziele, sondern zeigten sich zielsicher und schienen zu wissen, wie sie ihre Kinder erziehen möchten. In den erfassten elterlichen Erziehungszielen waren sich zudem beide Elternteile einig. Das Familienklima war insgesamt eher von innerfamiliärer Ruhe und Gelassenheit gekennzeichnet. Obwohl der Alltag mit dem Kind anstrengend sei, versuchten die Eltern Ruhe zu bewahren. Auch wenn

---

39 Zur Messung der identifikativen Integration werden die Lebenszufriedenheit sowie das Wohlfühlen in Deutschland gemessen (vgl. Integrationsbarometer 2010) und wurden daher auch in der vorliegenden Studie erhoben.

und Orientierungslosigkeit im Spannungsfeld des interkulturellen Kontextes konnte nur bei einem Vater mit eigener Einwanderungserfahrung beobachtet werden. Der Vater artikulierte selbst Schwierigkeiten und Ambivalenzen bezüglich eigener Integrationsbemühungen. In seinen Interaktionen konnten Verunsicherungen in der Erziehung beobachtet werden. Diese konnten aber nicht bei der Mutter erfasst werden, sondern stellten nur das subjektive Empfinden des Vaters dar. Aufgrund der beruflich bedingt zeitlichen und persönlichen Hemmnisse, sich aktiv in die Erziehung seines Kindes einzubringen, ist der Einfluss auf die Entwicklung des Kindes zunächst nicht rekonstruierbar. Die Mutter, welche die meiste Zeit mit dem Kind verbringt und somit augenscheinlich die Hauptverantwortung der Erziehung trägt, versteht sich selbst als bikulturell orientiert. Die Bedeutung dieser unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen der Eltern für das Kind erscheint vor diesem Hintergrund sehr interessant, kann jedoch mit dem aktuellen Stand der empirischen Daten nicht rekonstruiert werden.

Alle weiteren beobachteten Elternteile scheinen einen adäquaten individuellen Weg gefunden zu haben, beide kulturellen Einflüsse innerhalb der Erziehung zur Geltung zu bringen. Sie wurden als orientiert und reflektiert wahrgenommen. Sie hinterfragten nicht, wie sie diverse kulturelle Einflüsse vereinbaren können, sondern handelten aus einer Selbstverständlichkeit heraus. Für sie ist es selbstverständlich, dass sich ihre Kinder ihrer türkischen Herkunft bewusst sein sollen, sich aber dennoch in Deutschland wohlfühlen und hier ihren Lebensmittelpunkt haben sollen. Sie gehen von ihren eigenen Sozialisationserfahrungen aus und sind mit ihren Kindern in gesellschaftliche Strukturen eingebettet. Zweisprachigkeit, interethnische Freundschaften, das Feiern beider religiöser wie kultureller Feiertage, eine gute Platzierung zu haben und dennoch wenig Anerkennung dafür zu erhalten, sind Merkmale ihrer Lebensrealitäten.

Vor allem für solche Eltern, welche keine eigene Einwanderungserfahrung haben, also zur zweiten bzw. dritten Generation gehören, hat die eigene Herkunftsfamilie eine Vorbildfunktion. Sie orientieren sich an der perzipierten Erziehung und versuchen ihren Kindern ein ähnliches familiäres Umfeld zu ermöglichen. Aufgrund der, in der Integrationsforschung konstatierten, sprachlichen und beruflichen Vorzüge, welche die Folgegenerationen im Vergleich zu ihren Herkunftsfamilien haben, scheint diese neue Generation reflektierter zu sein. Alle beobachteten Eltern äußerten ihren Willen, ihren Kindern die türkischen Wurzeln zu erhalten, dabei aber ein zufriedenstellendes und selbstbestimmtes Leben in Deutschland zu ermöglichen. So werden beide religiösen wie kulturellen Feiertage gefeiert, beide Sprachen innerfami-



Eine weitere interessante Beobachtung war, dass die Kinder sich in zwei Familien einen eigenen, individuellen Umgang mit der interkulturellen Situation aneigneten. Das zweijährige Kind in der Familie ABC versuchte eigenständig die deutsche Sprache nachzuahmen und zu lernen, obwohl ihre Eltern sich nur auf Türkisch mit ihr unterhielten und das primäre Erlernen der türkischen Sprache favorisierten. Das fünfjährige Kind in der Familie JKLM nahm sich selbst als ein deutsches Kind wahr, glaubte einen deutschen Namen zu haben und vermied streng die türkische Sprache. Er begründete dies aus einer subjektiven, kindlichen Perspektive und entwickelte ein individuelles Selbstkonzept, was es in außerfamiliären Einrichtungen erlernte und nicht im familiären Haushalt. Obwohl die Eltern auch mal türkisch mit dem Kind sprachen, antwortet dieser strikt auf Deutsch. Es zeigt sich die Relevanz kindlicher Persönlichkeitseigenschaften, wie in den Erziehungskonzepten von Belsky (1984) und Darling & Steinberg (1973) dargestellt.

In allen Familien stand das Kind im Mittelpunkt des familiären Alltages und hatte oberste Priorität für die Eltern. Sie organisierten sich nach den Bedürfnissen des Kindes. Eigene Bedürfnisse wurden dann gestillt, wenn die kindlichen Bedürfnisse befriedigt waren. So aßen die Eltern, bzw. die Mütter, erst auf, wenn sie ihre Kinder gefüttert hatten. Sie sorgten sich um Haushalt oder um sich selbst, wenn die Kinder Mittagsschlaf hielten. Der Alltag war in allen beobachteten Familien kindzentriert.

Die Gefahrenvermeidung und die Sicherheit des Kindes standen ebenfalls im Vordergrund des familiären Alltages. Die Eltern wurden als behütend und teilweise sogar kontrollierend wahrgenommen. Örtlichkeiten und Räume wurden auf ihre Sicherheit hin geprüft.

Diese in den Beobachtungen erfassten Erziehungspraktiken sowie das subjektive Integrationserleben werden im Folgenden einzeln aufgelistet und dienen als Grundlage für die zweite Studie. Zum einen fließen sie in die Konstruktion des Messinstrumentes ein (Kapitel 4.5.2), zum anderen sollen sie anhand der quantitativen Studie an einer größeren Stichprobe überprüft werden. Da es sich um erfasste Kernkategorien handelt, werden sie einzeln mit dem Buchstaben K nummeriert und aufgelistet.

## **Erkenntnisse aus der Studie 1 zum Erziehungsverhalten:**

K1: Türkische Migrantenfamilien der Folgegenerationen kommunizieren häufig mit ihren Kindern.

K3: Das Kind hat Priorität und stellt den Mittelpunkt im Leben der Eltern dar. Der Familienalltag ist kindzentriert.

K4: Türkische Migranteneltern der Folgegenerationen sind ruhig und geduldig im Umgang mit dem Kind.

K5: Sie sind behütend und kontrollierend.

K6: Türkische Migranteneltern haben eine klare innerfamiliäre Aufgabenteilung.

K7: Türkische Migranteneltern der Folgegenerationen haben einen autoritativen Erziehungsstil.

### **Erkenntnisse aus der Studie 1 zum Integrationserleben:**

K8: Die Folgegenerationen türkischer Migranteneltern sind kognitiv, sozial und strukturell gut integriert.

K9: Sie haben eine Mischidentität. Sie fühlen sich eher türkisch, aber haben ihren Lebensmittelpunkt in Deutschland und fühlen sich mit beiden Ländern verbunden.

K10: Sie sind bilingual. Sie sprechen zu Hause mit ihren Kindern und mit ihren Partnern beide Sprachen.

K11: Eltern wünschen sich, dass ihre Kinder nach türkischen Verhaltensmustern leben sollen.

Die bisherigen Ergebnisse aus den teilnehmenden Beobachtungen dienen einem ersten empirischen Eindruck und werden anhand einer zweiten Feldforschungsphase umfangreicher analysiert und überprüft. Diese Erkenntnisse werden als Indikatoren zur Messung des Erziehungsverhaltens sowie des Integrationserlebens genutzt.

Mit den vorliegenden Erkenntnissen aus den Beobachtungen können die Forschungsfrage und die weiteren Fragestellungen noch nicht beantwortet werden. Da zum Erziehungsverhalten weitere Indikatoren gehören, sollen in die Konzipierung des Fragebogens weitere Erziehungspraktiken einbezogen werden. Mithilfe von zweisprachigen Fragebögen sollen mehr türkische Mig-

rung, Datenerhebung, Rekrutierung der Stichprobe sowie Operationalisierung dargestellt.

## **4.5 Studie 2: Quantitative Erhebung**

### **4.5.1 Befragungsdurchführung**

Die in den teilnehmenden Beobachtungen erfassten Erziehungspraktiken und das subjektiv wahrgenommene Integrationserleben sollen mittels standardisierter Befragung überprüft werden. Um das Erziehungsverhalten türkischer Migranteneltern adäquat erfassen und die vorliegende Forschungsfrage empirisch beantworten zu können, bedarf es eines umfassenden Messinstrumentes.

Für die Zielgruppe türkischer Migranteneltern der Folgegenerationen mit mindestens einem Kind im Vorschulalter (null bis sechs Jahren) liegen im deutschsprachigen Raum nur wenige Instrumente vor, welche explizit das elterliche Erziehungsverhalten für Vorschulkinder erfasst.

Ähnlich ist es mit der Erfassung des subjektiven und familialen Integrationserlebens. Zwar lassen sich diverse Instrumente zur Erfassung einzelner Integrationsdimensionen finden, welche vermehrt subjektive Integrationsleistungen und –einstellungen bewerten. Doch ein Instrument zur Messung eines subjektiven wie familialen Integrationserlebens zur Beantwortung der vorliegenden Forschungsfrage, liegt nach aktuellem Wissensstand noch nicht vor. Daher wurde ein eigenes Messinstrument entwickelt.

Für die Konstruktion des Messinstrumentes lässt sich an die deutsche erweiterte Version des Alabama Parenting Questionnaire für Grundschulkinder (DEAPQ-EL-GS) (vgl. Reichle/Franiek 2007) und an das Integrationsbarometer des Sachverständigenrates deutscher Stiftungen für Integration und Migration (vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2010) anknüpfen.

Der neu konzipierte Fragebogen wurde gemeinsam mit einer muttersprachlichen Türkischlehrerin ins Türkische übersetzt. Im nachfolgenden Abschnitt werden die Datenerhebung und die Rekrutierung der Stichprobe skizziert bevor das Messinstrument und die Itemsammlung ausführlich beschrieben werden.

13.03.2015 bis zum 31.05.2015 war der Fragebogen elf Wochen lang auf Unipark.de zugänglich.

Die mittlere Bearbeitungszeit der drei Seiten des Fragebogens dauerte im Durchschnitt 26 Minuten. Bei einem Gesamtsample von  $N=694$  betrug die Nettobeteiligung  $N=512$ , wovon lediglich nur  $N=240$  Fragebögen vollständig bearbeitet wurden. Nach Ausschluss von Missings konnten Daten von  $N=213$  zur Analyse herangezogen werden. Somit liegt die Rücklaufquote bei 31% und gilt als akzeptabel.

### 4.5.3 Rekrutierung der Stichprobe

Die Zielgruppe türkischer Migranteneltern der Folgegenerationen mit mindestens einem Kind im Alter bis zu sechs Jahren sollte vor allem in den Kindertageseinrichtungen, Elternvereinen, Krabbelgruppen sowie Eltern-Kind-Kursen erreicht werden. Damit keine regionale Einschränkung<sup>40</sup> erfolgt, wurden bundesweit insgesamt tausend Kitas, türkisch-deutsche Elternvereine, Eltern-Kind-Kurse (z.B. Pekip), Migrantenvereine und Elternberatungseinrichtungen per Email oder telefonisch kontaktiert. Eine ausführliche Recherche der Einrichtungen erfolgte online und bezog sich auf die Webseiten der Einrichtungen sowie auf die Internetpräsenz in sozialen Netzwerken wie Facebook. Ein Anschreiben mit weitreichenden Informationen zur Studie, Beschreibung der Zielgruppe und zwei Handzettel in Türkisch sowie Deutsch wurden der Email angehängt. Diese Handzettel beinhalteten ebenfalls kurze Informationen zur Studie und einen Aufruf zur Teilnahme (QR-Code, Link zum Fragebogen) und sollten von den Erziehern, Kitaleitungen oder Vereinsvorständen an die Zielgruppe verteilt oder an eine gut ersichtliche Pinnwand in den jeweiligen Einrichtungen ausgehangen werden.

Über die genaue Forschungsfrage wurden die Teilnehmer im Unklaren gelassen, es wurde lediglich das Thema (Elterliche Erziehung) und die Intention der Studie (Dissertation) dargelegt. Ergänzend wurden Freunde, Bekannte und Familienmitglieder um Mitarbeit gebeten. Gehörten sie selbst zur Zielgruppe, wurden sie für eine Mitarbeit persönlich rekrutiert. Im Schneeballprinzip sollten diese weitere, zur Zielgruppe gehörende türkische Eltern kon-

---

40 Nauck (1999) zeigte, dass durch das Phänomen der Kettenmigration türkische Familien im Rheinland beispielsweise andere Herkunftsregionen haben als türkische Familien in Berlin. Daher erfolgte in der eigenen Stichprobenrekrutierung keine regionale Einschränkung, um Eltern unterschiedlicher Herkunftsregionen erreichen zu können.

Kontaktaufnahme per Email reagierten die Kindertageseinrichtungen und Elternvereine erwartungsgemäß ganz unterschiedlich. Einige zeigten großes Interesse an den Ergebnissen und veranlassten eine Weiterleitung oder einen Aushang, einige Einrichtungen berichteten von fehlender Zielgruppe und andere antworteten erst gar nicht. Viele Einrichtungen konnten eine Unterstützung aufgrund fehlender Kapazitäten (Personal, Zeit) nicht gewährleisten. Die Rückmeldungen waren insgesamt zufriedenstellend.

Im nachfolgenden Kapitel wird das Messinstrument und die Operationalisierung detailliert dargestellt. Hierfür werden die einzelnen Bereiche des Messinstrumentes einzeln erläutert.

#### **4.5.4 Messinstrument**

Zur Beantwortung vorliegender Forschungsfragen, wurde ein zweisprachiger Fragebogen konzipiert, welcher aus folgenden drei Bereichen besteht: Soziodemographische Daten, Erziehungsverhalten sowie subjektives und familiales Integrationserleben.

Nachdem einleitend persönliche Daten erfasst werden, bewerten türkische Eltern im zweiten Bereich des Fragebogens ihr Erziehungsverhalten und im dritten Bereich ihr Integrationserleben anhand einer fünf-stufigen Likert-Skala (1= trifft völlig zu – 5= trifft gar nicht zu). Die Aussagen folgen einer Instruktion: „Im Folgenden geht es darum, wie Sie in Ihrer Familie miteinander umgehen. Geben Sie bitte bei jeder Möglichkeit an, wie zutreffend Sie folgende Aussagen bewerten. Setzen Sie bitte hierfür jeweils ein Häkchen pro Frage. Bitte versuchen Sie nicht, Ihre Antworten aufeinander abzustimmen. Es gibt keine richtigen und falschen Antworten“. Die Aussagen zum subjektiven Integrationserleben folgen ebenfalls einer ähnlich formulierten, kurzen Instruktion.

Im folgenden Abschnitt werden die Itemsammlung und Skalenbildung für die einzelnen Fragebogenbereiche dargestellt.

##### **4.5.4.1 Itemsammlung: Soziodemographische Daten**

Im ersten Teil des Fragebogens werden persönliche wie soziodemographische Daten erfasst. Diese erste Seite umfasst sowohl Fragen zur eigenen Person wie Geburtsland, Geburtsjahr, Einwanderungsgeneration, Bildungs- und Er-

ungsform.

Zur Erfassung der kognitiven und sozialen Integration wird gemäß der Integrationsindikatoren auf folgende Items zurückgegriffen: „*Welche Sprachen sprechen Sie zu Hause?*“, „*Sind Sie Mitglied in einem türkischen bzw. deutschen Verein?*“, „*Haben Sie eine bestimmte Funktion (ElternsprecherIn, ElternvertreterIn, etc.) in der Kita/Schule Ihres Kindes?*“.

Um weitreichende Details zur Migrationserfahrung zu erfassen, wurden Items wie „*Seit wann leben Sie in Deutschland?*“, „*Haben Sie eine Zeit lang in der Türkei gelebt?*“, sowie „*Wer aus Ihrer Familie ist als erster nach Deutschland eingewandert?*“ aufgenommen. Obwohl das Thema Integration erst im dritten Bereich des Fragebogens explizit erfasst wird, wurden insbesondere die kognitiven wie sozialen Integrationsdimensionen mit den soziodemographischen Angaben erfasst. Da einige Indikatoren dieser Integrationsdimensionen über dichotome Variablen erfassbar sind, wurden diese nicht mit einer fünf-stufigen Likert-Skala im dritten Bereich des Messinstrumentes erfasst.

#### 4.5.4.2 Itemsammlung: Erziehungsverhalten

Die Messung des elterlichen Erziehungsverhaltens erfolgt im zweiten Bereich des Fragebogens. Als Vorlage zur Operationalisierung des Konstruktes dienten einerseits die teilnehmenden Beobachtungen und andererseits Items des erweiterten deutschsprachigen Alabama Parenting Questionnaire für Eltern von Grundschulkindern (DEAPQ-EL-GS) (vgl. Reichle/Franiek 2007). Der DEAPQ-EL-GS wurde gewählt, weil er das elterliche Erziehungsverhalten von Kindern erfasst.

Das Alabama Parenting Questionnaire (APQ) wurde von Reichle und Franiek (2007) ins Deutsche übersetzt, adaptiert, erweitert und an einer Stichprobe von 373 (319) Eltern von Kindern im Grundschulalter zu zwei Messzeitpunkten im Abstand von sechs Monaten validiert (vgl. Reichle/Franiek 2007:2). Das erweiterte deutschsprachige Alabama Parenting Questionnaire für Eltern von Grundschulkindern (DEAPQ-EL-GS) erfasst mit 40 Items in reliabler und valider Weise sieben Erziehungsstildimensionen: „Inkonsistentes Elternverhalten“, „Positives Elternverhalten“, „Involviertheit“, „Machtvolle Durchsetzung“, „Verantwortungsbewusstes Elternverhalten“, „Geringes Monitoring“ sowie „Körperliches Strafen“.

Entwicklung über die Partizipation an Aktivitäten“ (ebd.:1) und „Geringes Monitoring“ bezeichnet die Uninformiertheit der Eltern über kindliche Aktivitäten. Der Begriff „Machtvolle Durchsetzung“ wird synonym für den autoritären Erziehungsstil verwendet. Die Bezeichnung „Verantwortungsbewusstes Elternverhalten“ umschreibt ein bewusstes, verantwortungsvolles elterliches Verhalten, in dem Eltern Verantwortung für das Kind übernehmen, damit weder dem Kind Schaden entsteht, noch, dass es einen Schaden verursacht (vgl. ebd.:12). Die Erziehungsdimensionen „Körperliche Strafen“ und „Inkonsistenz“ sind selbsterklärend (vgl. ebd.:9).

Für die vorliegende Studie wurden diese Erziehungsstildimensionen der eigenen Stichprobe anpassend erneut modifiziert und erweitert. Nach einem Pretest erfolgte eine ausführliche Item- und Reliabilitätsanalyse der einzelnen Items, so dass schließlich 23 Items aus dem DEAPQ-EL-GS sowie fünf Items aus dem Original Alabama Parenting Questionnaire (APQ) (vgl. Frick 1991) übernommen wurden. Aus den teilnehmenden Beobachtungen wurden weitere 29 Items konstruiert und in den Fragebogen integriert. Der Fragebogen zum Erziehungsverhalten umfasst somit insgesamt 57 Items. Im Folgenden sollen die einzelnen Items sowie die angenommenen Skalenzugehörigkeiten dargestellt werden.

Die Items zu „Geringes Monitoring“ wurden aufgrund der Altersdifferenz der eigenen Stichprobe (Grundschulkinder vs. Vorschulkinder) und einer vermuteten geringen Relevanz für diese entfernt.

Das Item „*Sie zeigen Ihrem Kind, dass Sie sich freuen, wenn es in Haus und Garten hilft*“ für die Erziehungsstildimension „Positives Elternverhalten“ sowie das Item „*Sie besprechen mit Ihrem Kind, was es in seiner Freizeit tun könnte*“ für die Erziehungsstildimension „Verantwortungsvolles Verhalten“ wurden ebenfalls aufgrund der Altersdifferenz und einer vermuteten geringen Bedeutung für die eigene Stichprobe nicht übernommen.

Das zu „Positivem Elternverhalten“ gehörende Item „*Sie loben Ihr Kind, wenn es etwas gut gemacht hat*“ wurde nach einem Pretest selektiert, da es große inhaltliche Nähe zu dem Item „*Sie loben Ihr Kind, wenn es sich gut benommen hat*“ erwies. Ergänzt wurde ein selbst konstruiertes Item aus den teilnehmenden Beobachtungen, um eine liebevoll-körperliche Nähe in diese Erziehungsstildimension aufzunehmen („*Sie kuscheln und küssen ihr Kind mehrmals am Tag*“). In der Dimension machtvolle Durchsetzung wurden drei Items eliminiert und zwei aus dem Original APQ ergänzt. Da in den teilnehmenden Beobachtungen das Thema Essen eine wichtige Rolle spielte, wurde das Item „*Bei Ihnen wird gegessen, was auf den Tisch kommt, auch wenn es*

*Sie ursprünglich angekündigt haben*)“ wurde nicht übernommen. Das Item für die Dimension „Involviertheit“ *„Sie fragen Ihr Kind, wie sein Tag in der Schule war“* wurde geringfügig modifiziert und ohne Beschränkung auf Schule *„...wie sein Tag war“* formuliert. Das Item *„Sie gehen zu Elternbeiratssitzungen, Elternsprechtagen oder anderen Treffen in den Kindergarten oder in die Schule Ihres Kindes“* wurde durch zwei Items ersetzt, um eine Differenzierung zwischen freiwilligen und verpflichteten Treffen zu ermöglichen. Aufgrund der geringen Trennschärfe wurde das Item *„Sie halten Ihr Kind fest oder schütteln es, wenn es etwas falsch gemacht hat“* nicht übernommen. Zwei Items aus den teilnehmenden Beobachtungen wurden ohne konkrete Skalenzugehörigkeit ergänzt: *„Sie lesen Ihren Kindern aus Büchern vor“* sowie *„Sie bringen Ihrem Kind Dinge bei, die es gerne wissen möchte“*. Die Items zum Erziehungsverhalten werden mit einer offenen Frage zur Erziehung *„Was meinen Sie gehört zu einer guten Erziehung dazu?“* sowie einem Item zur subjektiven Bewertung der Ehezufriedenheit (*„Ich bin zufrieden mit meiner Ehe“*) abgeschlossen. Die Ergänzung mit diesem Item erschien sinnvoll, da Belsky (1984) die Partnerbeziehung als relevanten Moderator für elterliches Erziehungsverhalten identifizierte.

Die folgende Tabelle stellt alle Items mit ihren theoretisch angenommenen Skalenzusammensetzungen dar.

Tab. 2: Skalenzusammensetzung Erziehungsverhalten

Positives Elternverhalten (5 Items)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sie führen ein freundliches Gespräch mit Ihrem Kind.</li> <li>• Sie sagen Ihrem Kind, dass es etwas gut gemacht hat.</li> <li>• Sie loben Ihr Kind, wenn es sich gut benommen hat.</li> <li>• Sie umarmen Ihr Kind oder geben ihm einen Kuss, wenn es etwas gut gemacht hat.</li> <li>• <i>Sie kuscheln und küssen Ihr Kind mehrmals am Tag.</i></li> </ul>
Verantwortungsbewusstes Elternverhalten (5 Items)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sie erklären Ihrem Kind, wie man sich in einer bestimmten Situation gut benimmt.</li> <li>• Sie tun oder sagen etwas, damit Ihr Kind in gute Stimmung kommt.</li> <li>• Sie achten darauf, ob Ihr Kind mit anderen Kindern friedlich umgeht und greifen ein, wenn Ihr Kind sich nicht friedlich verhält.</li> <li>• Sie überlegen sich, wie Ihr Kind sich im Umgang mit anderen Menschen benehmen soll.</li> <li>• Sie sprechen mit Ihrem Partner / Ihrer Partnerin darüber,</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wenn Ihr Kind möchte, dass Sie eine Ausnahme machen, bestehen Sie auf Ihren Regeln, damit klar ist, wer in der Familie das Sagen hat.</li> <li>• Sie setzen Ihrem Kind klare Grenzen, damit es Ihnen nicht auf der Nase herum tanzt.</li> <li>• Sie drohen mit einer Strafe, damit ihr Kind gehorcht.</li> <li>• Bei Ihnen wird gegessen, was auf den Tisch kommt, auch wenn es Ihrem Kind nicht schmeckt.</li> </ul>
Inkonsistentes Elternverhalten (5 Items)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sie drohen dem Kind eine Strafe an, strafen es dann aber doch nicht.</li> <li>• Ihr Kind hat etwas falsch gemacht und verhandelt so lange mit Ihnen, bis Sie von einer Bestrafung absehen.</li> <li>• Je nachdem, wie gut sie gelaunt sind, sind die Strafen für Ihr Kind mehr oder weniger streng.</li> <li>• Es fällt Ihnen schwer, in Ihrer Erziehung konsequent zu sein.</li> <li>• Es gibt Tage, an denen Sie strenger sind als an anderen.</li> </ul>
Involviertheit (5 Items)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sie spielen zusammen oder unternehmen etwas mit Ihrem Kind, was Spaß macht.</li> <li>• Sie fragen Ihr Kind, wie sein Tag war.</li> <li>• Sie bringen Ihr Kind zu einer Freizeitbeschäftigung.</li> <li>• <i>Sie gehen zu verpflichtenden Treffen in den Kindergarten/ in die Schule Ihres Kindes (z.B. Elternbeiratssitzungen, Elternsprechtage).</i></li> <li>• Sie gehen zu freiwilligen Treffen in den Kindergarten/ in die Schule Ihres Kindes.</li> </ul>
Körperliche Strafen (3 Items)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sie geben Ihrem Kind einen Klaps, wenn es etwas Falsches gemacht hat.</li> <li>• Bei Diskussionen mit Ihrem Kind kommt es vor, dass Ihre Worte nicht ausreichen und Sie auch schon mal anpacken müssen.</li> <li>• Wenn Sie beobachten, dass Eltern ihr Kind ohrfeigen, würden Sie es am liebsten in Schutz nehmen.</li> </ul>
Innerfamiliäre Kommunikation (5 Items)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sie erklären Ihrem Kind jede Situation und jede Handlung, die sie ausführen.</li> <li>• Sie unterhalten sich viel mit Ihrem Kind.</li> <li>• Sie unterhalten sich mit Ihrem Kind wie mit einem Erwachsenen.</li> <li>• Sie wiederholen mehrmals und erinnern an auszuführende Handlungen.</li> <li>• Wenn Sie Ihr Kind bestrafen, erklären Sie ihm genau, warum.</li> </ul>
Behütung (3 Items)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sie behalten Ihr Kind immer im Blick, um Gefahren zu vermeiden.</li> <li>• Sie kontrollieren neue Örtlichkeiten und Räume nach deren Sicherheit.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sie zeigen Ihrem Kind, wie es bestimmte Handlungen ausführen kann.</li> <li>• Ihre Stimme bleibt sanft, auch wenn Sie Ihrem Kind etwas mehrmals erklären müssen.</li> <li>• Wenn Sie wütend sind, werden Sie lauter.</li> </ul>
<i>Kindzentriertheit (4 Items)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• In Ihrem Alltag dreht sich alles um Ihr Kind.</li> <li>• Die Bedürfnisse Ihres Kindes sind wichtiger als Ihre eigenen.</li> <li>• Ihr Kind ist das Wichtigste in Ihrem Leben.</li> <li>• Die meiste Zeit Ihres Alltages verbringen Sie mit Ihrem Kind.</li> </ul>
<i>Innerfamiliäre Aufgabenteilung (3 Items)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Den Haushalt erledigen Sie gemeinsam mit Ihrer Partnerin/ Ihrem Partner.</li> <li>• Die Erziehung Ihres Kindes teilen Sie mit Ihrer Partnerin/ Ihrem Partner.</li> <li>• Sie haben eine feste Aufgabenteilung in der Erziehung mit Ihrer Partnerin / Ihrem Partner.</li> </ul>
<i>Entwicklungsförderndes Erziehungsverhalten (4 Items)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sie wünschen sich, dass Ihr Kind selbstständig wird.</li> <li>• Ihr Kind darf seinen eigenen Erfahrungsraum haben.</li> <li>• Zu Hause hat ihr Kind viele Freiräume und kann sich austoben bzw. in diesen frei bewegen.</li> <li>• Sie wissen ganz genau, was Sie mit Ihrer Erziehung erreichen wollen.</li> </ul>
<i>Ablenkendes Erziehungsverhalten (3 Items)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sie lenken Ihr Kind mit alternativen Handlungen ab, wenn es trotzt.</li> <li>• Ihr Kind darf TV schauen, wenn Sie etwas anderes zu tun haben.</li> <li>• Sie geben Ihrem Kind Ihr Handy zum Spielen, wenn Ihr Kind es möchte.</li> </ul>

Die kursiv Markierten sind erweiterte Items aus den teilnehmenden Beobachtungen. Einige wurden zu bestehenden Skalen ergänzt, andere zu neuen Skalen gebildet. Durch eine explorative Faktorenanalyse wurde die theoretisch angenommene Struktur anhand statistischer Kennwerte getestet. Die Ergebnisse werden in Kapitel 5.2.1 dargestellt. Zunächst wird die Itemsammlung zum Integrationserleben skizziert.

2010 (vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2010) übernommen als auch eigene Items aus den teilnehmenden Beobachtungen konstruiert. Der Integrationsbarometer misst seit 2010 das Integrationsklima in Deutschland und interviewt hierfür telefonisch Personen mit und ohne Migrationshintergrund. Die Konzipierung der Items für das Integrationserleben fokussiert vor allem die Erfassung emotional-identifikativer sowie sozialer Integration. Die strukturelle Integrationsdimension (Erwerbssituation, Bildungshintergrund) sowie die kognitive Dimension (Sprachgebrauch) werden mittels dichotomer Variablen über soziodemographische Daten im ersten Teil des Fragebogens erfasst („Welchen Schulabschluss haben Sie?“, „Welche Erwerbssituation passt für Sie?“, „Wie beurteilen Sie Ihre Deutschsprachkenntnisse?“ etc.).

Die vorliegende Dissertation beschränkt sich auf die deskriptive Analyse der subjektiven Einschätzung eigenen Integrationserlebens anhand von operationalisierten Indikatoren der Integration. Ergänzt werden diese Indikatoren durch zwei offene Fragen zur Integrationseinschätzung. Die offenen Fragen hatten den Sinn, die subjektiven Sichtweisen der Eltern zum Integrationserleben zu konkretisieren und dezidiert hervorzuheben. Der Auswertungsaufwand ist zwar höher, doch offene Fragen ermöglichen einen tieferen Einblick in die subjektiven Sichtweisen und bieten den Befragten die Möglichkeit, weitere Dimensionen und Informationen zum erfassten Konstrukt einzubringen.

Da nicht alle theoretisch operationalisierten Indikatoren zu den vier Integrationsdimensionen erfasst werden können, erfolgte eine Priorisierung bezüglich der vorliegenden Fragestellungen.

Die Itembildung erfolgte zunächst analog zu den einzelnen theoretisch etablierten Integrationsdimensionen (kognitive, strukturelle, soziale und identifikative Integration). Unter Rückgriff auf die in Kapitel 1.2 vorgestellten Integrationskonzepte gilt eine Person mit Migrationshintergrund dann als integriert, wenn diese eine zentrale institutionelle Position einnimmt, kulturelle Fertigkeiten wie die Sprache beherrscht, interethnische Beziehungen pflegt und ein emotionales Zugehörigkeitsgefühl zu der Mehrheitsgesellschaft empfindet. Da in der ersten Studie beobachtet wurde, dass die Mehrheit der beobachteten Eltern eher mehrfachintegriert sind, also u.a. beiden Sprachen mächtig waren, interethnische Freundschaften pflegten und sich mit beiden Gesellschaften verbunden fühlten, sollten diese Wahrnehmungen auch mittels der zweiten Studie überprüft werden.

Der Fragebogen leitet mit einer subjektiven Bewertung des eigenen Integrationserfolges ein und soll die subjektive Integrationswahrnehmung erfassen „Ich bin gut in die deutsche Gesellschaft integriert“. Aus dem Integrations-  
114

sowie“ „Die Verantwortung (...) liegt bei der deutschen Gesellschaft“ (vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2010:42). Mit diesen Items soll die subjektive Zuschreibung der Verantwortlichkeit für gelingende Integration erfasst werden.

Aus dem Barometer wurden ferner Items zur Benachteiligungserfahrung in unterschiedlichen Bereichen (Arbeitsmarkt, Religionsausübung, Bildungstätten, Wohnungssuche) übernommen („*Ich habe Benachteiligungen wegen meiner Herkunft auf dem Arbeitsmarkt erlebt*“).

Die soziale Integration wurde mit Items zum Freundschaftsverhalten erfasst „*Ich habe hauptsächlich deutsche Freunde*“. Da auch der kindliche Freundeskreis erfasst werden sollte, wurden Items wie „*Mein Kind hat hauptsächlich deutsche Freunde*“, „*Mein Kind hat hauptsächlich einen gemischten Freundeskreis*“ konstruiert.

Die emotional-identifikative Integration beinhaltete Items wie: „*Ich fühle mich als Deutsche(r)*“, „*Ich fühle mich türkisch*“, „*Ich fühle mich als Deutsche(r) mit anderem kulturellen Hintergrund*“, „*Ich fühle mich mit der Türkei und mit Deutschland in gleicher Weise verbunden*“, „*Ich fühle mich deutsch-türkisch*“. Ebenso sollte die Frage nach der Staatsangehörigkeit die identifikative Ebene der Integration erfassen. Die Einbürgerungsbereitschaft gilt in der Integrationsforschung als ein Indikator für eine emotional-identifikative Integration. Ob Deutschland als Heimat wahrgenommen wird und sich damit verbunden eine Lebenszufriedenheit eingestellt hat, gilt ebenfalls als Indikator für eine identifikative Integration. In Anlehnung an das Integrationsbarometer wurde hierfür das Item „*Ich fühle mich in Deutschland wohl*“ (vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2010:48) gebildet und mit einem Item zur Erfassung der Lebenszufriedenheit Ich bin mit meiner aktuellen Lebenssituation zufrieden ergänzt.

Aus den teilnehmenden Beobachtungen und den ero-epischen Gesprächen mit den Eltern wurden weitere Items konstruiert, welche als wichtig für die vorliegende Forschungsfrage erachtet wurden. Zum einen äußerten türkische Eltern, v.a. Väter, dass sie in der Mehrheitsgesellschaft immer als Ausländer wahrgenommen werden („*In der Gesellschaft werde ich immer als ein Ausländer wahrgenommen*“), egal wie sehr sie sich bemühen oder sich selbst anders wahrnehmen. Für ihre Kinder gelte dies ebenfalls und daher müssten diese sich noch mehr bemühen, um erfolgreich zu sein („*Mein Kind / meine Kinder müssen sich mehr bemühen, um erfolgreich zu sein*“). Diese Aussagen wurden als Items formuliert und kamen als vollständig neu konstruierte Skalen zum Einsatz.

Tab. 3: Skalenzusammensetzung zum Integrationserleben

Verantwortlichkeit für Integrationserfolg (3 Items)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Verantwortung für die Integration liegt bei mir.</li> <li>• Die Verantwortung für die Integration liegt beim deutschen Staat.</li> <li>• Die Verantwortung für die Integration liegt bei der deutschen Gesellschaft.</li> </ul>
Soziale Integration (5 Items)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich habe hauptsächlich deutsche Freunde.</li> <li>• Ich habe hauptsächlich türkische Freunde.</li> <li>• Mein Kind hat hauptsächlich deutsche Freunde.</li> <li>• Mein Kind hat hauptsächlich türkische Freunde.</li> <li>• (Im ersten Teil des Fragebogen: Sind Sie Mitglied in einem deutschen Verein? Sind Sie Mitglied in einem türkischen Verein?)</li> </ul>
Emotional / Identifikative Integration (9 Items)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich fühle mich als Deutsche(r).</li> <li>• Ich fühle mich türkisch.</li> <li>• Ich fühle mich als Deutsche(r) mit anderem kulturellen Hintergrund.</li> <li>• Ich fühle mich in Deutschland zu Hause.</li> <li>• Ich fühle mich in der Türkei zu Hause.</li> <li>• Ich möchte lieber in der Türkei leben.</li> <li>• Ich fühle mich mit der Türkei und mit Deutschland in gleicher Weise verbunden.</li> <li>• Ich fühle mich deutsch-türkisch.</li> <li>• Obwohl ich mich in Deutschland wohl fühle, sehe ich mich selbst als eine Türkin / einen Türken.</li> <li>• Ich bin mit meiner aktuellen Lebenssituation zufrieden.</li> <li>• Ich fühle mich in Deutschland wohl.</li> <li>• (Im ersten Teil des Fragebogen: Welche Staatsangehörigkeit besitzen Sie?)</li> </ul>
Kognitive Integration (3 Items)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alle im ersten Teil des Fragebogens:</li> <li>• Wie beurteilen Sie Ihre Deutschsprachkenntnisse?</li> <li>• Wie beurteilen Sie Ihre Türkischsprachkenntnisse?</li> <li>• Welche Sprachen sprechen Sie zu Hause? Mit der Partnerin/ dem Partner? Mit dem Kind/ den Kindern?</li> </ul>
Benachteiligungserfahrungen (4 Items)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich habe Benachteiligungen wegen meiner Herkunft auf dem Arbeitsmarkt erlebt.</li> <li>• Ich habe Benachteiligungen wegen meiner Herkunft bei der Religionsausübung erlebt.</li> <li>• Ich habe Benachteiligungen wegen meiner Herkunft bei der Wohnungssuche erlebt.</li> </ul>

allgemein (9 Items)	<p>bemühen, um erfolgreich zu sein.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mein Kind / meine Kinder werden immer als ausländische Kinder wahrgenommen.</li> <li>• Ich bemühe mich sehr, erhalte aber wenig Anerkennung von meinen Mitmenschen.</li> <li>• Das Thema Integration wird von der Politik einseitig diskutiert.</li> <li>• Ich wünsche mir, dass es mein Kind/ meine Kinder leichter haben wird/ werden in dieser Gesellschaft als ich.</li> <li>• In der Gesellschaft werde ich immer als ein Ausländer wahrgenommen.</li> <li>• Ich sehe viele kulturelle Unterschiede zwischen Türken und Deutschen.</li> <li>• Mein Kind /meine Kinder sollen sich zwar in Deutschland wohlfühlen, aber überwiegend nach türkischen kulturellen Verhaltensmustern leben.</li> </ul>
------------------------	--

Diese konstruierten Items wurden zwar teilweise analog und gemäß den Integrationsdimensionen gebildet, doch die Skalenzugehörigkeiten sollen mittels explorativer Faktorenanalyse überprüft werden (Kapitel 5.2). Bevor die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Studien dargestellt werden können, folgt eine kurze Angabe der angewandten statistischen Methoden.

#### 4.5.5 Statistische Methoden

Für eine deskriptive Analyse wurden die statistischen Kennwerte mittels Häufigkeits- und Reliabilitätsanalysen berechnet. Die Untersuchungsvariablen wurden auf eine Normalverteilung untersucht. Zunächst wurden für eine optische Überprüfung Histogramme mit Normalverteilungskurven erstellt und anschließend wurde der Kolmogorov-Smirnov-Test angewandt. Die Zusammenhänge der Konstrukte und der Items wurden mittels Pearson-Produkt-Moment-Korrelationen überprüft.

Eine ausführliche Analyse des theoretisch konstruierten Messinstrumentes war notwendig, da das vorliegende Messinstrument neu konstruiert und in seiner Form noch nicht eingesetzt und überprüft wurde. Daher erfolgte im ersten Schritt eine explorative Skalenbildung und -analyse mittels Hauptkom-

nach Student für zwei unabhängige Stichproben durchgeführt.

Alle Berechnungen sowie grafischen Darstellungen wurden mit dem Statistikprogramm SPSS 22/23, Microsoft Word 2010 und Microsoft Excel 2010 durchgeführt und erstellt.

## 5 Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Studien

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Studien dargestellt. Zunächst werden die deskriptiven Ergebnisse der quantitativen Erhebung abgebildet. Ergänzend hierzu werden die qualitativen Ergebnisse themenspezifisch für das Erziehungsverhalten (Kapitel 5.3) sowie für das erfasste Integrationserleben (Kapitel 5.4) aufgegriffen. Die Ergebnisse werden erst auf Konstrukt- und anschließend auf Itemebene dargestellt.

### 5.1 Deskriptive Ergebnisse

#### 5.1.1 Beschreibung der Stichprobe

Die Stichprobe ( $N=213$ )<sup>41</sup> setzte sich aus 174 Müttern (82%) und 39 Vätern (18%) zusammen. 75% der Teilnehmer haben den deutschen Fragebogen bevorzugt.

Zunächst soll die gesamte Stichprobe beschrieben und anschließend zwischen den Geschlechtern differenziert werden, da ebenfalls deskriptive Analysen für beide Elternteile separat durchgeführt werden sollen.

---

41 Alle statistischen Kennwerte und deskriptiven Analysen beziehen sich auf die gesamte Stichprobe ( $N=213$ ), sofern nicht anders angegeben.



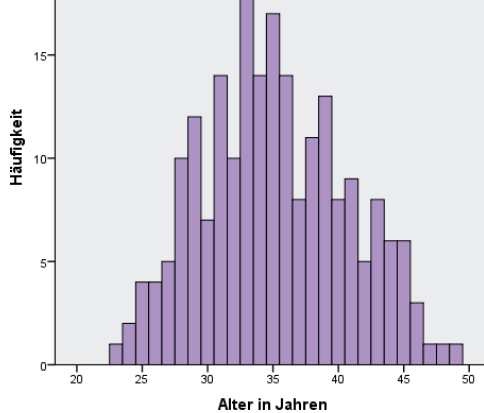


Abb. 3: Häufigkeitsverteilung des Alters der Eltern

Das Durchschnittsalter der befragten Eltern betrug 35 ( $SD= 5,5$ ) Jahre, wobei der jüngste Elternteil 23 und der älteste 49 Jahre alt war.

71% der Eltern sind in Deutschland und 29% in der Türkei geboren. Im Durchschnitt lebten die teilnehmenden Eltern seit 29 Jahren in Deutschland ( $SD=10,3$ ), wobei das Minimum bei zwei Jahren und die maximale Dauer bei 48 Jahren lag.

65% der Elternteile haben die deutsche, 32% die türkische und 3% besitzen beide Staatsangehörigkeiten.

Tab. 4: Verteilungen der Einwanderergenerationen der Eltern

Einwanderergeneration	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
1. Generation	27	12,7	12,7	12,7
2. Generation	95	44,6	44,6	57,3
3. Generation	82	38,5	38,5	95,8
4. Generation	9	4,2	4,2	100,0
Gesamt	213	100,0	100,0	

die zum Zwecke der Familienzusammenführung nach Deutschland migriert sind. Eltern, deren Eltern zuerst einwanderten, gehören zur zweiten Generation und bilden mit 45% die größte Gruppe unter den Teilnehmern. Bei 39% der Stichprobe sind die Großeltern bzw. Urgroßeltern als erste nach Deutschland migriert, womit die Befragten selbst zur dritten bzw. vierten Generation zählen. Somit konnten mit insgesamt 87% türkische Migranteneltern der Folgegenerationen erreicht werden.

62% der Teilnehmer haben ihren Ehepartner in Deutschland gefunden und 38% haben einen Partner aus der Türkei geheiratet, welche zu den sog. Heiratsmigranten zählen.

Während 61% der Teilnehmer noch nie in der Türkei gelebt haben, berichten 39% von einer Lebenszeit in der Türkei. 8% hiervon sind sog. Kofferkinder, d.h. sie sind in Deutschland geboren, wurden dann aber in die Türkei geschickt und kamen meist im Vorschulalter bzw. Schulalter wieder zurück nach Deutschland. Im Durchschnitt haben die Teilnehmer 13 Jahre lang ( $SD=10$ ) in der Türkei gelebt.

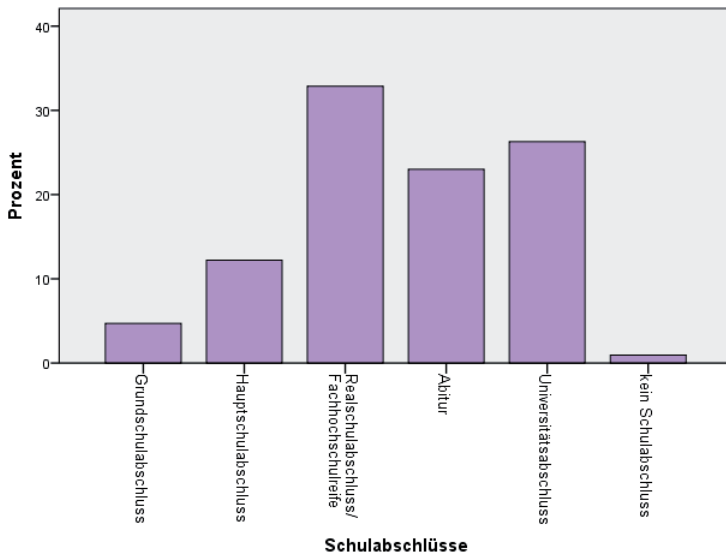


Abb. 4: Schulabschlüsse und berufliche Bildungsabschlüsse der Eltern in Prozent

nur die Grundschule absolviert, was im ehemaligen Schulsystem der Türkei noch möglich war. 26% der Eltern haben einen Universitätsabschluss und nur 1% hat keinen Schulabschluss.

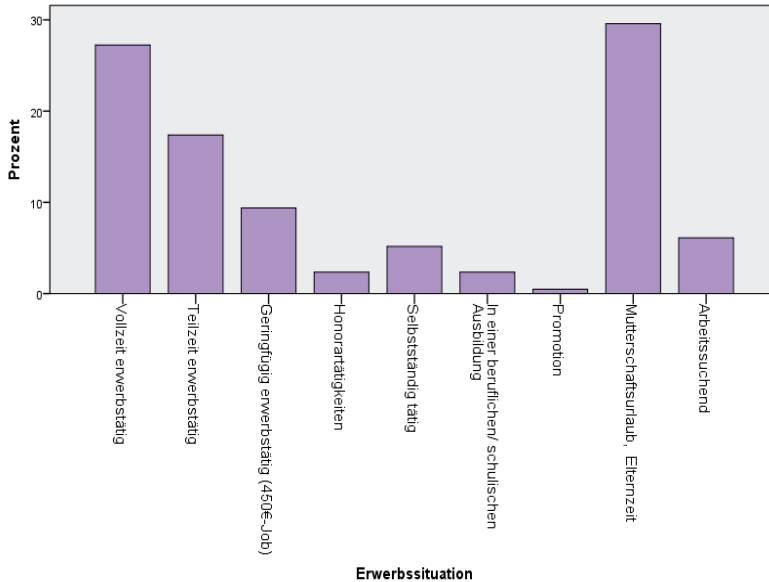


Abb. 5: Prozentuale Verteilungen der Erwerbs- und Beschäftigungssituationen

Wie die Abbildung 5 zu den Verteilungen der Erwerbs- und Beschäftigungssituation der Eltern zeigt, befanden sich 30% der Eltern zum Zeitpunkt der Befragung in Elternzeit bzw. in Mutterschaftsurlaub. 27% der Eltern arbeiteten in Vollzeit, 17% in Teilzeit und 9% waren geringfügig beschäftigt. 5% der Eltern gaben an, selbstständig tätig zu sein und 2% arbeiteten auf Honorarbasis. Weitere 2% befanden sich in einer schulischen/beruflichen Ausbildung, eine Mutter promovierte zum Zeitpunkt der Befragung und 6% der Eltern gaben an, arbeitssuchend zu sein.

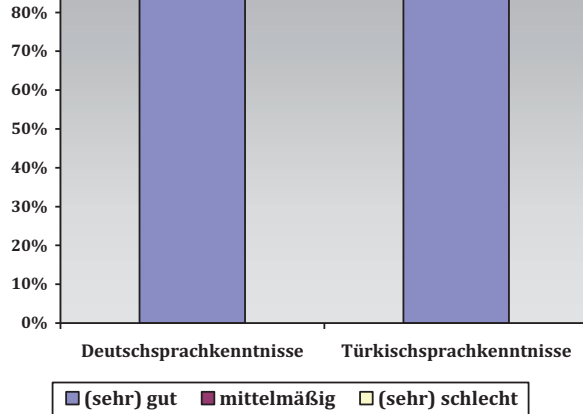


Abb. 6: Prozentuale Verteilungen der Sprachkenntnisse

88% der Eltern gaben an, gute bis sehr gute Deutschsprachkenntnisse zu haben, 11% mittelmäßige und nur 1% verfügt über schlechte bis sehr schlechte Deutschsprachkenntnisse ( $M = 1,54^{42}$ ;  $SD = ,76$ ). Ähnlich verteilt sind die Verteilungen für die Türkischsprachkenntnisse ( $M = 1,76$ ;  $SD = ,76$ ). 85% der Eltern verfügen über gute bis sehr gute Türkischsprachkenntnisse, 14% über mittelmäßige und 2% über schlechte Kenntnisse. Kein Elternteil gab an, dass es über sehr schlechte Türkischsprachkenntnisse verfügt.

42 Die Antwortskala für die Sprachkenntnisse war fünfstufig: 1= sehr gut, 2= gut, 3= mittelmäßig, 4= schlecht und 5= sehr schlecht. Für die Darstellung in Abbildung 8 wurden die Angaben gut und sehr gut sowie die Angaben schlecht und sehr schlecht zusammengefasst.

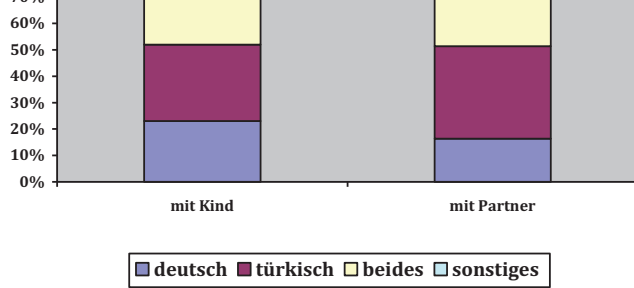


Abb. 7: Verteilungen zum häuslichen Sprachgebrauch mit dem Kind und mit dem Partner

48% der Eltern unterhalten sich mit ihren Partnern und 47% mit dem Kind sowohl auf Deutsch als auch auf Türkisch (Abb. 7). 35% sprechen mit dem Partner und 29% mit dem Kind nur Türkisch. Nur auf Deutsch unterhalten sich 23% mit ihrem Kind und 16% mit dem Partner.

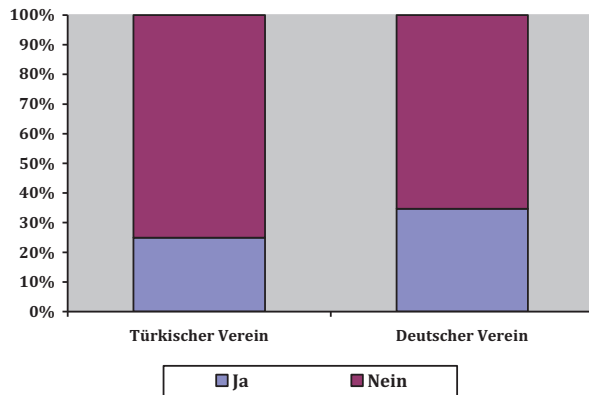


Abb. 8: Prozentuale Verteilungen der Vereinsaktivitäten

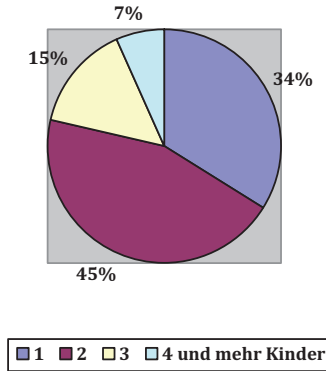


Abb. 9: Anteil der Kinder in den befragten Familien

Fast die Hälfte der Teilnehmer (45%) hatten zwei Kinder, 34% ein Kind, 15% hatten drei Kinder und 7% der Eltern hatten vier oder mehr Kinder (Abb. 9). Innerhalb der Stichprobe konnten Eltern von mindestens<sup>43</sup> 413 Kindern erreicht werden.

12% der Kinder waren im Alter zwischen 0-12 Monaten, 18% im Alter zwischen 1-2 Jahren, 22% waren zwischen 3-4 Jahren, 18% waren im Alter zwischen 5-6 und 30% der Kinder waren älter als sechs Jahre alt<sup>44</sup>.

- 
- 43 Da bei der Angabe „vier oder mehr Kinder“ nicht weiter differenziert wurde, wie viele Kinder die Eltern tatsächlich haben, kann hier auch nur von einer Mindestangabe ausgegangen werden.
- 44 Da insbesondere die elterlichen Erziehungspraktiken für Vorschulkinder (0 bis 6 Jahre) interessierten, wurde eine kleinteilige Altersdifferenzierung nur für diese Altersgruppe erfasst.

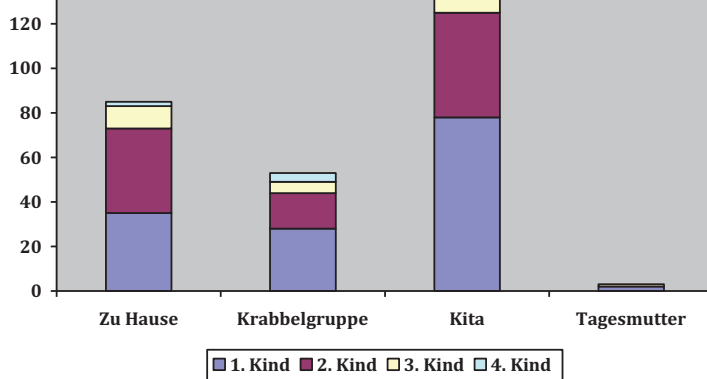


Abb. 10: Verteilungen der Kinder im Vorschulalter auf die einzelnen Einrichtungs- und Betreuungsformen in absoluten Zahlen

Wie Abbildung 10 zeigt, wurden 85 Kinder (20%) im Vorschulalter zu Hause betreut, 145 Kinder (34%) besuchten eine Kita, 53 Kinder (12%) eine Krabbelgruppe und 3 Kinder (1%) wurden von einer Tagesmutter betreut. In der nachfolgenden Abbildung 11 werden die Verteilungen der Kinder im Schulalter auf die einzelnen Schulformen inklusive der Universität<sup>45</sup> abgebildet.

45 Obwohl sich die vorliegende Fragestellung nur auf Kinder im Vorschulalter bezieht, wurden dennoch für die weiteren Kinder der befragten Eltern die besuchten Schulformen erfasst, um ein umfassenderes Bild vom Bildungshintergrund zu erhalten. Hierfür wurde auch nach der Universität gefragt.

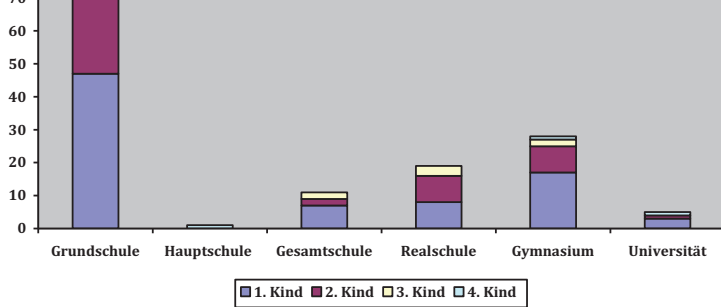


Abb. 11: Verteilungen der Kinder im Schulalter auf die einzelnen Schulformen und Universität in absoluten Zahlen

Die größte Gruppe unter den Kindern im Schulalter bildeten mit 77 Kindern (18%) die Grundschüler, gefolgt von 28 Kindern (7%), die ein Gymnasium besuchten. Nur 1 Kind ging auf eine Hauptschule (0,2%), 11 Kinder auf eine Gesamtschule (3%), 19 Kinder gingen auf die Realschule (4%) und 5 Kinder (1%) studierten an einer Universität.

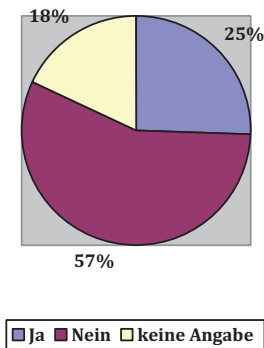


Abb. 12: Verteilungen der Eltern nach ihren Funktionen in Kita und Schule.



Funktionen sind sehr heterogen und beinhalten Posten wie Elternsprecher, Elternbeirat, Elternbeiratsvorsitzende, Klassenpflegschaft, Kassenprüfer, Vorsitz des Fördervereins, Schulpflegschaftsvorsitzende sowie Jugendamtselternbeirat.

Im Folgenden werden die soziodemographischen Merkmale der Stichprobe geschlechtsspezifisch dargestellt, um die Geschlechterverteilungen und mögliche geschlechtsspezifische Besonderheiten in den weiteren Analysen zu explizieren.

### 5.1.2 Stichprobe nach Geschlecht

Betrachtet man die Zusammensetzung der Stichprobe nach Geschlecht, so ergibt sich folgendes Bild:

Die Mütter waren im Durchschnitt 35 Jahre alt ( $SD = 5,5$ ), wobei die jüngste 23 und die älteste Mutter 49 Jahre alt war. Das Durchschnittsalter der Väter war 38 Jahre ( $SD = 5$ ), wobei der jüngste Vater 28 und der älteste 46 Jahre alt war.

77% der Väter und 74% der Mütter haben den deutschen Fragebogen benutzt.

71% der Mütter sowie 67% der Väter wurden in Deutschland geboren. Die durchschnittliche Lebenszeit in Deutschland betrug für die Mütter 29 Jahre ( $SD = 10$ ) und für die Väter 30 Jahre ( $SD = 12$ ).

37% der Mütter und 49% der Väter haben eine Zeit lang in der Türkei gelebt.

48% der Mütter sowie 51% der Väter gehörten der zweiten Generation an, d.h. ihre Eltern sind zuerst nach Deutschland migriert. Weitere 42% der Mütter gehörten der dritten Generation an, ihre Großeltern waren zuerst nach Deutschland eingereist.

64% der Väter sowie der Mütter hatten eine deutsche Staatsangehörigkeit, jeweils 31% nur die türkische. 3% der Mütter und 5% der Väter besaßen beide Staatsangehörigkeiten. 39% der Mütter sowie 36% der Väter haben einen Ehepartner aus der Türkei geheiratet.

45% der Mütter sowie 41% der Väter hatten jeweils zwei Kinder. Nur ein Kind hatten 36% der Mütter und 28% der Väter. 14% der Mütter hatten drei Kinder und 5% vier oder mehr Kinder. Jeweils 16% der Väter hatten je drei bzw. vier oder mehr Kinder. Im Durchschnitt hatten beide Elternteile zwei Kinder ( $SD = 1$ ).

Tab. 5: Prozentuale Verteilungen der Schul- und beruflichen Bildungsabschlüsse nach Geschlecht

	Schulabschluss						
	Grundschulabschluss	Hauptschulabschluss	Realschulabschluss/-Fachhochschulreife	Abitur	Universitätsabschluss	kein Schulabschluss	
Geschlecht							Gesamt
Weiblich	5,7%	13,8%	35,1%	20,7%	24,1%	0,6%	100%
Männlich	0	5,1%	23,1%	33,3%	35,9%	2,6%	100%

Wie die Tabelle 5 zeigt, hatten die meisten befragten Väter ein Abitur (33%) oder einen Universitätsabschluss (36%), 23% hatten einen Realschulabschluss bzw. eine Fachhochschulreife, 5% einen Hauptschulabschluss und 3% hatten keinen Schulabschluss. Die meisten befragten Mütter hatten einen Realschulabschluss bzw. eine Fachhochschulreife (35%). 6% der Mütter hatten einen Grundschulabschluss, was in ehemaligen Schulsystem der Türkei noch möglich war. 14% der Mütter hatten einen Hauptschulabschluss, 21% ein Abitur, 24% einen Universitätsabschluss und 1% der Mütter hatten keinen Schulabschluss.

Die Verteilungen der Beschäftigungs- und Erwerbssituation zeigt, dass sich die meisten Mütter (36%) zum Zeitpunkt der Befragung in Mutterschutz bzw. Elternzeit befanden. 20% waren in Teilzeit, 16% Vollzeit und weitere 12% geringfügig erwerbstätig. Während 8% der Mütter arbeitssuchend waren, hatten alle Väter der Befragung eine Beschäftigung. 80% der teilnehmenden Väter waren in Vollzeit erwerbstätig. Teilzeit bzw. selbstständig waren jeweils 8% der Väter und jeweils 3% befanden sich in einer beruflichen/schulischen Ausbildung sowie in Elternzeit.

In ihrer Freizeit aktiv in einem Verein waren 53% der Mütter und 90% der Väter, wobei die meisten hiervon in einem deutschen Verein aktiv waren (m = 46%, w = 32%).

Die nachfolgende Tabelle 6 zeigt die Verteilungen der Sprachkenntnisse.

		Deutsch		Türkisch	
Geschlecht		Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Männlich	sehr gut	25	64,1	17	43,6
	gut	10	25,6	15	38,5
	mittelmäßig	4	10,3	7	17,9
	Gesamtsumme	39	100,0	39	100,0
Weiblich	sehr gut	103	59,2	72	41,4
	gut	49	28,2	76	43,7
	mittelmäßig	19	10,9	22	12,6
	schlecht	2	1,1	4	2,3
	sehr schlecht	1	,6	--	--
	Gesamtsumme	174	100,0	174	100,0

Die Sprachkenntnisse der teilnehmenden Eltern sind relativ ähnlich verteilt. Beide Elternteile gaben eher gute bis sehr gute Deutsch- und Türkischsprachkenntnisse an. 87% der Mütter und 90% der Väter verfügten über gute bis sehr gute Deutschsprachkenntnisse. 11% der Mütter und 10% der Väter sprachen Deutsch auf einem mittelmäßigen Niveau und kaum ein Elternteil verfügte über schlechte bis sehr schlechte Deutschsprachkenntnisse. Die Verteilungen der Türkischsprachkenntnisse sind ähnlich: 85% der Mütter sowie 82% der Väter berichteten von guten bis sehr guten, 12% der Mütter und 18% der Väter von mittelmäßigen Türkischsprachkenntnissen.

Der familiäre Sprachgebrauch zeigt deutlich, dass beide Elternteile vermehrt beide Sprachen mit ihren Partnern und Kindern sprachen. 47% der Mütter und 51% der Väter sprachen mit ihren Ehepartnern, 46% der Mütter sowie 49% der Väter mit ihren Kindern sowohl Deutsch als auch Türkisch. Nur Türkisch sprachen 37% der Mütter und 26% der Väter mit ihren Partnern und 30% der Mütter sowie 26% der Väter mit ihren Kindern im familiären Umfeld.

Nachdem die soziodemographischen Daten der Stichprobe ausführlich dargestellt wurden, soll im Folgenden eine Überprüfung der faktoriellen Struktur des Messinstrumentes erfolgen. Die bisher dargestellten deskriptiven Ergebnisse zur Stichprobe werden ab Kapitel 5.3 zur Deskription des Erziehungsverhaltens sowie Integrationserlebens erneut aufgegriffen.

Obwohl keine repräsentative Studie intendiert ist, soll im Folgenden ein exemplarischer Ausschnitt der Grundgesamtheit aus dem Mikrozensus 2015

### 5.1.3 Ein exemplarischer Ausschnitt der Grundgesamtheit

Die Grundgesamtheit der vorliegenden Untersuchung sind alle Personen mit türkischem Migrationshintergrund in Deutschland. Dabei spielt das Vorhandensein einer eigenen Migrationserfahrung eine eher sekundäre Rolle. Im Folgenden sollen Auszüge aus dem Mikrozensus 2015 des Statistischen Bundesamtes zur deskriptiven Beschreibung der Zielgruppe dargestellt werden.

In Deutschland leben insgesamt 16,4 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt 2015:7) und davon sind ca. 2,9 Millionen Menschen türkischer Herkunft (ebd.:82). Unterteilt man die Türken in Personen mit und ohne eigene Einwanderungserfahrung, so sieht man, dass eine kleine Mehrheit bereits in Deutschland geboren ist. 1,4 Millionen Türken sind eingewandert und 1,5 Millionen Personen türkischer Herkunft leben seit ihrer Geburt in Deutschland. Das Durchschnittsalter bei der Einreise beträgt 18,8 Jahre (ebd.:118).

48% der in Deutschland lebenden Türken haben eine eigene Einwanderungserfahrung. Die meisten von ihnen (91%) sind im Alter zwischen 15-64 Jahren, d.h. 1960 oder später zugezogen (ebd.:542). Während nur 19 % für eine Beschäftigung zugewandert sind, sind 46 % für eine Familienzusammenführung nach Deutschland migriert (ebd.:543), was die Relevanz der Familie sowie die Aktualität der Heiratsmigration offensichtlich erscheinen lässt. Insgesamt sind türkische Migrantenfamilien unter den Familien in Deutschland überrepräsentiert, von den insgesamt 2,5 Mio. Familien mit Migrationshintergrund stellen türkische Familien mit 18,3% den größten Anteil dar (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2016:11).

Im Durchschnitt leben türkische Menschen mit Migrationshintergrund bereits fast dreißig Jahre in Deutschland (Statistisches Bundesamt 2015:120) und sind im Durchschnitt 32,4 Jahre alt.

Für Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland gilt im Allgemeinen, dass sie in etwas größeren Haushalten leben als Personen ohne Migrationshintergrund (ebd.:7). Sie leben „häufiger in einer klassischen Familie bestehend aus verheirateten Eltern und Kindern (53,3% gegenüber 31,9%)“ (ebd.:7). Insgesamt leben 80% der türkischen Personen in Familien, sei es mit den Eltern oder dem Ehepartner (ebd.:344). Von den knapp 1,5 Millionen türkischen Männern (ebd.:94) sind die Hälfte ledig bzw. leben in einer Lebenspartnerschaft, 46% sind verheiratet (ebd.:136) und vier Prozent sind ge-

ben in einer Lebenspartnerschaft, 47% sind verheiratet (ebd.:138) und neun Prozent sind geschieden oder verwitwet.

Von insgesamt einer Million Türken in Lebensformen leben 59% in Familien, davon 34% mit einem Kind, 40% mit zwei Kindern sowie 26% mit drei und mehr Kindern (ebd.:381). Im Schnitt haben türkische Eltern somit zwei Kinder. 75 % der Familien haben Kinder unter 18 Jahren.

Jeweils 29 % der Männer und Frauen befinden sich zum Zeitpunkt des Mikrozensus 2015 in einer schulischen Ausbildung bzw. sind noch nicht schulpflichtig. 54% der Männer und 47% der Frauen haben bereits einen Schulabschluss (ebd.:232).

Betrachtet man die Verteilungen auf die einzelnen Schulabschlüsse, so ergibt sich folgendes Bild: 28,5% der Männer und 23,8% der Frauen haben einen Hauptschulabschluss, 13,1% der Männer und 12,8% der Frauen einen Realschulabschluss, 8,3% der Männer sowie 7,3% der Frauen haben ein Abitur und 3,5 % der Männer bzw. 3% der Frauen haben eine Fachhochschulreife. Ohne Schulabschluss sind 16,7% der Männer und 23,2% der türkischen Frauen (ebd.: 233ff.) und ohne berufsqualifizierenden Bildungsabschluss sind 71,7% der Männer und 80,8% der Frauen. Trotz dieser schlechten Berufsqualifizierung finanzieren 43,6% der Männer und 23,3% der Frauen ihren Lebensunterhalt durch eigene Erwerbs-/Berufstätigkeit (ebd.:422, 437).

Von den 27,9% Männern und 19% Frauen mit einem berufsqualifizierenden Bildungsabschluss besitzen die meisten eine Lehre oder vergleichbaren Abschluss. Einen universitären Abschluss (Bachelor, Diplom) haben insgesamt 4% der Männer und 3% der Frauen (ebd.:283).

Von allen in Deutschland lebenden Personen mit türkischem Migrationshintergrund sind 43% Erwerbspersonen und davon sind 90% erwerbstätig. Unter allen Erwerbstätigen sind 44% als Angestellte, 41% als Arbeiter, 8% als Selbstständige sowie 7% als Auszubildende tätig (ebd.:452ff.).

Betrachtet man die Deutschsprachkenntnisse, so beherrschen 31% die deutsche Sprache fließend, 25% fortgeschritten und 18% verfügen über Grundkenntnisse (ebd.:544).

Im nachfolgenden Kapitel wird das neu konstruierte Messinstrument mittels einer explorativen Faktorenanalyse überprüft.

GS sowie dem Integrationsbarometer resultieren, handelt es sich bei dem vorliegenden Messinstrument um ein völlig neu konstruiertes Konstrukt, welches in seiner Form noch nicht an einer Stichprobe überprüft wurde. Daher erfolgte zunächst eine explorative Faktorenanalyse, welche ein strukturentdeckendes Verfahren ist (vgl. Kopp/Lois 2014). Das explorative Vorgehen wird eingesetzt, „wenn der Forscher noch keine ausgereiften theoretischen Vorstellungen über den Zusammenhang zwischen den zugrundeliegenden Variablen hat“ (ebd.:84).

Ziel der explorativen Faktorenanalyse ist es „sowohl die Anzahl der Faktoren (Dimensionen) als auch die Zusammenhänge zwischen den Faktoren einerseits („Faktorenkorrelationen“) und zwischen den Faktoren und den Variablen andererseits („Faktorladung“) aus den Daten zu errechnen“ (Raithel 2008:106). Die Itemzusammenfassungen sollen mit der Intention erfolgen, „möglichst viele Informationen aus dem ursprünglichen Datensatz zu erhalten“ (ebd.:105).

Die theoretischen Grundlagen, die in Kapitel 1 dargelegt wurden und die theoretischen Überlegungen zu den a priori Skalenzusammensetzungen stellen die Grundlage für eine inhaltliche Interpretation der berechneten Faktorenstruktur dar.

Zunächst mussten die Voraussetzungen<sup>46</sup> für eine Faktorenanalyse überprüft werden, da die Anwendung einer Faktorenanalyse überzufällige Korrelationen zwischen den Items voraussetzt (vgl. Kopp/Lois 2014:95). Mit dem Kaiser-Meyer-Olkin-Maß (KMO) wird jede einbezogene Variable auf ihre Eignung für eine Faktorenanalyse geprüft. Das KMO-Kriterium gibt an, „in welchem Umfang die Items zusammengehören“ (ebd.). Der KMO-Maß kann einen Wert zwischen 0 und 1 annehmen. Ab einem Wert größer gleich 0,70 werden die Variablen als geeignet für eine Faktorenanalyse betrachtet. Zusätzlich wurde der Bartlett-Test hinzugezogen, um die Nullhypothese zu testen, „dass die ausgewählten Items in der Erhebungsgesamtheit unkorreliert sind“ (ebd.). Hierfür muss mindestens das 5%-Signifikanzniveau erreicht werden, um von einer überzufälligen Korrelation ausgehen zu können. Die nachfolgende Tabelle 7 zeigt die Ergebnisse des KMO und Bartlett-Test für das Erziehungsverhalten.

---

46 Zu den Voraussetzungen einer Faktorenanalyse vgl. u.a. Raithel (2008:103f.); Bühner (2009; Kopp&Lois (2014:95)

Bartlett-Test auf Sphärizität	Näherungsweise	4177,548
	Chi-Quadrat	
	df	1596
	Sig.	,000

Der KMO-Maß für das Messinstrument zum Erziehungsverhalten beträgt 0,73 und es liegt ein hoher Chi-Quadrat-Wert bei niedriger Irrtumswahrscheinlichkeit vor, daher kann die Nullhypothese abgelehnt und eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt werden. (Tab. 7). Die Ergebnisse des KMO und Bartlett-Test zum Integrationserleben werden in der nachfolgenden Tabelle 8 dargestellt.

Tab. 8: KMO und Bartlett-Test: Integration

Kaiser-Meyer-Olkin-Maß der Stichprobeneignung.		,793
Bartlett-Test auf Sphärizität	Näherungsweise	2764,251
	Chi-Quadrat	
	df	528
	Sig.	,000

Gleiches gilt für die Variablen zur Messung des Integrationserlebens. Hier liegt der KMO-Wert bei 0,79 bei niedriger Irrtumswahrscheinlichkeit mit einem Signifikanzniveau von ,000 (Tab. 8), daher kann eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt werden.

In die Faktorenanalyse wurden 57 Items zur Messung des elterlichen Erziehungsverhaltens und 38 Items zur Erfassung des subjektiven Integrationserlebens einbezogen. Im Folgenden sollen die Faktorenstrukturen, die internen Konsistenzen der einzelnen Skalen und die jeweiligen Korrelationen jeweils einzeln für beide Konstrukte dargestellt werden. Zunächst wird die Faktorenstruktur des Erziehungsverhaltens überprüft.

sechs Erziehungsstildimensionen von Reichle und Franke (2007, 2009). Diese theoretisch postulierte Dimensionalität der Skalen ließ sich in vorliegender Stichprobe nicht bestätigen. Theoretisch angenommen waren, wie bereits im Kapitel 4.5.2.2 dargestellt, 13 Faktoren mit jeweils drei bis fünf Items pro Skala. Drei weitere Items wurden ohne Skalenzugehörigkeit konstruiert. Zunächst wurde eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation und Kaiser-Normalisierung durchgeführt. Die Hauptkomponentenanalyse ist eine „häufig verwendete Variante der Faktorenanalyse“ (Kopp/Lois 2014:89) und wird zur Itemzusammenfassung eingesetzt“, mit dem Ziel, möglichst viele Informationen aus dem ursprünglichen Datensatz zu erhalten“ (Raithel 2008:105). Items, die untereinander stark korrelieren, werden zu einem Faktor zusammengefasst (vgl. ebd.:106).

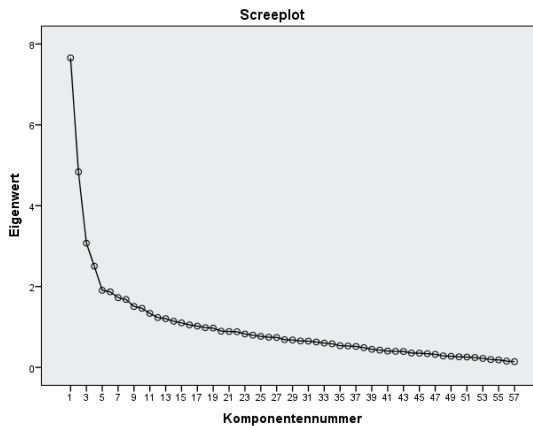


Abb. 13: Scree-Plot Erziehungsverhalten

Nach dem Kaiser-Guttman-Kriterium, wo nur die Faktoren mit einem Eigenwert größer 1 extrahiert werden (vgl. Kopp/Lois 2014:93f.), wurden in vorliegender Stichprobe zunächst 17 Faktoren extrahiert. Da aber auf einigen Komponenten nur jeweils ein bis zwei Items laden, wurde der Scree-Test zusätzlich hinzugezogen. Der Eigenwertverlauf der Faktoren zeigte im Scree-



Gesamtvarianz von 54% erschien das Selektionskriterium nach dem Scree-Plot mit einer Festlegung auf zwölf Faktoren als plausibel. Die nachfolgende Tabelle 9 zeigt die einzelnen Varianzanteile auf.

Tab. 9: Erklärte Gesamtvarianz

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Extrahierte Summen von quadrierten Ladungen			Rotierte Summen von quadrierten Ladungen		
	Gesamtsumme	% der Varianz	Kumulativ%	Gesamtsumme	% der Varianz	Kumulativ %	Gesamtsumme	% der Varianz	Kumulativ %
1	7,656	13,432	13,432	7,656	13,432	13,432	4,174	7,323	7,323
2	4,837	8,486	21,918	4,837	8,486	21,918	3,570	6,264	13,587
3	3,072	5,390	27,308	3,072	5,390	27,308	2,934	5,147	18,734
4	2,504	4,393	31,701	2,504	4,393	31,701	2,821	4,949	23,683
5	1,907	3,346	35,047	1,907	3,346	35,047	2,691	4,721	28,404
6	1,869	3,280	38,326	1,869	3,280	38,326	2,411	4,230	32,634
7	1,726	3,028	41,354	1,726	3,028	41,354	2,402	4,214	36,848
8	1,680	2,947	44,301	1,680	2,947	44,301	2,223	3,899	40,748
9	1,506	2,643	46,944	1,506	2,643	46,944	2,115	3,710	44,458
10	1,462	2,566	49,509	1,462	2,566	49,509	1,989	3,490	47,948
11	1,335	2,342	51,851	1,335	2,342	51,851	1,849	3,244	51,192
12	1,234	2,164	54,015	1,234	2,164	54,015	1,609	2,823	54,015
13	1,204	2,113	56,129						
14	1,141	2,002	58,131						
15	1,100	1,930	60,060						
16	1,051	1,845	61,905						
17	1,022	1,793	63,698						
18	,981	1,722	65,419						

Wie die Tabelle 9 zeigt, betragen die Eigenwerte der extrahierten Faktoren: 7,66 (1), 4,84 (2), 3,07 (3), 2,50 (4), 1,91 (5), 1,87 (6), 1,73 (7), 1,68 (8), 1,50 (9), 1,46 (10), 1,34 (11), 1,23 (12).

Auf die zwölf extrahierten Faktoren entfallen die folgenden Varianzanteile: 13,43 (1), 8,49 (2), 5,39 (3), 4,39 (4), 3,35 (5), 3,28 (6), 3,03 (7), 2,95 (8), 2,64 (9), 2,57 (10), 2,34 (11), 2,16 (12). Gemeinsam erklären sie statistisch 54% der Gesamtvarianz, wobei der erste Faktor mit 13% den größten Beitrag

gangsvariablen ausreichend erklärt werden.

Die Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse zeigen eine leicht modifizierte Faktorenstruktur als theoretisch angenommen. Auch die Erziehungsstildimensionen aus dem von Reichle und Franiek validierten DEAPQ-EL-GS lassen sich in vorliegender Stichprobe nicht bestätigen. Offenbar liegt es an den neu konstruierten und für die eigene Zielgruppe modifizierten Items. Da die Ergebnisse aber inhaltlich stimmig sind sowie den qualitativ erfassten Daten entsprechen, wird die berechnete Faktorenstruktur angenommen.

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse mit ihren möglichen Bezeichnungen dargestellt werden. Die Grundlage für die Interpretationen stellen theoretische Überlegungen und die Höhe der Faktorladungen dar. Dabei werden Faktorladungen ab 0,5 als hoch bezeichnet (vgl. Kopp/Lois 2014:90).

Die einzelnen Items werden mit ihren jeweiligen Faktorladungen tabellarisch angegeben und inhaltlich konkretisiert.

### **Faktor 1: Autoritäres Erziehungsverhalten**

Bei Diskussionen mit Ihrem Kind kommt es vor, dass Ihre Worte nicht ausreichen und Sie auch schon mal anpacken müssen.	,671
Ihr Kind darf TV schauen, wenn Sie etwas anderes zu tun haben.	,650
Je nachdem, wie gut sie gelaunt sind, sind die Strafen für Ihr Kind mehr oder weniger streng.	,622
Sie drohen mit einer Strafe, damit ihr Kind gehorcht.	,610
Sie geben Ihrem Kind einen Klaps, wenn es etwas Falsches gemacht hat.	,589
Sie drohen dem Kind eine Strafe an, strafen es dann aber doch nicht.	,546
Sie geben Ihrem Kind Ihr Handy zum Spielen, wenn Ihr Kind es möchte.	,496
Ihr Kind hat etwas falsch gemacht und verhandelt so lange mit Ihnen, bis Sie von einer Bestrafung absehen.	,474

Auf diesen ersten Faktor laden acht Items der Ursprungsskalen körperliche Strafen, Ablenkungen, Machtvolle Durchsetzung sowie Inkonsistenz.

Die Zusammensetzung ist inhaltlich stimmig und kann als „autoritäres Erziehungsverhalten“ interpretiert werden. Inhaltlich besteht diese Dimension aus körperlich strafenden, ablenkenden, sich gegen die Interessen des Kindes durchsetzenden und inkonsistenten Erziehungspraktiken. Das Item „Bei Diskussionen mit Ihrem Kind kommt es vor, dass Ihre Worte nicht ausreichen

## Faktor 2: Entwicklungsförderndes Erziehungsverhalten

Sie zeigen Ihrem Kind, wie es bestimmte Handlungen ausführen kann.	,635
Zu Hause hat Ihr Kind viele Freiräume und kann sich austoben.	,632
Sie bringen Ihrem Kind Dinge bei, die es gerne wissen möchte.	,597
Sie erklären Ihrem Kind, wie man sich in einer bestimmten Situation gut benimmt.	,556
Ihr Kind darf seinen eigenen Erfahrungsraum haben.	,545
Sie unterhalten sich viel mit Ihrem Kind.	,541
Sie erklären Ihrem Kind jede Situation und jede Handlung, die sie ausführen.	,430
Sie wiederholen mehrmals und erinnern an auszuführende Handlungen.	,411
Sie wünschen sich, dass Ihr Kind selbstständig wird.	,363
Sie unterhalten sich mit Ihrem Kind wie mit einem Erwachsenen.	,340

Dieser zweite Faktor beinhaltet fast nur Erziehungspraktiken, die in den teilnehmenden Beobachtungen erfasst wurden. Nur ein Item, welches ursprünglich der Erziehungsstildimension „Verantwortungsbewusstes Erziehungsverhalten“ zugeordnet war „Sie erklären Ihrem Kind, wie man sich in einer bestimmten Situation gut benimmt“, korreliert mit einer hohen Faktorladung von ,56 mit diesem Faktor. Diese Skalenzusammensetzung erscheint plausibel und inhaltlich stimmig. Die Items wurden ursprünglich den Skalen: Geduld, entwicklungsförderndes Erziehungsverhalten, innerfamiliäre Kommunikation, verantwortungsbewusstes Erziehungsverhalten zugeordnet. Inhaltlich besteht diese Dimension aus elterlichen Erziehungspraktiken, welche die Unterstützung des Kindes und seiner Selbstständigkeit im Fokus haben, kommunikativ und geduldig das Kind in seiner Entwicklung fördern sollen. Es entspricht den teilnehmenden Beobachtungen in den Familien. Dieser Faktor kann als „entwicklungsförderndes Erziehungsverhalten“ bezeichnet werden.

## Faktor 3: Involviertheit

Sie gehen zu verpflichtenden Treffen in den Kindergarten/ in die Schule Ihres Kindes (z.B. Elternbeiratssitzungen, Elternsprechtagen).	,861
Sie gehen zu freiwilligen Treffen in den Kindergarten/ in die Schule Ihres Kindes.	,843
Sie fragen Ihr Kind, wie sein Tag war.	,713
Sie bringen Ihr Kind zu einer Freizeitbeschäftigung.	,506

#### **Faktor 4: Geduldiges Erziehungsverhalten**

Ihre Stimme bleibt ruhig, obwohl Sie wütend sind.	,743
Ihre Stimme bleibt sanft, auch wenn Sie Ihrem Kind etwas mehrmals erklären müssen.	,689
Sie bleiben ruhig und geduldig, obwohl der Alltag sehr anstrengend sein kann.	,672

Der vierte Faktor besteht aus drei Items und entspricht den theoretischen Überlegungen. Sie beinhaltet Variablen, welche Ruhe und Geduld im Umgang mit dem Kind sowie die Kontrolle und Beherrschung eigener Gefühle indizieren. Die Stimme der Eltern klingt nicht wütend, obwohl sie ungeduldig werden oder sogar wütend sind. Die Eltern bleiben ruhig und geduldig, obwohl sie den Alltag als anstrengend empfinden. Die ursprüngliche Bezeichnung „Geduld im Umgang mit dem Kind“ kann in „Geduldiges Erziehungsverhalten“ umbenannt werden.

#### **Faktor 5: Behütendes Erziehungsverhalten**

Sie kontrollieren neue Örtlichkeiten und Räume hinsichtlich deren Sicherheit	,725
Sie wissen ganz genau, was Sie mit Ihrer Erziehung erreichen wollen.	,551
Die Bedürfnisse Ihres Kindes sind wichtiger als Ihre eigenen.	,459
Sie behalten Ihr Kind immer im Blick, um Gefahren zu vermeiden	,426
Ihr Kind ist das Wichtigste in Ihrem Leben.	,384

Faktor 5 vereint Items dreier Ursprungsskalen aus den teilnehmenden Beobachtungen (Behütung, Kindzentriertheit und entwicklungsförderndes Erziehungsverhalten). In seiner inhaltlichen Zusammensetzung erscheint es aber plausibel, da sich diese Erziehungspraktiken inhaltlich ergänzen. Dieser Faktor kann als kontrollierendes, überbehütendes, zielgerichtetes und kindzentriertes Erziehungsverhalten beschrieben werden. Das Item „Sie kontrollieren neue Örtlichkeiten und Räume hinsichtlich deren Sicherheit“ hat die höchste Faktorladung mit ,73 und wird daher zur Faktorbezeichnung bevorzugt. Eine mögliche Bezeichnung wäre: behütendes Erziehungsverhalten.

Bei ihnen wird gegessen, was auf den Tischen kommt, auch wenn es Ihrem Kind nicht schmeckt.	,547
Wenn Ihr Kind anfängt mit Ihnen zu verhandeln, sprechen Sie ein Machtwort.	,482
Sie setzen Ihrem Kind klare Grenzen, damit es Ihnen nicht auf der Nase herum tanzt.	,463
Es gibt Tage, an denen Sie strenger sind als an anderen.	,403
Wenn Sie Ihr Kind bestrafen, erklären Sie ihm genau, warum.	,350

Auf Faktor 6 laden fast nur Items, welche der Skala machtvoll durchsetzung zugeordnet waren. Ein Item „Es gibt Tage, an denen sie strenger sind als an anderen“ wurde als Inkonsistenz aufgefasst, doch aufgrund einer inhaltlichen Stimmigkeit der einzelnen Items, kann dieser Faktor als „machtvoll durchsetzendes Erziehungsverhalten“ beibehalten werden. Der Faktor beinhaltet Items, welche sich über die Interessen des Kindes hinwegsetzendes, an starre Regeln haltendes, machtvoll durchsetzendes und teilweise inkonsistentes Erziehungsverhalten erfasst werden.

#### **Faktor 7: Partnerschaftliches Erziehungsverhalten**

Sie haben eine feste Aufgabenteilung in der Erziehung mit Ihrer Partnerin/Ihrem Partner.	,631
Den Haushalt erledigen Sie gemeinsam mit Ihrer Partnerin/Ihrem Partner.	,586
Die Erziehung Ihres Kindes teilen Sie mit Ihrer Partnerin/ Ihrem Partner.	,561
Sie sprechen mit Ihrem Partner / Ihrer Partnerin darüber, ob sie Ihrem Kind etwas erlauben oder verbieten sollen.	,554
Es fällt Ihnen schwer, in Ihrer Erziehung konsequent zu sein.	-,394

Faktor 7 ist ganz eindeutig zu interpretieren und beinhaltet nur Items, welche sich auf eine innerfamiliäre Aufgabenteilung unter den Ehepartnern beziehen. Dieser Faktor wird als „partnerschaftliches Erziehungsverhalten“ bezeichnet. Ein Item, welches ursprünglich der Skala verantwortungsvolles Erziehungsverhalten zugeordnet war, korreliert mit einer hohen Faktorladung ,55 mit diesem Faktor. Inhaltlich hat es ebenfalls eine bessere Stimmigkeit mit diesem Faktor. Das Item „Es fällt Ihnen schwer, in Ihrer Erziehung konsequent zu sein“ korreliert negativ und sehr viel schwächer mit den anderen zu diesem Faktor gehörenden Items. Sie misst die Zieldimension „partnerschaftliches

Elternteile und scheitert oft an der gemeinsamen Zusammenarbeit der Eltern. Die negative Korrelation könnte ein Hinweis darauf sein, dass eine adäquate innerfamiliäre Aufgabenteilung, eine partnerschaftliche Zusammenarbeit fehlen muss, wenn ein Elternteil inkonsequent ist.

### Faktor 8

Sie umarmen Ihr Kind oder geben ihm einen Kuss, wenn es etwas gut gemacht hat.	,700
Sie tun oder sagen etwas, damit Ihr Kind in gute Stimmung kommt.	,526
Die Sicherheit Ihres Kindes ist Ihnen sehr wichtig.	,521

Faktor 8 stellt sich schwierig in seiner Interpretation dar, denn es beinhaltet drei Items, welche drei Ursprungsskalen zugeordnet waren. Somit ist es eine neue Skalenzusammensetzung. Positives Elternverhalten, verantwortungsvolles Erziehungsverhalten und Behütung sind die Ursprungsskalen. Da eine adäquate Bezeichnung dieses Faktors kaum möglich ist und ein sehr geringer Cronbachs Alpha von  $\alpha = ,48$  zeigt, dass die Items nicht homogen sind, also nicht dasselbe messen, wird dieser Faktor bei weiteren Analysen nicht weiter beachtet.

### Faktor 9: Kindzentriertes Erziehungsverhalten

In Ihrem Alltag dreht sich alles um Ihr Kind.	,778
Die meiste Zeit Ihres Alltages verbringen Sie mit Ihrem Kind.	,734
Sie lesen Ihren Kindern aus Büchern vor.	,356

Faktor 9 beinhaltet zwei Items, welche der Ursprungsskala kindzentriertes Erziehungsverhalten zugeteilt wurden und ein Item, welches zunächst keine direkte Skalenzuordnung erhielt. Das Item „Sie lesen ihren Kindern aus Büchern vor“ beinhaltet inhaltlich auch, dass man Zeit mit dem Kind verbringt und sich dem Kind widmet. Die ersten beiden Aussagen „In ihrem Alltag dreht sich alles um Ihr Kind“ und „Die meiste Zeit Ihres Alltages verbringen Sie mit ihrem Kind“ haben sehr hohe Faktorladungen. Somit kann dieser Faktor als „kindzentriertes Erziehungsverhalten“ bezeichnet werden.

Auf Faktor 10 laden drei Items, welche inhaltlich mit der Ursprungsskala „Positives Elternverhalten“ übereinstimmen. Somit ist dieser Faktor als positives Elternverhalten zu bezeichnen. Das Item „Sie führen ein freundliches Gespräch mit Ihrem Kind“ hat mit ,70 die höchste Faktorladung. Eine freundliche Kommunikationsstruktur scheint zum positiven Elternverhalten dazuzu gehören.

### Faktor 11

Wenn Sie beobachten, dass Eltern ihr Kind ohrfeigen, würden Sie es am liebsten in Schutz nehmen.	-,691
Sie achten darauf, ob Ihr Kind mit anderen Kindern friedlich umgeht und greifen ein, wenn Ihr Kind sich nicht friedlich verhält.	,438
Sie loben Ihr Kind, wenn es sich gut benommen hat.	,391

Faktor 11 beinhaltet drei Items aus drei unterschiedlichen Ursprungsskalen: Körperliche Strafen, Verantwortungsbewusstes Elternverhalten und Positives Elternverhalten. Eine inhaltliche Übereinstimmung ist nicht möglich. Betrachtet man den Reliabilitätskoeffizienten, so bestätigt ein geringer Cronbachs Alpha  $\alpha = ,45$ , dass die interne Konsistenz sehr gering ausfällt. Daher wird dieser Faktor nicht in die weiteren Analysen einbezogen.

### Faktor 12

Sie überlegen sich, wie Ihr Kind sich im Umgang mit anderen Menschen benehmen soll.	,575
Sie lenken Ihr Kind mit alternativen Handlungen ab, wenn es trotz.	,421

Auf Faktor 12 laden zwei Items, welche inhaltlich inkongruent sind. In den a-priori Skalen als verantwortungsbewusstes Elternverhalten und Ablenkungen operationalisierte Skalen laden gemeinsam auf diesen Faktor. Eine inhaltliche Interpretation ist nicht möglich. Die interne Konsistenz dieses Faktors ist mit einem Cronbachs Alpha Koeffizienten  $\alpha = ,39$  sehr gering. Daher wird dieser Faktor in den weiteren Analysen ausgeschlossen.

- (1) Autoritäres Erziehungsverhalten: (8 Items,  $\alpha = ,79$ )
- (2) Entwicklungsförderndes Erziehungsverhalten (10 Items,  $\alpha = ,75$ )
- (3) Involviertheit (4 Items,  $\alpha = ,78$ )
- (4) Geduldiges Erziehungsverhalten (4 Items,  $\alpha = ,74$ )
- (5) Behütendes Erziehungsverhalten (5 Items,  $\alpha = ,66$ )
- (6) Machtvoll durchsetzendes Erziehungsverhalten (6 Items,  $\alpha = ,60$ )
- (7) Partnerschaftliches Erziehungsverhalten (5 Items,  $\alpha = ,64$ )
- (8) *Faktor 8* (3 Items,  $\alpha = ,48$ )
- (9) Kindzentriertes Erziehungsverhalten (3 Items,  $\alpha = ,57$ )
- (10) Positives Elternverhalten (4 Items,  $\alpha = ,60$ )
- (11) *Faktor 11* (3 Items,  $\alpha = ,45$ )
- (12) *Faktor 12* (2 Items,  $\alpha = ,39$ )

Aufgrund der niedrigen Reliabilitäten und inhaltlichen Unstimmigkeiten werden der achte, elfte und zwölfte Faktor bei den weiteren Analysen nicht berücksichtigt.

Alle anderen Skalen haben mit Homogenitätskoeffizienten zwischen ,57 und ,79 zufriedenstellende bis gute interne Konsistenzen. Items mit negativen Ladungen wurden für die Berechnung der Reliabilität umkodiert. Die Skala „kindzentriertes Erziehungsverhalten“ hat zwar mit  $\alpha = ,57$  einen etwas geringeren Homogenitätskoeffizienten als der Schwellenwert von  $\alpha = ,60$ , doch da diese Skala den Ergebnissen der teilnehmenden Beobachtungen entspricht, die Skala nur aus drei Items besteht und der Cronbachs Alpha stark von den Itemanzahl abhängt (vgl. Kopp/Lois 2014:98), wird diese Skala beibehalten. Im Folgenden werden die Interskalen-Korrelationen tabellarisch abgebildet und einzelne signifikante Zusammenhänge dargestellt.

Tab. 10: Interskalen-Korrelationen zum Erziehungsverhalten

	AE	EE	I	GEV	BE	MD	PE	KE	POE
AE	1	-,126	-,035	-,342**	-,007	,324**	-,370**	-,155*	-,303**
EE		1	,231**	,363**	,452**	,205**	,359**	,264**	,216**
I			1	-,002	,111	,282**	,184**	,104	,158*
GEV				1	,220**	-,082	,393**	,151*	,310**



KE								1	,235
POE									1

Anmerkung: \* $p \leq .05$ ; \*\* $p \leq .01$ ; (zweiseitig). (AE= Autoritäres Erziehungsverhalten, EE= Entwicklungsförderndes Erziehungsverhalten, I= Involviertheit, GEV= Geduldiges Erziehungsverhalten, BE= Behütendes Erziehungsverhalten, MD= Machtvoll durchsetzendes Erziehungsverhalten, PE= Partnerschaftliches Erziehungsverhalten, KE= Kindzentriertes Erziehungsverhalten, POE= Positives Erziehungsverhalten).

Um die Korrelationen der einzelnen Skalen zu überprüfen, wurden Pearson-Produkt-Moment Korrelationen berechnet (Tab. 10). Der Pearsonscher Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient erfasst gleich- und gegensinnige Abweichungen vom jeweiligen Mittelwert und kann einen Wert zwischen -1 und 1 erhalten (vgl. Kopp/Lois 2014:76). Positive Werte weisen dabei auf einen positiven und negative Werte auf einen negativen Zusammenhang hin. Einschränkung ist zu konstatieren, dass Korrelationen nur lineare Zusammenhänge abbilden können und nichts über die kausalen Beziehungen aussagen. Die Ergebnisse der Interskalen-Korrelationen zum Erziehungsverhalten werden im Folgenden unkommentiert dargestellt. Eine Diskussion der Ergebnisse erfolgt in Kapitel 6.

Autoritäres Erziehungsverhalten (AE) hat einen signifikant<sup>47</sup> positiven Zusammenhang mit machtvoll durchsetzenden Erziehungsverhalten (MD) ( $r = .32, p \leq .01$ ). Einen signifikant negativen Zusammenhang hat das AE mit geduldigem Erziehungsverhalten (GE) ( $r = -.34, p \leq .01$ ), partnerschaftlichem Erziehungsverhalten (PE) ( $r = -.37, p \leq .01$ ), positivem Erziehungsverhalten (POE) ( $r = -.30, p \leq .01$ ) und eine schwach signifikant negative Korrelation mit kindzentrierten Erziehungsverhalten (KE) ( $r = -.16, p \leq .05$ ).

Das entwicklungsfördernde Erziehungsverhalten (EE) korreliert signifikant positiv mit allen Erziehungsdimensionen, außer mit autoritärem Erziehungsverhalten. Interessant erscheint die signifikant positive Korrelation mit dem machtvoll durchsetzenden Erziehungsverhalten ( $r = .21, p \leq .01$ ). Das involvierte Erziehungsverhalten (I) korreliert signifikant positiv mit entwicklungsfördernden ( $r = .23, p \leq .01$ ) sowie partnerschaftlichem Erziehungsver-

47 Im Folgenden wird von einer schwach signifikanten Korrelation gesprochen, wenn die Irrtumswahrscheinlichkeit  $p \leq 0,05$  beträgt und von einer signifikanten Korrelation bei  $p \leq 0,01$  (vgl. Raithe 2008:124).

ungsverhalten ( $r = .16, p \leq .05$ ).

Das geduldige Erziehungsverhalten korreliert signifikant positiv mit entwicklungsfördernden ( $r = .36, p \leq .01$ ), partnerschaftlichen ( $r = .39, p \leq .01$ ), positiven ( $r = .31, p \leq .01$ ) sowie mit behütenden Erziehungsverhalten ( $r = .22, p \leq .01$ ). Einen schwach signifikanten Zusammenhang hat das geduldige Erziehungsverhalten mit kindzentrierten Erziehungsverhalten ( $r = .15, p \leq .05$ ) und einen signifikant negativen Zusammenhang mit autoritären Erziehungsverhalten ( $r = -.34, p \leq .01$ ).

Das behütende Erziehungsverhalten korreliert signifikant positiv mit entwicklungsfördernden ( $r = .45, p \leq .01$ ), geduldigen ( $r = .22, p \leq .01$ ), partnerschaftlichen ( $r = .20, p \leq .01$ ), kindzentrierten ( $r = .28, p \leq .01$ ), sowie positiven Erziehungsverhalten ( $r = .21, p \leq .01$ ).

Das machtvoll durchsetzende Erziehungsverhalten korreliert signifikant positiv mit autoritärem Erziehungsverhalten ( $r = .32, p \leq .01$ ) und erstaunlicherweise signifikant positiv mit entwicklungsfördernden ( $r = .21, p \leq .01$ ) und involvierten Erziehungsverhalten ( $r = .28, p \leq .01$ ).

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse zum subjektiven Integrationserleben dargestellt.

## 5.2.2 Faktorenstruktur Integrationserleben

In die Hauptkomponentenanalyse wurden 38 Items zur Erfassung des subjektiven und familialen Integrationserlebens einbezogen.

Wie bereits im Kapitel 4.5.2.3 beschrieben, setzt sich der Fragebogen zum Integrationserleben sowohl aus Items aus den teilnehmenden Beobachtungen als auch aus dem Integrationsbarometer zusammen. Eine Skalenbildung erfolgte zunächst deduktiv auf inhaltlichen Überlegungen stützend.

Nach dem Kaiser-Kriterium lassen sich zunächst neun Faktoren mit einer Gesamtvarianz von 64% ermitteln. Nach einer Varimax-Rotation zeigen die Verteilungen der Faktorladungen bei einer neun-faktoriellen Lösung, dass jeweils nur zwei Items auf Faktor 5, 7, 8 und 9 laden.

Für eine präzisere Verteilung wurde der Screeplot hinzugezogen. Dieser zeigte einen Knick nach dem fünften und nach dem siebten Faktor (Abb. 14).

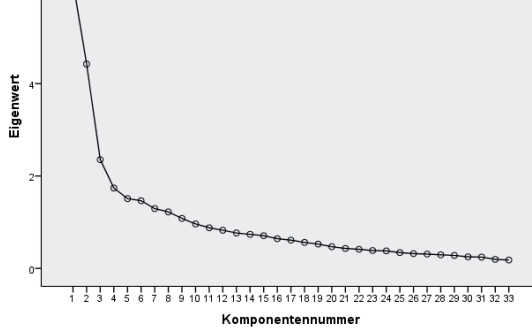


Abb. 14: Screeplot zum Integrationserleben

Da die fünf-faktorielle Lösung eine Gesamtvarianz von nur 49% erklärt, die sieben-faktorielle Lösung 58% und eine inhaltliche Interpretation bei sieben Faktoren plausibel erscheint, wird eine Extraktion auf sieben Faktoren bevorzugt. Die nachfolgende Tabelle 11 zeigt die erklärte Gesamtvarianz der extrahierten Faktoren.

Tab. 11: Erklärte Gesamtvarianz zum Integrationserleben

Komponente	Extrahierte Summen von quadrierten Ladungen			Rotierte Summen von quadrierten Ladungen		
	Gesamtsumme	% der Varianz	Kumulativ %	Gesamtsumme	% der Varianz	Kumulativ %
1	6,198	18,783	18,783	4,398	13,326	13,326
2	4,424	13,407	32,190	4,243	12,856	26,183
3	2,353	7,131	39,320	2,708	8,205	34,387
4	1,740	5,272	44,593	2,405	7,288	41,675
5	1,510	4,574	49,167	1,918	5,813	47,489
6	1,465	4,440	53,608	1,795	5,441	52,929
7	1,294	3,921	57,529	1,518	4,600	57,529

Extraktionsmethode: Analyse der Hauptkomponente.

teile: 18,78 (1), 13,41 (2), 7,13 (3), 5,27(4), 4,57 (5), 4,44 (6) und 3,92 (7) (Tab. 11). Gemeinsam erklären sie eine Gesamtvarianz von 58%. Da dieser Wert die 50%-Marke überschreitet, gilt die Gesamtvarianz als akzeptabel. Der erste Faktor leistet mit 19% den größten Beitrag zur kumulierten Varianzaufklärung.

Im Folgenden werden die Faktoren, die Faktorladungen der einzelnen Items und die Skalenzusammensetzungen mit ihren möglichen Bezeichnungen einzeln dargestellt. Für die endgültigen Zusammensetzungen werden sowohl statistische Kennwerte als auch inhaltliche Überlegungen herangezogen.

### **Faktor 1: Exklusionsmechanismen**

In der Gesellschaft werde ich immer als ein Ausländer wahrgenommen.	,781
Ich habe Benachteiligungen wegen meiner Herkunft bei der Wohnungssuche erlebt.	,759
Ich habe Benachteiligungen wegen meiner Herkunft auf dem Arbeitsmarkt erlebt.	,735
Mein Kind / meine Kinder werden immer als ausländische Kinder wahrgenommen.	,715
Ich habe Benachteiligungen wegen meiner Herkunft in Bildungsstätten (Kita/ Schule/Uni) erlebt.	,698
Ich habe Benachteiligungen wegen meiner Herkunft bei der Religionsausübung erlebt.	,657
Ich bemühe mich sehr, erhalte aber wenig Anerkennung von meinen Mitmenschen.	,527
Die Verantwortung für Integration liegt bei mir.	-,482
Das Thema Integration wird von der Politik einseitig diskutiert.	,480
Mein Kind / meine Kinder müssen sich mehr bemühen, um erfolgreich zu sein.	,428
Ich wünsche mir, dass es mein Kind/ meine Kinder leichter haben werden in der Gesellschaft als ich.	,419

Faktor 1 beinhaltet elf Items, welche einen gesellschaftskritischen Standpunkt widerspiegeln. Benachteiligungen aufgrund der Herkunft und Exklusionsmechanismen verbunden mit einer Zuschreibung als Ausländer sind Schlüsselthemen dieses Faktors. Das Item „In der Gesellschaft werde ich immer als

## Faktor 2: Türkische Identität

Ich fühle mich als Deutsche(r) mit anderem kulturellen Hintergrund.	-,808
Ich fühle mich als Deutsche(r).	-,783
Ich fühle mich türkisch.	,775
Obwohl ich mich in Deutschland wohl fühle, sehe ich mich selbst als eine Türkin / einen Türken.	,762
Mein Kind /meine Kinder sollen sich zwar in Deutschland wohlfühlen, aber überwiegend nach türkischen kulturellen Verhaltensmustern leben.	,577
Ich fühle mich in der Türkei zu Hause.	,495
Ich fühle mich deutsch-türkisch.	-,463
Ich sehe viele kulturelle Unterschiede zwischen Türken und Deutschen.	,440

Faktor 2 beinhaltet acht Indikatoren der identifikativen Integration und bezieht sich auf eine emotional-identifikative Zugehörigkeit in die türkische Gemeinschaft. Die Items „Ich fühle mich als Deutsche(r) mit anderem kulturellen Hintergrund“, „Ich fühle mich als Deutsche(r)“ und „Ich fühle mich deutsch-türkisch“ haben jeweils hohe, negative Ladungen auf den Faktor. Offenbar sind sie den anderen Aussagen entgegengesetzt. Da die Itemzusammensetzung eine starke Priorisierung der türkischen Identität äußert, kann dieser Faktor als „türkische Identität“ bezeichnet werden.

## Faktor 3: Wohlfühlen in Deutschland

Ich fühle mich in Deutschland wohl.	,826
Ich fühle mich in Deutschland zu Hause.	,713
Ich bin mit meiner aktuellen Lebenssituation zufrieden.	,627
Ich möchte lieber in der Türkei leben.	-,598

Faktor 3 beinhaltet vier Items der emotional-identifikativen Integration und bezeichnet hier die Verbundenheit mit bzw. das Wohlfühlen in Deutschland. Das Item „Ich fühle mich in Deutschland wohl“ hat mit ,83 eine sehr hohe Faktorladung und kann zur Faktorbezeichnung herangezogen werden. Das Item „Ich möchte lieber in der Türkei leben“ hat eine negative Ladung mit diesem Faktor und stellt offenbar eine gegensätzliche Richtung dar.

Mein Kind hat hauptsächlich einen gemischten Freundeskreis.	,573
Ich habe hauptsächlich türkische Freunde.	-,529
Ich habe hauptsächlich deutsche Freunde.	,476

Auf Faktor 4 laden zunächst drei Items. Zwei Items stellen Indikatoren für die soziale Integration dar und erfassen das interethnische Freundschaftsverhalten. Das Item „Ich bin gut in die deutsche Gesellschaft integriert“ hat ebenfalls eine hohe Faktorladung mit ,59 und wurde als subjektive Einschätzung der eigenen Integration operationalisiert. Seine Korrelation mit dem interethnischen Freundschaftsverhalten erscheint interessant. Auch fällt auf, dass sowohl der interethnische Freundeskreis der Eltern als auch der des Kindes gemeinsam auf diesen Faktor laden. Bei weiteren Analysen sollen diese Auffälligkeiten weiter betrachtet werden.

Das Item „Ich habe hauptsächlich deutsche Freunde“ hat eine hohe Faktorladung von ,57 auf den siebten Faktor sowie eine mittlere Ladung von ,48 auf diesen vierten Faktor. Aufgrund einer inhaltlichen Kongruenz mit dem vierten Faktor und eines geringen Cronbachs Alpha des siebten Faktors, wird dieses Item verschoben. Somit laden insgesamt fünf Items auf den vierten Faktor. Eine mögliche Bezeichnung wäre „interethnische Freundschaften“.

## Faktor 5

Mein Kind hat hauptsächlich türkische Freunde.	,728
Ich fühle mich mit der Türkei und mit Deutschland in gleicher Weise verbunden.	,318

Auf den Faktor 5 laden zwei Items, welche inhaltlich nicht kongruent sind. Betrachtet man das Cronbachs Alpha  $\alpha = ,16$ , so zeigt sich dieser Faktor als nicht reliabel. Die Items laden auf keine anderen Faktoren und werden daher bei weiteren Analysen nicht weiter berücksichtigt.

Auf Faktor 6 laden zwei Items, welche die Verantwortungszuschreibung zum Thema haben. Dieser Faktor lässt sich als „Fremdverantwortung“ bezeichnen, da die Zuschreibung nicht die eigene Verantwortungsebene betrifft. Die Verantwortung für gelingende Integration wird dem Staat bzw. der Gesellschaft in gleicher Weise zugeschrieben. Beide Items haben sehr hohe Faktorladungen.

### **Faktor 7: Deutsche Freundschaften**

Mein Kind hat hauptsächlich deutsche Freunde.	,836
Ich habe hauptsächlich deutsche Freunde.	,574

Auf Faktor 7 laden zwei Items und beziehen sich auf das Freundschaftsverhalten zu Deutschen. Sowohl die Freundschaften der Eltern als auch die des Kindes laden gemeinsam auf diesen Faktor. Da dieser Faktor aber eine sehr geringe interne Konsistenz von  $\alpha = ,41$  hat und somit als Skala nicht reliabel ist, werden Itemverschiebungen vorgenommen. Das Item „Ich habe hauptsächlich deutsche Freunde“ wurde zum vierten Faktor verschoben, da es mit einer mittleren Faktorladung ,48 ebenfalls auf den vierten Faktor lädt. Das Item „Mein Kind hat hauptsächlich deutsche Freunde“ hat keine weiteren Faktorladungen und kann daher nicht in weitere Analysen einbezogen werden. Der Faktor 7 wird aufgelöst.

Für die einzelnen Skalen ergeben sich nach den beschriebenen Itemverschiebungen die nachstehenden internen Konsistenzen nach Cronbachs Alpha ( $N = 213$ ):

- (1) Exklusionsmechanismen (11 Items,  $\alpha = ,83$ )
- (2) Türkische Identität (8 Items,  $\alpha = ,84$ )
- (3) Wohlfühlen in Deutschland (4Items,  $\alpha = ,79$ )
- (4) Interethnische Freundschaften (5 Items,  $\alpha = ,58$ )
- (5) *Faktor 5 (2 Items,  $\alpha = ,16$ )*
- (6) Fremdverantwortung (2 Items,  $\alpha = ,76$ )
- (7) *Faktor 7 (1 Item)*

Analysen nicht berücksichtigt werden. Die Items „Mein Kind hat hauptsächlich deutsche Freunde“, „Mein Kind hat hauptsächlich türkische Freunde“ sowie „Ich fühle mich mit der Türkei und mit Deutschland in gleicher Weise verbunden“ laden nur auf die angegebenen Faktoren.

Der Faktor 4 hat zwar mit  $\alpha = ,58$  einen etwas geringeren Homogenitätskoeffizienten als der Schwellenwert von  $\alpha = ,60$ , doch da diese Skala die Dimension der sozialen Integration über interethnische Freundschaften abbildet und inhaltlich als wichtig erachtet wird, wird der Faktor beibehalten. Bei Exklusion dieser Skala aus weiteren Analysen zum subjektiven Integrationserleben würde eine in der sozialwissenschaftlichen Forschungslandschaft bisher als relevant erachtete Dimension der Integration ausgeblendet werden.

Für das subjektive Integrationserleben konnten fünf Faktoren mittels Hauptkomponentenanalyse berechnet werden. Diese sind Exklusionsmechanismen, türkische Identität, Wohlfühlen in Deutschland, interethnische Freundschaften sowie Fremdverantwortung.

Im Folgenden werden diese als Skalen zusammengefasst und für weitere Analysen zur Deskription des Integrationserlebens ausgewertet.

Für die einzelnen Skalen wurden ebenfalls Produkt-Moment-Korrelationen berechnet, welche in Tabelle 12 abgebildet sind und im Folgenden dargestellt werden.

Tab. 12: Interskalen-Korrelationen zum Integrationserleben

	E	TI	WID	IF	FV
Exklusionsmechanismen (E)	1	,104	-,212**	-,042	,121
Türkische Identität (TI)		1	-,466**	-,438**	-,148*
Wohlfühlen in Deutschland (WID)			1	,383**	,195**
Interethnische Freundschaften (IF)				1	,137*
Fremdverantwortung (FV)					1

Anmerkung: \* $p \leq .05$ ; \*\* $p \leq .01$ ; (zweiseitig).

Der Faktor Exklusionsmechanismen (E) hat einen signifikant negativen Zusammenhang mit dem Faktor Wohlfühlen in Deutschland (WID) ( $r = -.21, p \leq .01$ ).

Der Faktor türkische Identität korreliert signifikant negativ mit drei Faktoren: Wohlfühlen in Deutschland ( $r = -.47, p \leq .01$ ), interethnische Freundschaften



signifikant positiven Zusammenhang hat es mit interethnischen Freundschaften ( $r = .38, p \leq .01$ ) sowie mit Fremdverantwortung ( $r = .20, p \leq .01$ ). Der Faktor interethnische Freundschaften hat einen schwach signifikant positiven Zusammenhang mit der Fremdverantwortung ( $r = .14, p \leq .05$ ). Im Folgenden sollen die deskriptiven Ergebnisse zum Erziehungsverhalten und anschließend zum subjektiven Integrationserleben dargestellt werden. Diese Darstellung erfolgt zunächst auf Konstrukt- und dann auf Itemebene. Dadurch wird intendiert, dass einzelne elterliche Aussagen sowie Beobachtungen aus der ersten Studie, welche direkt in die Konzipierung des Fragebogens involviert wurden, zusätzlich ausgewertet, an den Daten der zweiten Studie überprüft und verallgemeinert werden können.

### 5.3 Ergebnisse zum Erziehungsverhalten

Um die Frage zu beantworten, wie türkische Migranteneltern der Folgegenerationen ihre Kinder erziehen, wurden die einzelnen Variablen mittels Hauptkomponentenanalyse zu Skalen zusammengefasst. Als reliabel zeigten sich folgende Erziehungspraktiken: autoritäres, entwicklungsförderndes, involviertes, geduldiges, behütendes, machtvoll durchsetzendes, partnerschaftliches, kindzentriertes sowie positives Elternverhalten. Ihre statistischen Kennwerte werden in der nachfolgenden Tabelle 13 gezeigt.

Tab. 13: Statistische Kennwerte zum Erziehungsverhalten

	M	SD	$\alpha$
Autoritär (8 Items)	3,52	,65	,79
Entwicklungsfördernd (10 Items)	1,80	,40	,75
Involviert (4 Items)	1,60	,74	,78
Geduldig (4 Items)	2,57	,68	,74
Behütend (5 Items)	1,76	,51	,66
Machtvoll durchsetzend (6 Items)	2,39	,55	,60
Partnerschaftlich (5 Items)	2,31	,64	,64
Kindzentriert (3 Items)	2,00	,68	,57
Positiv (4 Items)	1,37	,41	,60

Anmerkung: Mittelwerte ( $M$ ), Standardabweichungen ( $SD$ ) und Cronbachs Alpha ( $\alpha$ ) zum Erziehungsverhalten türkischer Migranteneltern ( $N = 213$ ).

dardabweichung mit  $.74$ , was darauf deutet, dass das Antwortverhalten der Eltern zu dieser Skala eher unterschiedlich ausfällt als zu den anderen erfassten Erziehungspraktiken.

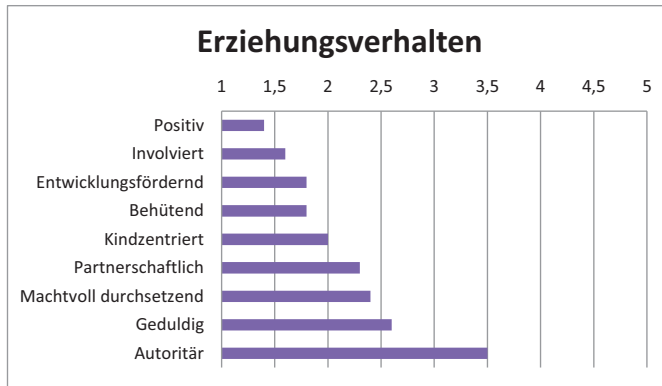


Abb. 15: Verteilungen der Mittelwerte zum Erziehungsverhalten.

Anmerkung: Fünfstufige Antwortskala 1 = trifft völlig zu, 2= trifft zu, 3 = teils/teils, 4= trifft nicht zu, 5= trifft gar nicht zu

Nach ihren jeweiligen Häufigkeitsverteilungen der Zustimmungen (1= trifft völlig zu, 5= trifft gar nicht zu) gelistet, erscheinen türkische Migrantenfamilien der Folgegenerationen vor allem positives, involviertes, entwicklungsförderndes und behütendes Erziehungsverhalten zu praktizieren (Abb. 15). Am wenigsten Zustimmung erhielt das autoritäre Erziehungsverhalten ( $M = 3,5$ ;  $SD = ,65$ ), gefolgt vom geduldigen Erziehungsverhalten ( $M = 2,6$ ;  $SD = ,68$ ).

Eine deskriptive Analyse auf Itemebene wird zur Überprüfung der Kategorien aus den teilnehmenden Beobachtungen als notwendig erachtet. Da die Kombination qualitativer und quantitativer Erhebungs- und Auswertungsmethoden dem Forschungsdesign eines Verallgemeinerungsmodells folgt, sollen die in der qualitativen Studie erfassten Kategorien mittels quantitativer Erhebung und Auswertungsmethoden verallgemeinert und abgesichert werden.

Des Weiteren soll dadurch dem Verlust einzelner Informationen aus den Beobachtungen entgegenwirkt werden. In Anlehnung an die in Kapitel 4.4 zu-

# K1: Türkische Migrantenfamilien der Folgegenerationen kommunizieren häufig mit ihren Kindern.

Sehr auffällig in der ersten Studie und am meisten beobachtet war eine intensive Kommunikationsstruktur in den Familien. Die beobachteten Familien erklärten ihren Kindern vieles und kommunizierten allgemein viel mit ihnen. Sie benutzten dabei keine spezielle Kinder- bzw. „Babysprache“, sondern unterhielten sich mit ihren Kindern wie mit einem Erwachsenen. Zur Überprüfung dieser Beobachtung werden sowohl selbst konstruierte als auch aus dem DEAPQ-EL-GS entnommene Items herangezogen: „*Sie unterhalten sich viel mit Ihrem Kind*“, „*Sie führen ein freundliches Gespräch mit Ihrem Kind*“, „*Sie unterhalten sich mit Ihrem Kind wie mit einem Erwachsenen*“, „*Sie sagen Ihrem Kind, dass es etwas gut gemacht hat*“, „*Sie wiederholen mehrmals und erinnern an auszuführende Handlungen*“, „*Sie erklären Ihrem Kind jede Situation und jede Handlung, die sie ausführen*“.

Obwohl einige dieser Items in der Skalenbildung nicht als innerfamiliäre Kommunikation erfasst wurden und somit als Konstrukt anders ausgewertet werden, wurden sie in den teilnehmenden Beobachtungen auf der Itemebene als innerfamiliäre Kommunikation identifiziert.

In der nachfolgenden Tabelle 14 werden die deskriptiven Kennwerte der einzelnen Items dargestellt.

Tab. 14: Deskriptive Ergebnisse zur innerfamiliären Kommunikation

Item	Häufigkeiten (N=213)	Gültige Prozente	Mittelwert	Standard- abweichung
Sie unterhalten sich viel mit ihrem Kind.	204	96%	1,53	,61
Sie führen ein freundliches Gespräch mit Ihrem Kind.	181	85%	1,71	,76
Sie unterhalten sich mit Ihrem Kind wie mit einem Erwachsenen.	109	51%	2,48	1,0
Sie sagen Ihrem Kind, dass es etwas gut gemacht hat.	211	99%	1,2	,48

Sie erklären ihrem Kind jede Situation und jede Handlung, die sie ausführen.	99	47%	2,45	,86
--	----	-----	------	-----

Fast alle befragten Eltern (96%) stimmten der Aussage zu, dass sie sich viel mit ihren Kindern unterhalten ( $M = 1,53$ ,  $SD = ,61$ ). 85% der Eltern gaben an, ein freundliches Gespräch mit ihren Kindern zu führen ( $M = 1,71$ ,  $SD = ,73$ ). 51% der Eltern ( $M = 2,48$ ,  $SD = 1$ ) äußerten, dass sie sich mit ihren Kindern wie mit einem Erwachsenen unterhalten und 32% waren indifferent.

Eine rückmeldende Kommunikation führten nahezu alle befragten Eltern. 99% sagten ihren Kindern, dass sie etwas gut gemacht haben. Die Kommunikation erstreckt sich somit weit über alltägliche Konversationen hinaus, sie soll auch leitend und begleitend sein. Die Eltern übernehmen Verantwortung für das Handeln ihrer Kinder.

Fast die Hälfte der Eltern (47%) wiederholte ihre Aussagen mehrmals und erinnerte an auszuführende Handlungen ( $M = 1,93$ ,  $SD = ,82$ ) und ebenfalls fast die Hälfte der Eltern (47%) erklärte ihren Kindern ihre eigene Handlung und jede Situation, in der sie sich befinden ( $M = 2,45$ ,  $SD = ,57$ ).

## **K2: Türkische Migrantenfamilien der Folgegenerationen sind involviert. Sie spielen mit ihren Kindern und unternehmen gemeinsame Aktivitäten.**

Involviertheit, das gemeinsame Spielen und gemeinsame Aktionen zu unternehmen, wurde in den Beobachtungen am zweithäufigsten erfasst. Die beobachteten Eltern waren in den Alltag ihrer Kinder involviert, sie brachten ihre Kinder zu diversen Freizeitbeschäftigungen und Kursen. Auch konnte an den Vater-Kind-Interaktionen beobachtet werden, dass Väter nach ihrer Ankunft zu Hause ihre Kinder fragten, wie der Tag war. Die Teilnahme an freiwilligen und verpflichtenden Treffen in Kindergarten bzw. Schule des Kindes konnte zwar nicht explizit beobachtet werden, doch stellt dies ebenfalls ein involviertes Erziehungsverhalten dar und wird daher zur Überprüfung der Kategorien einbezogen. Zu den erfassten Items gehören eine Involviertheit sowohl in freiwilligen Freizeittreffen als auch in Pflichtveranstaltungen in Schule oder Kita. Die nachfolgende Tabelle 15 zeigt die einzelnen statistischen Kennwerte zu den Items.

Item	(N=213)	Prozente	Mittelwert	abweichung
Sie spielen zusammen oder unternehmen etwas mit Ihrem Kind, was Spaß macht.	201	94%	1,44	,60
Sie fragen Ihr Kind, wie sein Tag war.	201	94%	1,44	,80
Sie bringen Ihr Kind zu einer Freizeitbeschäftigung.	182	85%	1,65	,88
Sie gehen zu verpflichtenden Treffen in den Kindergarten/ in die Schule Ihres Kindes (z.B. Elternbeiratsitzungen, Elternsprechtagen).	188	88%	1,51	1,0
Sie gehen zu freiwilligen Treffen in den Kindergarten/ in die Schule Ihres Kindes.	173	81%	1,79	1,1

Alle Items erhalten eine sehr hohe Zustimmung zwischen 81% und 94%. Am häufigsten stimmten die Eltern den Aussagen „Sie spielen zusammen oder unternehmen etwas mit Ihrem Kind, was Spaß macht“ sowie „Sie fragen Ihr Kind, wie sein Tag war“ zu. Diese deskriptiven Kennwerte sind erwartungskonform, da sie die beobachteten Erkenntnisse widerspiegeln. In der ersten Studie berichteten alle Eltern, dass sie ihr Kind zu einer Freizeitbeschäftigung bringen. Die Analyse auf Itemebene bestätigt diese Beobachtung. 85% der befragten Eltern stimmten dieser Aussage zu. Um eine Involviertheit in den Kita- bzw. Schulalltag der Kinder zu erfassen, wurden zwei Items hierzu konstruiert. Die Verteilungen für eine Teilnahme an verpflichtenden und freiwilligen Treffen in den Kindergarten bzw. in die Schule der Kinder zeigen, dass Eltern stärker geneigt waren, an verpflichtenden Treffen teilzunehmen.

### **K3: Das Kind hat Priorität und stellt den Mittelpunkt im Leben der Eltern dar. Der Familienalltag ist kindzentriert.**

Zur Überprüfung dieser Erkenntnis werden folgende Items analysiert: „*In Ihrem Alltag dreht sich alles um Ihr Kind*“, „*Die Bedürfnisse Ihres Kindes sind wichtiger als Ihre eigenen*“, „*Ihr Kind ist das Wichtigste in Ihrem Leben*“, „*Die meiste Zeit Ihres Alltages verbringen Sie mit Ihrem Kind*“.

Tab. 16: Deskriptive Ergebnisse zur Kindzentriertheit

Item	Häufigkeiten	Gültige Prozente	Mittelwert	Standardabweichung
In Ihrem Alltag dreht sich alles um Ihr Kind.	139	65%	2,15	,93
Die Bedürfnisse Ihres Kindes sind wichtiger als Ihre eigenen.	160	75%	1,88	,86
Ihr Kind ist das Wichtigste in Ihrem Leben.	202	95%	1,23	,55
Die meiste Zeit Ihres Alltages verbringen Sie mit Ihrem Kind.	143	67%	2,09	,96

Gemäß den Beobachtungen erhalten die aufgelisteten Items hohe Zustimmungen und werden von mindestens 65% der Eltern bejaht. Das Item „Ihr Kind ist das Wichtigste in Ihrem Leben“ wird sogar von 95% der Eltern mit völliger Zustimmung bewertet ( $M = 1,23$ ,  $SD = ,55$ ). Für 75% der Eltern sind die Bedürfnisse der Kinder wichtiger als die eigenen ( $M = 1,88$ ,  $SD = ,86$ ).

#### **K4: Türkische Migranteneltern der Folgegenerationen sind ruhig und geduldig im Umgang mit dem Kind.**

In den teilnehmenden Beobachtungen konnte bei einigen Eltern eine ruhige und geduldige Umgangsweise der Eltern mit den Kindern erfasst werden.

Parallel hierzu wurde ebenfalls beobachtet, dass eigene Gefühle beherrscht wurden, um bestimmte Erziehungsziele zu erreichen. Trotz erfahrener Anstrengungen beispielsweise, bemühten sich die beobachteten Eltern, sich mit ihren Kindern zu beschäftigen, sich ihnen zu widmen. Obwohl sie ihre Kinder ermahnten, versuchten sie sanft und leise zu sprechen. Sie versuchten immer geduldig zu bleiben. Für eine deskriptive Auswertung werden folgende Items betrachtet: „*Ihre Stimme bleibt sanft, auch wenn Sie Ihrem Kind etwas mehrmals erklären müssen*“; „*Sie bleiben ruhig und geduldig, obwohl der Alltag*

Item	Häufigkeiten	Gültige Prozente	Mittelwert	Standard- abweichung
Ihre Stimme bleibt sanft, auch wenn Sie Ihrem Kind etwas mehrmals erklären müssen.	95	45%	2,51	,90
Sie bleiben ruhig und geduldig, obwohl der Alltag sehr anstrengend sein kann.	108	51%	2,44	,83
Ihre Stimme bleibt ruhig, obwohl Sie wütend sind.	66	31%	2,77	,77
Wenn Sie wütend sind, werden Sie lauter.	95	45%	2,58	,91

Einem geduldigen Umgang mit dem Kind stimmten nur 31% - 51% der Eltern zu. Am wenigsten Zustimmung erhielt die Aussage „*Ihre Stimme bleibt ruhig, obwohl Sie wütend sind*“ ( $M = 2,77$ ;  $SD = ,77$ ). Die Hälfte der befragten Eltern stimmten der Aussage „*Sie bleiben ruhig und geduldig, obwohl der Alltag sehr anstrengend sein kann*“ zu ( $M = 2,44$ ;  $SD = ,83$ ). Es scheint eine offensichtliche Differenz zwischen der Ruhebewahrung bei Anstrengung und der Erhöhung der Stimmlage bei wütenden Emotionen zu geben.

### K5: Sie sind behütend und kontrollierend.

Gefahrenvermeidung und die Sicherheit der Kinder waren in den Beobachtungen und ero-epischen Gesprächen ebenfalls sehr präsent. Türkische Migranteneltern wurden als behütend und kontrollierend beobachtet. Mit folgenden drei Items wurde dies erfasst: „*Die Sicherheit Ihres Kindes ist Ihnen sehr wichtig*“, „*Sie behalten Ihr Kind immer im Blick, um Gefahren zu vermeiden*“, „*Sie kontrollieren neue Örtlichkeiten und Räume hinsichtlich deren Sicherheit*“. Die Items wurden direkt aus den Beobachtungen konstruiert. Die Tabelle 18 zeigt die deskriptiven Ergebnisse zu diesen Items.

Item		Prozente	Mittelwert	abweichung
Die Sicherheit Ihres Kindes ist Ihnen sehr wichtig	213	100%	1,07	,25
Sie behalten Ihr Kind immer im Blick, um Gefahren zu vermeiden.	178	84%	1,71	,77
Sie kontrollieren neue Örtlichkeiten und Räume hinsichtlich deren Sicherheit.	151	71%	2,10	,98

Das Item „Die Sicherheit Ihres Kindes ist Ihnen sehr wichtig“ erhält 100prozentige Zustimmung von den befragten Eltern ( $M = 1,07$ ;  $SD = ,25$ ). Alle operationalisierten Items erhalten sehr hohe Zustimmungen. Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass fast alle Eltern behütend und kontrollierend waren. Mögliche Verzerrungen in dem Antwortverhalten der Eltern aufgrund einer sozialen Erwünschtheit können nicht ausgeschlossen werden.

## K6: Türkische Migranteneltern haben eine klare innerfamiliäre Aufgabenteilung

In den Beobachtungen konnte eine gut funktionierende, innerfamiliäre Aufgabenteilung erfasst werden. Die Eltern teilten sich erzieherische wie familiäre Aufgaben und schienen zufrieden mit dieser Aufteilung zu sein. Meist sorgten sich die Mütter um die Kinder, da die Väter arbeiteten und erst am Abend zu Hause sein konnten. Dennoch übernahmen diese dann entsprechend ihrer Möglichkeiten bestimmte Aufgaben zur Entlastung der Ehefrauen. In die Analyse auf Itembasis wurden folgende drei Items einbezogen: „Den Haushalt erledigen Sie gemeinsam mit Ihrer Partnerin/Ihrem Partner“, „Die Erziehung Ihres Kindes teilen Sie mit Ihrer Partnerin/Ihrem Partner“, „Sie haben eine feste Aufgabenteilung in der Erziehung mit Ihrer Partnerin /Ihrem Partner“. Die deskriptiven Ergebnisse zu den Items werden in der Tabelle 19 abgebildet.



Item		Prozente	Mittelwert	abweichung
Den Haushalt erledigen Sie gemeinsam mit Ihrer Partnerin/ Ihrem Partner.	98	46%	2,48	1,12
Die Erziehung Ihres Kindes teilen Sie mit Ihrer Partnerin/ Ihrem Partner.	170	80%	1,78	,85
Sie haben eine feste Aufgabenteilung in der Erziehung mit Ihrer Partnerin / Ihrem Partner.	97	46%	2,69	1,07

Nur die Erziehung des Kindes wurde von 80% der Eltern als gemeinsame Aufgabe betrachtet ( $M = 1,78$ ;  $SD = ,85$ ) und von den Ehepartnern geteilt. Bei 46% der befragten Eltern bestand eine feste Aufgabenteilung in der Erziehung ( $M = 2,69$ ;  $SD = 1,07$ ). Der Haushalt wurde von 46% der Partner gemeinsam erledigt ( $M = 2,48$ ;  $SD = 1,12$ ).

## **K7: Türkische Migranteneltern der Folgegenerationen haben einen autoritativen Erziehungsstil.**

Ein autoritativer Erziehungsstil umfasst warme, entwicklungsfördernde Erziehungspraktiken und klare, strikte Regelvorgaben. Autoritative Eltern sind liebevoll, involviert und fördern die kindliche Entwicklung. Sie stellen Forderungen und setzen Grenzen gemäß den kindlichen Bedürfnissen und des Entwicklungsstandes. Das gleichzeitige Vorhandensein eines entwicklungsfördernden und machtvoll durchsetzenden Erziehungsverhaltens sind Determinanten dieses Erziehungsstils. Die Interkorrelationen der Skalen zum Erziehungsverhalten können einen autoritativen Erziehungsstil nachweisen. Das entwicklungsfördernde Erziehungsverhalten hat eine signifikant positive Korrelation mit dem machtvoll durchsetzenden Erziehungsverhalten ( $r = .21$ ,  $p \leq .01$ ). Das involvierte Erziehungsverhalten korreliert signifikant positiv mit machtvoll durchsetzenden Erziehungsverhalten ( $r = .28$ ,  $p \leq .01$ ). Der beobachtete autoritative Erziehungsstil in der ersten Studie kann somit anhand der Daten der zweiten Studie bestätigt werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Erkenntnisse der ersten Studie an den quantitativ erfassten Daten der zweiten Studie größtenteils bestäti-

leben dargestellt werden. Diese sind ähnlich aufgebaut: einer Analyse auf Konstruktebene folgt eine ausführliche Analyse auf Itemebene.

## 5.4 Ergebnisse zum Integrationserleben

Das subjektive wie familiäre Integrationserleben wurde mittels explorativer Hauptkomponentenanalyse auf Konstruktebene erfasst. Als reliabel zeigten sich folgende Dimensionen: Exklusionsmechanismen, türkische Identität, Wohlfühlen in Deutschland, interethnische Freundschaften sowie Fremdverantwortung. In der nachfolgenden Tabelle 20 werden die statistischen Kennwerte zum erfassten Integrationserleben dargestellt.

Tab. 20: Statistische Kennwerte zum Integrationserleben

Items	M	SD	$\alpha$
Exklusionsmechanismen (11 Items)	3,06	,76	$\alpha=,83$
Türkische Identität (8 Items)	2,49	,75	$\alpha=,84$
Wohlfühlen in Deutschland (4 Items)	2,07	,79	$\alpha=,79$
Interethnische Freundschaften (5 Items)	2,50	,71	$\alpha=,58$
Fremdverantwortung (2 Items)	2,85	,78	$\alpha=,76$

Anmerkung: Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und Cronbachs Alpha ( $\alpha$ ) zum subjektiven Integrationserleben türkischer Migranteneltern (N=213).

Wie in der Tabelle 20 abgebildet, hat das erfasste Integrationserleben mit Homogenitätskoeffizienten zwischen ,58 und ,84 zufriedenstellende bis sehr gute interne Konsistenzen. Sowohl die Mittelwerte als auch die Standardabweichungen zeigen keinerlei Auffälligkeiten. Die statistischen Kennwerte sind ähnlich verteilt ( $M = 2,07 - 3,06$ ;  $SD = ,71 - ,79$ ). Alle erfassten Variablen zum Integrationserleben erhalten eine mittlere bis zustimmende Zustimmung. In der nachfolgenden Abbildung 16 werden die Verteilungen der Mittelwerte der einzelnen Skalen zum Integrationserleben dargestellt.

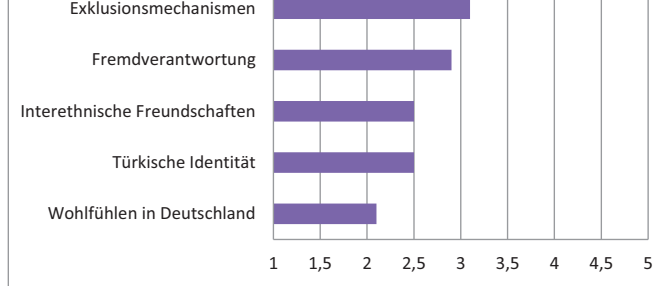


Abb. 16: Verteilungen der Mittelwerte zum subjektiven Integrationserleben

Anmerkung: Fünfstufige Antwortskala 1 = trifft völlig zu, 2= trifft zu, 3 = teils/teils, 4= trifft nicht zu, 5= trifft gar nicht zu

Das subjektive Integrationserleben ist geprägt von einem Wohlfühlen in Deutschland und der Wahrung einer türkischen Identität. Nach ihren Häufigkeitsverteilungen der Zustimmungen (1= trifft völlig zu, 5= trifft gar nicht zu) gestaffelt (Abb. 16), sticht die Dimension Wohlfühlen in Deutschland mit einer klaren Zustimmung hervor ( $M = 2,07$ ;  $SD = ,79$ ). Die übrigen vier Dimensionen erhalten eine mittlere Zustimmung, wobei die türkische Identität ( $M = 2,49$ ;  $SD = ,75$ ) sowie die interethnischen Freundschaften ( $M = 2,50$ ;  $SD = ,71$ ) noch eher im zustimmenden Bereich liegen. Die geringsten Werte wurden für die Dimension der Exklusionsmechanismen gemessen ( $M = 3,06$ ;  $SD = ,76$ ).

Im Folgenden soll eine deskriptive Analyse auf Itemebene erfolgen, um sowohl Erkenntnisse aus der ersten Studie zu überprüfen als auch einen möglichen Informationsverlust zu verhindern.

Da das Messinstrument zum subjektiven Integrationserleben aus manifesten Variablen besteht und in dessen Konstruktion teilweise einzelne Aussagen aus den Beobachtungen integriert wurden, erfolgt die Darstellung auf der Ebene einzelner Items.

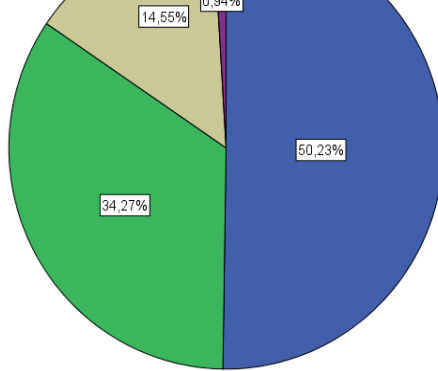


Abb. 17: Verteilung der subjektiven Einschätzung zur eigenen Integration

Ein zentrales Item zur Erfassung des subjektiven Integrationserleben ist die Aussage „Ich bin gut in die deutsche Gesellschaft integriert“.

Wie der Abbildung 17 zu entnehmen ist, sahen sich insgesamt 85% der Teilnehmer gut integriert ( $M = 1,66$ ;  $SD = ,76$ ). Über die Hälfte der Befragten (50%) stimmten sogar völlig zu und nur zwei Personen (1%) bewerteten sich als desintegriert.

Sehr zentral in der vorliegenden Studie war die Analyse der Frage nach der Verantwortlichkeit für gelingende Integration. In die Auswertung wurden die folgenden drei Items einbezogen: „Die Verantwortung für Integration liegt bei mir“ „...liegt beim deutschen Staat“ „...liegt bei der deutschen Gesellschaft“.

Ihre jeweiligen Verteilungen sind im nachfolgenden Diagramm 18 abgebildet.

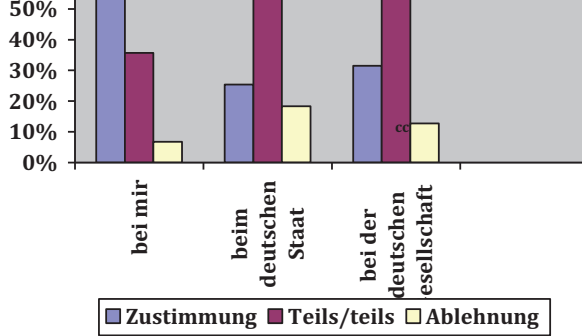


Abb. 18: Zuschreibung der Verantwortlichkeit für den Integrationserfolg

Die Verantwortung für das Gelingen der Integration in die Mehrheitsgesellschaft sah die Mehrheit (58%) bei sich selbst ( $M = 2,2$ ;  $SD = ,9$ ). Die Verantwortung für das Gelingen der Integration in die Mehrheitsgesellschaft lag für die Befragten teils am Staat und teils an der deutschen Gesellschaft, doch mit einer sehr hohen Zustimmung sahen sich die Befragten noch stärker in der Verantwortung als den Staat oder die Gesellschaft (Abb. 18).

#### Die Verantwortung für Integration liegt bei...

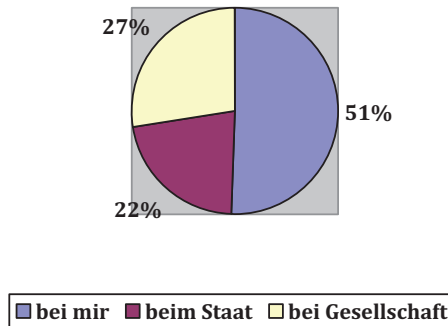


Abb. 19: Prozentuale Verteilung der Verantwortlichkeit für Integrationserfolg

Die befragten Eltern sollten sowohl ihr eigenes Freundschaftsverhalten als auch das ihrer Kinder an einer fünf-stufigen Likert-Skala (1= trifft völlig zu bis 5= trifft gar nicht zu) bewerten. Das Freundschaftsverhalten sollte nach den Kriterien, hauptsächlich einen deutschen, türkischen oder gemischten Freundeskreis zu haben, erfasst werden. Die nachfolgende Abbildung 20 zeigt die prozentualen Verteilungen zur Zusammensetzung des Freundeskreises.

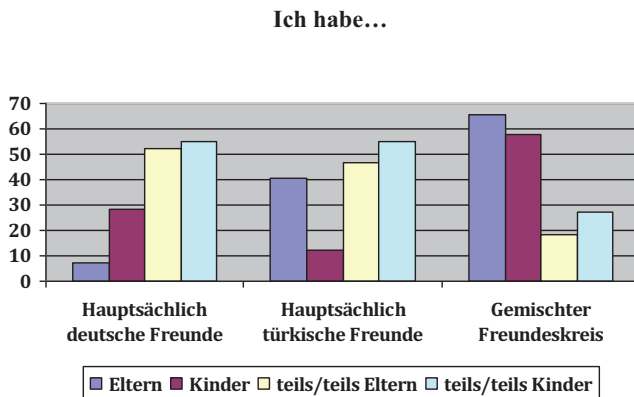


Abb. 20: Prozentuale Verteilungen zur Zusammensetzung des Freundeskreises

Das Item hauptsächlich deutsche Freunde zu haben, erhält sowohl für die befragten Eltern als auch für ihre Kinder eine vergleichsweise ähnlich hohe, mittlere Zustimmung. Für 59% der Eltern und 55% der Kinder stimmten diesem Item mittelmäßig zu (teils/teils). Während 7% der Eltern dem Vorhandensein hauptsächlich deutscher Freunde zustimmten ( $M = 3,39$ ;  $SD = ,75$ ), wurde diese Aussage für 29% der Kinder bestätigt ( $M = 2,82$ ;  $SD = ,89$ ). Hauptsächlich türkische Freunde hatten 40% der befragten Eltern ( $M = 2,60$ ;  $SD = ,92$ ) und 12% der Kinder ( $M = 3,27$ ;  $SD = ,81$ ). Während die mittlere Zustimmung wieder ähnlich hohe Zustimmung erhielt (47% bzw. 55%), waren die Verteilungen in den ablehnenden (13% bzw. 33%) Bewertungen unterschiedlich hoch. Die meisten Eltern und ihre Kinder hatten einen eher interethnischen Freundeskreis. 66% der Eltern ( $M = 2,19$ ;  $SD = 1,1$ ) sowie 58%

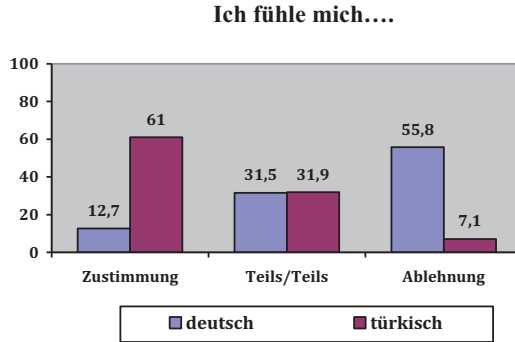


Abb. 21: Prozentuale Verteilung der identifikativen Integration

Die Abbildung 21 zeigt die prozentuale Verteilung der identifikativen Integration.

13% der befragten Eltern fühlten sich deutsch und weitere 32% sagten, dass dies zum Teil zutrifft. 56% lehnten dieses Item mit einer großen Mehrheit ab ( $M = 3,69$ ;  $SD = 1$ ). Das Item „Ich fühle mich türkisch“ hatte eine starke Zustimmung von 61% ( $M = 2,15$ ;  $SD = 1$ ) der Eltern.

7% der befragten Eltern lehnen dieses Item ab.

### Ich fühle mich als Deutscher mit einem anderen kulturellen Hintergrund....

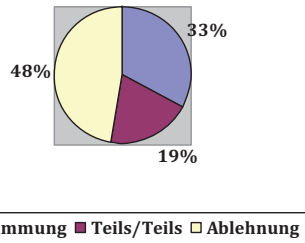


Abb. 22: Prozentuale Verteilung der identifikativen Integration

dimension dargestellt. 55 % der Befragten fühlten sich als Deutsche mit einem anderen kulturellen Hintergrund ( $M = 3,26$ ;  $SD = 1,28$ ). 48% lehnten diese Aussage ab.

Die nachfolgende Abbildung 23 zeigt die Analyse eines weiteren Items für die identifikative Integrationsdimension.

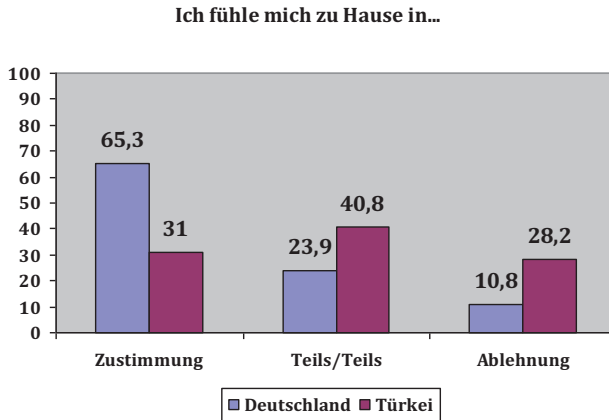


Abb. 23: Prozentuale Verteilung der emotionalen Integration

Wie in der Abbildung 21 gezeigt wurde, fühlte sich eine deutliche Mehrheit eher türkisch als deutsch. Die Abbildung 23 zeigt, dass sich indes eine große Mehrheit eher in Deutschland zu Hause fühlte als in der Türkei.

65% ( $M = 2,19$ ;  $SD = 1,1$ ) der befragten Eltern fühlten sich in Deutschland und 31% ( $M = 2,92$ ;  $SD = 1,05$ ) fühlten sich in der Türkei zu Hause (Abb. 23).

Während nur 11% der Befragten das Item sich in Deutschland zu Hause zu fühlen ablehnten, waren es fast 28% der Befragten, die sich nicht in der Türkei heimisch fühlten.



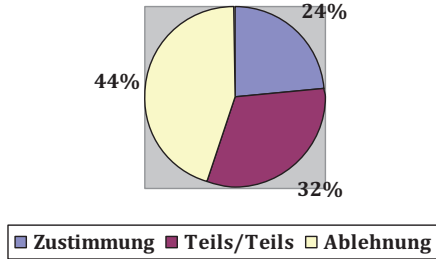


Abb. 24: Prozentuale Verteilung zur identifikativen Integration

24% der Eltern möchten lieber in der Türkei leben, 44% lehnten diesen Wunsch ab und 32% sind indifferent ( $M = 3,26$ ;  $SD = 1,2$ ).

**Ich fühle mich mit der Türkei und mit Deutschland in gleicher Weise verbunden....**

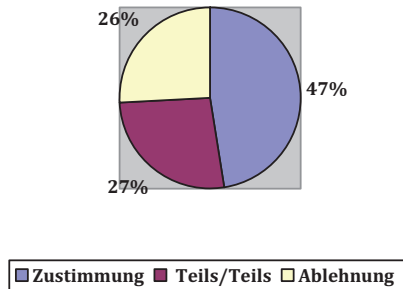


Abb. 25: Prozentuale Verteilung der identifikativen Integration.

Verbunden mit beiden Ländern fühlte sich eine deutliche Mehrheit: 47% der Eltern fühlen sich mit beiden Ländern in gleicher Weise emotional verbunden. Während 27% unentschlossen waren, lehnten 26% der Befragten diese bikulturelle Zugehörigkeit ab ( $M = 2,71$ ;  $SD = 1,2$ ).

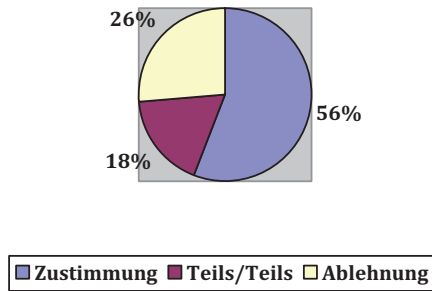


Abb. 26: Verteilung zur identifikativen Integration: Bikulturelle Identität

Ähnlich waren die Verteilungen der bikulturellen Identität ( $M = 2,57$ ;  $SD = 1,3$ ).

Eine deutliche Mehrheit (56%) fühlte sich deutsch-türkisch, 18% stimmten eher mittelmäßig zu und 26% lehnten diese Aussage ab.

### Ich fühle mich wohl in Deutschland

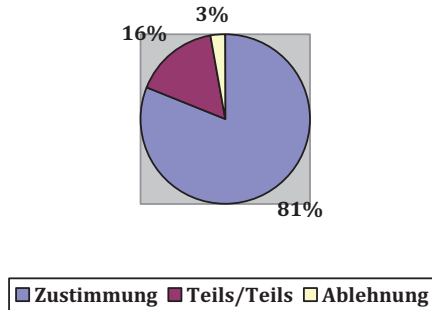


Abb. 27: Verteilungen der Angaben zum Wohlfühlen in Deutschland

Insgesamt fühlten sich 81% der Befragten wohl in Deutschland ( $M = 1,85$ ;  $SD = ,80$ ), 16% fühlten sich mittelmäßig wohl.

Unwohl in Deutschland fühlten sich nur 3% der befragten Eltern.

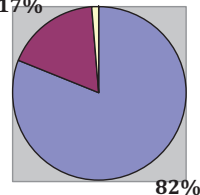


Abb. 28: Prozentuale Verteilungen der Zufriedenheit mit der Lebenssituation

Ähnlich waren die prozentualen Verteilungen für eine Zufriedenheit mit der eigenen Lebenssituation. 81% ( $M = 1,83$ ;  $SD = ,78$ ) der befragten Eltern gaben an, zufrieden mit ihrer aktuellen Lebenssituation zu sein. Die mittlere Zustimmung lag bei 17%.

### Obwohl ich mich in Deutschland wohl fühle, sehe ich mich selbst als eine Türkin / einen Türken

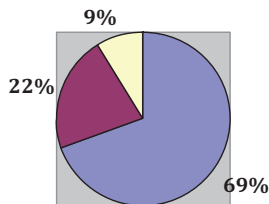


Abb. 29: Prozentuale Verteilungen zur identifikativen Integration

Sehr deutlich zeigten die Eltern, dass sie sich selbst als Türken wahrnehmen, obwohl sie sich in Deutschland wohlfühlen.

69% ( $M = 2,09$ ;  $SD = 1$ ) der befragten Eltern nahmen sich in der Selbstwahrnehmung als Türken wahr (Abb. 29) und in der Fremdwahrnehmung sahen sich 40% ( $M = 2,82$ ;  $SD = 1,19$ ) der Eltern als Ausländer wahrgenommen (Abb. 30).

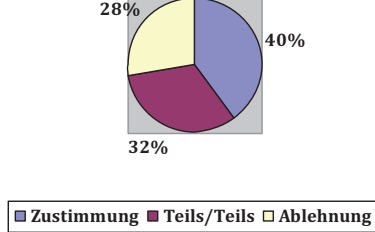


Abb. 30: Verteilungen der Fremdwahrnehmung als Ausländer

In den teilnehmenden Beobachtungen äußerten die Eltern, dass sie in der Gesellschaft immer als Ausländer wahrgenommen werden. Diese Aussage wurde von 40% der befragten Eltern der zweiten Studie bestätigt. 32% stimmten mittelmäßig zu und 28% lehnten diese Aussage ab.

In der ersten Studie konnte auch eine ähnliche Perspektive für die Kinder erfasst werden. Einige Eltern äußerten ihre kritische Sicht, dass auch ihre Kinder immer als ausländische Kinder wahrgenommen werden. Die Überprüfung dieses Items an den Daten der zweiten Studie wird in der nachfolgenden Abbildung 31 dargestellt.

### Mein Kind wird immer als ein ausländisches Kind wahrgenommen

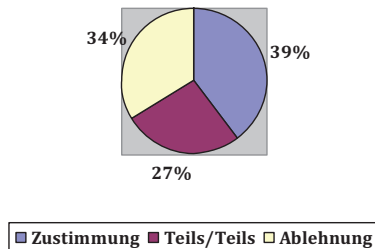


Abb. 31: Prozentuale Verteilungen zur gesellschaftlichen Verortung der Kinder als ausländische Kinder

39% ( $M = 2,88$ ;  $SD = 1,23$ ) der Eltern stimmten der Aussage zu, dass ihr Kind immer als ein ausländisches Kind wahrgenommen werde. Während

sellschaftlich einfacher haben sollen, als sie selbst.

Die nachfolgende Abbildung 32 zeigt die prozentuale Verteilung hierzu aus den Daten der zweiten Studie.

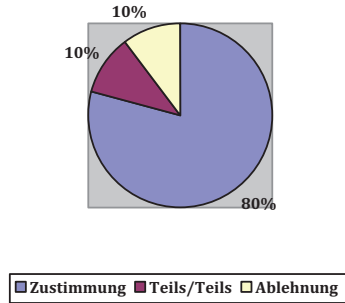


Abb. 32: Prozentuale Verteilungen zum Wunsch der Eltern, dass es die Kinder leichter haben sollen in der Gesellschaft als sie selbst

Zustimmung erhielt diese Aussage von 80% ( $M= 1,88$ ;  $SD= 1,08$ ) der befragten Eltern. Sie wünschten sich, dass es ihre Kinder in der Gesellschaft leichter haben sollen als sie selbst (Abb. 32).

### Mehr Bemühungen für Erfolg

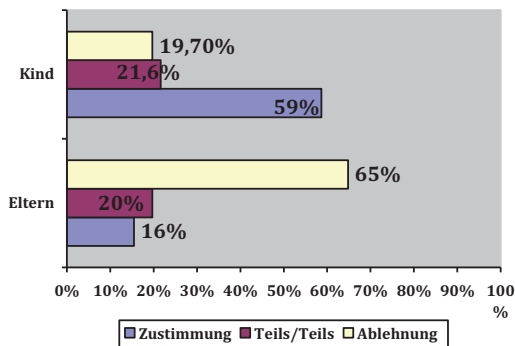


Abb. 33: Prozentuale Verteilungen der elterlichen Wahrnehmung, Eltern bzw. Kinder müssten sich mehr bemühen, um erfolgreich zu sein

ihre Kinder sich mehr bemühen müssten, um erfolgreich sein zu können. Für sie selbst gehen 16% ( $M = 3,64$ ;  $SD = 1,09$ ) der befragten Eltern davon aus, dass sie sich sehr bemühen, aber wenig Anerkennung von ihren Mitmenschen erhalten. Für ihre Kinder nahmen 60% ( $M = 2,39$ ;  $SD = 1,19$ ) der Eltern wahr, dass ihre Kinder sich mehr bemühen müssten, um erfolgreich zu sein.

### Ich sehe viele kulturelle Differenzen zwischen Türken und Deutschen

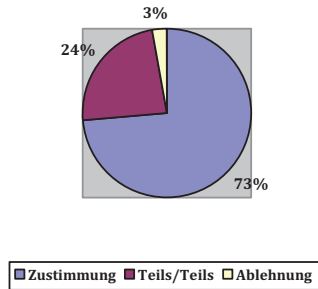


Abb. 34: Prozentuale Verteilung der Wahrnehmung kultureller Differenzen zwischen Türken und Deutschen

Die Abbildung 34 zeigt, dass 73% der befragten Eltern viele kulturelle Unterschiede zwischen Türken und Deutschen sahen. 24% stimmten mittelmäßig zu und nur 3% der Eltern lehnten dieses Item ab.

Die nachfolgende Abbildung 35 zeigt den Wunsch der beobachteten Eltern, dass ihre Kinder sich in Deutschland wohlfühlen, aber überwiegend nach türkischen kulturellen Verhaltensmustern leben sollen. Diese Aussage wurde in den teilnehmenden Beobachtungen von einigen Eltern geäußert und soll anhand der Daten der Studie 2 überprüft werden.

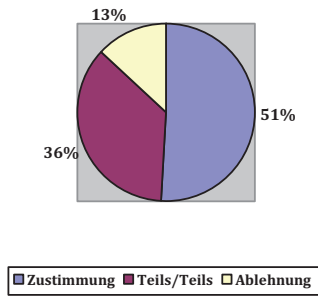


Abb. 35: Prozentuale Verteilungen zum elterlichen Wunsch, dass sich die Kinder in Deutschland wohlfühlen, aber überwiegend nach türkischen kulturellen Verhaltensmustern leben sollen

Die Hälfte der befragten Eltern (51%) möchte, dass sich ihre Kinder zwar in Deutschland wohlfühlen, aber überwiegend nach türkischen kulturellen Verhaltensmustern leben sollten. 36% stimmten mittelmäßig zu und 13% der Eltern lehnten diesen Wunsch ab.

Die zentrale Forschungsfrage, ob Integration über Erziehung gefördert werden kann, wurde ebenfalls als Item formuliert und mittels Studie 2 erfasst. Die nachfolgende Abbildung 36 zeigt die prozentualen Verteilungen der befragten Eltern, ob sie einer Integrationsförderung über Erziehung zustimmen.

### Gibt es eine Erziehung zur Integration?

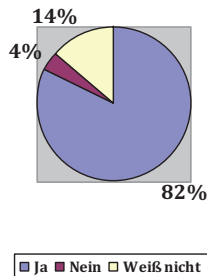


Abb. 36: Prozentuale Verteilungen zur subjektiven Einschätzung der Eltern zur Integrationsförderung über Erziehung

bejaht. Nur 4% lehnten diese Aussage ab und 14% der Eltern waren sich unsicher (Abb. 36).

Die nachfolgende Abbildung 37 zeigt die prozentualen Verteilungen zu den einzelnen elterlichen Praktiken, die eine solche Integration über elterliche Erziehung fördern können. Mit einer Filterfunktion sollten die befragten Eltern, die das Item „Denken Sie, über die familiäre Erziehung die Integration Ihres Kindes in die deutsche Gesellschaft erleichtern bzw. fördern zu können?“ bejahen, auch einschätzen, was dazu gehört. Sieben Antwortmöglichkeiten wurden vorgegeben und sollten einzeln von den Eltern bewertet werden. Mehrfachantworten waren möglich und werden gemeinsam in einem Kreisdiagramm veranschaulicht.

### Integrationsfördernde Erziehungsinhalte

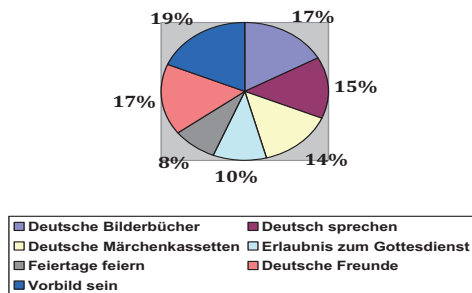


Abb. 37: Verteilungen der integrationsfördernden Erziehungsinhalte in Prozent

Eine große Mehrheit glaubte, über ihre innerfamiliäre Erziehung die Integration ihrer Kinder in die deutsche Mehrheitsgesellschaft fördern zu können. An erster Stelle gehörte für sie dazu, selbst Vorbild (19%) zu sein. An zweiter Stelle folgten das Vorlesen deutscher Bilderbücher und die Erlaubnis zu deutschen Freundschaften mit jeweils 17%. Mit dem Kind Deutsch zu sprechen (15%) und deutsche Märchenkassetten abzuspielen (14%), standen an dritter Stelle. Die Erlaubnis, zum christlichen Gottesdienst zu gehen (10%) sowie die Feier christlicher Feiertage im familiären Rahmen (8%) wurden eher abgelehnt.



,37). Ebenfalls als wichtig wurden sowohl deutsche Freundschaften (82%;  $M = 1,1$ ;  $SD = ,60$ ) als auch das Vorlesen deutscher (Bilder-)Bücher (81%;  $M = 1,02$ ;  $SD = ,48$ ) erachtet. An vierter Stelle stand die sprachliche Förderung, 71% sahen einen wichtigen Beitrag zur Integration in der Kommunikation auf Deutsch ( $M = 1,15$ ;  $SD = ,61$ ). Relativ gespalten waren die Meinungen der Eltern zu christlichen Feiertagen: 40% sahen einen wichtigen Beitrag an der familiären Feier christlicher Feiertage wie Weihnachten und Ostern für die Integration ihrer Kinder. Ähnlich hoch waren die Werte für eine Ablehnung: 43% der Eltern lehnten diese Aussage ab ( $M = 1,52$ ,  $SD = ,76$ ). 9% der Eltern waren indifferent bei der Einschätzung, Feiertage zu feiern und 8% haben gar nicht geantwortet.

50% der befragten Eltern stimmten einer Erlaubnis zum Gottesdienst mit der Schule oder Kita der Kinder zu und 31% der Eltern lehnten ab ( $M = 1,43$ ,  $SD = ,80$ ). Bei diesem Item zeigten sich 11% der Eltern unsicher und 9% antworteten gar nicht.

In der nachfolgenden Abbildung wird die Ansicht einiger beobachteter Eltern dargestellt, dass der Integrationsdiskurs von der Politik einseitig geführt wird.

### Integration wird von der Politik einseitig diskutiert.

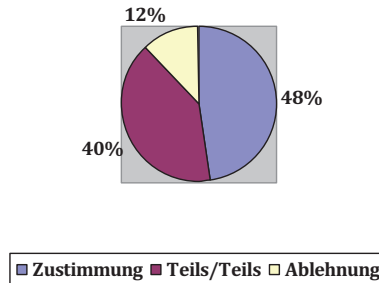


Abb. 38: Prozentuale Verteilungen der Ansicht, dass Integration von der Politik einseitig diskutiert wird.

Fast die Hälfte (48%) der Befragten denkt, dass das Thema Integration von der Politik nur einseitig diskutiert und thematisiert wird.

40% der Eltern stimmten mittelmäßig zu und 12% lehnten diese Aussage ab. Im nachfolgenden werden die Werte zu den erfassten Benachteiligungserfahrungen abgebildet.

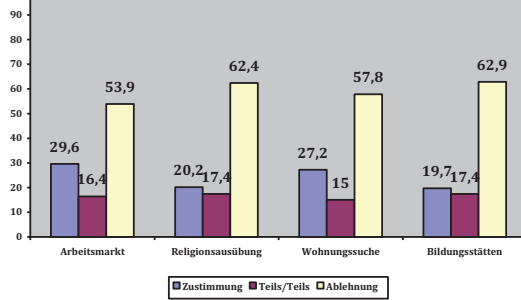


Abb. 39: Verteilungen der erlebten Diskriminierungen in verschiedenen Bereichen

30% der Befragten berichten Diskriminierungen auf dem Arbeitsmarkt ( $M = 3,31$ ;  $SD = 1,3$ ), 27% bei der Wohnungssuche ( $M = 3,38$ ;  $SD = 1,35$ ), 20% bei der Religionsausübung ( $M = 3,63$ ;  $SD = 1,2$ ) und 20% in Bildungsstätten ( $M = 3,61$ ;  $SD = 1,2$ ) erlebt zu haben (Abb. 39). Eine deutliche Mehrheit hat noch keine Benachteiligungen in den befragten Bereichen erlebt.

### Diskriminierungsbereiche

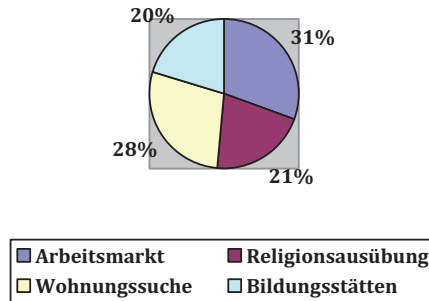


Abb. 40: Erlebte Diskriminierungen in verschiedenen Bereichen

Den Angaben der Eltern zufolge wurden Benachteiligungen und Diskriminierungen am stärksten auf dem Arbeitsmarkt erlebt (Abb. 40).

Nachdem die Analyse des subjektiven wie familialen Integrationserlebens auf Itemebene ausführlich dargestellt wurden, sollen im Folgenden die in den teilnehmenden Beobachtungen identifizierten Kategorien zum subjektiven Integrationserleben auf Itemebene deskriptiv analysiert werden.

Die beobachteten Familien schienen alle gut integriert zu sein. Sie waren berufstätig und somit in den Arbeitsmarkt integriert. Sie beherrschten die deutsche Sprache und waren kognitiv integriert. Sie berichteten von deutschen Freunden und nachbarschaftlichen Verhältnissen. Sie waren in Vereinen und Freizeitaktivitäten sowohl für sich als auch für ihre Kinder involviert. Ein Großteil absolvierte eine Schul- und Berufsausbildung in Deutschland. Die soziodemografischen Daten der vorliegenden Stichprobe wurden zwar bereits in Kapitel 5.1.1 dargestellt, doch sollen an dieser Stelle zur Überprüfung der Items aus den Beobachtungen erneut mit ihren statistischen Kennwerten dargestellt werden

### **K8: Die Folgegenerationen türkischer Migranteneltern sind kognitiv, sozial und strukturell gut integriert.**

Für eine deskriptive Analyse dieser Beobachtung aus der ersten Studie sollen gemäß der vier Integrationsdimensionen, welche als Indikatoren für eine empirische Messung der Integration operationalisiert werden, folgende Aussagen analysiert werden: Sie sind kognitiv integriert (sie beherrschen die deutsche Sprache), sie sind strukturell integriert (sie gehen einer Erwerbstätigkeit nach), sie sind sozial integriert (sie haben deutsche Freunde; sie haben hauptsächlich interethnische Freundschaften, sie sind in deutschen Vereinen aktiv). Im Folgenden werden diese genannten Aussagen auf Itemebene einzeln deskriptiv analysiert<sup>48</sup>.

#### **Sie beherrschen die deutsche Sprache:**

88% der Eltern gaben an, gute bis sehr gute Deutschsprachkenntnisse zu haben und weitere 11% sprechen mittelmäßig gut Deutsch ( $M = 1,54^{49}$ ,  $SD = ,76$ ). 75% der Eltern hatten den deutschen Fragebogen präferiert.

---

48 Zur Darstellung der Ergebnisse wird auf Abbildungen verzichtet, da zur Beschreibung der Stichprobe bereits Diagramme zu den Items dargestellt wurden.

49 Zur Beurteilung der Sprachkenntnisse lag eine fünf-stufige Likert-Skala vor: 1= sehr gut, 2= gut, 3= mittelmäßig, 4= schlecht und 5= sehr schlecht.

lischen/beruflichen Ausbildung. Somit kann für 64% der befragten Eltern eine strukturelle Integration angenommen werden. 30% befanden sich in Elternzeit und 6% der Eltern waren arbeitssuchend.

### **Sie haben deutsche Freunde:**

Da zur Auswertung dieser Aussage das Item „Ich habe *hauptsächlich* deutsche Freunde“ analysiert wird, können die Ergebnisse durch die indizierte *hauptsächliche* Präferenz verzerrt sein.

7% der Eltern stimmten der Aussage voll zu, dass sie hauptsächlich deutsche Freunde haben. 52% stimmten mittelmäßig zu und 41% lehnten diese Aussage ab.

### **Sie haben hauptsächlich interethnische Freundschaften:**

34% der befragten Eltern stimmten dieser Aussage voll zu und 32% stimmten zu, sodass insgesamt 66% der Eltern interethnische Freundschaften pflegten. 18% stimmten mittelmäßig zu und 12% lehnten ab.

### **Sie sind in deutschen Vereinen aktiv:**

35% der Eltern waren in einem deutschen Verein aktiv. Da 25% der Eltern angaben, in einem türkischen Verein aktiv zu sein, kann davon ausgegangen werden, dass die Mehrheit der befragten Eltern in keinem Verein aktiv war. Bei Mitgliedschaft in Vereinen wurden aber offenbar deutsche Vereine bevorzugt.

### **K9: Sie haben eine Mischidentität. Sie fühlen sich eher türkisch, aber haben ihren Lebensmittelpunkt in Deutschland und fühlen sich mit beiden Ländern verbunden.**

Da die beobachteten Eltern eher eine bikulturelle Verortung hatten, also sich zwar vermehrt türkisch fühlten, aber in Deutschland ihren Lebensmittelpunkt sahen und sich mit beiden Ländern verbunden fühlten, sollen auch diese Aussagen an den Daten der zweiten Studie überprüft werden. Überprüft werden auch die Items, die zur Erfassung einer bikulturellen Identität konstruiert wurden.

**Sie fühlen sich als Deutsche mit einem anderen kulturellen Hintergrund:**

33% der befragten Eltern stimmten der Aussage zu, sich als Deutscher mit einem anderen kulturellen Hintergrund zu fühlen, 19% stimmten mittelmäßig zu und 48% lehnten diese Aussage ab. Fast die Hälfte der befragten Eltern fühlte sich demnach nicht als Deutscher mit einem anderen kulturellen Hintergrund.

**Sie fühlen sich mit beiden Ländern in gleicher Weise verbunden:**

47% der befragten Eltern fühlten sich mit der Türkei und mit Deutschland in gleicher Weise verbunden. Während 27% indifferent waren, lehnten 26% der Eltern diese bikulturelle Verortung ab ( $M=2,71$ ,  $SD = 1,17$ ).

**K10: Sie sind bilingual. Sie sprechen zu Hause mit ihren Kindern und mit ihren Partnern beide Sprachen.**

In der ersten Studie konnte klar beobachtet werden, dass die Eltern beider Sprachen mächtig sind und beide Sprachen sowohl mit ihren Partnern als auch mit ihren Kindern sprechen. Einige Eltern präferierten eine klare elterliche Aufteilung des Sprachgebrauches. Die Mütter unterhielten sich auf Türkisch mit ihren Kindern und die Väter auf Deutsch. Untereinander sprachen die Eltern beide Sprachen, mit der Tendenz eher Deutsch zu sprechen.

Die Ergebnisse der zweiten Studie zeigen eine mittlere Verteilung: Sowohl Türkisch als auch Deutsch sprechen im innerfamiliären Rahmen 48% der Eltern mit ihren Partnern und 47% mit ihren Kindern.

**K11: Eltern wünschen sich, dass ihre Kinder nach türkischen Verhaltensmustern leben sollen.**

Die beobachteten Eltern sagten ganz klar, dass sich beispielsweise ihre Kinder in Deutschland wohl fühlen, aber überwiegend nach türkischen kulturellen Verhaltensmustern leben sollten. Klar war für sie, dass ihre Kinder wissen sollten, dass sie türkische Kinder sind, da sie gesellschaftlich als solche wahrgenommen werden. Dies stand für die beobachteten Familien aber nicht im Gegensatz zur Entwicklung einer bikulturellen Identität.

Die bisher dargestellten deskriptiven Ergebnisse werden im Kapitel 6 erneut zusammenfassend skizziert und diskutiert. Vorher sollen systematische Gruppenunterschiede in der Stichprobe analysiert werden.

Mittels  $t$ -Tests soll im Folgenden überprüft werden, ob systematische Geschlechtsunterschiede im Erziehungsverhalten bzw. Integrationserleben bestehen. Zusätzlich werden Gruppenunterschiede nach Geburtsländern (Türkei vs. Deutschland) für die erfassten Erziehungspraktiken wie Integrationserleben analysiert. Diese Analysen erfolgen als ein Exkurs, da sie nicht zur Beantwortung der Forschungsfragestellung dienen, sondern weitergehende Fragestellungen beantworten möchten. In der Forschungslandschaft lassen sich vermehrt geschlechtsspezifische Analysen finden, wo jeweils nur die mütterliche Erziehungspraxis analysiert oder aber die Erziehung der Eltern untereinander verglichen wird. Die eigene Migrationserfahrung, hier operationalisiert am Geburtsland, stellt in der Integrationsforschung einen wichtigen Prädiktor für Erziehungsstile und Integrationserfolge dar und soll daher auch berücksichtigt werden. Die nachfolgenden Analysen werden entsprechend im Diskussionsteil erneut aufgegriffen.

## 5.5 Exkurs: Weiterführende Analysen

Der  $t$ -Test nach Student für zwei unabhängige Stichproben ermöglicht einen Vergleich der Mittelwerte von normalverteilten Variablen und lässt Aussagen darüber zu, ob der gefundene Unterschied zufällig oder statistisch signifikant ist (vgl. Raithel 2008:146).

Bevor die  $t$ -Tests berechnet werden konnten, wurden alle Variablen auf ihre Normalverteilung überprüft. Für eine optische Überprüfung wurden von den zu untersuchenden Variablen Histogramme mit Normalverteilungskurven erstellt und zusätzlich wurde der Kolmogorov-Smirnov-Test angewandt (vgl. ebd.:122).

Da die Variablen normalverteilt sind, konnten für die Analysen  $t$ -Tests berechnet werden, welche im nachfolgenden Kapitel dargestellt werden

ren, soll mit dem *t*-Test nach Student eine geschlechtsspezifische Analyse des erfassten Erziehungsverhaltens durchgeführt werden. Des Weiteren bietet der Forschungsstand vermehrt Untersuchungsergebnisse zum mütterlichen Erziehungsverhalten. Die hier erfolgten geschlechtsspezifischen Analysen können einen Beitrag dazu leisten und bilden somit eine Grundlage für Vergleiche. Die nachfolgenden Tabellen 21 und 22 zeigen die Ergebnisse.

Tab. 21: Geschlechtsspezifische Analysen des Erziehungsverhaltens

	<b>Ge- schlecht</b>	<b>N</b>	<b>Mittel- wert</b>	<b>Stan- dardabwe- chung</b>	<b>Standard- fehler des Mittelwertes</b>
<b>Autoritäres EV</b>	Weiblich	174	3,5560	,65049	,04931
	Männlich	39	3,3718	,63834	,10222
<b>Entwicklungsför- derndes EV</b>	Weiblich	174	1,7753	,40747	,03089
	Männlich	39	1,8923	,36156	,05790
<b>Involviertheit</b>	Weiblich	174	1,5560	,75844	,05750
	Männlich	39	1,7756	,60370	,09667
<b>Geduldiges EV</b>	Weiblich	174	2,5824	,67665	,05130
	Männlich	39	2,5385	,68234	,10926
<b>Behütendes EV</b>	Weiblich	174	1,7287	,49504	,03753
	Männlich	39	1,8974	,55606	,08904
<b>Machtvoll durchset- zendes EV</b>	Weiblich	174	2,3908	,56146	,04256
	Männlich	39	2,3632	,49688	,07956
<b>Partnerschaftliches EV</b>	Weiblich	174	2,3276	,66527	,05043
	Männlich	39	2,2462	,51802	,08295
<b>Kindzentriertes EV</b>	Weiblich	174	1,9291	,66721	,05058
	Männlich	39	2,2906	,68475	,10965
<b>Positives EV</b>	Weiblich	174	1,3429	,39003	,02957
	Männlich	39	1,4872	,47045	,07533

		der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
<b>Kindzentriertes Erziehungsverhalten</b>	Varianzen sind gleich	,032	,857	-3,043	211	,003	-,36148	,11877	-,59561	-,12734
	Varianzen sind nicht gleich			-2,994	55,343	,004	-,36148	,12075	-,60344	-,11952
<b>Positives Erziehungsverhalten</b>	Varianzen sind gleich	6,456	,012	-2,007	211	,046	-,14427	,07188	-,28595	-,00258
	Varianzen sind nicht gleich			-1,783	50,348	,081	-,14427	,08093	-,30679	,01825

Die geschlechtsspezifische Analyse zeigt einen systematischen Geschlechtsunterschied im kindzentrierten sowie positiven Erziehungsverhalten (Tab. 21).

Den Ergebnissen nach scheinen Mütter kindzentrierter zu erziehen als Väter ( $t(211) = -3,04, p = .003$ ). Die Differenz von -,36 ist sehr signifikant (Tab. 22).

Die Differenz von -,144 im positiven Erziehungsverhalten zwischen den Eltern ist nicht signifikant ( $t(211) = -1,78, p = ,046$ ).

Im Folgenden werden geschlechtsspezifische Analysen zum erfassten Integrationserleben dargestellt.

### 5.5.2 Geschlechtsspezifische Analysen zum Integrationserleben

Zwar sind geschlechtsspezifische Analysen zur Beantwortung der vorliegenden Forschungsfrage nicht relevant, doch es schien interessant, das erfasste



Tab. 23: Geschlechtsspezifische Analysen zum Integrationserleben

	Ge- schlecht	N	Mittel- wert	Stan- dardabwe- ichung	Standard- fehler des Mittelwertes
Türkische Identität	Weiblich	174	2,4791	,73994	,05609
	Männlich	39	2,5621	,79575	,12742
Interethnische Freundschaften	Weiblich	174	2,4865	,68551	,05197
	Männlich	39	2,5692	,80758	,12932
Exklusionsmechanis- men	Weiblich	174	3,1481	,73923	,05604
	Männlich	39	2,6911	,74573	,11941
Wohlfühlen in Deutschland	Weiblich	174	2,0690	,79150	,06000
	Männlich	39	2,0833	,78220	,12525
Fremdverantwortung	Weiblich	174	2,8621	,79081	,05995
	Männlich	39	2,7821	,75911	,12155

Tab. 24: T-Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signi- fikanz	T	df	Sig. (2- seitig)	Mittlere Differenz	Standard- fehler der Differenz	95% Konfidenzinter- vall der Diffe- renz	
									Untere	Obere
Exklusions- mechanismen	Varianzen sind gleich	,100	,752	3,483	211	,001	,45692	,13118	,19834	,71551
	Varianzen sind nicht gleich			3,464	55,986	,001	,45692	,13191	,19268	,72117

Nur in den Exklusionsmechanismen zeigen sich systematische Geschlechtsunterschiede im Integrationserleben zwischen Müttern und Vätern (Tab. 23).

Die eigene Migrationserfahrung der Eltern gilt einigen Studienergebnissen nach als relevanter Prädiktor für das elterliche Erziehungsverhalten sowie für den Integrationserfolg.

### 5.5.3 Analysen nach Geburtsländern

Eine Analyse nach Geburtsländern erscheint vor dem Hintergrund der Fragestellung nach einem möglichen Zusammenhang zwischen der eigenen Migrationserfahrung und dem elterlichen Erziehungsverhalten sowie subjektiven Integrationserleben relevant. In der Türkei geborene Eltern werden als Personen mit eigener Migrationserfahrung verstanden. Einige von ihnen gehören zu der Gruppe der Heiratsmigranten. Die nachfolgenden Tabellen 25 und 26 zeigen die Ergebnisse des *t*-Tests.

Tab. 25: Analysen zum Integrationserleben nach Geburtsland

	Geburtsland	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Türkische Identität	Deutschland	150	2,6153	,69435	,05669
	Türkei	61	2,2252	,80534	,10311
Interethnische Freunde	Deutschland	150	2,3983	,66807	,05455
	Türkei	61	2,7230	,73839	,09454
Exklusionsmechanismen	Deutschland	150	3,1273	,76373	,06236
	Türkei	61	2,9000	,73856	,09456
Wohlfühlen in Deutschland	Deutschland	150	1,9883	,72584	,05926
	Türkei	61	2,2582	,90443	,11580
Fremdverantwortung	Deutschland	150	2,8033	,77264	,06309
	Türkei	61	2,9590	,80775	,10342

Tab. 26: T-Test bei unabhängigen Stichproben

						Sig. (2- sei- tig)	Mittlere Diffe- renz	Standard- fehler der Differenz	95% Konfiden- zintervall der Differenz	
		F	Signi- fikanz	T	df				Untere	Obere
Türkische Identität	Varianzen sind gleich	3,859	,051	3,529	209	,001	,39010	,11054	,17218	,60802
	Varianzen sind nicht gleich			3,315	98,147	,001	,39010	,11767	,15659	,62361
Interethnische Freunde	Varianzen sind gleich	1,603	,207	-3,103	209	,002	-,32462	,10463	-,53088	-,11836
	Varianzen sind nicht gleich			-2,974	102,044	,004	-,32462	,10915	-,54111	-,10812
Exklusions- mechanismen	Varianzen sind gleich	,005	,946	1,978	209	,049	,22727	,11489	,00078	,45377
	Varianzen sind nicht gleich			2,006	114,789	,047	,22727	,11327	,00290	,45165
Wohlfühlen in Deutschland	Varianzen sind gleich	6,628	,011	-2,275	209	,024	-,26986	,11864	-,50376	-,03597
	Varianzen sind nicht gleich			-2,075	92,979	,041	-,26986	,13008	-,52819	-,01154
Fremdverant- wortung	Varianzen sind gleich	,072	,788	-1,310	209	,192	-,15568	,11888	-,39005	,07868
	Varianzen sind nicht gleich			-1,285	106,992	,202	-,15568	,12114	-,39584	,08447

Es bestehen signifikante Unterschiede im Integrationserleben nach Geburts-  
ländern. In der Türkei geborene Eltern scheinen eine stärkere türkische Identi-  
tät als in Deutschland geborene Eltern zu haben ( $t(209) = 3,5, p = ,001$ ). Die  
mittlere Differenz von ,39 ist sehr signifikant.

Auch der Mittelwertsunterschied von -,32 in Bezug auf die interethnischen  
Freundschaften ist signifikant. Daraus ergibt sich, dass in Deutschland Gebo-

öfter Exklusionsmechanismen als in Deutschland geborene Eltern erleben ( $t(209) = 1,98, p = ,049$ ). Die Differenz von ,23 ist schwach signifikant. Der  $t$ -Test hat ferner ergeben, dass in Deutschland Geborene sich signifikant wohler in Deutschland fühlen als in der Türkei Geborene ( $t(209) = -,208, p = 0,41$ ). Die Differenz von -,27 ist schwach signifikant. Die systematischen Gruppenunterschiede im Erziehungsverhalten werden in nachfolgender Tabelle 27 dargestellt.

Tab. 27: Analysen zum Erziehungsverhalten nach Geburtsland

	Geburtsland	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Autoritäres EV	Deutschland	150	3,5458	,66008	,05389
	Türkei	61	3,4857	,62671	,08024
Entwicklungsförderndes EV	Deutschland	150	1,8360	,38413	,03136
	Türkei	61	1,6852	,42223	,05406
Involviertheit	Deutschland	150	1,5717	,71732	,05857
	Türkei	61	1,6639	,79305	,10154
Geduldiges EV	Deutschland	150	2,5778	,68614	,05602
	Türkei	61	2,5628	,66539	,08519
Behütendes EV	Deutschland	150	1,7747	,50197	,04099
	Türkei	61	1,7016	,52361	,06704
Machtvoll durchsetzendes EV	Deutschland	150	2,3722	,54902	,04483
	Türkei	61	2,4180	,55995	,07169
Partnerschaftliches EV	Deutschland	150	2,3040	,59651	,04870
	Türkei	61	2,3115	,74074	,09484
Kindzentriertes EV	Deutschland	150	1,9578	,64541	,05270
	Türkei	61	2,0546	,75812	,09707
Positives EV	Deutschland	150	1,3467	,40297	,03290
	Türkei	61	1,4208	,42558	,05449

		Varianzgleich- heit		T-Test für die Mittelwertgleichheit					
			Signi- fikanz	T	df	Sig. (2- seitig)	Mittle- re Dif- ferenz	Standard- fehler der Differenz	95% Konfiden- zintervall der Differenz
		F							Untere    Obere
Entwicklungs- förderndes EV	Varian- zen sind gleich	,793	,374	2,510	209	,013	,15075	,06005	,03237    ,26914
	Varian- zen sind nicht gleich			2,412	102,511	,018	,15075	,06250	,02679    ,27472

Wie die Messwerte in den Tabellen 27 und 28 zeigen, bestehen systematische Unterschiede im entwicklungsfördernden Erziehungsverhalten zwischen den Eltern, welche in Deutschland und in der Türkei geboren sind ( $t(209) = 2,51$ ,  $p = 0,13$ ). Eltern, die in der Türkei geboren sind, scheinen eher entwicklungsfördernd zu erziehen als Eltern, die in Deutschland geboren wurden. Die Differenz von ,15 ist signifikant.

In den weiteren Erziehungspraktiken bestehen keine weiteren signifikanten Unterschiede.

Im Folgenden werden Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson für die erfassten Erziehungspraktiken und das subjektive Integrationserleben berechnet und im Folgenden dargestellt, um die Forschungsfrage zu explizieren. Die nachfolgende Analyse stellt einen Versuch dar, die zentrale Forschungsfrage zu prüfen.

## 5.6 Zusammenhang des Erziehungsverhaltens mit dem Integrationserleben

Die zentrale Forschungsfrage der vorliegenden Dissertation, ob es eine Erziehung zur Integration gibt, soll mittels Pearson Produkt-Moment-Korrelationen überprüft werden. Durch die Berechnung der Korrelationskoeff-

Tab. 29: Korrelationen des Erziehungsverhaltens und des Integrationserlebens

		Autori- täres EV	Ent- wick- lungs- för- derndes EV	Invol- viert- heit	Ge- dul- diges EV	Behü- ten- des EV	Macht- voll durch- setzen- des EV	Partner- schaftfli- ches EV	Kind- zentrier- tes EV	Positi- ves EV
Exklusio- nsmecha- nismen	r p	<b>,139*</b> ,043	-,095 ,167	-,060 ,386	,020 ,774	-,009 ,891	-,004 ,957	-,064 ,353	,000 ,999	,033 ,635
Türkische Identität	r p	,092 ,183	<b>,205**</b> <b>,003</b>	,006 ,932	-,066 ,334	<b>,224**</b> <b>,001</b>	<b>,164*</b> ,017	-,050 ,466	-,090 ,189	-,038 ,583
Wohlfüh- len in Deutsch- land	r p	<b>-,140*</b> ,041	,080 ,245	,102 ,138	,080 ,245	-,030 ,666	-,092 ,179	<b>,184**</b> <b>,007</b>	,110 ,111	<b>,174*</b> ,011
Fremdver- antwortung	r p	,014 ,843	,031 ,657	,005 ,941	,090 ,189	,032 ,645	-,043 ,537	,124 ,072	<b>,147*</b> ,032	<b>,157*</b> ,022
Interethni- sche Freund- schaften	r p	<b>-,145*</b> <b>,035</b>	,076 ,270	<b>,232**</b> <b>,001</b>	,108 ,115	,008 ,913	-,008 ,908	<b>,227**</b> ,001	<b>,188**</b> ,006	<b>,262**</b> <b>,000</b>

Anmerkung: \* $p \leq .05$ ; \*\* $p \leq .01$ ; (2-seitig)

Wie die Ergebnisse in Tabelle 29 zeigen, haben Exklusionsmechanismen einen signifikant positiven Zusammenhang mit autoritärerem Erziehungsverhalten ( $r = .14, p \leq .05$ ).

Die Skala türkische Identität korreliert signifikant mit entwicklungsförderndem Erziehungsverhalten ( $r = .21, p \leq .01$ ) sowie behütenden Erziehungsver-

mit partnerschaftlichem Erziehungsverhalten ( $r = .18, p \leq .01$ ) und eine schwach signifikante Korrelationen mit positivem Erziehungsverhalten ( $r = .17, p \leq .05$ ). Eine schwach signifikant negative Korrelation hat die Skala Wohlfühlen in Deutschland mit der Skala autoritären Erziehungsverhalten ( $r = -.14, p \leq .05$ ).

Fremdverantwortung korreliert schwach signifikant mit zwei Erziehungsskalen: mit kindzentrierten Erziehungsverhalten ( $r = .15, p \leq .05$ ) und positiven Erziehungsverhalten ( $r = .16, p \leq .05$ ).

Die interethnischen Freundschaften haben eine signifikant positive Korrelation mit vier Erziehungsskalen und eine schwach signifikante negative Korrelation mit einer Skala. Es besteht ein signifikant positiver Zusammenhang mit involvierten ( $r = .23, p \leq .01$ ), partnerschaftlichen ( $r = .23, p \leq .01$ ), kindzentrierten ( $r = .19, p \leq .01$ ) sowie mit positiven Erziehungsverhalten ( $r = .26, p \leq .01$ ). Eine schwach signifikant negative Korrelation besteht zum autoritären Erziehungsverhalten ( $r = -.15, p \leq .05$ ).

Zusätzlich zu den beschriebenen Pearson Produkt-Moment-Korrelationen zwischen den beiden erfassten Konstrukten Erziehungsverhalten und Integrationserleben sollen im Folgenden die Korrelationen der erfassten Erziehungsskalen mit dem Item der subjektiven Integrationseinschätzung („Ich bin gut in die deutsche Gesellschaft integriert“) berechnet werden. Dadurch kann gemessen werden, ob bestimmte elterliche Erziehungspraktiken mit einem positiv wahrgenommenen, subjektiven Integrationserleben in Zusammenhang stehen. Einschränkend ist zu konstatieren, dass der Korrelationskoeffizient keine Aussagen über eine kausale Beziehung machen kann. An dieser Stelle ist primär die Analyse von möglichen Zusammenhängen zentral.

Tab. 30: Korrelation nach Pearson: Erziehungsverhalten mit der subjektiven Einschätzung der eigenen Integration

Erziehungsverhalten (EV)		Ich bin gut in die deutsche Gesellschaft integriert.
Positives EV	r	.283**
	p	,000
Kindzentriertes EV	r	.203**

	p	,000
Entwicklungsförderndes EV	r p	,086 ,209
Involviertheit	r p	<b>,238**</b> ,000
Geduldiges EV	r p	<b>,160*</b> ,020
Behütendes EV	r p	<b>,136*</b> ,048
Machtvoll durchsetzendes EV	r p	,009 ,899
Partnerschaftliches EV	r p	<b>,236**</b> ,001

Anmerkung: \* $p \leq .05$ ; \*\* $p \leq .01$ ; (2-seitig). EV= Erziehungsverhalten

Die vorstehende Tabelle 30 zeigt, dass die subjektive Einschätzung „Ich bin gut in die deutsche Gesellschaft integriert“ einen signifikant positiven Zusammenhang mit positiven ( $r = .28, p \leq .01$ ), kindzentrierten ( $r = .20, p \leq .01$ ), involvierten ( $r = .24, p \leq .01$ ) und partnerschaftlichen Erziehungsverhalten ( $r = .24$ ) sowie eine signifikant negative Korrelation mit autoritären Erziehungsverhalten ( $r = -.24, p \leq .01$ ) hat. Die Korrelationskoeffizienten sind für diese Korrelationen ähnlich hoch, für drei Korrelationen sogar gleich hoch. Eine schwach signifikante Korrelation besteht zwischen dem Item der positiven Integrationseinschätzung und geduldigen ( $r = .16, p \leq .05$ ) sowie behütenden ( $r = .14, p \leq .05$ ) Erziehungsverhalten. Zu den machtvoll durchsetzenden und entwicklungsfördernden Erziehungsverhalten besteht kein Zusammenhang.

Die Daten der qualitativen und quantitativen Studien wurden für die Forschungsfrage deskriptiv analysiert und ausführlich dargestellt. Die Ergebnisse





## 6 Zusammenfassung und Diskussion der qualitativen und quantitativen Studien

Ausgangspunkt der vorliegenden Dissertation war die kontrovers geführte und defizitorientierte Integrationsdebatte zu türkischen Migranten in Deutschland: sie seien integrationsunwillig, gar integrationsunfähig.

Traditionelle Familienstrukturen und ein dominierender autoritärer Erziehungsstil türkischer Eltern werden im Vergleich zu westlich-christlichen Erziehungsstilen als dysfunktional für kindliche Entwicklung bewertet.

Öffentliche und politische Diskussionen lassen vielfach kulturelle Distanzen als Integrationshemmnisse erscheinen. Verallgemeinernd und reduktionistisch wird die Annahme konstatiert, *die* familiäre Erziehung erschwere die Integration der nachwachsenden Generation in die deutsche Mehrheitsgesellschaft, da sie im Gegensatz zu den präferierten Werten der deutschen Gesellschaft stehe.

Von einer durch stereotype Annahmen geprägten Forschungslandschaft ausgehend, welche vermehrt veraltete und überkommene Daten zur Erziehung türkischer Migranteneltern beinhaltet und somit nicht zeitgemäß ist, wurde in der vorliegenden Dissertation intendiert, eine deskriptive Zielgruppenanalyse türkischer Migranteneltern der Folgegenerationen durchzuführen.

Damit sollte ein relevanter Beitrag zur bestehenden Migrations- und Integrationsforschung geleistet und die konstatierte Forschungslücke zu türkischen Migrantenfamilien geschlossen werden. Vor allem konnte eine Forschungslücke zu elterlichen Erziehungspraktiken gegenüber Vorschulkindern festgestellt werden. Der „fachliche Diskurs (hat) Familien mit Migrationshintergrund bisher eher am Rande behandelt (...)“ (Fischer/Springer 2011:9), doch werden zugewanderte Familien „weiterhin ignoriert, wird auch das Potenzial ignoriert, das in Familien steckt, und damit ein wichtiger Hebel zur Förderung und Integration der Kinder und ihrer Familien“ (Leyendecker 2008:93). Die vorliegende Dissertation widmete sich ganz der Zielgruppe

Ziel der Arbeit war es, aktuelle empirische Daten zum elterlichen Erziehungsverhalten sowie zum subjektiven Integrationserleben türkischer Eltern zu liefern. Im Zentrum des Forschungsinteresses stand die Fragestellung nach einer elterlichen Erziehung zur Integration. Hierfür wurde ein multimethodisches Forschungsdesign gewählt, welches eine Kombination qualitativer und quantitativer Erhebungs- und Auswertungsmethoden implizierte.

Ein multimethodisches Vorgehen wurde gewählt, um möglichst viele Aspekte der untersuchten Merkmale erfassen und einen ganzheitlichen Einblick in die Lebenswelt der untersuchten Zielgruppe gewinnen zu können. Ein Vorteil der Kombination qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden ist, dass „solche Forschung an Offenheit für den Gegenstand und damit auch an Alltagsnähe (gewinnt)“ (Mayring 2001:10). Das methodische Vorgehen zielt auf eine Erfassung aktueller und alltagsnaher Daten zum Erziehungsverhalten sowie Integrationserleben türkischer Migranteneltern der Folgegenerationen. Das qualitative Vorgehen ermöglicht eine Exploration des Untersuchungsfeldes. „Durch Hinzuziehen quantitativer Analyseschritte (gewinnt qualitative Forschung) in aller Regel an Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse“ (ebd.:11). Die Kombination qualitativer und quantitativer Erhebungs- und Auswertungsmethoden folgte dem Forschungsdesign eines Verallgemeinerungsmodells (vgl. ebd.:7). Das Verallgemeinerungsmodell impliziert ein methodisches Vorgehen, in der zunächst die qualitative Studie vollständig durchgeführt und ausgewertet wird. Die Ergebnisse werden in einem zweiten Schritt mittels quantitativer Erhebungs- und Auswertungsmethoden an einer größeren Stichprobe überprüft, verallgemeinert und abgesichert.

Die qualitative Studie diente einer ersten explorativen Erkundung des Forschungsfeldes. Mittels teilnehmenden Beobachtungen sollten elterliche Erziehungspraktiken, Eltern-Kind-Interaktionen sowie das familiäre wie subjektive Integrationserleben unvoreingenommen und frei von hypothetischen Annahmen in der familiären Lebenswelt der rekrutierten Familien erfasst werden. Dieser Forschungszugang ermöglichte eine alltags- und realitätsnahe Erfassung der familiären Interaktionen sowie einen intensiven Austausch über die wahrgenommenen Erziehungspraktiken und Integrationserleben. Der Zugang zu den Familien war durch eine persönliche Rekrutierung, eigenen ethnischen Hintergrund sowie teilweise gemeinsamen Bekanntenkreis relativ unkompliziert. Die familiären Interaktionen, die elterlichen Erziehungspraktiken und subjektiven Integrationserleben wurden während und nach den Beobachtungen in Feldnotizen protokolliert und anschließend gemäß der Grounded Theory ausgewertet.

ner größeren Stichprobe genutzt. Da für die vorliegende Fragestellung kein adäquates Messinstrument vorlag, wurde ein eigener Fragebogen konzipiert. Dieser wurde ins Türkische übersetzt und lag den befragten Eltern zweisprachig vor.

Mit dem neu konstruierten Messinstrument lag erstmalig ein Fragebogen vor, mit dem sowohl das Erziehungsverhalten als auch das subjektive Integrationserleben erfasst werden konnte. Der Fragebogen basiert einerseits auf den Beobachtungen, ist somit alltagsnah und direkt aus den Interaktionen in den Familien entstanden. Es wurden beispielsweise direkte Aussagen der Eltern als Items formuliert. Andererseits verbindet es Items aus der bereits mehrfach eingesetzten und validierten deutschen Version des Alabama Parenting Questionnaire für Grundschulkinder (DEAPQ-EL-GS) mit Items aus der repräsentativen Bevölkerungsumfrage zur Messung des Integrationsklimas in Deutschland (Integrationsbarometer) und verknüpft diese mit eigenen qualitativ erfassten Items. Die Items des DEAPQ wurden an die eigene Zielgruppe angepasst und teilweise revidiert, da sich die eigene Zielgruppe auf Eltern mit Vorschulkindern bezog und nicht auf Grundschulkinder.

Das Messinstrument erwies sich als valide und reliabel. Die internen Konsistenzen für die Skalen zur Erfassung des Erziehungsverhaltens sind mit Homogenitätskoeffizienten zwischen ,57 und ,79 zufriedenstellend bis gut. Die Skalen zur Erfassung des Integrationserlebens sind mit Homogenitätskoeffizienten zwischen ,58 und ,84 zufriedenstellend bis sehr gut.

Einige Items zeigten sich als weniger reliabel und hatten geringe Trennschärfen. Sie wurden in weiteren Analysen nicht weiter berücksichtigt.

Im Folgenden sollen die wichtigsten Ergebnisse zur Stichprobe, zum Erziehungsverhalten, zum Integrationserleben sowie zum Zusammenhang zwischen diesen beiden Untersuchungsvariablen zusammenfassend dargestellt und diskutiert werden.

## 6.1 Stichprobe

Für die teilnehmenden Beobachtungen wurden die Familien kriteriengesteuert und persönlich rekrutiert. Als Kriterien wurden die Anzahl, Geschlecht und das Alter der Kinder, die eigene Einwanderungserfahrung, Geschlecht des Ehepartners mit Einwanderungserfahrung und der Bildungshintergrund ope-

familiären Interaktionen im Beisein aller Familienmitglieder beobachtet. Dadurch konnten auch die Lebenswelt und der alltägliche Lebensraum der Familien wahrgenommen werden.

Die Stichprobe für die zweite Studie wurde mittels persönlicher Ansprachen sowie zweisprachiger Handzettel und Emails an Kindertageseinrichtungen, Elternvereinen, Eltern-Kind-Kursen, sozialen Netzwerken, Migrantenvereinen und diversen Einrichtungen für Eltern und Kinder rekrutiert. Es erfolgte keine regionale Einschränkung. Es wurden bundesweite Einrichtungen und Personen nach dem Zufallsprinzip angeschrieben.

Jeder, der sich als beschriebene Zielgruppe türkischer Migranteneltern mit mindestens einem Kind im Vorschulalter angesprochen fühlte, konnte an der Befragung teilnehmen. Dadurch sollte auch einer Fremdverortung als türkische Migrantenfamilie entgegengewirkt werden, denn die Stichprobe musste sich selbst in der Selbstverortung<sup>50</sup> als türkisch wahrnehmen.

Es wurde keine repräsentative Studie angestrebt.

Für eine kritische Einschätzung der eigenen Stichprobe werden im Folgenden die Stichprobendaten mit den Mikrozensusdaten 2015 verglichen. Dadurch soll eine adäquate Einordnung der erhobenen Daten ermöglicht werden.

Laut Mikrozensus 2015 sind von den 2,9 Millionen Menschen mit türkischem Migrationshintergrund bereits 1,5 Millionen in Deutschland geboren, haben also keine eigene Einwanderungserfahrung (vgl. Statistisches Bundesamt 2015:118). Ziel der vorliegenden Arbeit war es daher, auch Eltern ohne eigene Einwanderungserfahrung zu erreichen. Nicht nur selbst eingewanderte also eine eigene Einwanderungserfahrung habende Eltern, sondern auch solche, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind und somit keine eigene Einwanderungserfahrung haben, sollten in die Untersuchung einbezogen werden. Wichtig erschien in diesem Zusammenhang, die Erziehungspraktiken von türkischen Migranteneltern mit unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen zu erfassen. Also Familien zu erreichen, wo ein Elternteil über keine eigene Einwanderungserfahrung verfügte und mit einem sog. Heiratsmigranten verheiratet war.

38% der befragten Eltern hatten einen Partner aus der Türkei geheiratet und ließen diese zum Zwecke der Familienzusammenführung nach Deutsch-

---

50 Usluca konstatiert, dass sich die Fremdzuschreibung und die Selbstzuschreibung für Türken nicht immer decken, wenn Personen beispielsweise als Türken wahrgenommen werden, sich selber aber als Kurden verstehen (vgl. Usluca 2010b:229).

In der vorliegenden Stichprobe wurde eine deutliche Mehrheit der befragten Eltern (70%) in Deutschland geboren und verfügte über keine eigene Einwanderungserfahrung.

Interessant erscheint die Zusammensetzung der Stichprobe dahingehend, da zwar eine deutliche Mehrheit in Deutschland geboren wurde, aber 39% der befragten Eltern von einer Lebenszeit in der Türkei berichteten. 8% hiervon waren sog. Kofferkinder.

In der vorliegenden Dissertation sollten türkische Migranteneltern der Folgegenerationen untersucht werden. Mit 87% gehörte die Stichprobe den Folgegenerationen an. Somit konnte mit der Stichprobe die intendierte Zielgruppe erreicht werden.

Das durchschnittliche Alter der Stichprobe entspricht dem bundesdeutschen Durchschnitt türkischer Menschen. Laut Mikrozensus 2015 sind Personen mit türkischem Migrationshintergrund im Durchschnitt 32,4 Jahre (vgl. ebd.:120) alt. In der vorliegenden Stichprobe beträgt das Durchschnittsalter 35 ( $SD = 5,5$ ).

In Bezug auf die Verteilung der Geschlechter ist eine stärkere Teilnahme der Mütter mit 82% gegenüber den Vätern mit 18% festzustellen. Väter sahen sich offenbar weniger von der Fragestellung zur Erziehung ihrer Kinder betroffen als Mütter. Diese Beobachtung lässt die weitergehende Fragestellung implizieren, ob elterliche Erziehung, gemäß einem traditionellen Rollenverständnis, als eine Frauensache betrachtet wird. Die Auswertung der Ergebnisse zur innerfamiliären Aufgabenteilung in der vorliegenden Untersuchung zeigen indes, dass 80% der befragten Eltern in der eigenen Stichprobe Erziehung als gemeinsame Aufgabe betrachten (vgl. Kapitel 5). Eine weitere Überlegung ist, dass es evtl. an der zeitlichen Einschränkung der Väter liegen könnte. Während 80% der Väter in Vollzeit beschäftigt waren, waren es nur 16% der Mütter. Die meisten Mütter (36%) befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung in Elternzeit, was vermuten lässt, dass Väter weniger zeitliche Ressourcen zur Teilnahme hatten.

88% der Eltern verfügten über gute bis sehr gute Deutschsprachkenntnisse und 85% über gute bis sehr gute Türkischsprachkenntnisse. Da beide Sprachkenntnisse ähnlich hohe Verteilungen zeigen, lassen die Daten die Annahme einer bilingualen Sprachkompetenz zu. Unterstützt wird diese Erkenntnis durch die bilinguale Sprachverwendung im familiären Rahmen. 48% der Eltern unterhalten sich mit ihren Partnern ( $M = 2,32$ ;  $SD = ,75$ ) und 47% mit dem Kind ( $M = 2,26$ ;  $SD = ,83$ ) sowohl auf Deutsch als auch auf Türkisch. Innerhalb der Stichprobe konnten Eltern von mindestens 413 Kindern erreicht

insgesamt einer Million Türken in Lebensformen leben 59% in Familien, davon 34% mit einem Kind, 40% mit zwei Kindern sowie 26% mit drei und mehr Kindern (ebd.:381). Im Schnitt haben türkische Eltern somit zwei Kinder. Die Eltern der Stichprobe hatten ebenfalls im Durchschnitt zwei Kinder.

Die Verteilungen der Kinder auf die einzelnen Betreuungs- und Schulformen zeigt für Vorschulkinder in der Stichprobe eine proportional stärkere institutionelle Betreuung und für Schulkinder einen überproportional stärkeren Gymnasialbesuch. 34% der Kinder besuchten eine Kita, 12% eine Krabbelgruppe, 1% wurde von einer Tagesmutter und 20% wurden zu Hause betreut. Nur ein Kind besucht die Hauptschule, 3% eine Gesamtschule, 4% eine Realschule, 1% die Universität und 7% das Gymnasium.

Auch in der Stichprobe der Eltern ist der Anteil an Eltern mit Abitur bzw. (Fach-)Hochschulbildung proportional höher als der Durchschnitt des Mikrozensus 2015.

29% der Männer und 24% der Frauen haben laut Mikrozensus 2015 einen Hauptschulabschluss, 13% der Männer und 13% der Frauen einen Realschulabschluss, 8% der Männer sowie 7% der Frauen haben ein Abitur und 4% der Männer bzw. 3% der Frauen haben eine Fachhochschulreife. Ohne Schulabschluss sind 17% der Männer und 23% der türkischen Frauen (ebd.: 233ff.).

In der Stichprobe der Befragung haben die meisten Väter einen Universitätsabschluss (36%) oder ein Abitur (33%). Die meisten Mütter (35%) haben einen Realschulabschluss bzw. eine Fachhochschulreife, 24% einen Universitätsabschluss und weitere 20% ein Abitur. Einen Hauptschulabschluss haben 13% der Mütter und 5% der Väter. Einen Grundschulabschluss haben 6% der Mütter, keinen Schulabschluss haben 1% der Mütter und 3% der Väter.

Daher kann für die Stichprobe zusammenfassend gesagt werden, dass in Bezug auf die familiären sowie soziodemographischen Angaben die Stichprobe repräsentativ erscheint. Allerdings wird die Repräsentativität hinsichtlich der verstärkten Erreichbarkeit vor allem der bildungsnahen Familien verzerrt. Dagegen ist anzumerken, dass sich die Mikrozensusdaten nicht nur auf die Folgegenerationen beziehen, sondern auch Daten zur ersten Generation liefern. Da aber Konsens darüber besteht, dass die Folgegenerationen insgesamt höhere Bildungsabschlüsse absolvieren als die erste Generation, ist insofern ein expliziter Vergleich der Stichprobendaten nur eingeschränkt möglich.

Bildung wurde ferner für das elterliche Erziehungsverhalten als wichtiger Prädiktor identifiziert, und in diversen Studien wurde gezeigt, dass die erfassten Gruppenunterschiede im Erziehungsverhalten zwischen deutschen und türkischen Eltern verschwinden, wenn der Bildungshintergrund herangezogen

Option für Akademiker und ihre Kinder ist. Da in der vorliegenden Stichprobe eine höhere Bildung als im Durchschnitt der türkischen Bevölkerung in Deutschland beobachtet wurde, ist eine eingeschränkte Generalisierung der Befunde festzustellen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die intendierte Zielgruppe türkischer Migranteneltern der Folgegenerationen erreicht werden konnte und sich die folgenden Ergebnisse bezüglich der untersuchten Zielgruppe verallgemeinern lassen können.

Im Folgenden werden die Ergebnisse zum Erziehungsverhalten zusammenfassend dargestellt und diskutiert.

## **6.2 Das Erziehungsverhalten türkischer Migranteneltern**

In der vorliegenden Dissertation wurde das elterliche Erziehungsverhalten untersucht, da Darling und Steinberg in ihrem systemisch-kontextualistischen Modell der elterlichen Erziehung zeigen konnten, dass das elterliche Erziehungsverhalten einen direkten Effekt auf die kindliche Entwicklung hat (vgl. Darling/Steinberg 1973; Fuhrer 2005:236). Nauck und Özel konnten in der Studie zu Erziehungsvorstellungen und Sozialisationspraktiken in türkischen Migrantenfamilien zeigen, dass sich durch den Eingliederungsprozess und die daraus resultierenden Handlungsalternativen die Erziehungspraktiken ändern, hingegen Erziehungsziele und -einstellungen relativ konstant bleiben (vgl. Nauck/Özel 1986). Der bisherige Forschungsstand liefert kaum Ergebnisse zum elterlichen Erziehungsverhalten türkischer Migranteneltern von Vorschulkindern. Um die konstatierte Forschungslücke zu schließen, wurde mit der vorliegenden Untersuchung intendiert, empirische Daten zum Erziehungsverhalten von türkischen Migranteneltern der Folgegenerationen zu liefern.

Mithilfe einer explorativen Faktorenanalyse konnten aus den erfassten 57 Items zum Erziehungsverhalten auf neun Faktoren geschlossen werden. Nach Bestimmung der internen Konsistenzen nach Cronbachs Alpha wurden das autoritäre, entwicklungsfördernde, involvierte, geduldige, behütende, machtvoll durchsetzende, partnerschaftliche, kindzentrierte sowie positive Elternverhalten als reliabel beobachtet. Nach ihren jeweiligen Häufigkeitsverteilungen der Zustimmungen (1= trifft völlig zu, 5= trifft gar nicht zu) gelistet, er-



verhalten ( $M = 3,5^{***}$ ;  $SD = ,65$ ). Das klischeehafte Bild von „der“ türkischen Familie, deren Kernmerkmale prämoderne, feste hierarchische Strukturen und eher traditionell-kollektivistische Erziehungseinstellungen zu sein scheinen (vgl. Herwartz-Emden/Westphal 2003:100), in der ein autoritärer Erziehungsstil dominierend sei, konnte demnach in der vorliegenden Dissertation nicht beobachtet werden.

Dieser Befund deckt sich mit den Studienergebnissen von Otyakmaz (2014) und den zusammenfassenden Darstellungen des sechsten Familienberichtes der Bundesregierung (2000). Sie stellten fest, dass es nicht Autoritarismus und Rigidität ist, was den türkischen elterlichen Erziehungsstil charakterisiert. Die Befunde seiner interkulturell vergleichenden Studie zum Einfluss elterlicher Gewalterfahrungen und elterlicher Erziehungsstile auf Gewaltbelastungen und auf das Wohlbefinden von Jugendlichen resultierend, konstatierte auch Uslucan, dass zwar türkische Jugendliche strenger erzogen werden als ihre deutschen Altersgenossen, dass aber diese Unterschiede bei Kontrolle der elterlichen Bildungshintergründe verschwinden (vgl. Uslucan 2009). Nach den Studienergebnissen von Jäkel und Leyendecker (2009) lässt sich autoritäre Erziehung ebenfalls mit dem elterlichen Bildungshintergrund in Verbindung setzen. Die Autorinnen zeigten, dass eine höhere Zahl an Bildungsjahren in Deutschland „zu geringerer Rigidität und niedrigerer Bereitschaft, Erziehungsverantwortung an den Kindergarten zu delegieren (führte)“ (Jäkel/Leyendecker 2009:2). Da Konsens darüber besteht, dass der elterliche Bildungshintergrund ein relevanter Prädiktor für elterliches Erziehungsverhalten ist und autoritäre Erziehung mit zunehmender Bildung der Eltern abnimmt (vgl. ebd.), kann vermutet werden, dass der Bildungsaspekt in der vorliegenden Stichprobe eine beeinflussende Variable ist.

Eine weitere zu berücksichtigende Variable bei der Analyse der vorliegenden Daten ist die relativ hohe Zufriedenheit der befragten Eltern mit ihrer Ehe. 86% der Befragten sind zufrieden mit ihrer Ehe, 10% sind indifferent und nur 3% der Stichprobe gaben an, unzufrieden mit ihrer Ehe zu sein. In Belskys Modell (1984) zum Erziehungsverhalten wurde die Partnerschaft als eine relevante Determinante von dysfunktionaler bzw. gelungener Elternschaft identifiziert. Belsky konstatiert, dass eine positive Partnerschaft, die gegenseitigen Unterstützungen der Eltern sowie die väterliche Beteiligung an familiären Interaktionen zunächst allgemein das psychische Wohlbefinden

---

51 Da sich die Auswertung des Antwortverhalten auf eine fünfstufige Skala bezog, in der 1= stimme völlig zu und 5= stimme gar nicht zu betrug, gilt, dass je höher der Mittelwert ist, desto stärker ist die Ablehnung.

In der vorliegenden explorativ-deskriptiven Studie konnte ein autoritativer Erziehungsstil festgestellt werden.

In der Studie 1 konnte als Hauptkategorie ein autoritativer Erziehungsstil beobachtet werden. Die Interkorrelationen der erfassten Erziehungspraktiken in der Studie 2 bestätigten diese Beobachtung. Das machtvoll durchsetzende Erziehungsverhalten korreliert signifikant positiv mit entwicklungsfördernden ( $r = .21, p \leq .01$ ) und involvierten Erziehungsverhalten ( $r = .28, p \leq .01$ ). Der autoritative Erziehungsstil kennzeichnet sich durch das gleichzeitige Vorhandensein klarer und strikter Regelvorgaben bei großer emotionaler Wärme aus. Autoritative Eltern sind zwar fordernd, doch sie zeigen auch großes Interesse am Kind und an seiner Entwicklung. Die Eltern der vorliegenden Stichprobe sind größtenteils machtvoll durchsetzend, sie setzen ihren Kindern Grenzen und sind lenkend bei gleichzeitigen entwicklungsfördernden und involvierten Erziehungsverhalten.

In der Erziehungsstilforschung gilt die autoritative Erziehung als anzustreben, „da er stärker mit einem positiven Selbstwertgefühl und sozialer Kompetenz des Kindes korreliert“ (Asendorpf/Banse 2000:81) und mit besseren Schulleistungen, weniger Verhaltensproblemen und einem positiveren Selbstkonzept in Verbindung stehe (vgl. Uhanyan 2012:85).

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie lassen den Schluss zu, dass die beobachtete autoritative Erziehung einen positiven Langzeiteffekt auf die Integration der türkischen Kinder in die Mehrheitsgesellschaft bewirkt. Laut Esser (2001) benötigt eine Mehrfachintegration mehr soziale Kompetenzen und Ressourcen und laut Erkenntnissen der Erziehungsstilforschung fördert die autoritative Erziehung genau diese Eigenschaften. Aus diesen Ergebnissen lässt sich demnach eine Vermutung für die vorliegende Fragestellung „Gibt es eine Erziehung zur Integration“ ableiten. Sie stellt die gegenstandsbegründete Hypothese der explorativ-deskriptiven Studie dar. Demnach kann vermutet werden, dass ein autoritativer elterlicher Erziehungsstil eine Mehrfachintegration der Kinder fördern kann.

Die gemäß der Grounded Theory generierte Hypothese der vorliegenden Studie lautet: Ein autoritativer elterlicher Erziehungsstil kann eine Mehrfachintegration der Kinder fördern. Die ersten Komponenten der generierten Theorie werden offensichtlich. In Kapitel 6.4 wird es konkretisiert und modellhaft veranschaulicht.

Im Kapitel 6 wird die generierte Hypothese zur Beantwortung der Forschungsfrage modellhaft erläutert. Vorher wird eine ausführliche Deskription des erfassten Erziehungsverhaltens vorgenommen, um dadurch das erfasste Erziehungsverhalten in seiner Ausführlichkeit veranschaulichen zu können.

Im Folgenden sollen die erfassten Eigenschaften des elterlichen Erziehungsverhaltens konkretisiert werden. Es werden die Ergebnisse der Studie 1 und Studie 2 sowohl auf Konstrukt- als auch auf Itemebene zusammenfassend dargestellt.

Um einen möglichen Informationsverlust zu minimieren sowie die beobachteten Erkenntnisse der Studie 1 explizit zu überprüfen, und die Eigenschaften des Erziehungsverhaltens zu konkretisieren, folgte einer Analyse auf Konstruktebene eine Analyse auf Itembasis. Sowohl die Ergebnisse auf Itembasis wie die der explorativen Faktorenanalyse konnten die Erkenntnisse der Studie 1 weitgehend bestätigen.

In den Beobachtungen fiel primär eine ausgeprägte Kommunikationsstruktur auf. Die Eltern unterhielten sich viel mit ihren Kindern, sie erklärten ihnen nahezu jede Handlung, die sie ausführten und begleiteten ihre Kinder kommunikativ durch den Alltag. Die beobachteten Eltern kommentierten auch die Handlungen ihrer Kinder und nutzen dabei keine spezielle „Kindersprache“, sondern unterhielten sich mit ihren Kindern wie mit Erwachsenen. Diese ausgeprägte Kommunikationsstruktur in den Familien wurde mit den quantitativen Daten bestätigt. 96% der befragten Eltern stimmten der Aussage zu, dass sie sich viel mit ihren Kindern unterhalten ( $M = 1,53^{52}$ ,  $SD = ,61$ ), 85% der Eltern führten ein freundliches Gespräch mit ihren Kindern ( $M = 1,71$ ,  $SD = ,73$ ) und 99% sagen ihren Kindern, dass es etwas gut gemacht hat. Die Kommunikation erstreckt sich somit weit über alltägliche Konversationen hinaus, sie soll auch leitend und begleitend sein. Die Eltern übernehmen Verantwortung für das Handeln ihrer Kinder. Fast die Hälfte der Eltern wiederholen ihre Aussagen mehrmals und erinnern an auszuführende Handlungen ( $M = 1,93$ ,  $SD = ,82$ ) und ebenfalls fast die Hälfte der Eltern erklärten ihren Kindern ihre eigene Handlung und jede Situation, in der sie sich befinden ( $M = 2,45$ ,  $SD = ,57$ ).

Entgegen den Erkenntnissen des Forschungsstandes konnte in den teilnehmenden Beobachtungen keine allgemeine Verunsicherung in der Erziehung

---

52 Die Mittelwerte beziehen sich auf die Auswertung einer fünfstufigen Skala (1= stimme völlig zu und 5= stimme gar nicht zu).

Kinder fördern zu wollen. Verunsicherungen aufgrund einer widersprüchlichen Vereinbarkeit der beiden kulturellen Bezüge innerhalb der Erziehung konnte ebenfalls nicht beobachtet werden. Für die Folgegenerationen, die sog. postmigrantischen Eltern schien die Einbettung in deutsch-türkische Alltagspraxen eine Lebensrealität darzustellen, mit der sie bereits einen sicheren Umgang hatten. Nur ein Vater, der von eigenen Integrationsschwierigkeiten und einem unsicheren Berufsstatus berichtete, wurde als unsicher in der Erziehung beobachtet. Da er sich weder der türkischen Community in Deutschland, noch der deutschen Mehrheitsgesellschaft zugehörig fühlte, kann eine Marginalisierung vermutet werden.

Einerseits fürchte er für sein Kind einen schlechten Umgang in Deutschland, doch andererseits wisse er, dass er ihm die in Deutschland erreichbaren Möglichkeiten nicht in der Türkei bieten könne. Der beobachtete Vater, der im Erwachsenenalter zum Zwecke der Familienzusammenführung nach Deutschland migrierte, schien insgesamt verunsichert in seinem Handeln. Seine unsichere Arbeitsstelle leistete offenbar den größten Beitrag dazu, da er in den Gesprächen vermehrt seine Trauer und Wut über seine unsichere, befristete Stelle artikuliert. Belsky (1984) identifizierte in seinem Modell der Determinanten des elterlichen Verhaltens die berufsbezogenen Erfahrungen und die Erwerbstätigkeit als einen der drei Hauptfaktoren für dysfunktionale bzw. gelungene Elternschaft. In seinem Modell geht er davon aus, dass die Erwerbstätigkeit Auswirkungen auf das psychosoziale Befinden der Eltern sowie auf das elterliche Erziehungsverhalten hat, welches wiederum die Kindesentwicklung beeinflusst (vgl. Asisi 2015:25). Eine hohe Zufriedenheit mit der Erwerbstätigkeit sowie dem Einkommen korreliert positiv mit einem entwicklungsfördernden Erziehungsverhalten (vgl. ebd.:28). Der beobachtete Vater litt erkennbar stark unter seinem unsicheren Berufsstatus, daher lässt sich sein unsicheres Erziehungsverhalten, in Anlehnung an Belskys Modell, nachvollziehen. Von weitergehendem Interesse ist daher die Fragestellung, wie sich Berufsstatus und Erziehungsverhalten bei türkischen Migranteneltern der Folgegenerationen kausal verhalten. Eine Generalisierbarkeit der vorliegenden Ergebnisse zu dieser Fragestellung ist aufgrund der Einschränkung auf die Beobachtung eines Vaters nicht möglich.

Bei allen anderen beobachteten Familien standen vor allem Ruhe und Geduld in den alltäglichen Interaktionen im Vordergrund. Diese Beobachtung konnte mit der zweiten Studie für die Hälfte der Eltern bestätigt werden. 51% der befragten Eltern bleiben ruhig und geduldig, obwohl der Alltag sehr anstrengend sein kann. 45% der Eltern versuchen in einem sanften Ton zu sprechen, auch wenn sie dem Kind etwas mehrmals erklären müssen. Weniger

ren, dass diese beobachtete Kategorie aufgrund sozialer Erwünschtheit verzerrt sein kann. Die soziale Erwünschtheit ist eine Form der Selbstdarstellung, in der die Befragten, hier die beobachteten Eltern, sich so darstellen, wie sie glauben, dass der Forscher sie sehen möchte. Es werden vermehrt gesellschaftlich opportune Verhaltensweisen gezeigt (vgl. Raithel 2008:81). Das geduldige und ruhige Verhalten der Eltern in den Beobachtungen kann durch den einmaligen Feldzugang und durch die Forschungssituation verstärkt beeinflusst sein.

Feste Rituale und Regeln gehörten zum Erziehungsalltag genauso dazu wie ein intensiv involviertes Erziehungsverhalten. Ein involviertes Erziehungsverhalten wird von fast allen befragten Eltern praktiziert. Sowohl in den Beobachtungen als auch in den Daten der Befragung konnten die Eltern größtenteils als sehr involviert wahrgenommen werden. Am häufigsten stimmen die Eltern den Aussagen zu, dass sie viel zusammen spielen oder etwas mit dem Kind unternehmen sowie das Kind fragen, wie sein Tag war. 85% der Eltern begleiten ihre Kinder zu einer Freizeitbeschäftigung.

Um eine Involviertheit in den Kindergarten- bzw. Schulalltag der Kinder zu erfassen, wurden zwei Items hierzu konstruiert. Obwohl die Verteilungen für eine Teilnahme an verpflichtenden und freiwilligen Treffen in den Kindergarten bzw. in die Schule der Kinder relativ ähnlich sind, werden verpflichtende Treffen öfter wahrgenommen. 81% der Eltern gehen zu freiwilligen und 88% zu verpflichtenden Treffen in den Kindergarten bzw. in die Schule ihrer Kinder.

24% der Eltern gaben an, eine Funktion in der Kita oder Schule des Kindes zu haben, wobei 18% keine Angabe machen konnten, da das Kind zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht in der Kita oder in der Schule war. Insgesamt sind die beobachteten und befragten Eltern sehr aktive Eltern, die ihre Kinder zu freiwilligen wie verpflichtenden Treffen begleiten und sie durch diverse Freizeitaktivitäten fördern.

Sehr zentral in den Beobachtungen war, dass die Eltern ihren Alltag kindzentriert gestalten, das Kind in den Mittelpunkt des Alltages stellen und sich nach ihnen richten. Bestätigt wurde diese Beobachtung in der zweiten Studie, denn nahezu alle Eltern (95%) stimmten der Aussage zu, dass das Kind das Wichtigste im Leben sei. 67% der Eltern verbringen die meiste Zeit ihres Alltags mit dem Kind, für 65% dreht sich alles im Alltag um das Kind und für 75% der befragten Eltern sind die kindlichen Bedürfnisse wichtiger als die eigenen. In den Beobachtungen äußerte sich diese Haltung beispielsweise da-

studien überein. In ihren Veröffentlichungen konstatiert sie, dass sich durch grundsätzliche gesellschaftliche Veränderungen auch in der Erziehung und in den Eltern-Kind-Interaktionen erhebliche Veränderungen ergeben haben und eine vermehrt kindzentrierte Orientierung in der Erziehung festzustellen sei (vgl. pairfam o.J.). Die Ergebnisse der eigenen Studie lassen daher den Schluss zu, dass auch die untersuchte Zielgruppe der türkischen Migranteneltern der Folgegenerationen sich gesellschaftlichen Veränderungen anpassen. Auch für sie konnte eine kindzentrierte Erziehung identifiziert werden.

In den geschlechtsspezifischen Analysen zeigte sich, dass Mütter signifikant kindzentrierter ( $t(211) = -3,04, p = .003$ ) erziehen. Die Ergebnisse zur stärkeren mütterlichen Kindzentriertheit decken sich mit den Ergebnissen von Huber (2008). In seiner Untersuchung zur Bedeutung des Vaters im familiären Erziehungsgeschehen fand er heraus, dass Mütter von ihren Kindern als kindzentrierter erlebt werden als Väter. Die Mütter erlebten sich selbst auch als kindzentrierter (vgl. Huber 2008:162).

Auf Konstruktebene erhielt das behütende und kontrollierende Erziehungsverhalten eine sehr hohe Zustimmung. Die Items hierzu wurden aus den Beobachtungen konstruiert und erhielten auch in den deskriptiven Analysen eine nahezu 100prozentige Zustimmung. Für alle befragten Eltern ist die Sicherheit der Kinder sehr wichtig. 84% der Eltern behalten das Kind im Blickfeld, um mögliche Gefahren zu vermeiden und 71% kontrollieren neue Räume und Örtlichkeiten hinsichtlich deren Sicherheit. Ein behütendes Erziehungsverhalten wurde für türkische Migranteneltern bereits in einigen Studien festgestellt. Nauck (1990) und Uslucan (2005a) zeigten in ihren Untersuchungen zum migrationsbedingten familialen Wandel, dass türkische Familien in der Migration einen stärker behütenden und kontrollierenden Erziehungsstil als Familien in der Türkei entwickeln. Diese Erkenntnisse konnten auch für die vorliegende Stichprobe türkischer Migranteneltern der Folgegenerationen für das elterliche Erziehungsverhalten gegenüber Vorschulkindern bestätigt werden.

In den Beobachtungen konnte eine klare Aufgabenteilung in den Familien wahrgenommen werden. Zwar sorgten sich vermehrt Mütter um die alltäglichen Haushaltsaufgaben und die Erziehung des Kindes, doch es schien vermehrt bewusst und klar aufgeteilt zu sein. Jede Familie hatte eine Balance in der Aufteilung gefunden, in der jeder Elternteil seinen Aufgabenbereich hatte und auch gegenseitige Unterstützungen leistete. Die Erziehung des Kindes wird von 80% der Eltern als gemeinsame Aufgabe betrachtet und von den Ehepartnern geteilt. In den Beobachtungen konnte eine klare Aufgabenteilung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die für die zweite Generation konstatierte Gefahr härterer und disziplinierender Erziehungspraktiken (vgl. Uslucan 2005a:32) nicht nachweisen ließ. Ebenfalls konnte nicht beobachtet werden, dass sich die Herausforderung der Integration in die Mehrheitsgesellschaft bei gleichzeitigem Erhalt kultureller Wurzel „sich insbesondere im erzieherischen Kontext als spannungsgeladen“ (Uslucan 2010b:200f.) erweist. Entgegen der Annahme von Gün (2011), dass eine Vereinbarung der unterschiedlichen Lebensweisen „nie gelingen und zu pathologischen Formen führen kann“ (Gün 2011:9), konnte in der vorliegenden Stichprobe ein entwicklungsförderndes, positives Erziehungsverhalten und ein autoritativer Erziehungsstil der Eltern erfasst werden, die mit einem positiven Integrationserleben und einem souveränen Umgang mit der biculturellen Situation in Zusammenhang standen.

In der Analyse von Gruppenunterschieden zwischen Eltern, die in der Türkei geboren wurden und denen, die in Deutschland geboren sind, zeigten sich systematische Unterschiede im entwicklungsfördernden Erziehungsverhalten zwischen den Eltern, welche in Deutschland und in der Türkei geboren sind. Eltern, die in der Türkei geboren sind, erziehen eher entwicklungsfördernd als Eltern, die in Deutschland geboren wurden ( $t(209) = 2,51, p = 0,13$ ). Die Differenz von ,15 ist signifikant. Diese Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass die elterliche Migrationserfahrung nicht per se als Determinante eines dysfunktionalen Erziehungsverhaltens identifiziert werden kann. An dieser Stelle empfiehlt sich eine weitere Analyse beeinflussender Prädiktorvariablen. Mittels Regressionsanalysen könnten beispielsweise die Beziehung zwischen elterlicher Migrationserfahrung und elterlichen Erziehungspraktiken analysiert und erklärt werden. Im Rahmen der vorliegenden Dissertation musste diese Fragestellung aufgrund des intendierten Erkenntnisinteresses vernachlässigt werden. Die Ergebnisse könnten als Ausgangspunkt für eine weitere Studie dienen.

Im nachfolgenden soll eine zusammenfassende Darstellung zum Integrationserleben erfolgen.

### 6.3 Das subjektive und familiäre Integrationserleben

Das subjektive wie familiäre Integrationserleben konnte mittels der Methode der teilnehmenden Beobachtungen nur eingeschränkt beobachtet werden, da sich „Integration“ nicht explizit beobachten lässt. Daher wurden im Vorfeld 206

teilnehmenden Beobachtungen konnte das Integrationsbarometer vor allem mittels ero-epischer Gespräche erfasst werden. Alle Beobachtungen und Gespräche wurden protokolliert, Themen und Kategorien wurden gebildet und anschließend als Items in das Messinstrument involviert und mittels der zweiten Studie überprüft. Zusätzlich wurden Items aus dem Integrationsbarometer übernommen, um eine ganzheitliche Messung zu erreichen.

Mittels explorativer Faktorenanalyse konnten für das subjektive Integrationserleben fünf Faktoren berechnet werden. Diese sind Exklusionsmechanismen, türkische Identität, Wohlfühlen in Deutschland, interethnische Freundschaften sowie Fremdverantwortung.

Nach ihren Häufigkeitsverteilungen der Zustimmungen (1= trifft völlig zu, 5= trifft gar nicht zu) gestaffelt, erhält die Dimension „Wohlfühlen in Deutschland“ die höchsten Werte ( $M = 2,07$ ;  $SD = .79$ ), gefolgt von den Dimensionen „türkische Identität“ ( $M = 2,49$ ;  $SD = .75$ ) und „interethnischen Freundschaften“ ( $M = 2,50$ ;  $SD = .71$ ). Die Zuschreibung der Verantwortlichkeit für gelingende Integration an den Staat und an die deutsche Gesellschaft (Dimension der Fremdverantwortung) hat mit  $M = 2,85$  ( $SD = .78$ ) eine indifferente Bewertung. Exklusionsmechanismen, verstanden als Benachteiligungserfahrungen sowie wahrgenommener einseitiger Fremdzuschreibungen als Ausländer, erhalten die geringsten Kennwerte ( $M = 3,06$ ;  $SD = .76$ ).

Die Untersuchungsergebnisse auf Konstruktebene zeigen höhere Mittelwerte für die Dimensionen „Wohlfühlen in Deutschland“, „türkische Identität“ sowie „interethnische Freundschaften“.

Die Interkorrelationen der Skalen zeigen eine signifikant negative Korrelation zwischen einer „türkischen Identität“ und dem „Wohlfühlen in Deutschland“ ( $r = -.47$ ;  $p \leq .01$ ).

Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass je mehr sich eine Person türkisch fühlt, desto unwohler fühlt er sich in Deutschland. Da die Korrelation zwischen den Dimensionen „Wohlfühlen in Deutschland“ und „türkische Identität“ nichts darüber aussagt, ob es sich um einen kausalen Zusammenhang handelt, kann die Art des Zusammenhangs nicht konkretisiert werden (vgl. Raithel 2008:157). Interessant erscheint dieses Ergebnis im Hinblick auf die hohen Zustimmungswerte für die Aussagen „Obwohl ich mich in Deutschland wohlfühle, sehe ich mich selbst als eine Türkin/einen Türken“ (70%) sowie „Mein Kind/meine Kinder sollen sich zwar in Deutschland wohlfühlen, aber überwiegend nach türkischen kulturellen Verhaltensmustern leben“ (51%). Von weitergehendem Interesse ist daher die Frage nach der Art des Zusammenhangs dieser Variablen. Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse



Die Dimension „interethnische Freundschaften“ ( $r = .38; p \leq .01$ ) und die Dimension Fremdverantwortung ( $r = .20; p \leq .01$ ) korrelieren signifikant positiv mit der Dimension „Wohlfühlen in Deutschland“. Exklusionsmechanismen ( $r = -.21; p \leq .01$ ) korrelieren signifikant negativ mit Wohlfühlen in Deutschland. Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass interethnische Freundschaften und die Zuweisung der Verantwortung für eine gelingende Integration an die deutsche Gesellschaft und den deutschen Staat ein Wohlfühlen in Deutschland bewirken, während Exklusionsmechanismen sowie eine türkische Identität dieses hindern können. Die Dimension „türkische Identität“ korreliert signifikant negativ mit interethnischen Freundschaften ( $r = -.44; p \leq .01$ ) und schwach signifikant negativ mit der Fremdverantwortung ( $r = -.15; p \leq .05$ ). Offenbar fühlen sich Personen, die eher eine türkische Identität haben, weniger wohl in Deutschland, gehen seltener interethnische Freundschaften ein und erstaunlicherweise sehen sie den deutschen Staat und die deutsche Gesellschaft weniger in der Verantwortung für die Integration in die Mehrheitsgesellschaft als sich selbst. Eine schwach signifikant positive Korrelation der interethnischen Freundschaften mit der Fremdverantwortung lässt vermuten ( $r = .14; p \leq .05$ ), dass ein gemischter Freundeskreis zu einer Verantwortungsabgabe führen kann.

Ein Nachteil der Produkt-Moment-Korrelationsrechnungen nach Pearson ist, dass der Korrelationskoeffizient zwar die Stärke des statistischen Zusammenhangs zeigt, jedoch nicht die Art des Zusammenhangs bestimmen lässt. Um diese Ergebnisse adäquat interpretieren zu können, bedarf es daher weiterer Analysen. Die Ergebnisse zu den Interkorrelationen der erfassten Skalen zum Integrationserleben werfen weitere Fragen auf, insbesondere solche, die die kausalen Beziehungen der Dimensionen betreffen. Aufgrund forschungsmethodischer Beschränkungen wurden diese weitergehenden Fragestellungen in der vorliegenden Dissertation nicht weiter berücksichtigt.

Ergänzend zur Analyse auf Konstruktebene erfolgte eine deskriptive Analyse einzelner Items zum Integrationserleben. Diese Analysen werden im Folgenden analog zu den vier Integrationsdimensionen dargestellt, da Integration in der vorliegenden Dissertation über vier theoretische Dimensionen erfasst wurde.

Die kognitive Integration in die Mehrheitsgesellschaft wurde anhand der deutschen Sprachkenntnisse der zugewanderten Personen operationalisiert.

tern in der Studie 2 verfügen über gute bis sehr gute Deutschsprachkenntnisse. 75% der Eltern haben den deutschen Fragebogen präferiert, was als ein Hinweis für gute Deutschsprachkenntnisse gewertet werden kann. Im familiären Rahmen wurden tendenziell vermehrt beide Sprachen gesprochen. Fast die Hälfte der Stichprobe unterhält sich sowohl mit dem Ehepartner (48%) als auch mit dem Kind (47%) in Deutsch und in Türkisch. Während sich 23% der Eltern mit dem Kind und 16% mit dem Partner nur auf Deutsch unterhalten, bevorzugen es 35% mit dem Partner und 29% mit dem Kind nur Türkisch zu sprechen. Einige beobachtete Mütter begründeten ihr familiäres Sprachverhalten mit der Intention, das Kind solle zuerst die Muttersprache erlernen und darauf aufbauend die deutsche Sprache. In einer beobachteten Familie teilten sich die Eltern die Spracherziehung auf: die Mutter unterhielt sich nur auf Türkisch mit dem Kind und der Vater nur auf Deutsch, sodass das Kind von Anfang an beide Sprachen lernen konnte. Sprachlich sind die befragten Eltern also eher bilingual kompetent und somit sprachlich mehrfachintegriert.

Die strukturelle Integration wird über eine Einbindung in den Bildungs- bzw. Arbeitsmarkt gemessen. Eine strukturelle Integration in den Arbeitsmarkt war für 62% der befragten Eltern erfolgt. Sie gingen einer Erwerbstätigkeit nach. Weitere 30% befanden sich in Elternzeit. 6% der Stichprobe war zum Zeitpunkt der Befragung arbeitssuchend und somit nicht in den Arbeitsmarkt integriert. Insgesamt kann von einer gelungenen, strukturellen Integration für die vorliegende Stichprobe ausgegangen werden.

Das Freundschaftsverhalten wird in der Integrationsforschung als Indikator für eine soziale Integration operationalisiert. Für diese Integrationsdimension konnten weder assimilitative noch segregierte Tendenzen festgestellt werden. In der vorliegenden Stichprobe erhielt der interethnische Freundeskreis eine hohe Zustimmung. 66% der Eltern sowie 58% der Kinder haben hauptsächlich einen gemischten Freundeskreis. Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass die befragten Eltern sozial mehrfachintegriert waren.

Die Aktivität in Vereinen gehört zur Operationalisierung der sozialen Integration. Obwohl eine Mehrzahl der befragten Eltern in keinem Verein aktiv war, zeigten die prozentualen Verteilungen, dass eine Aktivität eher in deutschen Vereinen bevorzugt wird. 35% der Eltern waren in einem deutschen und 25% der Eltern in einem türkischen Verein aktiv.

Im Bereich der identifikativen Integration ergaben sich interessante Ergebnisse: 65% der befragten Eltern haben zwar die deutsche Staatsangehörigkeit,

wird in der Integrationsforschung als ein Indikator der identifikativen Integration in die Mehrheitsgesellschaft betrachtet, aber offenbar hat sie, wenn überhaupt, nur schwache Auswirkungen auf die identifikative Verortung als Deutscher. Der Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit löst nicht zwangsläufig eine deutsche Identifizierung aus. Diese Befunde decken sich mit den Ergebnissen einer Bremer Studie von Sackmann und Schultz (2001). Die Autoren fanden in ihrer qualitativen Studie mit 112 türkischen Interviewpartnern der ersten und zweiten Generation heraus, dass 45% der Befragten sich trotz deutscher Staatsangehörigkeit als Türken bezeichneten (vgl. Sackmann/Schultz 2001:42). Aus dieser Selbstverortung als „Türke“ konnten die Autoren jedoch nicht auf „den Grad an Integration und persönlicher Aufgeschlossenheit gegenüber der deutschen Gesellschaft schließen“ (ebd.). Sackmann und Schultz begründen ihre Beobachtungen damit, dass der Bezug auf eine türkische Identität von Migranten als eine Selbstverständlichkeit betrachtet werde, die sich aus Abstammung und kultureller Prägung ergebe. Die Befragten thematisierten auch, dass „sie einer Zuschreibung als Türken von Seiten der deutschen Gesellschaft sowieso nicht entgehen könnten“ (ebd.).

In der vorliegenden Studie 1 äußerte sich ein Vater ohne eigene Migrationserfahrung ähnlich. Die Beibehaltung türkischer Identifizierung begründete er mit der Aussage, dass er und seine Tochter sowieso gesellschaftlich als „ausländisch“ bzw. „türkisch“ wahrgenommen werden. Egal wie sehr sie sich selbst deutsch fühlen oder wahrnehmen würden, in der Gesellschaft würden sie immer als Fremde gelten.

Diese Aussage wurde mittels der Studie 2 quantitativ überprüft. Die Analyse der Daten für die Selbst- und Fremdwahrnehmung der emotionalen Identität zeigte ein differentes Bild. 70% der befragten Eltern verorten sich in der Selbstwahrnehmung als Türken und in der Fremdwahrnehmung sehen sich 40% als Fremde wahrgenommen. Die Verteilungen für die Fremdwahrnehmung der Kinder sind ähnlich. 39% der Eltern denken, dass ihr Kind immer als ein ausländisches Kind wahrgenommen wird.

Die subjektive Einschätzung der eigenen Integration sowie die Verantwortungszuschreibung zeigten eine klare Haltung. 85% der Eltern sind nach eigener Einschätzung gut integriert und 58% schreiben die Verantwortlichkeit für eine gelingende Integration in die Mehrheitsgesellschaft sich selbst zu.

---

53 Die fünf-stufige Likert-Skala ist 1= stimmt völlig zu bis 5= stimmt gar nicht zu. Je höher der Mittelwert, desto höher die Ablehnung.

egration in Integrationsdebatten ebenfalls stärker den zugewanderten Personen zugeschrieben. Offenbar teilt die Hälfte der befragten türkischen Migranteneltern diese Meinung. Eine andere Hälfte sieht den Staat und etwas stärker die deutsche Gesellschaft in der Verantwortung. Die stereotype Annahme, türkische Migranten seien integrationsunwillig kann mit diesen Ergebnissen nicht bestätigt werden.

Diese Ergebnisse decken sich mit den Ergebnissen des SVR Integrationsbarometers 2010. In ihrer Messung des Integrationsklimas in Deutschland stellen sie für „unter dem Generalverdacht der ‚Integrationsverweigerung‘ oder gar der ‚Integrationsunfähigkeit‘ stehenden Befragten türkischer Herkunft“ (Sachverständigenrat 2010:42) fest, dass sie sich die Verantwortlichkeit für gelingende Integration mehr zuschreiben als der Mehrheitsbevölkerung.

Eine Mehrfachintegration ist nach Esser (2001) ein eher seltener Ausgang der Integration. Sie erfordere mehr Ressourcen und sei allenfalls für Akademiker und ihre Kinder möglich. In der vorliegenden Stichprobe konnten Indikatoren einer Mehrfachintegration festgestellt werden.

Sowohl in den Beobachtungen als auch in den Daten der Befragung zeigte sich, dass die Eltern eher bilingual sind sowie bilingual erziehen und, dass sie einen interethnischen Freundeskreis pflegen.

Mit dem Fragebogen wurde eine bikulturelle Zugehörigkeit durch die Verbundenheit mit Deutschland bzw. Türkei erfasst. Fast die Hälfte (47%) der befragten Eltern fühlte sich mit beiden Ländern in gleicher Weise emotional verbunden und weitere 27% stimmten dieser Aussage teilweise zu ( $M = 2,71$ ;  $SD = 1,2$ ). Eine bikulturelle Identität erhielt ebenfalls eine mittlere Zustimmung ( $M = 2,57$ ;  $SD = 1,3$ ). 56% der Eltern fühlten sich deutsch-türkisch und weitere 18% waren indifferent. Sich als Deutscher mit einem anderen kulturellen Hintergrund fühlten sich 33% der Befragten ( $M = 3,26$ ;  $SD = 1,28$ ).

Für die Dimension der identifikativen Integration zeigte sich ein weiteres interessantes Ergebnis. Eine deutliche Mehrheit der befragten Eltern fühlte sich zwar eher türkisch (61%;  $M = 2,15$ ;  $SD = 1$ ) als deutsch (13%;  $M = 3,69$ ;  $SD = 1$ ), doch eine große Mehrheit fühlte sich eher in Deutschland (65%;  $M = 2,19$ ;  $SD = 1,1$ ) zu Hause als in der Türkei (31%;  $M = 2,92$ ;  $SD = 1,05$ ). Es wird deutlich, dass die identifikative Integrationsdimension differenzierter betrachtet werden muss. In Integrationsdiskursen und in der öffentlichen Wahrnehmung gilt die „Beibehaltung der Herkunftsidentität oder die Entwicklung einer Mischidentität (...) als gescheiterte Integration“ (Sauer et. al. 2009:59).

genden Dissertation festgestellt, dass Integrationsmodelle, die auf einen Nationalstaat fokussiert sind und von homogenen Gesellschaften ausgehen, die Lebensrealitäten von türkischen Folgegenerationen nicht erfassen können (vgl. ebd.).

Obwohl sich 61% der befragten Eltern eher türkisch als deutsch fühlten, ist eine Rückkehrabsicht für die meisten befragten Eltern der Folgegenerationen keine Option. Während 24% der Eltern lieber in der Türkei leben möchten, lehnten 45% der Eltern diesen Wunsch ab und 32% gaben eine mittlere Zustimmung ( $M = 3,26$ ;  $SD = 1,2$ ). Deutschland wird als Heimat erlebt und stellt den Lebensmittelpunkt dar.

Auch für ihre Kinder wünschte sich die Hälfte der Eltern, dass sie im Bewusstsein ihrer türkischen Identität sozialisiert werden und nach türkischen kulturellen Verhaltensmustern leben, doch sich in Deutschland wohlfühlen sollen.

Obwohl 30% der Befragten Benachteiligungen auf dem Arbeitsmarkt ( $M = 3,31$ ;  $SD = 1,3$ ), 27% bei der Wohnungssuche ( $M = 3,38$ ;  $SD = 1,35$ ), 20% bei der Religionsausübung ( $M = 3,63$ ;  $SD = 1,2$ ) und 20% in Bildungsstätten ( $M = 3,61$ ;  $SD = 1,2$ ) erlebt hatten, hatte eine deutliche Mehrheit noch keine Benachteiligungen in den befragten Bereichen erlebt. Die stärksten Benachteiligungen wurden demnach auf dem Arbeitsmarkt und bei der Wohnungssuche erlebt.

In der ersten Studie äußerten einige Eltern sehr stark den Wunsch, dass es ihre Kinder leichter in der Gesellschaft haben sollen als sie selbst. Dieser Aussage stimmten 79% der befragten Eltern der zweiten Studie zu ( $M = 1,88$ ;  $SD = 1,08$ ). 16% ( $M = 3,64$ ;  $SD = 1,09$ ) der Eltern erlebten, dass sie sich sehr bemühen, aber wenig Anerkennung von ihren Mitmenschen erhalten. Für ihre Kinder waren 60% ( $M = 2,39$ ;  $SD = 1,19$ ) der befragten Eltern davon überzeugt, dass die Kinder sich mehr bemühen müssten, um erfolgreich sein zu können. Diese Aussage wurde ebenfalls in den Beobachtungen von den Eltern selbst geäußert und als Item in die Befragung aufgenommen. Diese elterlichen Befürchtungen und Herausforderungen sind offenbar dennoch kein Hindernis für ein Wohlfühlen in Deutschland. Insgesamt fühlten sich nämlich 81% ( $M = 1,85$ ;  $SD = ,80$ ) der befragten Eltern wohl in Deutschland und weitere 81% ( $M = 1,83$ ;  $SD = ,78$ ) waren zufrieden mit ihrer aktuellen Lebenssituation.

Die elterliche Sicht zur politischen Integrationsdebatte bestand aus einer Kritik an einer einseitig polarisierenden Diskussion zum Thema. Fast die Hälfte der Befragten (48%) war davon überzeugt, dass das Thema Integration von der Politik nur einseitig diskutiert und thematisiert wird.

Ausgangspunkt dieses Items war die Aussage eines Elternteils in der Studie 1. Er skizzierte sehr anschaulich, wie er Differenzen zwischen Deutschen und Türken wahrnahm und erlebte. Die Überprüfung dieser Aussage in der Studie 2 zeigte erstaunlich hohe Werte für die befragten Eltern. Obwohl theoretisch konstatiert wird, dass Kulturzuschreibungen essentialistisch sind und Kulturalismus betreiben, erscheint es interessant, dass eine große Mehrheit der befragten Eltern selbst Differenzen zwischen Deutschen und Türken wahrnehmen.

Zusammenfassend lassen sich folgende Ergebnisse herausstellen: Die befragten Eltern wurden als strukturell, kognitiv, sozial und identifikativ gut integriert wahrgenommen. Sie schätzten ihre eigene Integration hoch ein, ein Großteil fühlte sich gut integriert. Die Verantwortlichkeit für gelingende Integration sahen sie bei sich, dennoch kritisierten sie einen einseitigen politischen Integrationsdiskurs. Sie fühlten sich eher türkisch als deutsch, aber ihren Lebensmittelpunkt hatten sie in Deutschland und eine Rückkehr in die Türkei war keine Option. Sie hatten keine eindeutige eindimensionale Identitätsverortung, sondern waren eher bikulturelle Mehrfachzugehörigkeiten. Sie pflegten eher interethnische Freundschaften, waren bilingual und hatten einen individuellen Weg der Vereinbarung beider kultureller Verortungen gefunden. Sie setzten sich in ihrem Alltag und im familiären Rahmen mit der herkunftsfamilialen Migrationsgeschichte auseinander, waren zum größten Teil selbst bikulturell sozialisiert und entwickelten individuelle Zwischenräume, „in denen sich neue Zugehörigkeiten und Lebensentwürfe aus diversen Bedeutungskontexten hervorbringen“ (Yildiz 2013:139). Daraus ergibt sich für die befragten türkischen Migranteneltern der Folgegenerationen die Annahme, dass sie „flexible Lebensentwurfsverortungen auf individueller und kollektiver Ebene“ (ebd.:139) entwickelten. Sie könnten somit als „Postmigranten“ aufgefasst und bezeichnet werden. Insgesamt konnte in der vorliegenden Studie nicht festgestellt werden, dass türkische Migranteneltern der Folgegenerationen „die Sorgenkinder der Integration“ (Lauer/Siems/Ehrentraut 2010) sind.

---

54 Die Bezeichnung „kulturelle Differenz“ ist in der Migrationsforschung vielfach kritisiert worden, da es ein monolithisches und homogen verstandenes Kulturkonzept impliziere. Dementgegen werden in neuen Ansätzen dynamische Kulturkonzepte vertreten. An dieser Stelle wurde dennoch die Bezeichnung „kulturelle Differenz“ übernommen, da es aus einer elterlichen Aussage aus der Studie 1, also aus beobachteten Daten, entstanden ist und somit die subjektive elterliche Wahrnehmung von Differenzen darstellen soll.

## 6.4 Gibt es eine Erziehung zur Integration?

Im Fokus der vorliegenden Dissertation stand die leitende Forschungsfrage „Gibt es eine Erziehung zur Integration“. Für eine Analyse dieser zentralen Forschungsfrage wurden drei weitere Fragestellungen als relevant erachtet:

1. Wie erziehen türkische Migranteneltern der Folgegenerationen ihre Kinder? Welche Erziehungspraktiken sind empirisch zu ermitteln?
2. Welches subjektive wie familiäre Integrationserleben lässt sich empirisch erfassen?
3. Stehen die ermittelten elterlichen Erziehungspraktiken in einem Zusammenhang mit dem erfassten Integrationserleben?

Im Rahmen des explorativ-deskriptiven Zugangs sollten elterliches Erziehungsverhalten und Integrationserleben aus der Perspektive der befragten Eltern exploriert und deskriptiv analysiert werden. Zur Lösung der zentralen Forschungsfrage wurden zwei Analyseschritte angewandt. Zum einen wurden mittels Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson die Zusammenhänge zwischen den erfassten Erziehungspraktiken und Integrationserleben berechnet. Zum anderen wurden die Eltern nach ihrer subjektiven Einschätzung zur Forschungsfrage befragt. Hierfür wurden sie explizit gefragt, ob sie denken, über die familiäre Erziehung die Integration Ihres Kindes fördern zu können. Bei Bejahung dieser Frage konnten die Eltern sieben vorgegebene<sup>55</sup> Antwortmöglichkeiten mit „ja“, „nein“, „weiß nicht“ bewerten. Mehrfachantworten waren bei dieser Aussage möglich. Darüber hinaus wurde eine zusätzliche offene Antwortmöglichkeit angeboten, um den Befragten die Möglichkeit zu bieten, weitere Dimensionen und Informationen einzubringen.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analysen, zunächst auf Itembasis und anschließend auf Konstruktebene, dargestellt. In diesem Kapitel wird die generierte Hypothese der vorliegenden Arbeit modellhaft veranschaulicht.

---

55 Die sieben Antwortmöglichkeiten waren: „Mit meinem Kind Deutsch zu sprechen“, „Deutsche (Bilder-)Bücher vorzulesen“, „Deutsche Märchenkassetten zu hören“, „Erlaubnis zum Gottesdienst in die Kirche mit der Schule/Kita zu erlauben“, „Feiertage feiern (Weihnachten, Ostern), „Regelmäßigen Kontakt zu deutschen Freunden zu erlauben“ sowie „Ein gutes Vorbild zu sein“.

der Folgegenerationen bejaht. Eine deutliche Mehrheit war davon überzeugt, die Integration ihrer Kinder über ihre elterliche Erziehung fördern zu können. Selbst Vorbild zu sein (89%), deutsche Freundschaften zu erlauben (82%), deutsche (Bilder-)Bücher vorzulesen (81%) und sprachliche Förderung zu gewähren (71%) wurden als sog. familiäre Integrationsmerkmale bewertet.

Relativ gespalten waren die Meinungen der Eltern zu christlichen Feiertagen: 40% sahen einen wichtigen Beitrag an der familiären Feier christlicher Feiertage wie Weihnachten und Ostern für die Integration ihrer Kinder. Etwas höher waren die Werte für eine Ablehnung: 43% der Eltern lehnten diese Aussage ab. 9% der Eltern waren indifferent bei der Einschätzung, Feiertage zu feiern und 8% haben gar nicht geantwortet.

50% der befragten Eltern stimmten einer Erlaubnis zum Gottesdienst mit der Schule oder Kita der Kinder zu und 31% der Eltern lehnten ab. Bei diesem Item zeigten sich 11% der Eltern unsicher und 9% antworten gar nicht. Diese Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass offenbar religiöse Praktiken weniger relevant für eine Integration in die Gesellschaft erachtet werden als beispielsweise sprachliche Förderung.

Darüber hinaus wurden in der offenen Frage weitere Kriterien für eine elterliche Förderung der kindlichen Integration über Erziehung genannt. Neben sprachlicher Förderung („Beide Sprachen perfekt zu beherrschen“, „Selbst deutsch zu sprechen und dadurch offener der Gesellschaft über sein“ etc.) wurden die Anbindung an soziale und kulturelle Freizeitaktivitäten genannt („Vereine besuchen“, „An deutschen Kursen und Aktivitäten beteiligen“, „Teilnahme an deutschen kulturellen Veranstaltungen“ etc.). Während einige Eltern sich selbst eher eine passive Rolle zuteilten und die Integrationskraft deutscher Bildungsinstitutionen hervorhoben („In der Schule wird es sowieso mit den Freunden integriert“, „Der Kita-Besuch ab dem ersten Lebensjahr ist für die Integration eines Kindes in die deutsche Gesellschaft mehr als ausreichend!“), sahen sich andere Eltern in einer aktiven Rolle („Selber aktiv sein“, „Vor allem zu bewirken, dass es seinen Lebensort liebt“). Interessant erschienen die Antworten, die eine elterliche Werteerziehung für die Integration der Kinder als erforderlich bewerteten („Zu Toleranz erziehen“, „Offenheit“, „Menschen zu schätzen und akzeptieren, egal aus welcher Herkunft“, „Andere Menschen zu respektieren“, „Das Gefühl vermitteln, das mein Kind selbstverständlich ein Teil dieser Gesellschaft ist“, „Sich gleich wert fühlen“, „Verständnis auf beiden Seiten“, „Liebe und Respekt beibringen. Alle Menschen aus humanitären Gründen zu lieben“).



pektvoll“, „verständnisvoll“, „wertschätzend und akzeptierend“ gestalten zu können. Zu einer Erziehung zur Integration gehörten für die befragten Eltern offenbar eine wertschätzende, tolerante und offene Grundhaltung dazu.

In einem zweiten Analyseschritt wurden die Zusammenhänge zwischen den erfassten elterlichen Erziehungspraktiken und den erfassten Integrationserleben mittels Pearson Produkt-Moment-Korrelationen berechnet. Dabei zeigten sich folgende Ergebnisse:

Die Skala türkische Identität korrelierte signifikant positiv mit entwicklungsfördernden Erziehungsverhalten ( $r = .21, p \leq .01$ ) sowie behütendem Erziehungsverhalten ( $r = .22, p \leq .01$ ) und schwach signifikant mit machtvoll durchsetzendem Erziehungsverhalten ( $r = .16, p \leq .05$ ).

Daraus ergibt sich die Annahme, dass eine türkische Identität mit entwicklungsförderndem, behütendem und machtvoll durchsetzendem Erziehungsverhalten positiv einhergeht. Die Ergebnisse lassen somit den Schluss zu, dass Eltern mit einer türkischen Identifizierung eher einen autoritativen Erziehungsstil haben, dessen Kernmerkmale ein entwicklungsförderndes und Grenzen setzendes Erziehungsverhalten sind.

Der autoritative Erziehungsstil gilt in der Erziehungsstilforschung als anzustreben, da er soziale Kompetenzen und positives Selbstwertgefühl der Kinder stärke und bessere Schulleistungen bewirken könne. Diese Kompetenzen werden ebenfalls für eine erfolgreiche Integration, insbesondere für eine Mehrfachintegration, als relevant erachtet (vgl. Esser 1999, 2001).

Daraus ergibt sich für die vorliegende Forschungsfrage die Annahme, dass eine türkische Identität der Eltern die Integration der Kinder fördern kann.

Das in dieser explorativ-deskriptiven Studie generierte theoretische Zusammenhangsmodell zur elterlichen Erziehung und Integration soll in nachfolgender Abbildung veranschaulicht werden (Abb. 41).

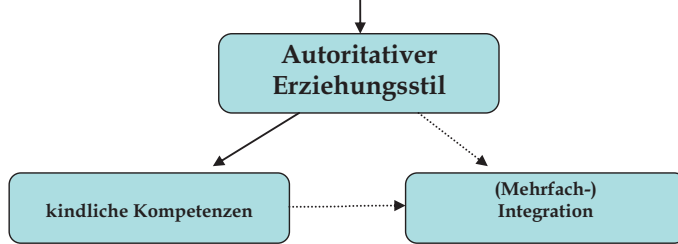


Abb. 41: Zusammenhangsmodell zur generierten Hypothese

Das Zusammenhangsmodell in Abbildung 41 zeigt die generierte Hypothese der vorliegenden Arbeit: Es zeigt die linearen Zusammenhänge zwischen den beiden erfassten Untersuchungsvariablen (gerade Pfeile) und die hypothetischen Annahmen über mögliche Zusammenhänge (gestrichelte Pfeile). Demnach besteht ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen der erfassten Integrationsdimension „Türkische Identität“ und einem autoritativen Erziehungsstil. In der Erziehungsstilforschung wurde vielfach festgestellt, dass der autoritative Erziehungsstil positive Entwicklungseffekte bei Kindern und Jugendlichen fördert (vgl. Fuhrer 2005:232) und insbesondere „mit einem positiven Selbstwertgefühl und sozialer Kompetenz des Kindes korreliert“ (Asendorpf/Banse 2000:81) und mit besseren Schulleistungen, weniger Verhaltensproblemen und einem positiveren Selbstkonzept in Verbindung stehe (vgl. Uhanyan 2012:85). Da beispielsweise Esser für gelingende Mehrfachintegration ebenfalls soziale Ressourcen voraussetzt, welche gemäß der Erziehungsstilforschung mittels autoritativer Erziehung gefördert werden könnten, wird darauf Bezugnehmend davon ausgegangen, dass ein autoritativer Erziehungsstil eine Mehrfachintegration der Kinder fördern könnte. Die Annahme eines möglichen Zusammenhangs zwischen autoritativer Erziehung und Integration ist hypothetisch und stellt die generierte Hypothese der vorliegenden Studie dar. Dabei ist die Hypothese als „eine empirisch begründete Formulierung einer Version der [untersuchten] Welt“ (Flick 2005:73) zu verstehen. Sie stellt eine Perspektive dar, die vorliegende Forschungsfrage zu beantworten. Sie hat keinen Anspruch auf universelle Gültigkeit, sondern ist eine gegenstandsbegründete Hypothese, die aus den vorliegenden Daten generiert wurde. Das Zusammenhangsmodell kann eine Grundlage für weitergehende Forschungsfragen sein. Des Weiteren kann das Modell mittels einer anknüpfenden Studie bezüglich der Kausalitäten überprüft werden.

Erziehungspraktiken zusammenhängen.

Die subjektive Einschätzung der Aussage „Ich bin gut in die deutsche Gesellschaft integriert“ hatte einen signifikant positiven Zusammenhang mit positivem ( $r = .28, p \leq .01$ ), kindzentrierten ( $r = .20, p \leq .01$ ), involviertem ( $r = .24, p \leq .01$ ) und partnerschaftlichem Erziehungsverhalten ( $r = .24, p \leq .01$ ) sowie eine signifikant negative Korrelation mit autoritärem Erziehungsverhalten ( $r = -.24, p \leq .01$ ). Eine schwach signifikante Korrelation bestand zwischen dem Item der positiven Integrationseinschätzung und geduldigen ( $r = .16, p \leq .05$ ) sowie behütendem ( $r = .14, p \leq .05$ ) Erziehungsverhalten. Zu dem machtvoll durchsetzenden Erziehungsverhalten bestand kein Zusammenhang. Demnach scheinen Eltern, die sich selbst als integriert wahrnehmen und zufrieden mit ihren Integrationsleistungen sind, eher positive, involvierte, kindzentrierte, geduldige, behütende und partnerschaftliche Erziehungspraktiken zu praktizieren. Die Ergebnisse lassen ebenfalls vermuten, dass die Erziehung autoritärer ist, desto weniger integriert sie sich fühlen.

Daraus ergibt sich, dass eine positiv erlebte elterliche Integration mit entwicklungsförderndem elterlichem Erziehungsverhalten positiv zusammenhängt.

Die nachfolgende Abbildung 42 versucht dieses Ergebnis zu veranschaulichen.

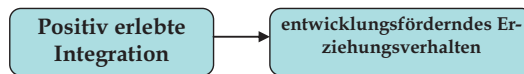


Abb. 42 Zusammenhang zwischen positiv erlebter Integration und Erziehungsverhalten

Allerdings ist erneut einschränkend zu konstatieren, dass der Korrelationskoeffizient nach Pearson keine eindeutigen Kausalitäten angibt und somit zwar ein statistisch signifikanter Zusammenhang nachgewiesen wurde, die Kausalitäten aber nicht konkretisiert wurden. Eine weitere Einschränkung liegt an der Generalisierbarkeit dieser Ergebnisse, da lediglich das *subjektive* Integrationserleben der Eltern untersucht wurde. Es wurde der Zusammenhang zwischen subjektiv positiv erlebter Integration der Eltern und ihrer elterlichen Erziehungspraktiken analysiert.

Des Weiteren wurden die Zusammenhänge zwischen der Skala „Wohlfühlen in Deutschland“ und den erfassten Erziehungspraktiken berechnet. Eine schwach signifikante negative Korrelation lässt vermuten, dass je unwohler sich ein Elternteil in Deutschland fühlt, desto autoritärer ist das Erziehungs-

218

ergibt sich eine Erhaltung der Annahme, dass je weniger positiv eine Person ihre eigene Integration erlebt und je unwohler sie sich in Deutschland fühlt, desto autoritärer ist das elterliche Erziehungsverhalten.

Einen signifikant positiven Zusammenhang hatte das „Wohlfühlen in Deutschland“ mit partnerschaftlichem Erziehungsverhalten ( $r = .18, p \leq .01$ ) und eine schwach signifikante Korrelationen mit positivem Erziehungsverhalten ( $r = .17, p \leq .05$ ).

In den Pearson Produkt-Moment-Korrelationen zeigte sich, dass Exklusionsmechanismen einen signifikant positiven Zusammenhang mit autoritärem Erziehungsverhalten haben ( $r = .14, p \leq .05$ ). Benachteiligungen und Exklusionsmechanismen fördern offenbar autoritäre Erziehungspraktiken. So lässt sich vermuten, dass das elterliche Gefühl, gesellschaftlich benachteiligt und ausgeschlossen zu sein mit autoritären Erziehungspraktiken in einem positiven Zusammenhang steht. Belsky (1984) identifizierte in seinem Modell der Determinanten des elterlichen Verhaltens die individuell-psychologischen Ressourcen der Eltern (Wohlbefinden, psychische Gesundheit etc.) als eine wesentliche Determinante für dysfunktionales bzw. entwicklungsförderndes Erziehungsverhalten.

Übertragen auf die eigenen Ergebnisse, kann vermutet werden, dass eine positiv erlebte subjektive Integration und damit einhergehend ein Wohlbefinden in Deutschland, eine wesentliche Determinante für positives und entwicklungsförderndes Erziehungsverhalten sein kann. Daraus ergibt sich folgende Abbildung, die die berechneten Korrelationen veranschaulichen soll.

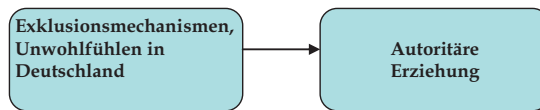


Abb. 43 Zusammenhang zwischen Exklusionsmechanismen und autoritärer Erziehung

Im Anschluss an diese einzelnen Darstellungen sollen abschließend die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit zusammenfassend resümiert werden. Dadurch sollen die Ergebnisse der Studie hervorgehoben werden.

Die Messungsmethoden wurden konstant, das heißt als valide und reliabel erwiesen und sowohl das Erziehungsverhalten als auch das Integrationserleben türkischer Migranteneltern der Folgegenerationen erfassen konnte. Dieser liegt zweisprachig vor und kann aufgrund seiner Objektivität für weiterführende Fragestellungen eingesetzt werden.

2. Es konnte ein autoritativer Erziehungsstil für die untersuchte Stichprobe identifiziert werden.

3. Es konnte ein positives Integrationserleben beobachtet werden, in der sich die Stichprobe als mehrfachintegriert verstand. Die Mehrheit der Befragten möchte eine türkische Identifizierung beibehalten, bei gleichzeitiger Integration in die Mehrheitsgesellschaft.

4. Und schließlich konnte mittels Zusammenhangsanalysen ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen türkischer Identität und autoritativer Erziehung festgestellt werden. Zusätzlich konnte ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen positiv erlebter elterlicher Integration und entwicklungsfördernden elterlichen Erziehungspraktiken erfasst werden.

Aus diesen Ergebnissen ließ sich folgende gegenstandsbegründete Hypothese generieren:

*Eine türkische Identität der Eltern kann einen autoritativen elterlichen Erziehungsstil begünstigen. Dieser Erziehungsstil wiederum kann eine (Mehrfach-)Integration der Kinder fördern.*

Zur Begründung wurde dargelegt, dass, den Erkenntnissen der Erziehungsstilforschung nach, dieser Erziehungsstil mehr Verantwortungsbewusstsein, Selbstsicherheit und soziale Kompetenzen bei Kindern fördere. Da in einigen Integrationskonzepten genau diese Ressourcen für eine (Mehrfach-)integration vorausgesetzt werden (vgl. Esser 1990, 2001, 2008), wird in der vorliegenden Dissertation vermutet, dass der erfasste autoritative Erziehungsstil der Eltern eine (Mehrfach-)Integration der Kinder fördern bzw. erleichtern kann.

Die Ergebnisse der vorliegenden Dissertation leisten einen relevanten Beitrag, die konstatierte Forschungslücke zum elterlichen Erziehungsverhalten von türkischen Migrantenfamilien in Deutschland zu schließen. Die explorativ-deskriptive Studie liefert aktuelle, alltagsnahe und detaillierte Daten. Insbesondere wurde erstmalig der Zusammenhang zwischen elterlichem Erziehungsverhalten und subjektivem Integrationserleben erfasst und analysiert. Die Ergebnisse wurden als gegenstandsbegründete Hypothese veranschaulicht und bieten eine Grundlage für weitergehende Fragestellungen sowie neue

Erfassung der subjektiven Lebenswelten, konnte teilweise der Komplexität von Lebenslagen gerecht werden und zugleich evidente Handlungsmuster herausarbeiten. Dabei ermöglichte der Forschungszugang die Analyse von Lebenslagen, „ohne sie vereinheitlichend unter eine spezifische Sichtweise zu subsumieren“ (Hamburger/Badawia/ Hummrich 2003:10).

Die eingesetzten statistischen Verfahren, insbesondere die Pearson Produkt-Moment-Korrelationen zeigten ihre Grenzen bei der Interpretation der Zusammenhänge, da sie nur Aussagen über Signifikanz und Art der Zusammenhänge machen konnten. Es waren keine Aussagen über Kausalitäten möglich. Für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Dissertation genügten die eingesetzten statistischen Verfahren. Allerdings lässt sich ein weiterer Bedarf an Forschung hinsichtlich der Überprüfung der hier aufgestellten Zusammenhangsmodells erkennen.

Das zweisprachige Messinstrument sowie die bereits erhobenen empirischen Daten ( $N = 213$ ) könnten bei weitergehende Fragestellungen Anwendung finden.

Insgesamt sind die erfassten Ergebnisse auch hinsichtlich ihrer Zielgruppenspezifik relevant, da sie auf mehrere Bereiche des Integrationsprozesses übertragbar sind und bei der Implementierung pädagogischer, bildungspolitischer sowie integrationsfördernder Maßnahmen eingesetzt werden können. Da „zur Gestaltung einer pädagogischer Praxis (...) vor allem eine klare Vorstellung (...) von der Zielgruppe (...) (gehört)“ (Badawia 2003:133), kann von einer hohen Relevanz des Forschungsthemas ausgegangen werden, sowohl erziehungswissenschaftlich in Bezug auf bestehende und innovative Präventions- und Interventionsmaßnahmen, als auch gesamtgesellschaftlich bezüglich bildungspolitischer und integrationsrelevanter Prozesse.

Daher sollen im nachfolgenden Kapitel die Erkenntnisse einer Zielgruppenanalyse dargestellt werden. Es stellt *einen* Versuch dar, die vorliegende Stichprobe auf Basis der erhobenen empirischen Daten als exemplarische Zielgruppe zu analysieren.

## 7 Erkenntnisse einer Zielgruppenanalyse

Entgegen der im medialen Diskurs und in der öffentlichen Wahrnehmung oft postulierten Darstellung von Türken und türkischen Migrantenfamilien, besteht theoretischer Konsens darüber, dass es nicht *die typische* türkische Familie gibt. Auch in der vorliegenden Arbeit wird ausdrücklich unterstrichen, dass nicht beabsichtigt ist, *typische* Merkmale herauszuarbeiten oder den Eindruck einer Homogenität zu erwecken.

Die Untersuchungsergebnisse der vorliegenden Studie zusammenfassend soll im Folgenden anhand vorliegender Stichprobendaten versucht werden, ein *durchschnittliches* Bild<sup>56</sup> der untersuchten Zielgruppe, türkische Migranteneltern der Folgegenerationen in Deutschland, zu kreieren:

Türkische Migranteneltern der Folgegenerationen in Deutschland sind ca. 35 Jahre alt, in Deutschland geboren und schon immer in Deutschland lebend, verfügen also über keine eigene Einwanderungserfahrung und sind im Besitz einer deutschen Staatsangehörigkeit. Die Eltern sind gebildet und haben einen Beruf in Deutschland erlernt bzw. haben studiert. Sie verfügen über sehr gute Deutsch- und Türkischsprachkenntnisse und sprechen beide Sprachen in ihren Familien. Türkische Migranteneltern der Folgegenerationen haben einen Ehepartner aus Deutschland geheiratet. Im Durchschnitt haben sie zwei Kinder. Sie haben einen autoritativen Erziehungsstil, erziehen also in einer Balance von entwicklungsfördernd-liebvollen und machtvoll durchsetzendem Erziehungsverhalten. Die innerfamiliären Aufgaben sind unter den Partnern zu Lasten der Mütter aufgeteilt, doch eine partnerschaftliche Erziehung wird eingehalten. Türkische Migranteneltern der Folgegenerationen sind gut integriert, fühlen sich wohl in Deutschland und identifizieren sich eher türkisch

---

56 Es wird ausdrücklich vor einem erneut entstehenden stereotypen Bild von „der“ türkischen Familie gewarnt. Hier wird nur die vorliegende Stichprobe typisierend dargestellt. Hierfür werden Durchschnittswerte bzw. Angaben mit den höchsten Werten der eigenen Untersuchungsergebnisse herangezogen.

die Beibehaltung eigenethnischer Bezüge und Verortungen. Da sie selbst bereits bikulturell sozialisiert wurden, erziehen sie ihre Kinder ähnlich und möchten als Vorbilder fungieren.

Türkische Migranteneltern der Folgegenerationen sind aktive Eltern. Sie sind involviert und fördern ihre Kinder durch Freizeitaktivitäten. Sie spielen viel mit ihnen im familiären Haushalt und haben einen kindzentrierten Alltag. Sie sehen die Verantwortung für gelingende Integration bei sich, mehr als beim Staat oder der Mehrheitsgesellschaft. Sie sind der Überzeugung, durch ihre elterliche Erziehung die Integration ihrer Kinder in die deutsche Gesellschaft fördern zu können. Prioritär ist für sie dabei, selbst Vorbild zu sein und Ressourcen bereitzustellen. Entgegen des dominierenden Integrationsdiskurses, zeigt sich die Stichprobe der vorliegenden Dissertation keineswegs als „integrationsunwillig“ oder als „Integrationsverweigerer“.

Sie fühlen sich wohl in Deutschland und sehen ihre Zukunft in Deutschland verankert. Hierfür wünschen sie sich insbesondere für ihre Kinder, dass sich diese auch wohl fühlen sollen und anerkannt werden. Sie sind sich bewusst darüber, dass ihre Kinder mehr leisten müssen, um erfolgreich zu sein. Hierfür involvieren sie ihre Kinder schon früh in Krabbelgruppen, Kita und diverse Eltern-Kind-Kurse, um eine soziale Integration zu ermöglichen.

Die beobachteten und befragten Eltern gehören zu den sog. Postmigranten.

Im nachfolgenden Ausblick wird eine erziehungswissenschaftliche Vision der postmigrantischen Gesellschaft dargestellt. Es ist zugleich das Fazit der vorliegenden Arbeit.



## 8 Fazit und Ausblick

Der Ausblick in die postmigrantische Gesellschaft erzeugt eine Vision, in der Pluralität als Normalität aufgefasst, angenommen und ausgelebt wird. Es erzeugt eine Vision, in der Integration eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe geworden und kein interkulturelles „Problem“ ist (vgl. Profanter/Lintner 2013:254). In dieser Vision ist Integration keine persönliche Bringschuld, sondern eine politische und gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die jeden Bürger betrifft, der in Deutschland wohnt.

„Die durch Migrationsphänomene angestoßenen Prozesse der Pluralisierung und der Vereinseitigung, der Differenzierung und der Entdifferenzierung, der Segregation und der Vermischung des Sozialen sind und waren schon immer vielfältig, nie nur auf einen Typus (etwa Emigration/Immigration) beschränkt und nie allein aus einer Perspektive (etwa der der klassischen Integrationsforschung) vollständig erfassbar“ (Mecheril 2014: 111).

Doch neben all den Überlegungen und Maßnahmen steht ein Grundgedanke, der gern übersehen wird: Die sog. Menschen mit Migrationshintergrund, die mit und ohne eigene Einwanderungserfahrung, Junge wie Alte, Familien und Alleinstehende: Sie alle sind bereits seit Jahren angekommen. Sie leben mitten in der Gesellschaft, nutzen gesellschaftliche Ressourcen und sind auf allen gesellschaftlichen Positionen vertreten.

Tatsache ist, egal ob die mehrheitsgesellschaftlichen Etablierten wollen oder nicht, Zu- und Eingewanderte führen ein Leben jenseits von allen theoretischen Überlegungen, politischen und wissenschaftlichen Konzepten. Egal ob in Parallelgesellschaft oder nicht, sie leben in der Bundesrepublik Deutschland und organisieren sich und ihr Leben in einem, mehr oder minder, balancierten Ausmaß.

Schwierigkeiten und Probleme, die sie haben, sind selten spezifische Migrationsphänomene, aber sicherlich kein „Ausländerproblem“. Dieser Grundgedanke lässt implizieren, dass Probleme nicht per se zu erwarten sind nur weil ein türkischer Migrationshintergrund vorhanden ist.

Der Integrationsbegriff ist nicht zeitgemäß und müsste neu reflektiert und weiter gefasst werden. Die mit dem Begriff einhergehenden Konzepte sollen nicht zusätzlich Exklusionsmechanismen vorantreiben, sondern sich von einem ethnisch homogen gedachten Nationalstaat loslösen und ihre Konzepte für *alle* Bürger in Deutschland eröffnen. Integration kann als chancengleiche Teilhabe aller Bürger an den zentralen Bereichen der Gesellschaft aufgefasst werden.

Wie in der vorliegenden Untersuchung gezeigt werden konnte, dass Exklusionsmechanismen eher autoritäre Erziehungspraktiken begünstigen, welche wiederum als dysfunktional für kindliche Entwicklungen betrachtet werden, sollten Benachteiligungserfahrungen umso intensiver „bekämpft“ und angegangen werden. Keine Haltung ist akzeptabel, die „gesellschaftliche Verhältnisse nach Kosten-Nutzen-Erwägungen durchrechnet und Arme und MigrantInnen zur Ausschusspopulation erklärt“ (Netzwerk Kritische Migrations- und Grenzregimeforschung 2010).

„Dazu sollte jedoch die deutsche Gesellschaft – hier verstanden als Zusammenschluss von Bürgern, Institutionen und normsetzenden Instanzen in einem durch Gesetzgebung regulierten Nationalstaat – die Heterogenität ihres Kollektivs deutlicher als Ausgangsbasis von Aushandlungen um Werte und Normen definieren, die gemeinsam mit- und gleichwertig nebeneinander bestehen können“ (Foroutan 2015:4).

Deutschland ist schon längst eine plurale Einwanderungsgesellschaft. Sie ist geprägt von einer enormen Pluralität der Lebensformen und beschränkt sich nicht nur auf eine kulturelle Diversität. Mecheril konstatiert, dass „jeder gesellschaftliche Kontext ein kultureller Dominanzkontext ist, der bestimmte Lebensformen präferiert und andere benachteiligt oder gar verunmöglicht“ (Mecheril 2004:220).

Wird kulturelle Vielfalt als Bereicherung deklariert, werden Differenzen und Zuschreibungen reproduziert.

Eine gleichberechtigte Teilhabe sollte indes *jedem* Individuum Anerkennung als handlungsfähige Subjektive ermöglichen, sich selbst als Zugehörige zu dieser Gesellschaft wahrnehmen und erleben zu dürfen. Alle Bürger in Deutschland, gleich welcher sozialen Schicht sie angehören, alle Interessengruppen, alle Menschen mit diversen kulturellen Herkunftskontexten sollten die Möglichkeit einer Entscheidungs- und Gestaltungsfreiheit erfahren, sich als handlungsfähige Bürger einbringen zu können und akzeptiert zu sein.

Wenn die gesellschaftliche Pluralität nicht nur als aus der Migration begründet und somit nicht nur als kulturelle Pluralität, sondern auch als ein Produkt der globalisierten Welt und insofern als allgemeine Vielfalt verstanden wird und die Mitglieder jeder (legitimen) Gruppe darin als individuelle Subjekte identifiziert, und anerkannt werden, dann betrifft sie schließlich *jeden* Bürger und *jede* Institution in Deutschland. Für sie *alle* gilt das Grundprinzip der Gerechtigkeit, immer und überall.

In der Vision einer postmigrantischen Gesellschaft sind „Menschen mit Migrationshintergrund“ weder eine Bereicherung noch eine Bedrohung, sie sind ganz *normale* Zugehörige dieser Gesellschaft.

Hierfür bedarf es eines zeitgemäßen, reflektierten und von nationethnokulturellen Grenzen losgelösten Ansatzes. Zugehörigkeitsverortungen und Lebensrealitäten sind komplexer als es mit nationethnokulturellen Konzepten erfassbar wäre. Postmigrantische Lebenswelten lassen sich demnach nicht als „Entweder - Oder“ auffassen, sondern sind „Sowohl- als –Auch“.

Sozialwissenschaftliche Studien könnten hierzu einen relevanten Beitrag leisten, indem sie beispielsweise eine differenzierte Sicht auf Zusammenhänge nehmen, sich den komplexen Lebenswelten öffnen und multimethodische und induktive Forschungszugänge vermehrt Anwendung finden „Der empirische Blick verlangt vor allem eine Offenheit für Diversifikationsprozesse, für die Vielfalt von Migrations- und Bildungsbiographien, von Migranten-Milieus, von Akkulturationsprozessen, Integrationsmodi und Integrationsverläufen“ (Filsinger 2011:54).

Wenn diese Studienergebnisse dann vermehrt von Politik und Gesellschaft wahrgenommen und adaptiert werden würden, der öffentliche Diskurs sich an aktuellen, empirischen Daten orientieren würde, statt reduktionistisch zu sein, so könnte diese Vision einer postmigrantischen Gesellschaft Realität werden.

## Literatur

- Amelina, Anna (2008):** Transnationalisierung zwischen Akkulturation und Assimilation: Ein Modell multipler Inklusion. Bielefeld: COMCAD (Working Papers – Centre on Migration, Citizenship and Development; Nr. 41).
- Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2001):** Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Interkulturelle Studien. Opladen: Leske+Budrich.
- Auernheimer, Georg (2005):** Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 4. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Asendorpf, Jens & Banse, Rainer (2000):** Psychologie der Beziehung. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.
- Asisi, Vaidilutė (2015):** Entwicklungsbedingungen im Kontext der Eltern-Kind-Beziehung. Chancen und Risiken in der Interaktion mit Mutter und Vater. Wiesbaden: VS Springer Fachmedien.
- Atabay, İlhami (1998):** Zwischen Tradition und Assimilation. Die zweite Generation türkischer Migranten in der Bundesrepublik. Freiburg: Lambertus.
- Atabay, İlhami (2011):** Die Kinder der Gastarbeiter. Familienstrukturen türkeistämmiger MigrantInnen zweiter Generation. Freiburg: Centaurus.
- Badawia, Tarek (2002):** „Der Dritte Stuhl“. Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrantenjugendlicher mit kultureller Differenz. Frankfurt am Main, London: IKO.
- Badawia, Tarek (2003):** „Der Dritte Stuhl“ –Eine Entwicklungsperspektive für Immigrantenjugendliche aus einem Ethnisierungsdilemma. In: Badawia, Tarek,

**Bade, Klaus J. (Hrsg.) (1994a):** Das Manifest der 60. Deutschland und die Einwanderung. München: Beck.

**Bade, Klaus J. (1994b):** Homo Migrans. Wanderungen aus und nach Deutschland. Erfahrungen und Fragen. Stuttgarter Vorträge zur Zeitgeschichte. Band 2. Essen: Klartext.

**Bade, Klaus J. (1996):** Grenzerfahrungen – die multikulturelle Herausforderung. In: Bade, Klaus J. (Hrsg.): Die multikulturelle Herausforderung. Menschen über Grenzen – Grenzen über Menschen. München: Beck.

**Bade, Klaus J. & Oltmer, Jochen (Hrsg.)(2004a):** Sozialhistorische Migrationsforschung. Studien zur historischen Migrationsforschung (SHM). Göttingen: V&R unipress.

**Bade, Klaus J. & Oltmer, Jochen (2004b):** Normalfall Migration. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

**Bade, Klaus J. (2006):** Integration und Politik – aus der Geschichte lernen? In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Integration – Desintegration. Aus Politik und Zeitgeschichte. Heft 40-41. S.3-6.

**Bade, Klaus J. (2007):** Versäumte Integrationschancen und nachholende Integrationspolitik. In: Hiesserich, Hans-Georg (Hrsg.): Nachholende Integrationspolitik und Gestaltungsperspektiven der Integrationspraxis. Mit einem Beitrag von Bundesinnenminister Wolfgang Schäuble (Beiträge der Akademie für Migration und Integration, Heft 11). Göttingen: V&R unipress.

**Bade, Klaus J. & Bommers, Michael/ Oltmer, Jochen (Hrsg.) (2008):** Nachholende Integrationspolitik- Problemfelder und Forschungsfragen. Heft 34. Osnabrück: IMIS.

**Baran, Karla & Kalacılar, Reyhan (1993):** Kulturorientierung in der psychosozialen Beratung von türkischen Migrantinnen. In: Nestmann, Frank & Niepel, Thomas (Hrsg.): Beratung von Migranten. Neue Wege der psychosozialen Versorgung. Berlin: VWB. S.62-71.

- Baykara-Krumm, Helen (2007):** Gar nicht so anders: Eine vergleichende Analyse der Generationenbeziehungen bei Migranten und Einheimischen in der zweiten Lebenshälfte. In: Discussion Paper Nr. SP IV 2007-604.
- Beck, Ulrich (1986):** Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Belsky, J. Gilstrap (1984):** The determinants of parenting: A process model. Child Development. 55. S. 83-96.
- Berry, J. W. (1997):** Immigration, acculturation, and adaptation. Applied Psychology: An International Review. 46. S.5-34.
- Bommes, Michael (2006):** Einleitung: Migrations- und Integrationspolitik in Deutschland zwischen institutioneller Anpassung und Abwehr. In: Bommes, Michael/ Schiffauer, Werner: Migrationsreport 2006. Fakten-Analysen-Perspektiven. Frankfurt am Main/New York: Campus. S.9-25.
- Böckler, Stefan (2010):** Ethnisierung oder Sozialpolitisierung der Lebenssituation von Zuwanderern? Ein Plädoyer für Multidimensionalität. In: Vorstand des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien der Universität Osnabrück (Hrsg.). IMIS-Beiträge. Heft 36. S.87-117.
- Bühner, Markus & Ziegler, Matthias (2009):** Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler. München: Pearson Studium.
- Cagliyan, Menekse (2006):** Sexuelle Normvorstellungen und Erziehungspraxis von türkischen Eltern. Der ersten und zweiten Generation in der Türkei und in Deutschland. Berlin: Lit Verlag.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993):** Parenting style as context: An integrative model. Psychological Bulletin Nr. 113 (3). S.487-496.
- Die Bundesregierung (2008):** Nationaler Integrationsplan. Erster Fortschrittsbericht. Berlin

**Diekmann, Andreas (2010):** Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. 4. Auflage.

**Ecarius, Jutta (2007):** Familienerziehung. In: Ecarius, Jutta (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.137-156.

**Ecarius, Jutta et. al. (Hrsg.) (2011):** Familie, Erziehung und Sozialisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Esser, Hartmut (1980):** Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Eine handlungstheoretische Analyse. Darmstadt, Neuwied: Luchterhand.

**Esser, Hartmut & Steindl, Michael (1984):** Modellversuche zur Förderung und Eingliederung ausländischer Kinder und Jugendlicher in das Bildungssystem. Bericht über eine Auswertung. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn.

**Esser, Hartmut & Friedrichs, Jürgen (1990):** Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie. Studien zur Sozialwissenschaft. Band 97. Opladen: Westdeutscher Verlag.

**Esser, Hartmut (2000):** Assimilation, Integration und ethnische Konflikte: Können sie durch „Kommunikation“ beeinflusst werden? In: Schatz, Heribert u.a. (Hrsg.) Migranten und Medien. Neue Herausforderungen an die Integrationsfunktion von Presse und Rundfunk. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S.25-37.

**Esser, Hartmut (2004):** Welche Alternativen zur >Assimilation< gibt es eigentlich? In: Bade, Klaus/ Bommers, Michael (Hrsg.): Migration – Integration – Bildung. Grundfragen und Problembereiche. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS). Heft 23/2004. S. 41-60.

**Esser, Hartmut (2008):** Assimilation, ethnische Schichtung oder selektive Akkulturation? Neuere Theorien der Eingliederung von Migranten und das Modell der intergenerationalen Integration. In: Kalter, Frank (Hrsg.): Migration

**Esser, Hartmut (2009):** Pluralisierung oder Assimilation? Effekte der multiplen Inklusion auf die Integration von Migranten. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlag. Zeitschrift für Soziologie, Jg. 38, Heft 5. S. 358–378.

**Filsinger, Dieter (2011):** Integration von Familien mit Migrationshintergrund. In: Fischer, Veronika & Springer, Monika (Hrsg.) (2011): Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familien. Reihe Politik und Bildung – Band 59. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S.48-67.

**Firat, Düzgün (1996):** Die Migration als Belastungsfaktor türkischer Familien. Auswirkungen auf die soziale Identität und das Familiensystem. Hamburg: Kovac.

**Fischer, Veronika & Springer, Monika (Hrsg.) (2011):** Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familien. Reihe Politik und Bildung – Band 59. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

**Flick, Uwe (2005):** Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. 3. Auflage.

**Foroutan, Naika (2010):** Neue Deutsche, Postmigranten und Bindungs-Identitäten. Wer gehört zum neuen Deutschland? In: APuZ 46–47.

**Foroutan, Naika (2015):** Die Einheit der Verschiedenen: Integration in der postmigrantischen Gesellschaft. In: Bundeszentrale für politische Bildung. Focus Migration. Kurzdossier Nr. 28.

**Frick, P. J. (1991):** The Alabama Parenting Questionnaire. Unpublished Instrument. Alabama: University of Alabama. Department of Psychology.

**Fuhrer, Urs (2005):** Was macht gute Erziehung aus und wie können Eltern gute Erzieher werden? In: ZSE, 25., H 3. S. 231-247.

**Fuhrer, Urs & Uslucan, Haci-Halil (2005) (Hrsg.):** Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur. Stuttgart: Kohlhammer.



- Geißler, Rainer (2008):** Lebenslagen der Familien der zweiten Generation. In: Bade, Klaus J., Bommers, Michael (Hrsg.): Nachholende Integrationspolitik – Problemfelder und Forschungsfragen, Osnabrück.
- Girtler, Roland (2001):** Methoden der Feldforschung. Wien, Köln, Weimar: Böhlau. 4. Auflage.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (2010):** Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber. 3. Auflage.
- Griese, Hartmut M. (2013):** 40 Jahre Migrationsforschung in Deutschland. Ein autobiographischer Rückblick nach vorne. In: Pusch, Barbara (Hrsg.): Transnationale Migration am Beispiel Deutschland und Türkei. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S.29-48.
- Gültekin, Neval (2003):** Migration und Anwendung biographischer Methoden – die Theorie der Doppelperspektivität. In: Badawia, Tarek, Hamburger, Franz & Hummrich, Merle (2003) (Hrsg.): Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt am Main, London: IKO. S.81-92.
- Halm, Dirk & Sauer, Martina (2003):** Soziale Anerkennung unter Bedingungen der Migration – zum Potential qualitativer Methodik bei der Erfassung von Zuwanderungswirklichkeit am Beispiel Spieler-Schiedsrichter-Konflikte im Fußball. In: Badawia, Tarek, Hamburger, Franz & Hummrich, Merle (2003) (Hrsg.): Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt am Main, London: IKO. S.41-52.
- Hamburger, Franz/Badawia, Tarek & Hummrich, Merle (2005) (Hrsg.):** Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hamburger, Franz & Hummrich, Merle (2007):** Familie und Migration. In: Ecarius, Jutta (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.112-134.

- Han, Petrus (2006):** Theorien zur internationalen Migration. Ausgewählte interdisziplinäre Migrationstheorien und deren zentrale Aussagen. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Haug, Sonja (2006):** Interethnische Freundschaften, interethnische Partnerschaften und soziale Integration. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. Heft 1. S. 75-91.
- Heckmann, Friedrich (2015):** Integration von Migranten. Einwanderung und neue Nationenbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Herbert, Ulrich (2003):** Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland. Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Band 410.
- Herwartz-Emden, Leonie & Westphal, Manuela (2003):** Konzepte mütterlicher Erziehung. In: Herwartz-Emden, Leonie (2003) (Hrsg.): Einwandererfamilien: Geschlechterverhältnisse, Erziehung und Akkulturation. Göttingen: V&R unipress. S.99-120.
- Herwartz-Emden, Leonie (2003):** Einwandererfamilien: Geschlechterverhältnisse, Erziehung und Akkulturation. Göttingen: V&R unipress.
- Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim (1998):** Nationale Integration und internationale Migration. In: Reich, Hans H.: Die Nationalstaaten und die internationale Migration. Beiträge der Akademie für Migration und Integration. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch. Heft 1.
- Holtbrügger, Heiner (1975):** Türkische Familien in der Bundesrepublik. Erziehungsvorstellungen und familiale Rollen – und Autoritätsstruktur. Duisburg: Verlag der Sozialwissenschaftlichen Kooperative.
- Huber, Johannes (2008):** „Der Dritte im Bunde ist immer dabei...“ Die Bedeutung des Vaters im familiären Erziehungsgeschehen. In: Alt, Christian (Hrsg.): Kinderleben – Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten. Band 5: Persönlichkeitsstrukturen und ihre Folgen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage. S.149-180.

**Jäkel, Juli & Leyendecker, Birgit (2009):** Erziehungsverhalten türkischstämmiger und deutscher Mütter von Vorschulkindern. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 56(1), S. 1-15.

**Jiménez Jaux, Rosa (2003):** Methodische Vielfalt in der Migrationsforschung. In: Badawia, Tarek, Hamburger, Franz & Hummrich, Merle (2003) (Hrsg.): Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt am Main, London: IKO. S.111-130.

**Kalter, Frank (2008):** Stand, Herausforderung und Perspektiven der empirischen Migrationsforschung. In: ders. (Hrsg.): Migration und Integration. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.11-31.

**Kelle, Udo & Kluge, Susann (2010):** Vom Einzelfall zum Typus. Ein Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 2. Auflage.

**Keupp, Heiner (2011):** Vorwort. In: Atabay, Ilhami: Die Kinder der Gastarbeiter. Familienstrukturen türkeistämmiger MigrantInnen zweiter Generation. Freiburg: Centaurs. S.11-14.

**Kopp, Johannes & Lois, Daniel (2014):** Sozialwissenschaftliche Datenanalyse. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 2. Auflage.

**König, Eckard & Zedler, Peter (2002):** Theorien der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen. Weinheim und Basel: Beltz. 2. Auflage.

**Kuckartz, Udo (1994):** Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung 2: Empirische Methoden. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Reinbek: Rowohlt. S. 543-567.

**Lajos, Konstantin (1998) (Hrsg.):** Die ausländische Familie. Ihre Situation und Zukunft in Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.

**Leyendecker, Birgit (2008):** Frühkindliche Bildung von Kindern aus zugewanderten Familien- die Bedeutung der Eltern. In: Bade, Klaus, Bommers,

- Leyendecker, Birgit (2011):** Sozialisation und Erziehung – der Stellenwert der Familie. In: Fischer & Springer (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familien. Reihe Politik und Bildung – Band 59. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S.240-249.
- Lockwood, David (1971):** Sozialintegration und Systemintegration. In: Zapf, Wolfgang (Hrsg.): Theorien des sozialen Wandels. Köln, Berlin: Kiepenheuer & Witsch. S. 124- 137.
- Luft, Stefan (2007):** Abschied von Multikulti. Wege aus der Integrationskrise. 2. Auflage. Gräffeling: Resch.
- Lukesch, Helmut (1975):** Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile. Göttingen: Hogrefe.
- Lukesch, Helmut (1980):** Erziehungsstile. In: Balmer, Heinrich (Hrsg.): Psychologie des 20. Jahrhunderts. Band 12: Konsequenzen für die Pädagogik. 2. Entwicklungsstörungen und therapeutische Modelle. Zürich: Kindler. S.329-356.
- Macoby, E. E. & Martin, J.A. (1983):** Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In: P.H. Mussen (Ed.) & E.M. Hetherington (Vol. Ed.): Handbook of child psychology: Vol.4. Socialization, personality and social development. New York: Wiley. 4. Auflage. S.1-101.
- Mecheril, Paul (2004):** Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mecheril et al. (Hrsg.) (2013):** Migrationsforschung als Kritik. Konturen einer Forschungsperspektive. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Mecheril, Paul (2014):** Was ist das X im Postmigrantischen? In: Sub \ u r b a n. Zeitschrift für kritische Stadtforschung. Band 2, Heft 3. S. 107-112. zeitschrift-suburban.de.
- Mecheril, Paul & Reuter, Julia (Hrsg.) (2015):** Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Pionierstudien und Referenztheorien. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Meier-Braun, Karl-Heinz (2007):** Der lange Weg ins Einwanderungsland Deutschland. In: Frech, Siegfried/ Meier-Braun, Karl-Heinz (Hrsg.) (2007): Die offene Gesellschaft. Zuwanderung und Integration. Schwalbach/ Ts.: Wochenschau. S. 21-39.
- Merkens, Hans (1997):** Familiäre Erziehung und Sozialisation türkischer Kinder in Deutschland. In: Merkens, Hans & Schmidt, Folker (Hrsg.): Sozialisation und Erziehung in ausländischen Familien in Deutschland. Baltmannsweiler: Schneider. S. 9-100.
- Merten, Moritz (2013):** Die Positionierungen deutsch-türkischer Jugendlicher zwischen ethnisierenden Zuschreibungen und Alltagserfahrungen. Eine Kritik am dominanten Diskurs über Zugehörigkeit. In: Mecheril et al. (Hrsg.): Migrationsforschung als Kritik. Konturen einer Forschungsperspektive. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S.227-242.
- Moosbrugger, Helfried & Keleva, Augustin (Hrsg.) (2012):** Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Berlin, Heidelberg: Springer. 2. Auflage.
- Morgenroth, Olaf & Merkens, Hans (1997):** Wirksamkeit familialer Umwelten türkischer Migranten in Deutschland. In: Nauck, Bernhard & Schönflug, Ute (Hrsg.): Familien in verschiedenen Kulturen. Stuttgart: Enke. S.303-321.
- Müller, Joachim (1999):** Ambivalentes Aufwachsen in einer modernen Gesellschaft. Über Identität, Orientierung und Handlungsweisen männlicher Jugendlicher türkischer Herkunft. In: Landeshauptstadt München (Hrsg.): Interkulturelle Verständigung. Dokumentation der Fachtagung „Interkulturelle Jugenarbeit“. München. S. 45-53.
- Nauck, Bernhard (1985):** Arbeitsmigration und Familienstruktur. Eine Analyse der mikrosozialen Folgen von Migrationsprozessen. Frankfurt: Campus.
- Nauck, Bernhard & Özel, Sule (1986):** Erziehungsvorstellungen und Sozialisationspraktiken in türkischen Migrantenfamilien. Eine individualistische Erklärung interkulturell vergleichender empirischer Befunde. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. Heft 2/86.

**Nauck, Bernhard (1990):** Eltern-Kind-Beziehungen bei Deutschen, Türken und Migranten. Ein interkultureller Vergleich der Werte von Kindern, des generativen Verhaltens, der Erziehungseinstellungen und Sozialisationspraktiken. Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft Jg. 16. 1/1990.

**Nauck, Bernhard (1994):** Erziehungsklima, intergenerative Transmission und Sozialisation von Jugendlichen in türkischen Migrantenfamilien. Zeitschrift für Pädagogik. 40. Jahrgang. S.43-62.

**Nauck, Bernhard & Schönflug, Ute (Hrsg.) (1997):** Familien in verschiedenen Kulturen. Stuttgart: Enke.

**Nauck, Bernhard & Alamdar-Niemann, Monika (1998):** Migrationsbedingter Wandel in türkischen Familien und seine Auswirkungen auf Eltern-Kind-Beziehungen und Erziehungsverhalten. In: Arbeitskreis Neue Erziehung (Hrsg.): Erziehung - Sprache - Migration. Berlin: Arbeitskreis Neue Erziehung. S. 1 – 35.

**Nauck, Bernhard (2000a):** Eltern-Kind-Beziehungen in Migrantenfamilien: Ein Vergleich zwischen griechischen, italienischen, türkischen und vietnamesischen Familien in Deutschland. In: Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Hrsg.): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Empirische Beiträge zur Familienentwicklung und Akkulturation. Band 1. Opladen: Leske + Budrich. S.347 -392.

**Nauck, Bernhard & Gogolin, Ingrid (Hrsg.) (2000b):** Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktes FABER. Opladen: Leske + Budrich.

**Nauck, Bernhard & Steinbach, Anja (2001):** Intergeneratives Verhalten und Selbstethnisierung von Zuwanderern. Expertise für die Unabhängige Kommission "Zuwanderung". Chemnitz/Berlin.

**Nauck, Bernhard (2002):** Dreißig Jahre Migrantenfamilien in der Bundesrepublik. Familiärer Wandel zwischen Situationsanpassung; Akkulturation, Segregation und Remigration. In: Nave-Herz, Rosemarie (Hrsg.): Kontinuität und Wandel

**Nauck, Bernhard (2004):** Interkultureller Kontakt und intergenerationale Transmission in Migrantenfamilien. In: Karakasoglu, Yasemin & Lüddecke, Julian (Hrsg.): Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis, Münster/New York: Waxmann. S. 229 – 248.

**Nauck, Bernhard & Steinbach, Anja (2005):** Intergenerationale Transmission in Migrantenfamilien. In: Fuhrer, Urs & Uslucan, Hacı- Halil (Hrsg.), Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur. Stuttgart: Kohlhammer. S. 111-125.

**Nauck, Bernhard (2006):** Kulturspezifische Sozialisationsstile in Migrantenfamilien? Eltern-Kind-Beziehungen in türkischen Migrantenfamilien und Aussiedlerfamilien im Vergleich zu deutschen Familien. In: Alt, Christian (Hrsg.): Kinderleben – Integration durch Sprache. Bd. 4: Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

**Nauck, Bernhard (2007):** Integration und Familie. In: Bundeszentrale für politische Bildung. APUZ: Aus Politik und Zeitgeschichte Nr. 22-23. S.19-25.

**Neumann, Ursula (1981):** Erziehung ausländischer Kinder: Erziehungsziele und Bildungsvorstellungen in türkischen Arbeiterfamilien. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann. 2. Auflage.

**Nohl, Arnd-Michael (2003):** Adoleszenz – Bildung – Migration. In: Badawia, Tarek, Hamburger, Franz & Hummrich, Merle (2003) (Hrsg.): Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt am Main, London: IKO. S.167-180.

**Otyakmaz, Berrin Özlem (2014):** Mütterliches Erziehungsverhalten. Ein Vergleich türkisch-deutscher und deutscher Mütter mit Kindern im Vorschulalter. Zeitschrift für Pädagogik. Heft 6. Seite 926 – 941.

**Polat, Ülger (2000):** Zwischen Integration und Desintegration. Positionen türkischstämmiger Jugendlicher in Deutschland. In: Attia, Iman/ Marburger, Helga (Hrsg.): Alltag und Lebenswelten von Migrantenjugendlichen. Frankfurt/Main: Iko-Verlag für Interkulturelle Kommunikation. S.11-25.

- Profanter, Annemarie & Lintner, Claudia (2013):** Integration - eine Gratwanderung zwischen Nähe und Distanz. In: Mecheril, Paul et al. (Hrsg.): Migrationsforschung als Kritik? Wiesbaden: Springer Fachmedien. S.243-257.
- Pusch, Barbara (Hrsg.) (2013):** Transnationale Migration am Beispiel Deutschland und Türkei. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Raithel, Jürgen (2008):** Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 2. Auflage.
- Reichle, Barbara & Franiek, Sabine (2007):** DEAPQ-EL-GS. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg. Die deutsche erweiterte Version des Alabama Parenting Questionnaire für Grundschulkinder (DEAPQ-EL-GS). Unveröffentlichtes Exemplar.
- Reichle, Barbara & Franiek, Sabine (2009):** Erziehungsstil aus Elternsicht. Deutsche erweiterte Version des Alabama Parenting Questionnaire für Grundschulkinder (DEAPQ-EL-GS). In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 41. (1). Göttingen: Hogrefe. S.12-25.
- Sackmann, Rosemarie (2004):** Zuwanderung und Integration. Theorien und empirische Befunde aus Frankreich, den Niederlanden und Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sauer, Martina / Dirk, Halm & Stiftung Zentrum für Türkeistudien (Hrsg.) (2009):** Erfolge und Defizite der Integration türkeistämmiger Einwanderer. Entwicklung der Lebenssituation 1999 bis 2008. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage.
- Schiffauer, Werner (2008):** Parallelgesellschaften. Wie viel Wertekonsens braucht unsere Gesellschaft? Für eine kluge Politik der Differenz. Bielefeld: transcript.
- Schmidt-Koddenberg, Angelika (1989):** Akkulturation von Migrantinnen. Eine Studie zur Bedeutsamkeit sozialer Vergleichsprozesse von Türkinnen und deutschen Frauen. Opladen: Leske + Budrich.



**Schnell, Rainer / Hill, Paul N. & Esser, Elke (2011):** Methoden der empirischen Sozialforschung. 9. Auflage.

**Sen, Amartya (Hrsg.) (1999):** Development as freedom. Oxford: Oxford University Press.

**Siminovskaia, Olga (2008):** Bildungs- und Berufserfolge junger Migranten. Kohortenvergleich der zweiten Gastarbeitergeneration. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Spenlen, Klaus (2014):** Im Zwiespalt konkurrierender Identitäten. Erziehungsvorstellungen in Migrantenfamilien aus der Türkei. In: Miller-Kipp/Matthes (Hrsg.): Familienerziehung multikulturell und interkulturell. In: Bildung und Erziehung. 67 Jg. Heft 2. Köln: Böhlau. S.135- 152.

**Steinbach, Anja (2004):** Soziale Distanz. Ethnische Grenzziehung und die Eingliederung von Zuwanderern in Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Steinbach, Anja & Nauck, Bernhard (2005):** Intergenerationale Transmission in Migrantenfamilien. In: Fuhrer, Urs & Uslucan, Haci-Halil (Hrsg.): Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur. Stuttgart: Kohlhammer. S.111-125.

**Stöbe, Axel (1998):** Islam – Sozialisation- Interkulturelle Erziehung. Die Bedeutung des Islam im Sozialisationsprozeß von Kindern türkischer Herkunft und für Konzepte interkultureller Erziehung. E.B.: Hamburg.

**Tepecik, Ebru (2011):** Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien.

**Thränhardt, Dietrich (2010):** Integrationsrealität und Integrationsdiskurs. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 46-47.

- Toprak, Ahmet (2010):** Integrationsunwillige Muslime? Ein Milieubericht. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Treibel, Annette (2003):** Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. 3. Auflage. Weinheim und München: Juventa.
- Treibel, Annette (2007):** Einwanderung – Nomadismus- Transmigration: Aktuelle Migrationsprozesse aus soziologischer Sicht. In: Liebig, Sabine (Hrsg.): Migration und Weltgeschichte. Schwalbach/Ts: Wochenschau. S.15-25.
- Trommsdorff (2005):** Eltern-Kind-Beziehungen über die Lebensspanne und im kulturellen Kontext. In: Fuhrer, Urs & Uslucan, Hacı-Halil (Hrsg.): Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur. Stuttgart: Kohlhammer. S.40-58.
- Uhanyan, Maria (2012):** Konflikte in türkischstämmigen Familien mit Jugendlichen. Konsequenzen für eine kultursensible psychosoziale Praxis. Mit einem Vorwort von Sabine Walper. Augsburg: Ziel.
- Uslucan, Hacı-Halil (2005):** Chancen von Migration und Akkulturation. In: Fuhrer, Urs & Uslucan, Hacı-Halil (Hrsg.): Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur. Stuttgart: Kohlhammer. S.226-242.
- Uslucan, Hacı-Halil/Fuhrer, Urs & Mayer, Simone (2005):** Erziehung in Zeiten der Verunsicherung. In: Borde, Theda/David, Matthias (Hrsg.): Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Frankfurt: Mabuse. S. 65-88.
- Uslucan, Hacı-Halil (2006):** Chancen von Migration. Migration als Entfaltungspotenzial für Familien. Frühe Kindheit Nr. 1, S. 22-25.
- Uslucan, Hacı-Halil (2008a):** Gewalt und Gewaltprävention bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Bundesministerium des Innern (Hrsg.): Texte zur Inneren Sicherheit. Schwerpunkt: Gelingenbedingungen und Grundlagen nachhaltiger Gewaltprävention. Berlin: BMI. S. 153-176.

**Uslucan, Hacı-Halil (2010b):** Erziehungsstile und Integrationsorientierungen türkischer Familien. In: Hunner-Kreisel, Christine & Andresen, Sabine (Hrsg.): Kindheit und Jugend in muslimischen Lebenswelten. Aufwachsen und Bildung in deutscher und internationaler Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Uslucan, Hacı-Halil (2010c):** Familiäre Lebenswelten von Migranten. In: Hardt, Jürgen et.al (Hrsg.): Sehnsucht Familie in der Postmoderne. Eltern und Kinder in Therapie heute. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S.213-232.

**Uslucan, Hacı-Halil (2011a):** Dabei und doch nicht mittendrin. Die Integration türkeistämmiger Zuwanderer. Berlin: Klaus Wagenbach.

**Uslucan, Hacı-Halil (2011b):** Eltern-Kind-Beziehungen in (türkischen) Migrantenfamilien. In: Fischer & Springer (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familien. Reihe Politik und Bildung – Band 59. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 250-260.

**Uslucan, Hacı-Halil & Brinkmann, Heinz Ulrich (2013):** Dabeisein und Dazugehören. Integration in Deutschland. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

**Uslucan, Hacı-Halil (2013): Lebenswelten und Werte von MigrantInnen.** In: Dabeisein und Dazugehören. Integration in Deutschland. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S.227-248.

**Von Wogau et. al. (Hrsg.) (2004):** Therapie und Beratung von Migranten. Systemisch-interkulturell denken und handeln. Weinheim, Basel: Beltz.

**Westphal, Manuela (2006):** Sozialisations- und Integrationsprozesse von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Spies, Anke & Tredop, Dietmar (Hrsg.): „Risikobiografien“. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage. Seite 57-68.

**Wilhelm, Gülcin (2011):** Generation Koffer. Die Pendelkinder der Türkei. Berlin: Orlanda Verlag.

**Yildiz, Erol (1999):** Fremdheit und Integration. Ausführungen zum besseren Verständnis. Anregungen zum Nachdenken. Bergisch Gladbach: BLT.

**Yildiz, Erol (2013):** Postmigrantische Verortungspraktiken: Ethnische Mythen irritieren. In: Mecheril, Paul et al. (Hrsg.): Migrationsforschung als Kritik? Wiesbaden: Springer Fachmedien. S.139-156.

**Zemlin, Petra (1981):** Erziehung in türkischen Familien. DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut: München.

**Zick, Andreas (2010):** Psychologie der Akkulturation. Neufassung eines Forschungsbereiches. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

### Internetverzeichnis

Folgende Quellen wurden zuletzt am 15.06.2016 auf ihre Erreichbarkeit geprüft:

**Akyol, Cigdem (2009):** „Schlechte Integration von Türken. Weg mit dem Maulkorb!“. In: Taz.de 28.01.2009. <http://www.taz.de/!5168897/>

**Auswärtiges Amt:** Das Zuwanderungsgesetz.

[http://www.auswaertiges-amt.de/DE/EinreiseUndAufenthalt/Zuwanderungsrecht\\_node.html](http://www.auswaertiges-amt.de/DE/EinreiseUndAufenthalt/Zuwanderungsrecht_node.html)

**Bade, Klaus J. (2014):** 20 Jahre „Manifest der 60“ (1993). Erinnerungen des Herausgebers. In: Rat für Migration (Hrsg.): „Migrations- und Integrationspolitik heute“. Dokumentation der Tagung. S.7-16.

[http://www.rat-fuer-migration.de/pdfs/Fachtagung\\_2013\\_Rat\\_fuer\\_Migration.pdf](http://www.rat-fuer-migration.de/pdfs/Fachtagung_2013_Rat_fuer_Migration.pdf)

**Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2010):** 8. Bericht der Beauftragten für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland, Berlin.  
[https://www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BPA/IB/2010-11-03-8-Lagebericht.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=9](https://www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BPA/IB/2010-11-03-8-Lagebericht.pdf?__blob=publicationFile&v=9)

**Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2014):** Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2014.  
[https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsbericht/migrationsbericht-2014.html;jsessionid=99D849DF05B9044FA4CAB3610B967888.1\\_cid294?n=n=1362958](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsbericht/migrationsbericht-2014.html;jsessionid=99D849DF05B9044FA4CAB3610B967888.1_cid294?n=n=1362958)

**Bundeskanzleramt (2006):** Gutes Zusammenleben- klare Regeln. Start in die Erarbeitung eines Nationalen Integrationsplans.  
[https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Archiv16/Artikel/2006/07/\\_Anlagen/2006-07-14-gutes-zusammenleben-klare-regeln.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Archiv16/Artikel/2006/07/_Anlagen/2006-07-14-gutes-zusammenleben-klare-regeln.pdf?__blob=publicationFile&v=2)

**Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2000):** Sechster Familienbericht. Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen-Belastungen- Herausforderungen und Stellungnahme der Bundesregierung. Berlin: BMFSFJ.  
[http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/6\\_20Familienbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf](http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/6_20Familienbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf)

**Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005):** Stärkung familialer Beziehungs- und Erziehungskompetenzen. Kurzfassung eines Gutachtens des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.  
<http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/publikationen,did=28318.html>

Familie, Migration, Frauen und Jugend. Kurzfassung.  
<http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung4/Pdf-Anlagen/kurzfassung-migration-und-familie-2016.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>

**Bundesministerium des Innern (2004):** Das Zuwanderungsgesetz.

[http://www.bmi.bund.de/cln\\_173/sid\\_EB7C146CC152ABC2977F22E2D2540AC1/SharedDocs/Gesetzestexte/DE/Zuwanderungsgesetz.html?nn=110432](http://www.bmi.bund.de/cln_173/sid_EB7C146CC152ABC2977F22E2D2540AC1/SharedDocs/Gesetzestexte/DE/Zuwanderungsgesetz.html?nn=110432)

**Bundesministerium des Innern (2007):** Muslime in Deutschland. Integration, Integrationsbarrieren, Religion und Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und politisch-religiös motivierter Gewalt. Ergebnisse von Befragungen im Rahmen einer multizentrischen Studie in städtischen Lebensräumen. Unter: <http://www.bmi.bund.de/cae/servlet/contentblob/139732/publicationFile/14975/Muslime%20in%20Deutschland.pdf>

**Die Bundesregierung (2007):** Nationaler Integrationsplan. Neue Wege - neue Chancen.

[https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/nationaler-integrationsplan.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=3](https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/nationaler-integrationsplan.pdf?__blob=publicationFile&v=3)

**Esser, Hartmut (2001):** Integration und ethnische Schichtung. Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung; Nr. 40. Mannheim.  
<http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-40.pdf>

**Esser, Hartmut (2003):** Ist das Konzept der Assimilation überholt?

Geographische revue 2/2003. Heft 5. S.5-22.

[http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2009/3063/pdf/gr2\\_03\\_Ess01.pdf](http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2009/3063/pdf/gr2_03_Ess01.pdf)

**Filsinger, Dieter (2008):** Bedingungen erfolgreicher Integration – Integrationsmonitoring und Evaluation. Expertise im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung. Gesprächskreis Migration und Integration. Bonn.

<http://library.fes.de/pdf-files/wiso/05767.pdf>

**Foroutan, Naika / Canan, Coşkun / Schwarze, Benjamin / Beigang, Steffen & Kalkum, Dorina (2015):** Deutschland postmigrantisch II – Einstellungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu Gesellschaft, Religion und Identität, Berlin. <http://junitied.hu-berlin.de/deutschland-postmigrantisch-2>

Förderung der gesunden psychischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Ergebnisse einer Tagung mit Expertinnen und Experten am 8. November 2011 in Köln.

[http://www.gtp-aktpt.de/wp-content/uploads/2015/12/BZgA\\_Dokumentation-Migration.pdf](http://www.gtp-aktpt.de/wp-content/uploads/2015/12/BZgA_Dokumentation-Migration.pdf)

**Helfferrich (2010):** „Familienplanung und Migration im Lebenslauf von Männern.“ Eine Machbarkeitsstudie. Ein Projekt im Rahmen des Programms „Impulsfinanzierung Forschung. Zukunftsprogramm für Fachhochschulen und Berufsakademien“ der landesstiftung Baden-Württemberg gGmbH.

<https://www.google.de/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#>

**Koray, Sibel (2011):** Erfahrungswerte zum Einfluss unterschiedlicher Erziehungsstile und Aufträge – belastende wie auch förderliche Umfeldeinflüsse auf die Entwicklung von Jungen und Mädchen (insbesondere aus dem türkisch-islamischen Kulturkreis). In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA): Förderung der gesunden psychischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Ergebnisse einer Tagung mit Expertinnen und Experten am 8. November 2011 in Köln.

[http://www.gtp-aktpt.de/wp-content/uploads/2015/12/BZgA\\_Dokumentation-Migration.pdf](http://www.gtp-aktpt.de/wp-content/uploads/2015/12/BZgA_Dokumentation-Migration.pdf)

**Kürsat-Ahlers, Elcin (1994):** Einwandererfamilien, ihr Struktur- und Funktionswandel im Migrationsprozeß (sic!). In: Buchheim, P. /Cierpka, M. & Seifer, Th. (Hrsg.): Lindauer Texte. Texte zur psychotherapeutischen Fort- und Weiterbildung. Berlin/Heidelberg et.al.: Springer.

<http://www.lptw.de/archiv/lintext/LindText1994.pdf>

**Langhoff, Shermin (2011):** Die Herkunft spielt keine Rolle - "Postmigrantisches" Theater im Ballhaus Naunynstraße. Interview mit Shermin Langhoff. 10.3.2011.

<http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/60135/interview-mit-shermin-langhoff>

- Luft, Stefan (2014):** Die Anwerbung türkischer Arbeitnehmer und ihre Folgen. In: Bundeszentrale für politische Bildung. URL: <http://www.bpb.de/internationales/europa/tuerkei/184981/gastarbeit>
- Mayring, Philipp (2001):** Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research, 2 (1), Art. 6. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/967/2110>
- Mecheril, Paul (2001):** Anerkennung des Anderen als Leitperspektive Interkultureller Pädagogik? Perspektiven und Paradoxien. [http://www.forum-interkultur.net/uploads/tx\\_textdb/22.pdf](http://www.forum-interkultur.net/uploads/tx_textdb/22.pdf)
- Nauck, Bernhard (1999):** Sozialer und intergenerativer Wandel in Migrantenfamilien in Deutschland. In: Buchegger, Reiner (Hrsg.): Migranten und Flüchtlinge: Eine familienwissenschaftliche Annäherung. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung. Nr.8. S. 13 - 69. <http://leavenetwork.univie.ac.at/fileadmin/OEIF/schriften/schrift8.pdf>
- Netzwerk Kritische Migrations- und Grenzregimeforschung 2010:** Demokratie statt Integration. <http://www.demokratie-statt-integration.kritnet.org/>
- O.V.a (2009):** „Türken haben die größten Integrationsprobleme“. In: Spiegel Online 18.04.2010. <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/migrantenstudie-des-bundes-tuerken-haben-die-groessten-integrationsprobleme-a-689659.html>
- O.V.b (2010):** „Türken am wenigsten integriert“. In: Süddeutsche Zeitung 17.05.2010. <http://www.sueddeutsche.de/politik/migranten-in-deutschland-tuerken-am-wenigsten-integriert-1.476047>
- O.V. c (2010):** „Türken mit größten Problemen“. In: Online Focus 18.04.2010. [http://www.focus.de/politik/deutschland/migranten-studie-tuerken-mit-groessten-problemen\\_aid\\_499771.html](http://www.focus.de/politik/deutschland/migranten-studie-tuerken-mit-groessten-problemen_aid_499771.html)



**Pairfam (o.J.):** Erziehungsverhalten und kindliche Entwicklung im Beziehungs- und Familienpanel pairfam. (Stand: 13.05.2016)

<http://www.pairfam.de/studie/inhaltliche-schwerpunkte/erziehung-und-kindliche-entwicklung/>

**Sackmann, Rosemarie & Schultz, Tanjev (2001):** „Wir Türken ...“. Zur kollektiven Identität türkischer Migranten in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 43/2001. S.40-46.

<http://www.bpb.de/apuz/25970/wir-tuerken-zur-kollektiven-identitaet-tuerkischer-migranten-in-deutschland?p=0>

**Schepker, Renate/ Toker, Mehmet & Eberding, Angela (2005):** Familiäre Bewältigungsstrategien. Bewältigungsstrategien und Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten Jugendlicher in Familien aus der Türkei unter besonderer Berücksichtigung jugendpsychiatrischer Versorgung. Abschlußbericht (sic!) an die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Faber.

[https://oparu.uni-ulm.de/xmlui/bitstream/handle/123456789/907/vts\\_5354.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://oparu.uni-ulm.de/xmlui/bitstream/handle/123456789/907/vts_5354.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

**Solms-Laubach, Franz (2009):** „Warum Türken bei der Integration nicht mitspielen“. In: Die Welt 25.01.2009

<http://www.welt.de/politik/article3088721/Warum-Tuerken-bei-der-Integration-nicht-mitspielen.html>

**Statistisches Bundesamt (2011):** Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2010. Fachserie 1 Reihe 2.2. Wiesbaden.

[https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220107004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220107004.pdf?__blob=publicationFile)

**Statistisches Bundesamt (2015):** Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus-. Fachserie 1 Reihe 2.2.

<http://www.sueddeutsche.de/politik/migranten-in-deutschland-tuerken-am-wenigsten-integriert-1.476047>

**Uslucan, Haci-Halil (2007):** Familie und Sozialisation von Migrantenkindern. Universität Magdeburg.

<http://www.bke.de/content/application/explorer/public/bke-tagung/fachtagung-2007-augsburg/uslucan-1.pdf>

**Uslucan, Haci-Halil (2008b):** Religiöse Werteerziehung in islamischen Familien. Im Auftrag des Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

<http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung2/Pdf-Anlagen/muslimische-familien-indeutschland,property=pdf,bereich=bmfsfj,rwb=true.pdf>

**Uslucan, Haci-Halil (2009):** Vielfalt der Werte – Vielfalt der Erziehungsstile. In: Frühe Kindheit. Ausgabe 5/09.

<http://liga-kind.de/fk-509-uslucan/>

**Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2016):** Integrationsbarometer 2016.

<http://www.svr-migration.de/barometer/>

**Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2010:** Integrationsbarometer

[http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/11/svr\\_integrationsbarometer.pdf](http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/11/svr_integrationsbarometer.pdf)

**Zick, Andreas (2011):** Ein Vorwort- in Anerkennung misslungen. In: Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.): Die Theorie in der Praxis. Projekte gegen gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. S.4-7.

[http://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/gmf\\_die\\_theorie\\_in\\_der\\_praxis.pdf](http://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/gmf_die_theorie_in_der_praxis.pdf)

# Kapital Macht Politik

Die Zerstörung der Demokratie



2014, 563 Seiten

Klappenbroschur

19,95 € [D] / 20,60 € [A]

ISBN 978-3-8288-3330-2

Die Macht des Volkes ist längst zu einer Phrase in Sonntagsreden verkommen. In den westlichen Demokratien herrscht nicht mehr das Volk, sondern das Kapital. Politiker regieren die Bürger, aber Finanzmärkte und Großkonzerne regieren die Politik. Lobbyisten steuern die Gesetzgebung zum Wohl der Großkonzerne, PR-Agenturen machen Kapitalismus-Propaganda, die Unterhaltungsindustrie stellt das Volk ruhig und das Bildungssystem erzieht ökonomisch verwertbaren Nachwuchs. Es ist der klare Blick eines erfahrenen Insiders, der das Warum dahinter aufdeckt. Seit 2005 ist Trabold Professor für Volkswirtschaftslehre mit zahlreichen Veröffentlichungen u. a. zu den Themen Globalisierung, Wettbewerbsfähigkeit, Finanzkrise. Zudem ist er als Berater für UN-Organisationen, die Europäische Kommission und das Wirtschaftsministerium tätig gewesen.

»Harald Trabold – Ökonomie-Professor an der Hochschule Osnabrück und ausgewiesener Fachmann für internationale Wirtschaftsbeziehungen – beschreibt detailreich, fesselnd und bildhaft, wie der Kapitalismus sich anschickt, die Demokratie auszuhebeln. [...] Dieses Buch ist für jeden an Politik und Wirtschaft Interessierten ein großer Gewinn.« Herbert Wilkens – Netzwerk Grundeinkommen

**Prof. Dr. Harald Trabold**, geboren 1958, Studium der VWL in Regensburg und Boulder (USA), danach für die KfW (Frankfurt) und UNCTAD (Genf) tätig. Seit 2005 Professor für Volkswirtschaftslehre an der Hochschule Osnabrück. Zahlreiche Veröffentlichungen zu den Themen Globalisierung, Finanzkrise. Beratungstätigkeit für verschiedene UN-Organisationen, Europäische Kommission etc. Seit 2011 Leiter des als Reaktion auf die Finanzkrise neu konzipierten Studiengangs Angewandte Volkswirtschaftslehre an der Hochschule Osnabrück.