

Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
der Freien Universität Berlin

Auswirkungen der
von traditioneller Orientierung geprägten orientalischen Familien
auf die soziale Integration ihrer Jugendlichen

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades einer

Doktor der Philosophie
(Dr. phil.)

vorgelegt von
Bushra Ali

Tag der Disputation: 24.01.2018

Erster Gutachter: PD Dr. Hans-Uwe Hohner

Zweiter Gutachter Prof. Dr. Hans Merkens

Berlin, 2018

*Meinem Mann,
meinen Kindern
und meinen Eltern*

Danksagung

Diese Arbeit wäre nicht ohne die vielfältige Unterstützung, die ich erhalten habe, möglich gewesen.

Prof. Dr. Hans-Uwe Hohner gilt mein ganz besonderer Dank, hat er doch nach dem viel zu frühen Ableben von Prof. Dr. Detlev Liepmann die weitere Betreuung der Arbeit übernommen und damit einen ergebnislosen Abbruch der Studie verhindert.

Prof. Liepmann hat die Studie über den größten Teil betreut. Ich bedaure seinen Tod sehr und möchte seiner Familie an dieser Stelle mein tief empfundenes Mitgefühl ausdrücken.

Ich danke herzlich Prof. Dr. Hans Merkens für seine gute Betreuung, die wertvollen Ratschläge sowie hilfreichen Anregungen und Kritiken zur Bearbeitung des Themas.

Mein besonderer Dank gilt ebenfalls den Jugendlichen und ihren Eltern, die ihr Erleben mit mir auf Fragebögen und in Gesprächen geteilt und diese Studie damit erst ermöglicht haben.

Und – last but not least - gilt mein allergrößter Dank meinem Mann, meinen Kindern und meiner ganzen Familie sowie meinen Freunden, die mich während der Erstellung der Arbeit mit viel Geduld und Verständnis unterstützt haben.

Zusammenfassung

Einleitung: Kulturelle Konflikte, die sich im Grad des Ausleben-Könnens individueller Bestrebungen widerspiegeln, sind bei den Jugendlichen aus orientalischen Migrantenfamilien im Aufnahmeland Deutschland stärker präsent als in Migrantenfamilien aus ähnlichen Kulturkreisen. Dieser Ansicht ist die Literatur verhaftet und die meisten Studien untermauern die zunächst subjektive Beobachtung. Einige Studien zeigen jedoch ein anderes Bild, sodass sich insgesamt eine inhomogene Betrachtungsweise ergibt. Es stellt sich die Frage nach dem Einfluss, den orientalisch geprägte Eltern auf die soziale Integration ihrer jugendlichen Kinder in Deutschland nehmen und welche Auswirkungen die Sicht- und Erziehungsweisen der Eltern auf das Erleben der Jugendlichen haben. In der vorliegenden Studie wird daher die Sozialisation von Jugendlichen der Zweiten Generation orientalischer Migrationsfamilien vor dem Hintergrund ihrer erhöhten kulturellen Divergenz zum Aufnahmeland untersucht.

Methodik: Zugrunde liegen empirische Daten, die von April bis November 2011 in Berliner Familien orientalischer Herkunft mit Jugendlichen zwischen 13 und 18 Jahren erhoben wurden. Diese Daten wurden durch Daten aus der Literatur ergänzt und diesen gegenübergestellt. Um kulturelle Unterschiede sichtbar zu machen und die Sozialisation vor deren Hintergrund untersuchen zu können, wurden drei Gruppen relativ kultur-homogener Zusammensetzung gebildet: Jugendliche aus Nahost, Nordafrika und der Türkei.

Ergebnisse und Diskussion: Die in dieser Studie untersuchten Aspekte der Sozialintegration umfassen die Auswirkungen elterlicher Einflussnahme auf Schulerfolg, Spracherwerb und -kompetenz, inner- und außerethnische Freundschaften, Partnerwahl, Sexualität, Zugehörigkeitsgefühl, und Rollenbild der Jugendlichen genderspezifisch sowie gesamt.

Der Einfluss elterlicher Bildungsaspiration ist eher gering. Wesentlich wichtiger ist die Einstellung der Eltern zur Erziehung in der Schule: Je positiver die Eltern eingestellt sind, desto höher ist der Schulerfolg der Jugendlichen.

Der Spracherwerb der Jugendlichen ist einer der entscheidenden Faktoren für den Schul- und Berufserfolg. Die familiäre Nutzung der deutschen Sprache kann den Jugendlichen bei ihrem Spracherwerb helfen. Eine ausschließliche Nutzung der Muttersprache innerhalb der Familie ist kein Negativ-Kriterium für die Qualität des Spracherwerbs; diese wird in höherem Maße von den muttersprachlichen Fähigkeiten beeinflusst. Wenn die Kompetenzen in der Muttersprache hoch sind, ist die Qualität im Erwerb der deutschen Sprache höher als bei geringen muttersprachlichen Kompetenzen. Der innerfamiliäre Sprachgebrauch korreliert mit dem Zugehörigkeitsgefühl der Jugendlichen aus Nahost und Nordafrika: Je mehr Deutsch gesprochen wird, desto stärker fühlen sich die Jugendlichen dem Aufnahmeland zugehörig. Es bleibt jedoch unklar, ob der Sprachgebrauch Ursache oder Wirkung ist.

Die Suche nach Freunden und Ehepartnern präsentiert sich in allen Gruppen stets ausgeprägt im innerethnischen Gefüge, wenn die Eltern starken Familiensinn/kollektivistische Einstellungen vermitteln. Die jüngeren Mitglieder zeigen jedoch zunehmend Aufbrüche der ethnozentrischen Orientierung zugunsten von Freundschaften und Ehepartnern aus dem Aufnahmeland. Der wesentliche Faktor für die Partnerwahl ist vor allem Loyalität der Familie gegenüber. Insbesondere die Jungen wünschen sich eine Partnerin mit gleicher Religionszugehörigkeit, die Mädchen wünschen sich vor allem einen Partner, mit dem die Eltern einverstanden sind. Liebe und emotionale Bindung, in Deutschland die wesentlichen Kriterien der Partnerwahl, spielen bei den befragten orientalischen Migranten eher eine geringe Rolle.

Sprechen die Eltern oft und offen mit ihren Jugendlichen über Sexualität, zeigen sich auch die Jugendlichen offener und aufgeschlossener. Welche Meinung die Eltern dabei vertreten, ist unerheblich, solange sie eine Meinung äußern. Die Jugendlichen übernehmen die traditionellen Rollenbilder mit stark geschlechterspezifisch geteilter Erziehungs- und Haushaltsarbeit in geringerem Ausmaß als dies von den Eltern vorgelebt wird. Vor allem die Jungen und in tendenziell auch immer stärkerem Maße die Mädchen nehmen von den als überholt empfundenen Vorstellungen der Eltern zunehmend Abstand.

Die Gruppe türkischer Jugendlicher bildet die größte in Deutschland und häufig werden in Studien die Verhaltensweisen orientalischer Jugendlicher mit denen türkischer Jugendlicher gleichgesetzt. Dieser Sichtweise kann anhand der Ergebnislage in der vorliegenden Studie nicht entsprochen werden: Die Sozialisationsprozesse der türkischen Migranten unterscheiden sich in den meisten Fällen erheblich und in einigen Fällen sogar höchst signifikant von denen der Migranten aus Nahost und Nordafrika. Unterschiede zwischen den Gruppen betreffen insbesondere die Bereiche Sprache, soziale Kontakte, Einstellungen zu Geschlechterrollen und Partnerschaft mit Deutschen und Zugehörigkeitsgefühl. Die türkischen Migranten nutzen die deutsche Sprache seltener und häufig oberflächlicher. Ihre Kenntnisse der Muttersprache schätzen sie meist besser ein als die Angehörigen der Zweiten Generation von Zuwanderern aus Nahost oder Nordafrika. Türkische Migranten suchen zudem den Kontakt eher zu ihrer eigenen Kulturgruppe.

Die aktuellen Flüchtlingsströme aus dem Nahen Osten und Nordafrika bedingen eine wesentlich stärkere Differenzierung. Eine Verallgemeinerung ist unzulässig und nivelliert etwaige Unterschiede, was in der Ergebnisinterpretation zu Schlussfolgerungen und Empfehlungen führen kann, die denen der Realität nicht entsprechen und einer Integration entgegenstehen können.

Abstract

Introduction: Cultural conflicts, which reflect in the degree of being able to act out individual intentions, are more present among adolescents from oriental migrant families than among those from similar culture groups in the receiving country Germany. This common approach is to be found in current literature and most studies support this rather subjective observation. Some studies, however, indicate another idea, thus, showing that the method of approach is inhomogeneous. The question is which influence do oriental parents have on the social integration of their children in Germany and what consequences do their convictions and upbringing have for the lives of the adolescents. Thus, in the study at hand the socialisation of adolescents of the second generation of oriental migrant families will be examined with focus on their increased cultural divergence compared to the receiving country.

Methodology: The basis is empirical data that were collected from families, with an oriental background and children at the age of 13 to 18, in Berlin from April to November 2011. These data were complemented by data from literature and compared to those. To uncover cultural differences and to examine the socialisation on the background of those, three groups with a rather homogeneous cultural compound were distinguished: adolescents from the Middle East, Northern Africa and Turkey.

Results and Discussion: The aspects of the social integration examined in this study involve the consequences of parental influence on the success at school, language acquisition and fluency, friendships within or outside the ethnical group, the choice of the partner, sexuality and the role model of the adolescents, divided by gender as well as in general.

The influence of parental educational aspirations is rather small. Much more important is the attitude of the parents towards education at school: The more positive the attitude is the more successful the young people are at school. The language acquisition of the adolescents is one of the essential criteria for their future success at school and at work. The use of the German language in the families can help the children a lot to learn the language. Though, a solely use of the mother tongue is not a negative criterion for the quality of the language acquisition as it is influenced by the mother tongue competence. If there is a high competence in the mother tongue, the quality of the German Language will be better compared to a lower competence in the mother tongue. The linguistic usage within the family correlates with the sense of belonging of the adolescents from the Middle East and Northern Africa: The more German is spoken the more related the young people feel to the receiving country. However, it remains unclear whether the linguistic usage is cause or effect. Such a correlation could not be proven for the Turkish adolescents, though.

The search for friends and marriage partners is highly focused on the ethnical group if the parents represent a strongly collectivistic attitude. Though, the younger members show an

increasing independence in choosing their friend- and partnerships from people from the receiving country. The main criterion when choosing a partner is loyalty towards the family. Especially the boys wish for a partner of the same religion while the girls mainly wish for a partner who is approved by the parents. Love and an emotional connection, which are the main criteria in Germany, are not very important for the questioned oriental migrants.

If the parents talk frequently and frankly about sexuality to their children, the adolescents will be more open-minded and outgoing. The parents' opinion itself is not important at all as long as they share their opinion with their children. The adolescents adopt the traditional role model, with a strict difference between the genders concerning housework and education, at a much lower level than they experience it at home. Boys and, even at a higher extent, girls refrain from the attitude of the parents, which they feel is outdated.

The group of Turkish adolescents is the biggest in Germany and quite often their behaviour is equalised with the behaviour of oriental adolescents in different studies. This method of approach cannot be supported on the basis of the results of this study: The socialisation processes of Turkish migrants distinguish considerably from migrants from the Middle East or Northern Africa in most cases, in some cases even highly significantly. Differences between the groups especially show in the fields language, social contacts, attitude towards gender roles and sexual education, partnerships with native Germans and the sense of belonging. The Turkish migrants use the German language more seldom and superficially. They often consider their knowledge of their mother tongue better compared to members of the second generation of migrants from the Middle East or Northern Africa. Moreover, Turkish migrants more often search contact within their own cultural group.

The current flow of refugees from the Middle East and Northern Africa requires a much stronger differentiation. A generalisation is illegitimate and evens out possible differences, which might lead to conclusions and suggestions from the results that do not reflect reality might conflict integration.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	I
Abbildungsverzeichnis	V
Tabellenverzeichnis	VIII
Abkürzungsverzeichnis	X
1. Einleitung	1
1.1 Gliederung	4
1.2 Zu den Bezeichnungen in der vorliegenden Arbeit.....	5
<hr/>	
TEIL I: UNTERSUCHUNG DER LITERATUR	6
2. Migration und Akkulturation	6
3. Überblick über die Einwanderung orientalischer Migranten nach Deutschland	13
3.1 Kurzer Abriss zur Historie der Migration in Deutschland	13
3.2 Nahöstliche Migranten in Deutschland.....	19
3.3 Nordafrikanische Migranten in Deutschland.....	23
3.4 Türkische Migranten in Deutschland.....	23
4. Begriffliche Abgrenzung und historische Grundlagen	24
4.1 Der Begriff „Ausländische Jugendliche zweiter Generation“ in Deutschland	24
4.2 Definition der traditionellen Orientierung von Migrantenfamilien.....	27
4.3 Kulturkonflikte in den Migrantenfamilien.....	31
5. Migration und Sozialisation der orientalischen zweiten Generation in Deutschland	35
5.1 Sozialisationsprozesse ausländischer Jugendlicher in Deutschland	35
5.2 Familiäre Erziehung und Sozialisation ausländischer Migrantenkinder in Deutschland.....	38
6. Religiosität im Kontext traditioneller Orientierung	40
6.1 Religiosität als kulturanthropologischer Ansatz	40
6.2 Bedeutung deutscher Feste christlich-religiösen Ursprungs für Migranten anderer Religionen.....	41
6.3 Religiosität und deren Ausprägungen bei Migranten	42
7. Erziehungsziel und Aspekte der Sozialintegration	46
7.1 Erziehungsziel Bildungsaspiration	47
7.2 Erziehungsziel Respekt und Gehorsam	50
7.3 Strukturelle Integration: Arbeitsmarkt und Bildungssystem (Platzierung)	54

7.3.1	Frühkindliche Bildung und strukturelle Integration	55
7.3.2	Bildung und Integration	58
7.3.2.1	Blockierte Bildungschancen: Die Rolle struktureller, ethnischer und sozialer Faktoren	61
7.3.2.2	Bedeutung von Bildung und Schule in den Familien und strukturelle Integration	66
7.4	Kulturelle Integration: Sprache und ihr nachfolgende Kulturwerte (Kulturation)	70
7.4.1	Erziehungsziel Spracherwerb	71
7.4.2	Das spezifische kulturelle Kapital von Menschen mit Migrationshintergrund ...	73
7.4.3	Sprachstand der orientalischen Migranten in Deutschland	76
7.5	Elterlicher Einfluss auf Ansichten und Interaktionen der Jugendlichen	81
7.5.1	Erziehungsziel Kollektivismus und Familialismus	82
7.5.2	Erziehungsziel Geschlechterspezifische Rollenverteilung	86
7.5.3	Erziehungsziel Sexualität	90
7.5.4	Interaktion: Netzwerke, Freundschaften, Partnerschaft	96
7.5.4.1	Intra- und interethnische Freundschaft	96
7.5.4.2	Partnerwahl und Eheschließung	99
7.6	Emotionale Integration	102
7.7	Erziehungsziele und Aspekte der Sozialintegration - Zusammenfassung	106
8.	Hypothesen	111
8.1	Strukturelle Integration (Platzierung)	111
8.2	Kulturelle Integration	112
8.3	Interaktion (Sozialbeziehung)	112
<hr/> TEIL II: EIGENE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG		114
9.	Design und Durchführung der empirischen Untersuchung	114
9.1	Instrumente der Erhebung	114
9.2	Stichprobenauswahl	114
9.4	Operationalisierung und Methoden zur Analyse der geprägten Orientierung der Eltern als Einflussfaktoren auf die soziale Integration der Jugendlichen	117
9.4.1	Erziehungsziel Spracherwerb (Untersuchung in Anknüpfung an die Ausführungen in Kapitel 7.4.1)	117
9.4.2	Erziehungsziel Geschlechterspezifische Rollenverteilung (Untersuchung in Anknüpfung an die Ausführungen in Kapitel 7.5.2)	119
9.4.3	Erziehungsziel Sexualität (Untersuchung in Anknüpfung an die Ausführungen in Kapitel 7.5.3)	119
9.4.4	Erziehungsziel Familiensinn (Untersuchung in Anknüpfung an die Ausführungen in Kapitel 7.5.1)	119
9.4.5	Erziehungsziel Bildungsaspiration (Untersuchung in Anknüpfung an die Ausführungen in Kapitel 7.1)	120
9.4.6	Erziehungsziel Respekt und Gehorsam (Untersuchung in Anknüpfung an die Ausführungen in Kapitel 7.2)	120

9.5	Operationalisierung und Methoden zur Analyse der sozialen Integration der Jugendlichen	121
9.5.1	Strukturelle Integration	121
9.5.2	Kulturelle Integration	122
9.5.3	Interaktion	123
9.5.3.1	Freundschaft der Jugendlichen	123
9.5.3.3	Partnerwahl	124
9.5.3.4	Traditionelles Rollenbild	124
9.5.4	Identifikation.....	125
10.	Soziodemografische Charakterisierung der Probanden.....	126
10.1	Soziodemografische Charakterisierung der Eltern der befragten Jugendlichen	126
10.1.1	Geschlechterverteilung	126
10.1.2	Migrationsgründe	127
10.1.3	Wohnortverteilung in den Berliner Bezirken	128
10.1.4	Religionszugehörigkeit.....	128
10.1.5	Bildungsabschlüsse	129
10.1.6	Sozialstatus	131
10.2	Soziodemografische Charakterisierung der befragten Jugendlichen.....	132
10.2.1	Geschlechterverteilung	132
10.2.2	Altersverteilung	132
10.2.3	Dauer des Kindergartenbesuchs.....	132
11.	Ergebnisse zur Aspekten der Sozialintegration	133
11.1	Strukturelle Integration.....	133
11.1.1	Bildungsaspiration der Eltern und Schulbesuch/Schulabschlusswunsch der Jugendlichen.....	133
11.1.1.1	Bildungsaspiration der Eltern.....	134
11.1.1.2	Besuchte Schultypen der Jugendlichen.....	135
11.1.1.3	Schulabschluss der Jugendlichen.....	135
11.1.1.4	Schulabschlusswunsch den Jugendlichen.....	136
11.1.1.5	Hypothesenprüfung zu strukturelle Integration	137
11.1.2	Erziehungsziel Respekt und Gehorsam – Ansichten von Eltern und Jugendlichen zum Lehrerverhalten	139
11.1.2.1	Ansichten der Eltern zum Lehrerverhalten in der Schule	139
11.1.2.2	Ansichten der Jugendlichen zum Lehrerverhalten in der Schule.....	140
11.2	Kulturelle Integration.....	142
11.2.1	Sprachgebrauch der Eltern	143
11.2.1.1	Allgemeiner Sprachgebrauch der befragten Eltern	143
11.2.1.2	Sprachgebrauch und Medienkonsum der Befragten in ihrer Elternrolle	146
11.2.2	Sprachgebrauch der Jugendlichen.....	147
11.2.2.1	Kenntnisse der deutschen und Muttersprache bei den befragten Jugendlichen	147
11.2.2.2	Sprachpräferenz bei der Mediennutzung der Jugendlichen	153
11.2.2.3	Hypothesenprüfung zum Sprachgebrauch, dem Medienkonsum der Eltern und der Kulturation ihrer Jugendlichen	155

11.2.3 Inner- und interethnische Freundschaft der Jugendlichen	161
11.2.3.1 Ethnische Konzentration in der Nachbarschaft	161
11.2.3.2 Besuchskontakte aus der und in die soziale Umgebung der Eltern	162
11.2.3.3 Freizeitkontakte der Eltern.....	162
11.2.3.4 Kontakte der Jugendlichen	163
11.2.3.5 Kontakte der Jugendlichen mit Freunden und Verwandten.....	164
11.2.3.6 Kontakte der Jugendlichen mit Freunden	165
11.2.3.7 Freizeitkontakte der Jugendlichen in der Schule.....	168
11.2.4 Nachbarn und Kontakte der Jugendlichen Hypothesenprüfung zur Ausprägung des Familismus/Kollektivismus bei Eltern und interethnische Freundschaften bei ihren Jugendlichen.....	170
11.2.2 Einverständnis der Eltern zu Partnerwahl und Ansichten der Jugendlichen ..	175
11.2.2.1 Einverständnisse der Eltern zur Partnerwahl ihrer Jugendlichen	175
11.2.2.2 Ansicht der Jugendlichen zur Partnerwahl.....	179
11.2.2.3 Hypothesenprüfung	182
11.2.2.4 Ansichten der Eltern und Jugendlichen zum Sexualkundeunterricht in der Schule und Sozialintegration die Jugendlichen	183
11.2.3 Rollenbild der Eltern und daraus resultierende Erziehungsziele und Sozialintegration ihre Jugendlichen.....	190
11.2.4 Geschlechterspezifische Unterschiede bei der Wahrnehmung der Geschlechterrollen	191
11.3 Emotionale Integration.....	196
11.4 Sprachgebrauch und emotionale Identifizierung der Jugendlichen	199
11.4.1 Einfluss des Sprachgebrauchs der Jugendlichen auf ihre Identifizierung mit Deutschland.....	199
11.4.2 Einfluss des Sprachgebrauchs der Jugendlichen auf ihre Identifizierung mit Deutschland und ihrem Herkunftsland (bikulturelle Identität).....	206
11.4.3 Einfluss des Sprachgebrauchs der Jugendlichen auf die Identifizierung mit dem Herkunftsland.....	213
12. Zusammenfassung der empirischen Untersuchungen.....	216
13. Fazit	220
Anhang	249
Literaturverzeichnis.....	260
Lebenslauf	278
Eidesstattliche Erklärung	279

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Akkulturationsmodell nach Berry	9
Abbildung 2: Heuristisches Modell von Schönpflug 1999	12
Abbildung 3: Zuzüge nach Deutschland zwischen 1950 und 2013.....	14
Abbildung 4: Herkunft der Personen mit Migrationshintergrund in Prozent.....	17
Abbildung 5: Länder des Nahen Ostens.....	19
Abbildung 6: Entwicklung der Kircheng Zugehörigkeit in der deutschen Bevölkerung zwischen 1970 und 2010.....	41
Abbildung 7: Intensität der Religiosität nach Religionsgemeinschaft.	44
Abbildung 8: Werte der Integration nichtdeutscher Jugendlicher in Deutschland anhand von vier Integrationsdimensionen	45
Abbildung 9: Erziehungsziele türkischer Eltern in der Türkei.....	52
Abbildung 10: Bildungsstand türkischer Eltern (links) im Vergleich zu polnischen Eltern (rechts).....	66
Abbildung 11: Verwurzelung innerhalb des eigenen Kulturkreises bei deutschen und kurdischen Mädchen und Jungen.....	83
Abbildung 12: Anteil der weiblichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die während der Ehe bei den Eltern bleiben oder vor der Ehe allein leben würden.	84
Abbildung 13: Grund für sexuelle Zurückhaltung bei männlichen und weiblichen Jugendlichen zwischen 14 und 17 Jahren mit unterschiedlicher Herkunft. ...	91
Abbildung 14: Ergebnisse aus einer Befragung zur Bedeutung der Jungfräulichkeit bei bosnischen und türkischen Muslima der Altersgruppe 17 Jahre in Deutschland.	93
Abbildung 15: Geschlechterverteilung bei den befragten Elternteilen.....	126
Abbildung 16: Schulabschluss der Mutter (linke Abbildung) und des Vaters (rechte Abbildung) der befragten Jugendlichen nach Heimatland.....	130
Abbildung 17: Sozialstatus der Mutter (linke Abbildung) und des Vaters (rechte Abbildung) der befragten Jugendlichen nach Heimatregion.....	131
Abbildung 18: Geschlecht der befragten Jugendlichen.	132
Abbildung 19: Alter der befragten Jugendlichen.....	132
Abbildung 20: Dauer des Kindergartenbesuchs.	133
Abbildung 21: Schulabschlusswunsch der Eltern für ihre Jugendlichen	134
Abbildung 22: Schultypen, die von den befragten Jugendlichen besucht werden.	135
Abbildung 23: Schulabschluss der befragten Jugendlichen im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.....	135
Abbildung 24: Schulabschlusswünsche der Jugendlichen, getrennt nach Heimatregion. ...	136
Abbildung 25: Ansichten der Jugendlichen zum Lehrerverhalten in der Schule, getrennt nach Heimatregion	140
Abbildung 26: Selbsteinschätzung der Jugendlichen zu ihren Deutsch- und Muttersprachkompetenzen.....	149

Abbildung 27: Sprachnutzung der Jugendlichen mit ihren Vätern, Müttern, Geschwistern und Freunden	152
Abbildung 28: Sprachgebrauch der Jugendlichen bei der Mediennutzung.	154
Abbildung 29: Verteilungshäufigkeiten von Nationalitäten in der Nachbarschaft der befragten Eltern.....	161
Abbildung 30: Verteilungshäufigkeit der Nationalität der Besuchskontakte, welche durch die Befragten besucht werden.....	162
Abbildung 31: Verteilung der Antworten auf die Frage „ <i>Ich verbringe meine Freizeit meist mit...</i> “ aus dem Komplex „Soziale Kontakte“.....	164
Abbildung 32: Verteilung der Antworten auf die Frage nach der Freizeitgesellschaft, nach Geschlecht.	165
Abbildung 33: Verteilung der Antworten auf die Frage „ <i>Ich verbringe unterschiedliche Aktivitäten in meiner Freizeit meist mit Freunden aus ...</i> “ aus dem Komplex „Soziale Kontakte“.....	166
Abbildung 34: Verteilung der Antworten auf die Frage „ <i>Ich verbringe meine Freizeit meist mit...</i> “ der Jugendlichen aller drei Gruppen, nach Geschlecht.....	167
Abbildung 35: Verteilung der Antworten auf die Frage „ <i>Ich unternehme verschiedene Aktivitäten in der Schule mit Freunden aus...</i> “.....	168
Abbildung 36: Verteilung der Antworten auf die Frage „ <i>Ich verbringe unterschiedliche Aktivitäten in der Schule meist mit Freunden aus...</i> “ der Jugendlichen aller drei Gruppen nach Geschlecht.	169
Abbildung 37: Zusammenhang zwischen elterlichen und jugendlichen Freizeitkontakten, nach Geschlecht	173
Abbildung 38: Angaben der befragten Eltern zu den Aussagen „ <i>Eine Tochter darf einen deutschen Ehepartner heiraten.</i> “ bzw. „ <i>Ein Sohn darf eine deutsche Ehepartnerin heiraten.</i> “, aufgetrennt nach Religionszugehörigkeit.....	177
Abbildung 39: Angaben der Jugendlichen auf die Aussage „ <i>Ich habe nichts dagegen, eine deutsche Frau/ einen deutschen Mann zu heiraten</i> “, getrennt nach Herkunftsregion.....	179
Abbildung 40: Antworten der Jugendlichen auf die Aussage „ <i>Ich habe nichts dagegen, eine deutsche Frau/ einen deutschen Mann zu heiraten</i> “, getrennt nach Geschlecht.	180
Abbildung 41: Angaben der Jugendlichen zur Aussage: „ <i>Ich kann mir vorstellen, ein/e Deutsche/n zu heiraten, wenn...</i> “, getrennt nach Herkunftsgruppen.....	181
Abbildung 42: Angaben der Jugendlichen zur Aussage: „ <i>Ich kann mir vorstellen, ein/e Deutsche/n zu heiraten, wenn...</i> “, getrennt nach Geschlecht	181
Abbildung 43: Angaben der Eltern zur Aussage: „ <i>Sexualkundeunterricht in der Schule ist wichtig.</i> “	184
Abbildung 44: Stellungnahme der Eltern zur Aussage „ <i>Ich spreche mit meinen Kindern über Sexualität</i> “.....	185
Abbildung 45: Angaben der Jugendlichen zur Aussage: „ <i>Sexualkundeunterricht in der Schule ist wichtig.</i> “, nach Gruppen getrennt.	186
Abbildung 46: Angaben der Jugendlichen auf die Aussage: „ <i>Ich nehme gern am Sexualkundeunterricht teil.</i> “, nach Gruppen.....	187
Abbildung 47: Angaben der Jugendlichen auf die Aussage: „ <i>Ich nehme gerne am Sexualkundeunterricht teil.</i> “, nach Geschlecht getrennt.....	187

Abbildung 48: Verteilung der elterlichen Vorstellungen zu den Geschlechterrollen in der vorliegenden Untersuchung.....	191
Abbildung 49: Verteilung der jugendlichen Vorstellungen zu den Geschlechterrollen in der vorliegenden Untersuchung.	192
Abbildung 50: Einfluss des Sprachgebrauchs mit dem Vater auf die deutsche Identität der Jugendlichen, Präsentation der Mittelwerte nach Herkunft.....	201
Abbildung 51: Einfluss des Sprachgebrauchs mit der Mutter auf die deutsche Identität der Jugendlichen, Präsentation der Mittelwerte nach Herkunft.....	203
Abbildung 52: Einfluss des Sprachgebrauchs mit dem Vater auf die bikulturelle Identität der Jugendlichen, Präsentation der Mittelwerte nach Herkunft.....	207
Abbildung 53: Einfluss des Sprachgebrauchs mit der Mutter auf die bikulturelle Identität der Jugendlichen, Präsentation der Mittelwerte nach Herkunft.....	209
Abbildung 54: Einfluss des Sprachgebrauchs mit den Geschwistern auf die bikulturelle Identität der Jugendlichen, Präsentation der Mittelwerte nach Herkunft	211
Abbildung 55: Einfluss des Sprachgebrauchs mit Freunden auf die bikulturelle Identität der Jugendlichen, Präsentation der Mittelwerte nach Herkunft.....	212

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Orientalische Bevölkerung nach Herkunftsland und jeweiligem Anteil an der Gruppe aller Ausländer in Deutschland	17
Tabelle 2:	Migrationsgründe der Elternteile der Befragten.	127
Tabelle 3:	Wohnortverteilung der Befragten nach Berliner Bezirk und Migrationsland.....	128
Tabelle 4:	Religionszugehörigkeit der Eltern nach Heimatregion.	128
Tabelle 5:	Kreuztabelle zur Bildungsaspiration der Eltern und Schulabschlusswunsch ihrer Jugendlichen	137
Tabelle 6:	Kreuztabelle zur Bildungsaspiration der Eltern und erreichtem Schulabschluss ihrer Jugendlichen	138
Tabelle 7:	Varianzanalyse zu den Ansichten der Eltern zum Lehrerverhalten in der Schule.....	139
Tabelle 8:	Varianzanalyse der Ansichten der Jugendlichen zu Respekt und Gehorsam gegenüber Lehrern in der Schule.....	141
Tabelle 9:	Verwendung der Zielsprache bei den Probanden.....	144
Tabelle 10:	Schwierigkeiten bei der Nutzung der Zielsprache durch die Probanden im Alltag.....	145
Tabelle 11:	Kommunikation zwischen Eltern und Kindern.....	146
Tabelle 12:	Medienkonsum der Eltern.	146
Tabelle 13:	Sprachnutzung beim Lesen von Büchern (Eltern).	147
Tabelle 14:	Varianzanalysen - Deutsch- und Muttersprachkenntnisse der befragten Jugendlichen.....	150
Tabelle 15:	Varianzanalyse zum Einfluss des Sprachgebrauchs der Eltern mit ihren Jugendlichen auf die deutsche Sprachkompetenz ihrer Jugendlichen, nach Herkunft.....	156
Tabelle 16:	Varianzanalyse zum Einfluss des Sprachgebrauchs bei dem Radiohören der Eltern auf die deutsche Sprachkompetenz der Jugendlichen, nach Herkunft	157
Tabelle 17:	Varianzanalyse zum Einfluss des Sprachgebrauchs beim Fernsehkonsum der Eltern auf die deutsche Sprachkompetenz der Jugendlichen, nach Herkunft.....	158
Tabelle 18:	Varianzanalyse zum Einfluss des Konsums von Büchern der Eltern auf die deutsche Sprachkompetenz der Jugendlichen	159
Tabelle 19:	Freizeitkontakte der Eltern	163
Tabelle 20:	Kreuztabelle zum Zusammenhang zwischen der Nationalität der Nachbarn der Eltern und den Freundschaften ihrer Jugendlichen	171
Tabelle 21:	Kreuztabelle zum Zusammenhang zwischen der Nationalität der Besuchskontakte der Eltern und der Kontakte ihrer Jugendlichen in Schule und Freizeit	172
Tabelle 22:	Varianzanalyse der elterlichen Angaben zur Aussage „Ein Sohn darf eine deutsche Ehepartnerin heiraten.“ Nach Herkunftsland	176
Tabelle 23:	Varianzanalyse der elterlichen Angaben zur Aussage „Eine Tochter darf einen deutschen Ehepartner heiraten. Nach Herkunftsland.....	176

Tabelle 24:	Varianzanalyse der elterlichen Angaben zur Aussage „Ein Sohn darf eine deutsche Ehepartnerin heiraten.“ nach Religionsgemeinschaft	177
Tabelle 25:	Varianzanalyse der elterlichen Angaben zur Aussage „Eine Tochter darf einen deutschen Ehepartner heiraten. Nach Religionsgemeinschaft	178
Tabelle 26:	Korrelation zwischen den Ansichten der Eltern und ihrer Söhne bzw. Töchter zur Partnerwahl, nach Pearson	183
Tabelle 27:	Varianzanalyse zur elterlichen Zustimmung zum Sexualkundeunterricht, nach Herkunftsgruppen	184
Tabelle 28:	Varianzanalyse zur Zustimmung zum Sexualkundeunterricht bei den Jugendlichen, nach Herkunftsgruppen	186
Tabelle 29:	Kreuztabelle zum Zusammenhang zwischen Elternverhalten und Teilnahme am Sexualkundeunterricht.	189
Tabelle 30:	Varianzanalyse zur Orientierung der Eltern und ihrer Jugendlichen an Geschlechterrollen, nach Herkunftsland.	193
Tabelle 31:	T-Test für unabhängige Stichproben: Ansichten der Jugendlichen, nach Geschlecht	195
Tabelle 32:	Varianzanalyse zur sozialen Identität nach Herkunftsregion.	197
Tabelle 33:	Varianzanalyse zum Einfluss des Sprachgebrauchs der Jugendlichen mit ihrem Vater auf ihre deutsche Identität, nach Herkunft	200
Tabelle 34:	Varianzanalyse zum Einfluss des Sprachgebrauchs der Jugendlichen mit ihrer Mutter auf ihre deutsche Identität, nach Herkunft	202
Tabelle 35:	Varianzanalyse zum Einfluss des Sprachgebrauchs der Jugendlichen mit ihren Geschwistern auf ihre deutsche Identität, nach Herkunft	204
Tabelle 36:	Varianzanalyse zum Einfluss Sprachgebrauch der Jugendlichen mit ihren Freunden auf ihre deutsche Identität	205
Tabelle 37:	Varianzanalyse zum Einfluss des Sprachgebrauchs der Jugendlichen mit dem Vater auf ihre bikulturelle Identität, nach Herkunft	206
Tabelle 38:	Varianzanalyse zum Einfluss des Sprachgebrauchs der Jugendlichen mit der Mutter auf ihre bikulturelle Identität, nach Herkunft.....	208
Tabelle 39:	Varianzanalyse zum Einfluss des Sprachgebrauchs der Jugendlichen mit den Geschwistern auf ihre bikulturelle Identität, nach Herkunft	210
Tabelle 40:	Varianzanalyse zum Einfluss des Sprachgebrauchs der Jugendlichen mit den Freunden auf ihre bikulturelle Identität, nach Herkunft.....	211
Tabelle 41:	Varianzanalyse zum Einfluss des Sprachgebrauchs der Jugendlichen mit ihrem Vater auf ihre eigenethnische Identität, nach Herkunft.....	213
Tabelle 42:	Varianzanalyse zum Einfluss des Sprachgebrauchs der Jugendlichen mit der Mutter auf ihre eigenethnische Identität, nach Herkunft.....	214
Tabelle 43:	Varianzanalyse- Einfluss des Sprachgebrauchs der Jugendlichen mit ihren Geschwistern auf ihre eigeneethnische Identität, nach Herkunft.....	215
Tabelle 44:	Varianzanalyse- Einfluss des Sprachgebrauchs der Jugendlichen mit ihren Freunden auf ihre eigeneethnische Identität, nach Herkunft.....	216
Tabelle 45:	Tabellarische Zusammenfassung aller Ergebnisse	217

Abkürzungsverzeichnis

BAMF	Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge
BIBE	Berlin Institut für Bevölkerung und Entwicklung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMI	Bundesministerium des Innern
BzGA	Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung
DESI	Deutsch Englisch Schülerleistungen International (Bezeichnung einer Studie)
EFFNATIS	Effectiveness of National Integration Strategies towards Second Generation Migrant Youth in Comparative European Perspective (Bezeichnung einer Studie des Europäischen Forums für Migrationsstudien)
HDI	Human Development Indicator (Index für menschliche Entwicklung)
MGEPA	Ministerium für Gesundheit, Emanzipation, Pflege und Alter des Landes Nordrhein-Westfalen
UNDP	United Nations Development Programme
UNICEF	United Nations Fund für Children

1. Einleitung

Deutschland hat sich seit dem Zweiten Weltkrieg nach allgemeinem Konsens und sichtbar an den Zuwanderungsstatistiken zu einem Einwanderungsland entwickelt. Diese Tatsache zieht unvermeidlich eine Integrationsdebatte nach sich, da andersartige kulturelle Werte und Bedürfnisse der Zuwanderer auf jene der einheimischen Bevölkerung treffen. Wurden in der Vergangenheit Probleme im Zusammenhang mit der Integration häufig negiert, stehen sie aktuell in der politischen und öffentlichen Debatte.

Esser (2001: 19) berichtet über die Brennpunkte, die durch zwei parallel verlaufende Tendenzen im Deutschland der letzten fünf Dekaden entstehen: die zunächst zeitlich begrenzt geplante Zuwanderung aufgrund der Arbeitssituation und binationaler Abkommen und die Steigerung des Bildungsniveaus in der Mittelschicht. Letztere traf lediglich die deutschen, nicht jedoch die ausländischen Bewohner des Landes, sodass hier auch aufgrund von Bildungsunterschieden eine steigende Divergenz zwischen beiden Gruppen verzeichnet wird. Diese Divergenz prägt sich insbesondere im aktuellen Strukturwandel aus und sorgt für eine nachträgliche Schichtung des ursprünglichen Mittelstandes zu Ungunsten der Migranten, die überproportional häufig in der Unterschicht verweilen. Ein in der öffentlichen und politischen Debatte oft bemühtes Krisensymptom ist der mangelnde Schul- und Berufserfolg der Zweiten Generation mit Migrationshintergrund, das spätestens seit den im Jahr 2000 veröffentlichten Ergebnissen des Programme for International Student Assessment (PISA) bekannt ist und besagt, diese Generation liege weit hinter den Ergebnissen der einheimischen Jugendlichen gleichen Alters zurück. Auf Basis dieses Resultats wird von einer mangelnden Integration ausgegangen – eine Sicht, die durch eine vielerorts von der einheimischen Bevölkerung wahrgenommene ethnische Homogenität der Migrantengruppen verstärkt wird (Esser 1990: 40). Die Begriffe der „ethnischen Selbstabgrenzung“, „innerethnischer Freundschaften/Partnerschaften“ sind in den Debatten häufig bemühte Darstellungsweisen (Haug 2006). Heckmann bezeichnet diese Subkultivierung auf der Basis der eigenen Herkunft als „Ethnische Kolonien“, definiert als die „*formellen und informellen Strukturen ethnischer Selbstorganisation von Migranten*“ (Heckmann 1998: 31). Im Gegensatz zur Ghettoisierung entstehen Kolonien auf grundsätzlich freiwilliger Basis, wobei der Autor betont, dass auch hier gewisse Zwangsmechanismen des Wohnungsmarktes oder der sozialen Akzeptanz eine Rolle spielen können. Die ethnische Kolonisierung kann als Möglichkeit zur Befriedigung der Bedürfnisse und Fortsetzung der sozialen Beziehungen wie im Heimatland betrachtet werden (Heckmann 1998: 32f).

Eines der Problemfelder innerhalb des Bildungsdiskurses, die auf eben diese ethnische Abgrenzung und partielle Verstärkung zurückzuführen wäre, liegt beispielsweise in der Ablehnung an der Teilnahme an bestimmten Unterrichtsinhalten, wie Sexualkunde, Sport- und

Schwimmunterricht, die insbesondere der Persönlichkeitsentwicklung und der Erfahrungsbildung im sozialen Umgang mit anderen dienen (Kelek 2006: 65).

Nicht alle der Migranten werden als problematisch eingestuft, vielmehr sind dies bestimmte Einwanderergruppen – primär aus den Ländern des Nahen Ostens, Nordafrikas und der Türkei. Diese Einwanderergruppen werden unter der Bezeichnung orientalische Migranten subsumiert und zeigen im Vergleich zu anderen Einwanderergruppen, wie beispielsweise den Aussiedlern aus den ehemaligen Sowjetgebieten oder anderen europäischen Staaten, die größte kulturelle Distanz zum deutschen Werte- und Kultursystem. Orientalische Migranten sind zudem eine quantitativ große Migrantengruppe, der das Potenzial struktureller Segregation innewohnt. Die große Distanz führt zudem zur Notwendigkeit einer weitreichenden und die ganze Familie umfassenden Sozialisation: Die Anpassung an die Aufnahmekultur verläuft parallel zum Bemühen, die eigene Identität und die Werte der Heimatkultur zu bewahren, um die Distanz von dem im Heimatland verbliebenen sozialen Gefüge zu verhindern.

Neumann postuliert, dass mangelnde Integration durch ein Zusammenspiel von Benachteiligung im Aufnahmeland mit traditionsbewusster Lebensweise begründet wird. Eben die Sozialisation steht jedoch im Mittelpunkt des Integrationserfolges von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund: Familiäre Veränderungen von Rollen und Verhalten in der Familie, die den traditionellen Werten konträr gegenüberstehen, wirken sich besonders stark aus (Neumann 1981: 64).

Nauck fügt hinzu, dass soziale Veränderungen im Heimatland von den Wegziehenden nicht erlebt und kaum registriert werden. So bleibt ein Bild der gesellschaftlichen Verhältnisse, das bis zum Zeitpunkt des Auswanderns im Empfinden der Migranten etabliert wurde – was häufig bereits wesentlich konservativer ist als es den tatsächlichen Gegebenheiten entspricht. Dieses Bild wird bewahrt und steht einer Annahme der gesellschaftlichen Werte Deutschlands entgegen (Nauck 1997: 342).

In weiteren wissenschaftlichen Untersuchungen finden diese Szenarien Bestätigung.

Mit der vorliegenden Arbeit wird das Ziel verfolgt, die soziale Integration von Jugendlichen aus Familien mit orientalischem Migrationshintergrund im Zusammenhang mit dem traditionellen Wertesystem in diesen Familien zu untersuchen. In den dafür zu analysierenden Gruppen finden sich viele Personen mit akademischem Abschluss und, obgleich seltener, entsprechenden beruflichen Positionen als Unternehmensinhaber und Freiberufler. Armut und Heranwachsen in sozial benachteiligenden Stadtteilen finden sich bei Familien mit diesem Migrationshintergrund überdurchschnittlich häufig. Die Erwartungen an diese Familien, die aus der deutschen Gesellschaft an sie herangetragen werden, sind sehr hoch und erschöpfen sich nicht in der Verbesserung der Sprachkenntnisse, deren Mangel grundlegend zu einer geringeren Bildungsquote beitragen kann, sondern zielen auf die Unterstützung beim Integrationsprozess

aller Familienmitglieder ab. Eine stockende Kommunikation durch mangelnde Sprachkenntnisse der Eltern verwehrt auch der deutschen Gesellschaft einen Blick auf die Lebensweise, die Erziehungsziele und –praktiken der Familien mit Migrationshintergrund und sorgt für Unverständnis, was wiederum einer Integration hindernd entgegensteht.

Die Darstellung beschränkt sich aus den genannten Gründen weitgehend auf Personen mit orientalischem Migrationshintergrund – dieses Herangehen ist nicht zuletzt aus der Erkenntnis motiviert, dass die Distanz orientalischer Lebensweisen zum deutschen Wertesystem in dieser Migrantengruppe vor allem in den Erziehungsgeschehen besonders hoch ist.

Die Veränderungen, die mit dem Aufwachsen und der täglichen Berührung zweier unterschiedlicher kultureller Umfelder in der Zweiten Generation von Migranten entstehen, werden in der Literatur häufig und aus vielen Blickwinkeln heraus thematisiert. Im Zuge der vorliegenden Studie werden die in der Literatur aufgezeigten Situationsaspekte dieser Zweiten und, sofern zum Verständnis erforderlich, auch der Ersten Generation dargestellt und anhand eigener Analysen vervollständigt bzw. kritisch reflektiert. Orientierung und Ausrichtung im Familienleben, Mehrsprachigkeit sowie die strukturelle, kulturelle und soziale Integration der Jugendlichen zweiter Migrationsgeneration aus dem traditionellen Milieu orientalischer Familien unterschiedlicher Glaubensgemeinschaften stehen im Fokus der Untersuchungen. An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, dass die Angehörigkeit zur muslimischen Glaubensgemeinschaft kein Kriterium zur Auswahl der Untersuchungspersonen darstellt, sondern ihre Zugehörigkeit zum orientalischen Kulturkreis, der den Nahen Osten, Nordafrika und die Türkei umfasst.

In vielen einschlägigen Untersuchungen werden die Akkulturationsstrategien der Jugendlichen orientalischer Herkunft, die in Deutschland aufwachsen, als grundlegender Faktor des Integrationserfolges betrachtet. Im Zuge der vorliegenden Arbeit werden diese Strategien näher betrachtet und Aussagen über fördernde Maßnahmen für eine sinnvolle Richtung der heutigen Integrationsformen (für die Multikulturgesellschaft) abgeleitet. Der wissenschaftliche Diskurs soll anhand empirischer Daten vorangebracht werden.

Die zentrale Fragestellung lautet:

**Welche Einflüsse üben orientalische Familien bzw. Eltern
auf den Integrationsprozess ihrer Jugendlichen in die deutsche Gesellschaft aus
und in welcher Art und Weise?**

Daraus lassen sich weitere Fragen ableiten:

1. Welchen Stellenwert hat der Schulerfolg der Jugendlichen für ihre Eltern?
2. Hat die Muttersprache/der Familien-Sprachgebrauch einen Einfluss auf die soziale Integration?
3. Beeinflussen traditionelle Geschlechterbilder der Eltern die soziale Integration der Jugendlichen?
4. Beeinflussen Kollektivismus und Familialismus die soziale Integration der Jugendlichen?
5. Gibt es Unterschiede zwischen den drei betrachteten Gruppen von Migranten aus Nahost, Nordafrika und der Türkei?
6. Fühlen sich die befragten Jugendlichen in die deutsche Gesellschaft integriert und wie sieht ihr Integrationsprozess aus?

Aus diesen Fragen heraus, deren Beantwortung teilweise bereits in vorherigen Studien versucht wurde, werden die Arbeitshypothesen entwickelt.

1.1 Gliederung

Im ersten Kapitel wird auf das Thema hingeführt und der aktuelle Forschungsstand kurz umrissen, um daraus die zu untersuchenden Hypothesen abzuleiten (Kapitel 1).

Die vorliegende Arbeit gliedert sich darüber hinaus in zwei Hauptteile: Analyse der Literatur zum Thema (Untersuchung der Literatur) und Vorstellung der eigenen Ergebnisse (Eigene empirische Untersuchungen).

Im ersten Teil werden zunächst die grundlegenden Begriffe „Migration“ und „Akkulturation“ (Kapitel 2) erläutert, gefolgt von einem kurzen Abriss zur Entwicklung der Migrationsbewegungen nach Deutschland, einer Charakterisierung der für die vorliegende Studie relevanten Einwanderungsgruppen aus Nahost, Nordafrika und der Türkei (Kapitel 3) und der begrifflichen Abgrenzung und Merkmalsausprägung ausländischer Jugendlicher zweiter Generation in Deutschland (Kapitel 4). Das Ziel der Arbeit ist es, familiäre Auswirkungen auf den sozialen Integrationsprozess der Jugendlichen zu analysieren. Aus diesem Grund wird eine Literaturstudie zur Migration und Sozialisation der zweiten Generation orientalischer Jugendlicher (Kapitel 5) unter besonderer Berücksichtigung der Erziehungsziele in orientalischen Familien, gefolgt von den Aspekten, die bei einer Sozialintegration bedeutsam sind (Kapitel 7), durchgeführt. In orientalischen Familien ist die Religiosität von zentraler Bedeutung und wird deshalb in einem eigenen Kapitel (Kapitel 6) näher betrachtet.

Im zweiten Teil, der empirischen Untersuchung, werden die eigenen Ergebnisse dargestellt. Zunächst werden Design und Durchführung der Erhebung beschrieben (Kapitel 9). Es folgt die soziodemografische Charakterisierung der orientalischen Probanden, getrennt nach Eltern

und Jugendlichen (Kapitel 10). Die Ergebnisse sind nach Integrationsart in Strukturelle (Kapitel 11.1) und Soziale Integration (Kapitel 11) unterteilt.

Die Arbeit schließt mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse (Kapitel 12) mit anschließender Diskussion der Befunde ab (Kapitel 13).

1.2 Zu den Bezeichnungen in der vorliegenden Arbeit

Bis in die 1980er – 1990er Jahre hinein wurden in einschlägigen deutschen Publikationen die Begriffe „Ausländer/Ausländerinnen“ oder „Gastarbeiter/Gastarbeiterinnen“ genutzt (z.B. Lajos 1991). Zunehmend erfuhren diese Begriffe eine Wandlung hin zur aktuell als politisch korrekt wahrgenommenen Bezeichnung „Menschen mit Migrationshintergrund“. Diese Formulierung wird zur Wahrung der politischen Korrektheit generell auch in der vorliegenden Arbeit genutzt.

Da sich die zu untersuchenden Gruppen hinsichtlich der Abstammung unterscheiden, werden die Gebiete, aus denen die Menschen stammen, als Bezeichnung für die Gruppen verwendet, sofern es einer genaueren Beschreibung bedarf.

Es werden nur punktuell und dort, wo es zur Unterscheidung der Geschlechter notwendig ist, Genderbezeichnungen genutzt. Der Grund für die generelle Nutzung der maskulinen Form besteht einzig und allein in der flüssigeren Lesbarkeit und soll keinesfalls eine Form der Benachteiligung zum Ausdruck bringen. Es sind, sofern sie nicht unterschieden werden, stets beide Geschlechter gemeint.

Teil I: Untersuchung der Literatur

2. Migration und Akkulturation

„Migration“ entstammt dem lateinischen Wort ‚migrare‘ bzw. ‚migratio‘ und bedeutet ‚wandern‘.

„Unter Migration werden jene Bewegungen von Personen oder Personengruppen im Raum verstanden, die einen dauerhaften Wohnortwechsel in ein anderes Land bedingen“ (Han 2000: 7).

Seit Ende des Zweiten Weltkrieges entwickelt sich die Migration von Bevölkerungsgruppen in globalem Ausmaß (Han 2000: 8). Diese Bewegungen werden seitdem durch europäische Vereinigung und Globalisierung verstärkt und erlangen zunehmende Bedeutung für Organisation und Verwaltung in den Nationalstaaten (Fuhrer & Mayer 2005: 59). Han (2000) differenziert Migration in:

1. Migration aufgrund von Flucht aus Kriegsgebieten im Heimatland
2. Arbeitsmigration und Familienzusammenführung (z.B. transnationale Heirat); diese kann sich über mehrere Generationen erstrecken.
3. internationale Migration von Studenten
4. illegale Migration u.a. von ethnischen Minderheiten. Han (2000: 63)

Eisenstadt (1954) beschreibt in seiner anerkannten Migrationstheorie einen dreiphasigen Verlauf der Migration. In der ersten Phase bildet sich das Motiv für eine Migration, das häufig auf sinkender Zufriedenheit mit den Lebensbedingungen im Heimatland bei steigender Unsicherheit beruht. Das Bedürfnis nach höherer Sicherheit und Zufriedenheit verbunden mit der Vorstellung eines besseren Lebens im gewünschten Zielland manifestieren sich im Wunsch nach Migration. In der zweiten Phase wird die Migration vollzogen. Die Migranten verlassen ihren Heimatort und wandern in eine mehr oder weniger fremde, sozio-kulturell andersartige Lebensumwelt ein. Diese Phase ist von hoher Unsicherheit und starker Belastung geprägt. Diese erheblichen Veränderungen im Sozialleben gehen zunächst mit einer Desozialisation einher. Es besteht die Gefahr, dass alle bisher erfahrenen soziokulturellen und gesellschaftlichen Werte, Normen und Lebensweisen ihre Bedeutung verlieren und sich als nicht mehr funktional erweisen. Parallel dazu sind die neuen Werte und Normen noch nicht verstanden und verinnerlicht. Mögliche Folgen dieser teilweise oder vollständig heftig erlebten Veränderungen können existentielle Orientierungsstörungen sowie (temporäre) allgemeine Strukturlosigkeit sein. Die dritte und letzte Phase der Migration beinhaltet den zeitlich lange andauernden und inhaltlich umfangreichen Prozess der Eingliederung und Integration der Migranten und Migrantinnen in die Aufnahmegesellschaft (Eisenstadt 1954 zitiert nach Han 2000: 46f).

Esser (1980) geht ebenfalls von einer Phase der Desozialisierung innerhalb des Migrationsprozesses aus und beschreibt diese als „*Zusammenbruch der relativ natürlichen Weltanschauung*“ (Esser 1980: 14) der Migranten und Migrantinnen. Aus diesem Erleben heraus muss es den Betroffenen gelingen, sich selbst neu zu strukturieren und zu organisieren, um in dem zunächst fremden und neuen sozio-kulturellen Gefüge zurecht zu kommen. Esser bezeichnet diese Phase der Resozialisierung, Reorganisation und Entwicklung neuer sozialer, beruflicher und ökonomischer Beziehungen der Migranten und Migrantinnen in der Aufnahmegesellschaft als Eingliederung (Esser 1980: 14,16).

Schrader, Nikles und Griese (1979) bezeichnen die Immigration von Erwachsenen als Akkulturation und beschreiben sie als Anpassungsprozess und ein Sich-Vertraut-Machen mit einer ihnen fremden Kultur.

„Für die abhängige Kultur und deren Mitglieder wird Akkulturation damit zu einem Prozess der Auseinandersetzung und Anpassung an die dominante Kultur... Akkulturation ist wie Sozialisation ein Prozess der wechselseitigen Auseinandersetzung zwischen Individuum und Gesellschaft bzw. Kultur. Akkulturation setzt jedoch aber immer schon ein bestimmtes Maß an Sozialisation, nämlich Sozialisierung und Enkulturation voraus“ (Schrader, Nikles & Griese, 1979: 65).

Uslucan definiert:

„Migrantenfamilien sind konfrontiert mit der Anforderung, zusätzlich zur alltäglichen Gestaltung des Familienlebens, ihr Verhaltensrepertoire zu erweitern, zu ändern und umzuorganisieren. In dem Maße jedoch, indem eine Akkulturation, d.h. eine Veränderung kulturbezogener Einstellungen, Werte und Verhaltensweisen erfolgt, findet häufig auch eine Entfernung von den Werten der Herkunftskultur statt; dieser Widerspruch, sich einerseits in die Mehrheitsgesellschaft zu integrieren, andererseits aber auch kulturelle Wurzeln nicht ganz aufzugeben, gestaltet sich insbesondere im erzieherischen Kontext als spannungsgeladen.“ (Uslucan oJ: 4)

Holtbrügge (1975) gliedert den Akkulturationsprozess in drei Stufen: minimale Anpassung, partielle Akkulturation und vollständige Assimilation. Eine minimale Anpassung ist erfolgt, wenn sich Migranten den „*sozialen, technischen und institutionellen Rahmen des neuen Gesellschaftsgefüges zu eigen machen*“ (Holtbrügge, 1975: 37) konnten; eine Verinnerlichung neuer Werte findet in diesem Fall nicht zwangsläufig statt. Die partielle Akkulturation bedeutet bereits eine teilweise Umstrukturierung des eigenen traditionellen Wertsystems sowie die Übernahme von bestehenden Werten und Normen der Aufnahmegesellschaft; dies führt zu einer Änderung entsprechender Verhaltensweisen. Die Assimilation ist vollzogen, wenn sich die Migranten und Migrantinnen im Aufnahmeland nicht mehr fremd fühlen. Dieses Stadium geht meist mit einer „*ethnischen Selbstentfremdung*“ (Holtbrügge 1975: 38), einer Distanzierung von den eigenethnischen Wurzeln einher. (Holtbrügge 1975: 37ff)

Berry (1997) schlägt vor, diesen Prozess als kulturelle und psychologische Veränderung infolge von Interaktionen und direktem Kontakt zwischen zwei kulturell unterschiedlichen Gruppen bei parallel ablaufenden Abwägungsprozessen ihrer Beteiligten zu betrachten. Es ist für die Betroffenen von zentraler Bedeutung, wie sie diese Schwierigkeiten (z.B. unbekannte

Sprache, Werte und Einstellungen im Aufnahmeland, Verlust der bisherigen sozialen Netzwerke, Aufgabe sicherheitsstiftender Gewohnheiten etc.) sehen: als Herausforderung oder Überforderung. Eine Überforderung beschreibt die Autorin als „akkulturativen Stress“, der nicht allein aus den tatsächlichen Belastungsfaktoren des Akkulturationsprozesses, sondern vor allem aus deren persönlichen, häufig negativ besetzten Bewertungen sowie dem Fehlen von Bewältigungsstrategien bei den Betroffenen resultiert. Werden die Probleme als groß, jedoch überwindbar wahrgenommen, gilt für Berry der Akkulturationsstress als angemessen, bei dem die Zuwanderer häufig vor allem interkulturelle Kontaktbarrieren erleben (Berry 1997).

Esser beschreibt Akkulturation als

„Prozess der Übernahme von Elementen einer bis dahin fremden Kultur durch Einzelpersonen, Gruppen oder ganze Gesellschaften. Diese Übernahme betrifft Wissen und Werte, Normen und Institutionen, Fertigkeiten, Techniken und Gewohnheiten, Identifikationen und Überzeugungen, Handlungsbereitschaften und tatsächliches Verhalten, insbesondere aber auch die Sprache.“ (Esser 2003: 1)

In den dezidierten Ausführungen Maehlers (2012) zur Akkulturationsproblematik wird zunächst eine Analyse des Akkulturationsbegriffes vorgenommen und daraus schlussendlich das etablierte Akkulturationsmodell von Berry (1997) extrahiert (Maehler 2012: 73), um diesem im weiteren Studienverlauf zu folgen. Dieser Ansatz wird auch in der vorliegenden Arbeit präferiert.

Berry (1997) zeigt vier Akkulturationsstrategien auf, die je nach Kontext funktional oder dysfunktional sein können:

1. **Marginalisierung**
Identifikation weder mit der Herkunfts- noch mit der Mehrheitskultur
2. **Segregation**
Identifikation mit der Herkunftskultur
3. **Integration**
gleichzeitige Bindung an Mehrheits- und Herkunftsgesellschaft, auch als Multiple Inklusion bezeichnet (beispielsweise bei Esser 2009)
4. **Assimilation**
Aufgabe der eigenen Kultur bei paralleler Annahme der Mehrheitskultur.

Diese kulturell-psychologische Veränderung wird im Wesentlichen von den individuellen und gesellschaftlich determinierten Vorstellungen zum Zusammenleben bestimmt (Berry 1997). Diese Vorstellungen werden von jedem Individuum einem eigenen Bewertungstest unterzogen. Berry formuliert zwei Fragen:

1. „Wird es als wertvoll angesehen, die eigene kulturelle Identität und ihre Merkmale beizubehalten?“
2. „Wird es als wertvoll angesehen, Beziehungen zu anderen Gruppen aufrecht zu erhalten?“ (Berry 1997)

und ordnet ihre Klassifikation darin ein (Abbildung 1).

		Wird es als wertvoll angesehen, die eigene kulturelle Identität und ihre Merkmale beizubehalten?	
		ja	nein
Wird es als wertvoll angesehen, Beziehungen zu anderen Gruppen aufrecht zu erhalten?	ja	Integration	Assimilation
	nein	Segregation	Marginalisierung

Abbildung 1: Akkulturationsmodell nach Berry

Quelle: Eigene Darstellung nach Berry 1997.

Der Begriff der **Integration** ist ein in der politischen Diskussion und der medialen Darstellung aktuell häufig genutzter. Nach Berry bedeutet er, dass es ein migriertes Individuum für erstrebenswert hält, sich zur neuen Mehrheitsgesellschaft hin zu bewegen und gleichzeitig seine eigenen Werte in gewissem Maß beizubehalten. Auf diese Weise wird ein neuer kultureller Werteraum geschaffen, den Migranten und Mehrheitsgesellschaft teilen.

Berry und andere Autoren definieren in Anlehnung an Holtbrügge (1975) die **Assimilation** als Teil des Akkulturationsprozesses, in dem eine Person oder Minderheitengruppe die eigene Kultur vollständig zugunsten der Mehrheitskultur aufgibt (Berry 1997). Schrader, Nikles und Griese (1979) postulieren, Assimilation bedeutet eine unverkennbare Identifikation mit der Kultur des Aufnahmelandes bei gleichzeitig weitgehender Ablehnung der Herkunftskultur oder sogar Verleugnung der eigenen ethnisch-kulturellen Herkunft. Zudem ist nach Ansicht der Autoren eine vorhergehende Akkulturation notwendig:

„Jemand assimiliert sich durch interethnische Kontakte mit Angehörigen der dominanten Kultur - dazu ist bereits Akkulturation notwendig, damit überhaupt Interaktionen stattfinden können. Assimilation setzt also einen bestimmten Grad an Akkulturation bereits voraus. Im Assimilationsprozess kommt es zur Identifizierung mit Inhalten der fremden Kultur, d.h. es kommt zur Uminterpretation der eigenen Identität.“ (Schrader, Nikles & Griese, 1979: 65).

Entscheidet ein Individuum hingegen, dass die Aufnahme von Beziehungen zu Gruppen außerhalb der eigenen Kultur nicht erstrebenswert ist, sondern vielmehr die eigene Kultur nahezu ausschließlich als wertvoll erachtet wird, mündet dies in **Segregation**.

Marginalisierung tritt ein, wenn weder die Herkunfts- noch die Gastkultur als wertvoll genug für die eigene Lebensplanung erachtet werden. Hier findet eine Abwendung von der eigenen Kultur ohne parallele Hinwendung zur Gastgeberkultur statt. Marginalisierung geht stets mit einem Identitätsverlust einher und beinhaltet ein von der Norm abweichendes (deviantes) und nicht zweckmäßiges (dysfunktionales) Verhalten.

Die Einordnung in das Stressmodell nach Berry zeigt, dass Integrationsbestrebungen mit dem geringsten, Marginalisierung hingegen mit dem höchsten Stresslevel zusammenhängen. Die Zwischenstufen der Assimilation und Segregation können partiell stressbehaftet sein.

Akkulturation findet nicht nur auf der Sachebene, der Auseinandersetzung und folgenden Annahme/Ablehnung neuer kultureller Elemente, sondern in einem hohen Maße auf der zwischenmenschlichen Ebene, dem Knüpfen/Vermeiden von neuen interkulturellen Beziehungen, statt. Berry ist der Ansicht, Individuen oder Gruppen haben Vorstellungen darüber, in welcher Beziehung sie zu anderen Gruppen oder deren Mitgliedern stehen wollen, die im Akkulturationsprozess von hoher Bedeutung sind. Die Beziehung zwischen Migranten und Migrantinnen und den Menschen der Aufnahmegesellschaft wird von den jeweiligen Einstellungen der Beteiligten über die konkrete Form und die Zielvorstellungen ihres Zusammenlebens determiniert. Allgemein ist der Akkulturationsprozess multifaktoriell: der eigene ethnisch-kulturelle Hintergrund, individuelle Migrationsmotive, vorhandene Migrationserfahrungen, der rechtliche Aufenthaltsstatus, bereits bestehende Problemlagen der Familie und ihrer Kinder – diese und andere Faktoren beeinflussen Migrations- und Akkulturationsprozesse und führen gemeinsam zu einem bestimmten Ergebnis (Fuhrer & Mayer 2005: 59).

Die Formen der Akkulturation sind nicht statisch, sondern können je nach Erleben des Individuums ineinander übergehen. Sie können in einem gegebenen Moment lediglich als Kurzportrait der untersuchten Personen dienen. Aussagen über künftige Entwicklungen dieser Personen sind nicht möglich (Berry 1997). Dennoch kann eine repräsentative Anzahl an Personen einen Überblick über den Querschnitt der betrachteten Migranten und deren Akkulturationsstatus zu einem bestimmten Zeitpunkt ermöglichen und damit die Integrationsbemühungen der Mehrheitsgesellschaft stützen. Piontkowsky et al. (2000) beispielsweise zeigen anhand eines Vergleichs mit der deutschen, schweizerischen und slowakischen Mehrheitsgesellschaft, dass verschiedene Migrantengruppen aus der Türkei, dem ehemaligen Jugoslawien und Ungarn ein spezifisches Akkulturationsmuster aufweisen, bei dem sich einige Variablen als entscheidende Kriterien für die Untersuchung erwiesen haben. Reinders et al. (2000) bestimmen die soziale Identität als wesentliches Merkmal der gewählten Akkulturationsstrategie: Segregation erfolgt bei ausgeprägter ethnischer Sozialidentität, Integration bei Identifizierung mit beiden Kulturen, Assimilation bei Ausrichtung auf die Aufnahmegesellschaft und Marginalisierung bei unklarer Identitätslage.

Esser (2009) weist nach, dass die Assimilation die einzig wirkungsvolle Strategie zur (strukturellen) Integration bildet und widerspricht damit den positiven Effekten, die unter anderem Berry (1997) der multiplen Inklusion zuspricht. Es geht ihm

„...um faktische Konstellationen und Effekte auf die tatsächliche Sozial-Integration: um faktische (und nicht bloß gewünschte) Sprachkenntnisse, Netzwerke, Identifikationen und Platzierungen. Nur diese zählen bei der (strukturellen) Integration, spätestens bei den Folgegenerationen, und dies ganz unabhängig davon, was man sich sonst noch im Moment vorstellen oder empfinden mag. Insofern bedeuten die Resultate eine erhebliche Korrektur der vielen verständlichen und gern gehörten, aber offenkundig nicht sonderlich begründeten Hoffnungen, die man auf die Perspektive der Mehrfachintegration und der ‚Multikulturalität‘ setzt.“ (Esser 2009)

Assimilation kann, als vollständige Form der Akkulturation, bei der Frage, ob und wie weit eine Akkulturation der hier untersuchten Gruppen vorhanden ist, auch als ihr bedeutendster Marker fungieren. Exemplarisch werden nur wenige Studien genannt, die gesamte Fülle einschlägiger Untersuchungen zu beschreiben, führt an dieser Stelle zu weit, zumal die Autoren alle zu sehr ähnlichen Ergebnissen kommen.

Gerhards und Hans (2006) postulieren, dass die Vergabe deutscher Vornamen bei Familien aus dem ehemaligen Jugoslawien, Südwesteuropa und der Türkei, als Marker für den Grad an Assimilation fungieren kann. Sie meinen, „...*dass die Vergabe von Vornamen insofern eine soziale Handlung ist, als dass zum einen die Vergabe von Vornamen im hohen Maße durch die Kontextbedingungen der Eltern geprägt wird, zum anderen die Vornamen selbst für die Namensträger mit Handlungsfolgen verbunden sind*“ (Gerhard und Hans 2006: 24), leiten daraus den Grad der empfundenen Ethnienzugehörigkeit ab und interpretieren auf dieser Basis eine Vergabe von Vornamen aus der Aufnahmegesellschaft als „*Anzeichen von Assimilation an die jeweilige Gesellschaft*“ (Gerhard und Hans 2006: 24). Auf dieser Basis zeigen sie, dass der Assimilationsgrad in den Studiengruppen je nach Herkunft unterschiedlich hoch ist und die türkischen Migranten von den untersuchten Gruppen am wenigsten assimiliert sind. In ähnlicher Weise berichten Woellert et al.: „...*auch im Bildungsbereich und im Erwerbsleben sind die Türkischstämmigen äußerst schlecht integriert*“ Woellert et al. (2009: 34). Segeritz et al. (2010) bestätigen diese Befunde ebenso wie zahlreiche andere Autoren. Die Migranten aus dem Nahen Osten zeigen in der gleichen Studie ambivalente Integrationsergebnisse. So haben diese Migranten sowohl die meisten Hochschulabschlüsse als auch die meisten Arbeitslosen aller untersuchten Gruppen (Woellert et al. 2009: 45).

Schönpflug (2003) meint, dass der Akkulturationsprozess zudem vom Alter der Migranten sowie der Lebensphase zum Zeitpunkt der Migration abhängig ist. Je älter ein Migrant zum Zeitpunkt seiner Migration ist, desto stärker sind seine Routinen und Wertvorstellungen, die er zumindest partiell aufgeben muss, um sich in der neuen Kultur einleben zu können. Berrys (1997) Ausführungen zufolge gehören neben alten Menschen aber auch Kinder und Jugendliche zur vulnerablen Migrantengruppe, die stärkere Stress-Symptomatiken zeigen als Menschen mittleren Lebensalters. (Berry 1997) Zudem ist die Situation vor Ort im Aufnahmeland, insbesondere der mögliche Handlungsspielraum für die Migranten, ein entscheidender Faktor für die Stärke des akkulturativen Stresses. (Schönpflug 2003: 528)

Vor allem die jugendlichen Migranten der zweiten Generation befinden sich in einer besonderen Situation: Der Einfluss der Migration ist gerade bei ihnen nicht immer klar von ihrer normalen Entwicklung auf dem Weg ins Erwachsenenleben zu trennen. Schönplflug entwickelte daher 1999 das heuristische Modell, mit dem die Situation jugendlicher Migranten der Zweiten Generation dargestellt werden kann (Abbildung 2; Schönplflug 2003: 528)

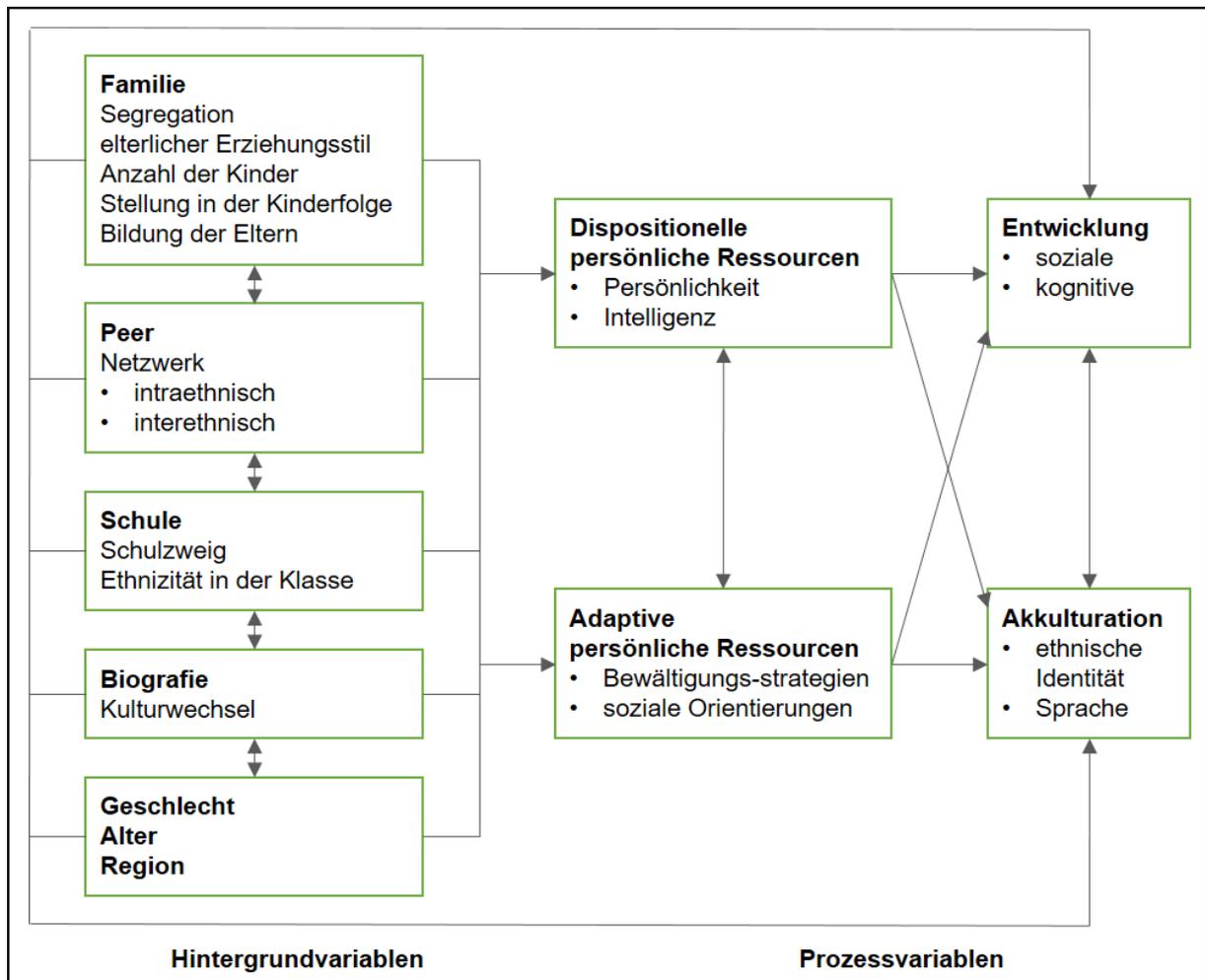


Abbildung 2: Heuristisches Modell von Schönplflug 1999

Quelle: Eigene Darstellung nach Schönplflug 2003: 529.

Nach Ansicht Schönplflugs wird die Hauptforderung zur Akkulturation durch die Schule an die Kinder und Jugendlichen herangetragen. Zunächst jedoch erfolgt die Sozialisierung im Kleinkindalter im Rahmen der Herkunftskultur in der Familie. Sie „... stellt eine Entwicklungsnische auch im Aufnahmeland bereit“ (Schönplflug 2003: 530). Mit Beginn der Schulzeit erfolgen die sozialen und kognitiven Entwicklungsstufen auch und zu einem erheblichen Teil im kulturellen Wertesystem des Aufnahmelandes. Die Autorin subsumiert die bisherigen Ergebnisse der Forschungsbemühungen in diesem Bereich und kommt zu zwei Erkenntnissen:

1. Die Entwicklungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien sind im Vergleich zu denen der einheimischen Kinder anders und führen zu einer veränderten

Ressourcenlage. Daraus leitet sie ab: „... es drängt sich die Einsicht auf, dass ethnisch verhaftete Jugendliche sich mit ihrer ethnischen Loyalität Entwicklungsbedingungen schaffen, die ihrer schwächeren persönlichen Ressourcenlage angemessen sind.“ (Schönpflug 2003: 532)

2. Kinder aus Migrantenfamilien weisen einen geringeren Schulerfolg auf. Als Erklärungen für diese Ergebnisse dienen die geringere Sprach- und Kulturkompetenz der Eltern sowie das kulturspezifische Wertesystem der Eltern und deren andersartiges Herangehen an schulische Belange. Sie mutmaßt, dass die geringeren Schulleistungen der Kinder „... wohl eher ein schicht- als ein kulturspezifisches Problem“ (Schönpflug 2003: 530) sind.

An dieser Stelle sei angemerkt, dass sich Schönpflug in ihren Ausführungen an nunmehr 20 bis 25 Jahre alten Publikationen vornehmlich Anfang bis Mitte der 1990er Jahre orientiert. Der Aktualitätsgrad dieser Ergebnisse und der darauf basierenden Konklusionen ist zumindest nicht sehr hoch und bedarf der erneuten Prüfung, haben sich doch die Rahmenbedingungen im Verlauf der letzten zwei bis drei Jahrzehnte geändert. So sind neue Generationen herangewachsen. Mittlerweile befinden sich in Deutschland nicht nur Migranten der ersten und zweiten, sondern auch weiterer Generationen. Jede Generation findet neue Bedingungen vor, auch die kulturspezifischen Werte ihrer jeweiligen Eltern ändern sich mit dem Fortschreiten von Akkulturationsprozessen. All diese Änderungen unterliegen dynamischen Werdegängen und bedürfen der fortlaufenden Prüfung. Sie nehmen Einfluss auf die Etappen und die jeweilige Höhe der Akkulturation. Schönpflugs dennoch wichtiger Beitrag ist die Herausarbeitung einiger wesentlicher Einflussfaktoren auf die Sozialisierungs- und Akkulturationsleistungen von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien und die Erkenntnis, dass dieses Geschehen die Folge sehr vieler, mehr oder weniger stark aufeinander einwirkender Faktoren ist.

3. Überblick über die Einwanderung orientalischer Migranten nach Deutschland

3.1 Kurzer Abriss zur Historie der Migration in Deutschland

Das Thema Migration steht seit einigen Jahrzehnten im Brennpunkt gesellschaftlicher, sozialer und politischer Diskussionen, wie anhand vieler Artikel in Tagesblättern, Politzeitschriften und der sozialwissenschaftlichen Literatur zu beobachten ist (Abele 2011). Es werden ob der auftretenden Problematiken vielfältige politische Diskussionen geführt, was zu einer beständigen und dynamischen Weiterentwicklung der Migrationspolitik Deutschlands führt.

Die Migrationsgeschehen im Sowjetsektor des geteilten Deutschlands, der Deutschen Demokratischen Republik (DDR), konzentrierten sich insbesondere auf die Zuwanderung von Bürgern der sozialistischen Staaten. Dazu gehörten nicht die in der vorliegenden Studie betrachteten Bevölkerungsgruppen. Aus diesem Grund wird hier ausschließlich die Historie der Zuwanderung in der Bundesrepublik Deutschland und ab 1990 in Gesamtdeutschland betrachtet.

Seit Ende des Zweiten Weltkrieges zogen allein im Zeitraum 1945 bis 1949 ca. 12 Mio. Flüchtlinge und Vertriebene in den Raum der heutigen Bundesrepublik (BIBE 2009). Seit dieser Zeit erlebte die BRD mehrere Zuzugswellen von Menschen aus verschiedenen Regionen der Erde, zumeist jedoch aus dem europäischen Raum, dem Nahen Osten und Asien (Statistisches Bundesamt 2014; Abbildung 3).

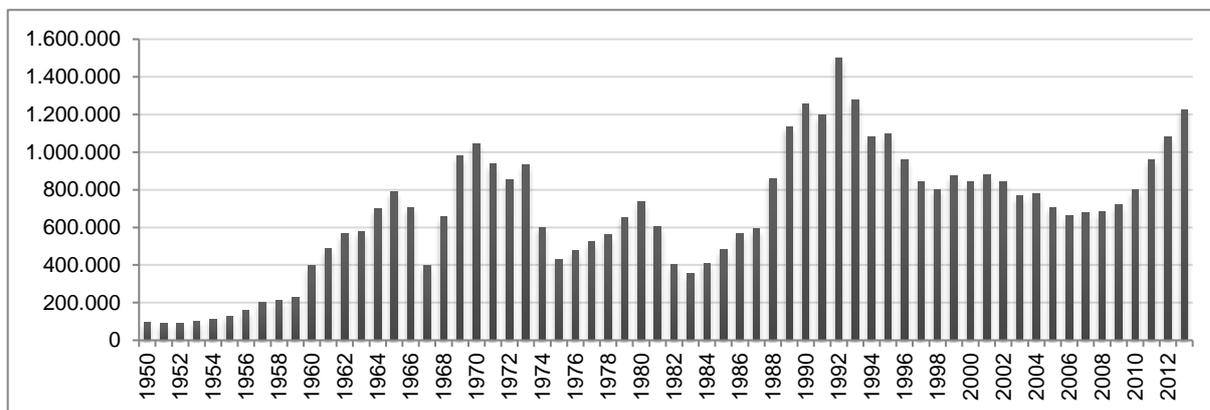


Abbildung 3: Zuzüge nach Deutschland zwischen 1950 und 2013.

Quelle: Statistisches Bundesamt 2014.

Die zweite Migrationswelle nach den Aussiedlern erreichte Deutschland nach dem Bau der Mauer, die DDR und BRD voneinander trennte, in den 1960er-Jahren, bedingt durch die sogenannten Anwerbe-Abkommen der BRD mit einigen Staaten des Mittelmeerraumes, wie Italien, Spanien, Griechenland, Marokko, Tunesien und Türkei. Grund für die Abkommen war der kriegsbedingte Arbeitskräftemangel in Deutschland (BIBE 2009: 3). Ziel dieser Abkommen war die Anwerbung von insgesamt 2,5 Millionen Gastarbeitern zur Deckung dieses Arbeitskräftemangels. Die Anwerbe-Abkommen bezweckten eine temporäre Unterstützung durch Arbeitskräfte anderer Märkte, bei der die angeworbenen Gastarbeiter für eine bestimmte Zeit in der deutschen Wirtschaft arbeiten und anschließend in ihre Heimatländer zurückkehren; dies wird als „Rotationsprinzip“ bezeichnet (Butterwege 2005). Die Gastarbeiter kamen aus ländlichen Bereichen, die in ihren Heimatländern zu den strukturschwachen Gebieten zählten, in denen die Arbeitslosigkeit hoch und die Perspektiven, daran etwas zu ändern, gering waren (BIBE 2009: 3). Ihre Motivation war, in Deutschland zu arbeiten und ihren Familien finanzielle Unterstützung zukommen zu lassen. Das in der folgenden Dekade sinkende Wirtschaftswachstum sorgte für einen Anwerbestopp und ein gesellschaftliches Umdenken der deutschen Bevölkerung: Aus wohlwollender Akzeptanz wurden Misstrauen und Skepsis gegenüber den Gastarbeitern. Grund war die wirtschaftliche Rezession (BIBE 2009: 4). Nach Beendigung der Abkommen 1973 blieben viele dieser Arbeitskräfte jedoch nicht nur dauerhaft in Deutschland, sondern hatten ihre Familien auf Basis des Ausländergesetzes bereits nachgeholt (Butterwege 2009). Ihre Nachkommen wuchsen in einem binationalen Umfeld auf, das durch

Entkopplungen aus der Heimat bei gleichzeitig unvollständiger Integration in die deutsche Gesellschaft charakterisiert war – aus den Arbeitsmigranten waren Einwanderer geworden (Iriye und Osterhammel 2013: 560). Es entwickelten sich, bedingt durch eine unvorbereitete Kultur- und Bildungslandschaft soziale Brennpunkte, die den Migrantenkindern eine Integration zumindest erschwerten, wenn nicht sogar unmöglich machten (BIBE 2009: 4). Die Folge der Isolation vor allem der türkischstämmigen, aber auch orientalischer Migranten durch wirtschaftliche Entwicklungen und politische Entscheidungen war die Entstehung einer Parallelwelt, in der sich die Migranten in ihre eigene Kultur zurückzogen (Iriye und Osterhammel 2013: 560). Hinzu kommt, dass die meisten der Gastarbeiter bereits eine geringe Bildung mitbrachten und häufig auf niedrig qualifizierten Arbeitsplätzen mit geringer Bezahlung verharrten. Dies hatte zur Folge, dass sie sich in sozial schwachen Wohngebieten mit niedrigen Mieten konzentrierten, was die Isolation von der Gesellschaft des Aufnahmelandes durch den räumlich engen Zusammenhalt mit Familien des eigenen Kulturkreises förderte. Die Kinder dieser Migranten wurden auch in der Folgezeit kaum einer umfassenden Integrationsbemühung unterzogen, vielmehr blieben alle politischen Bestrebungen „auf Konzepte zur sozialen Integration auf Zeit ausgerichtet“ (Butterwege 2005). Ihren Kindern wurden kaum ausgereifte Konzepte zur Integration in das Bildungssystem zuteil; Sprachbarrieren und Barrieren in den jeweiligen Wertesystemen des Aufnahmelandes und der Migrantengruppen, von denen die türkischstämmigen Einwanderer die größte Gruppe stellten und bis heute stellen, waren die Folge: „Manche verboten ihren Töchtern an Klassenfahrten oder dem Sportunterricht teilzunehmen und schickten ihre Söhne auf Koranschulen“ (BIBE 2009: 4). Fremdenfeindlichkeit und Gewalt gegen Migranten mündeten in der Folgezeit in diversen Integrationsbemühungen und brachten das 1993 erschienene „Manifest der 60 – Deutschland und die Einwanderung“, ein Aufsehen erregendes Werk von zehn Professoren mit Zustimmungsschritten von weiteren 50 Professoren, hervor. In diesem Werk wird dezidiert auf die Ausländer-, Migrations- und Fremdenfeindlichkeitsproblematik eingegangen. Es werden neben Analysen der aktuellen Migrations-situation Vorschläge zur Lösung anstehender und künftig zu erwartender Probleme unterbreitet, denen Haberland in seiner Rezension bis auf wenige, eher marginale Kritikpunkte folgt und mit einem Lob für die klare Darstellung verbleibt (Haberland 1994). Luft konstatiert eine hohe Kriminalitätsrate aufgrund des permanenten Lebens am sozialen Rand der Gesellschaft, die vor allem bei Jugendlichen aus dem orientalischen Kulturkreis ausgeprägt ist (Luft 2009: 14).

Die zweite Welle der Zuzüge aus dem Ausland in den 1990er-Jahren ist bestimmt durch das Scheitern der sozialistischen Gesellschaftsordnung in den Staaten des Warschauer Paktes. Die meisten der Zuwanderer kamen aus den Gebieten der ehemaligen Sowjetunion und waren deutscher Volkszugehörigkeit. Ihnen wurde die deutsche Staatsbürgerschaft zuerkannt. Diese Gruppe unterliegt kaum Isolationsbestrebungen und gehört auch nicht zu den in der

vorliegenden Arbeit untersuchten Personen. Aus diesem Grund wird auf eine weiterführende Analyse der Migration dieser Gruppe hier verzichtet.

Die in den 1950er- und 1960er-Jahren nach Deutschland geströmten Migranten leben aktuell bereits in der dritten bis vierten Generation in Deutschland; seit den Anwerbe-Abkommen sind mehr als 50 Jahre vergangen (Öger 2011). Sie haben die wirtschaftliche, soziale und kulturelle Entwicklung Deutschlands maßgeblich mitbestimmt (Öger 2011, Özcan 2007: 5).

Die aktuelle rechtliche Lage hat ebenfalls eine Entwicklung durchlaufen. Einer der wichtigen Punkte ist die Staatsbürgerschaft: Bis 1993 war es Ausländern kaum möglich, die deutsche Staatsbürgerschaft zu erlangen. Unter bestimmten Voraussetzungen konnten Personen mit Migrationshintergrund seitdem ein Recht auf Einbürgerung geltend machen. Im Jahr 2000 wurden das Einbürgerungsgesetz angepasst und die Voraussetzungen gelockert. Eine doppelte Staatsbürgerschaft ist jedoch bis auf wenige Ausnahmen auch heute noch ausgeschlossen. (Özcan 2007: 4)

Auch das Flucht- und Asylrecht wurde mehrfach geändert. Nach einem Anstieg der Asylbewerber in den 1980er-Jahren wurde 2005 der niedrigste Stand registriert. Stammt der Asylbewerber aus einem „sicheren Herkunftsland“ – diese Bezeichnung wird einem Staat durch den Bundestag anhand bestimmter Kriterien zugesprochen – werden Asylanträge abgelehnt. Zwischen 2000 und 2005 waren die meisten der Asylantragsteller Staatsangehörige des Irak (13 Prozent) und der Türkei (12 Prozent, hier vor allem Angehörige der dortigen kurdischen Minderheit).

Aktuelle Tendenzen zielen auf eine vollständige Integration der Personen mit Migrationshintergrund ab. Besonders wichtig ist die Einführung der Sprachkenntnis-Pflicht für Einwanderer aus Nicht-EU-Staaten im Jahr 2005 und die Anpassungen in der Bildungslandschaft Deutschlands. Einwanderer aus dem Nicht-EU-Ausland sind verpflichtet, Orientierungs- und Integrationskurse zu absolvieren. Die Verbesserung der fachlichen Standards in der Migrantengruppe aller Nationalitäten ist – erneut einer wirtschaftlichen Notwendigkeit zur Minimierung der Auswirkungen des demografischen Wandels geschuldet – ein ebenfalls wichtiger Punkt der neuen Richtung in der EU-Politik. (Özcan 2007: 4ff)

20,5 Prozent aller in Deutschland lebenden Personen haben einen Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt, Ausländerzentralregister 2015). Bei einer Gesamtbevölkerungszahl von 80,8 Millionen (Statistisches Bundesamt, Ausländerzentralregister 2015) entspricht dies 16,56 Millionen Menschen. Die Herkunft der Personen mit Migrationshintergrund zeigt Abbildung 4. In Abbildung 4 ist die Gruppe der Migranten aus dem Nahen Osten und Nordafrika, die in Europa als Orient bezeichneten Gebiete, detaillierter aufgeführt und deren Anteil an der Gesamtgruppe visualisiert.

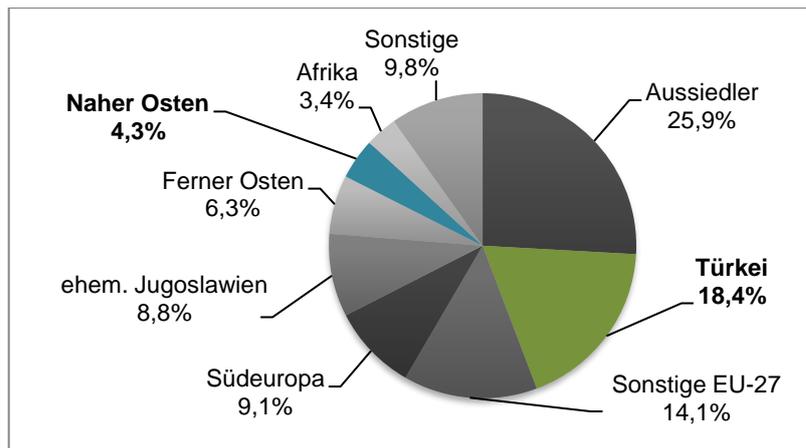


Abbildung 4: Herkunft der Personen mit Migrationshintergrund in Prozent.

Quelle: Eigene Darstellung nach Woellert und Klingholz 2014, S. 17.

Die beiden größten Gruppen der Migranten in Deutschland bilden die Menschen mit deutscher Volkszugehörigkeit (25,9 Prozent), als Aussiedler bezeichnet, und die Personen mit türkischem Hintergrund (18,4 Prozent). Die Gruppe der Personen aus dem orientalischen Kulturbereich ist verhältnismäßig klein (4,3 Prozent). Die Gruppe von Migranten mit orientalischem Hintergrund bilden Menschen aus Irak (24,7 Prozent), Marokko (19,1 Prozent), Iran (14,8 Prozent), Libanon (11 Prozent), Syrien (9,6 Prozent), Tunesien (6,9 Prozent), Algerien Ägypten, Israel, Jordanien mit jeweils weniger als 4 Prozent sowie aus sonstigen Ländern (Statistisches Bundesamt [Ausländische Bevölkerung nach Herkunft 2014]).

Tabelle 1 zeigt die Anzahl der Ausländer nach jeweiligem Land, die Bevölkerungszahlen ihrer Heimatländer und den Anteil an der Gesamtausländerzahl in Deutschland.

Tabelle 1: Orientalische Bevölkerung nach Herkunftsland und jeweiligem Anteil an der Gruppe aller Ausländer¹ in Deutschland

Region	Land	Anzahl Ausländer ²	Bevölkerungszahl im Heimatland ³	Prozent aller Ausländer in Deutschland ⁴
Naher Osten	Irak	72.466	32.585.692	0,9 %
	Iran	43.456	80.840.713	0,6 %
	Libanon	32.417	5.882.562	0,4 %
	Syrien	28.213	17.951.639	0,4 %
	Israel	8.447	7.821.850	0,1 %

¹ Der Begriff Ausländer wird im offiziellen Sprachgebrauch für Menschen festgelegt, die aus dem Ausland stammen und keine deutsche Staatsbürgerschaft besitzen. Dies ist demzufolge nur eine Teilgruppe aller Menschen mit Migrationshintergrund.

² Daten entnommen aus Statistisches Bundesamt [Ausländische Bevölkerung nach Herkunft 2014].

³ Daten entnommen aus CIA Factbook 2015, Ländersuche.

⁴ Eigene Berechnungen.

Region	Land	Anzahl Ausländer ²	Bevölkerungszahl im Heimatland ³	Prozent aller Ausländer in Deutschland ⁴
	Jordanien	6.461	7.930.491	0,1 %
	Jemen	2.109	26.052.966	< 0,1 %
	Saudi Arabien	1.350	27.345.986	< 0,1 %
	Vereinigte Arabische Emirate	378	5.628.805	< 0,1 %
	Kuwait	289	2.742.711	< 0,1 %
	Oman	181	3.219.775	< 0,1 %
	Katar	173	2.123.160	< 0,1 %
	Bahrain	42	1.314.089	< 0,1 %
	Sonstige (Jemen, Saudi Arabien, Verei- nigte Arabische Emirate, Ku- wait, Oman, Katar)	4.522	68.427.492	0,1 %
Türkei	Türkei	1.505.305	81.619.392	19,7 %
Nordafrika	Marokko	56.003	32.987.206	0,7 %
	Tunesien	20.150	10.937.521	0,3 %
	Algerien	11.482	38.813.722	0,2 %
	Ägypten	10.239	86.895.099	0,1 %
Gesamt		1.803.683		23,6 %

Die Ausländer mit türkischem Hintergrund sind die Gruppe mit dem höchsten Anteil. Dies wird in der Literatur deutlich erkennbar, da die meisten Autoren die Integration und Migration dieser Gruppe untersuchen. Personen aus anderen Ländern des Orients sind in Deutschland weit weniger vertreten und erreichen in keiner der weiter aufgeführten Ländergruppen einen nennenswerten Anteil innerhalb der Migrantenpopulation. Alle zusammen bilden jedoch, aufgrund der Vielzahl der Länder, durchaus eine bemerkenswert große Gruppe. Diese Menschen zeichnet ein besonderer kultureller Hintergrund aus, der sich in vielerlei Hinsicht von der Kultur und dem Wertesystem in Deutschland unterscheidet, was Integrationsprobleme nach sich ziehen kann. Die Fragen der Integration orientalischer Migranten spiegeln sich insbesondere in Diskussionen über Sozialisation, Erziehungsziele, Erziehungsvorstellung in der Familie. Zur Abdeckung des familiären und sozialen Hintergrundes der Untersuchungsgruppe für die vorliegende Studie ist die Darstellung ihres Kulturkreises und ihrer Situation in Deutschland erforderlich. Die Untersuchungspopulation ist in drei Gruppen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund aufgeteilt: Migranten aus dem Nahen Osten, nordafrikanische Migranten und die Gruppe türkeistämmiger Migranten.

3.2 Nahöstliche Migranten in Deutschland

Es existiert keine einheitliche Definition, welche Staaten zum Gebiet „Naher Osten“ zu zählen sind. Fürtig schreibt im Auftrag der Bundeszentrale für politische Bildung (BPB):

„Den gegenwärtigen Gepflogenheiten folgend, umfasst die (...) als ‚Naher Osten‘ beschriebene Region (...) einen Raum, der sich von Marokko im Westen über die arabische Halbinsel bis nach Iran im Osten erstreckt und im Norden auch die Türkei einschließt. Unstrittig ist der Nahe Osten damit unmittelbarer Nachbar Europas im Süden und Südosten.“ (Fürtig 2013)

Richter grenzt dieses Gebiet weiter ein und definiert als unstrittige Kernländer „Syrien, Irak, Libanon, Israel (mit Westbank und Gazastreifen*), Jordanien, Saudi-Arabien, Kuwait, Bahrain, Katar, die Vereinigten Arabischen Emirate (VAE), Oman und Jemen“ (Richter 2014). Häufig wird dieser Begriff weiter gefasst und inkludiert zusätzlich einige Länder Nordafrikas sowie die Türkei (Abbildung 5).

In der vorliegenden Arbeit sind Nordafrika und die Türkei jedoch insofern abgegrenzt als eine Unterteilung der untersuchten Gruppen nach kultureller Zugehörigkeit erfolgt. Entsprechend werden für die vorliegende Arbeit folgende Länder dem Nahen Osten zugeordnet: Jordanien, Saudi-Arabien, Irak, Syrien, Iran, Libanon, Israel, Jemen, Oman, Vereinigte Arabische Emirate, Katar, Bahrain und Kuwait.



Zuordnung der unumstrittenen (gelb) und häufig hinzugezählten (sandfarben und rosa) Staaten des Nahen Ostens.

Abbildung 5: Länder des Nahen Ostens.

Quelle: Richter 2014.

Im Jahr 2001 wanderten knapp 42 Tausend Menschen aus dem Nahen Osten nach Deutschland, drei Jahre später sank diese Zahl auf 14.200. Die Geschichte der Zuwanderer aus dem Nahen Osten in Deutschland ist noch relativ jung. Ihre Ursachen sind vielfältig:

„Wanderungen sind der mit Abstand schwierigste Teil demografischer Projektionen. Anders als die beiden weiteren demografischen Einflussgrößen, Fertilität und Mortalität, sind die Ursachen für Migration extrem volatil.“ (Klingholz und Sievert 2014: 14)

Klingholz und Sievert (2014) arbeiten folgende Faktoren der Migration vor allem aus den nahöstlichen und afrikanischen Staaten heraus.

1. Demografische Faktoren

Relevant ist vor allem die hohe Fertilität in den ländlichen Gebieten, die zu starken Populationen von Heranwachsenden führt, deren Zukunft kaum gesichert werden kann. Dies sorgt vor allem für wirtschaftlich bedingte Migration zunächst in die Städte (Urbanisierung) mit der Folge der Slumisierung einerseits und der besseren Bildung andererseits. Beide Faktoren führen zu einer Erhöhung der Migrationsmöglichkeiten. Zusätzlich können Unruhen in den betroffenen Staaten die Folge sein, da Jugendliche kaum ihren Platz in der Gesellschaft finden können. Dies fördert zusätzlich die Migrationsbestrebungen. (Klingholz und Sievert 2014: 14f)

2. Wirtschaftliche Faktoren

Basierend auf den Daten zum Pro-Kopf-Einkommen einzelner Staaten (UNICEF 2014) kommen Klingholz und Sievert zum Ergebnis, dass hohe Armut in der breiten Bevölkerung ein wesentlicher Treiber der Migration ist. Selbst ein deutlich höheres Wirtschaftswachstum als in Europa, wie es im Nahen Osten aufgrund der Rohstoffexporte verzeichnet wird, kommt der breiten Bevölkerung kaum zugute. Die Migrationserfahrungen, die viele zunächst im besser aufgestellten Nachbarland sammeln, helfen den Migrierenden auch bei ihren Bemühungen, in Europa Fuß zu fassen (Klingholz und Sievert 2014: 15f).

3. Lebensqualität

Unter diesen finden sich vor allem die Faktoren nicht-materielle Sicherheit, Gesundheitsversorgung und bessere Bildungsmöglichkeiten sowie sauberes und besser zugängliches Trinkwasser. Diese Faktoren werden von den Vereinten Nationen im Index für menschliche Entwicklung (HDI) subsumiert und publiziert (Klingholz und Sievert 2014: 18). Zwei der elf Länder des Nahen Ostens (Syrien, Irak) befinden sich in der Kategorie „mittlere menschliche Entwicklung“, Jemen in der Kategorie „geringe menschliche Entwicklung“ (UNDP 2015). Die anderen Staaten verzeichnen eine hohe bzw. sehr hohe menschliche Entwicklung. Entsprechend stark sind die Migrationsbewegungen aus diesen Staaten mit Ausnahme von Jemen.

4. Politische und Risikofaktoren

Zu den Risikofaktoren im Index der fragilen Staaten (FSI) werden ungenügend gewährte Menschenrechte, ökonomische und ökologische Instabilität, Migrationsprobleme und das Bevölkerungswachstum gezählt. Die Gesamtheit dieser Faktoren mündet in einer Bewertung jedes Landes hinsichtlich seiner politischen Stabilität. Aus dem Nahen Osten sind derzeit anwachsende Flüchtlingsströme bedingt durch kriegerische Auseinandersetzungen und Vertreibungen vor allem aus dem Irak und Syrien zu beobachten (Klingholz und Sievert 2014: 19). Die Asylbewerber aus Syrien sind seit Beginn des Bürgerkrieges 2011 anhaltend die größte Gruppe innerhalb aller Asylbewerber europaweit (Klingholz und Sievert 2014: 20).

5. Bildung

Interessant ist, dass eine hohe Bildung die Auswanderungstendenzen erhöht. Klingholz und Sievert (2014) fassen die Ergebnisse mehrerer Studien zusammen und kommen zu dem Ergebnis, dass die Quote an akademisch gebildeten Menschen unter den Ausländern fast doppelt so hoch ist wie in deren jeweiligen Heimatländern. Den Grund sehen die Autoren darin, dass diese Personen aufgrund ihrer hohen Bildung in der Lage sind, die für eine Auswanderung nötigen Mittel aufzubringen (Klingholz und Sievert 2014: 21).

6. Migrantennetzwerke

Der enge Kontakt, den Menschen in der Fremde zu ihresgleichen suchen, hat die sogenannten Migrantennetzwerke, Zusammenschlüsse von bereits in der Zielkultur etablierten Personen, hervorgebracht. Sie helfen Neuankömmlingen, sich in die neue Gesellschaft einzufinden und Behördengänge sowie Arbeits- und Wohnungssuchen zu erleichtern. Diese Netzwerke können als Katalysator für weitere Migrationsbewegungen angesehen werden (Klingholz und Sievert 2014: 21).

7. Migrationspolitik

Politische Ziele sind ebenfalls eine Regulationsoption für die Zuwanderung im Zielland. Allerdings sehen Klingholz und Sievert diese als nur marginal an, da weitgehend liberale Länder, wie Deutschland, erhebliche Restriktionen nicht in gesetzlichen Vorschriften verankern und die demografische Entwicklung und der daraus resultierende Arbeitskräftemangel mehr oder weniger zur Zulassung der Zuwanderung veranlassen (Klingholz und Sievert 2014: 22).

Im Jahr 2001 wurden 41.500 Personen aus dem Nahen Osten in Deutschland aufgenommen, die auch aktuell noch hier leben. Drei Jahre später waren es nur noch 14.200 Menschen. Der Anteil an in Deutschland geborenen Kindern aus dieser Gruppe ist daher noch relativ gering (28 Prozent; BIBE 2009: 23). Die größte Gruppe dürften die Asylsuchenden aufgrund des zu dieser Zeit herrschenden Irakkrieges sein. Es handelt sich demnach um politische Flüchtlinge und häufig auch um Staatenlose, deren Dokumentenstatus ungeklärt bleibt. Ihr Status, die

Dauer ihres Aufenthaltes, ihr kulturelles Erbe, ihre sozialen Werte und geografische Herkunft sind in hohem Maße unterschiedlich. Mit entsprechend vielen verschiedenen Problemen ist ihre Integration in Deutschland behaftet (Gesemann et al. 2002: 96). Diese Tendenzen verstärken sich derzeit durch aktuelle Kriegsgeschehen im Nahen Osten und den Zustrom erheblicher Mengen an Migranten seit 2015.

Politische Flüchtlinge haben häufig kaum eine Chance, zeitnah in ihre Heimatländer zurückzukehren. Nach Ansicht von Woellert et al. lösen sie die Bindungen an ihre Heimatländer und beginnen in Deutschland recht entschlossen, eine neue Existenz aufzubauen. Sie haben zudem nicht den Vorteil bilateraler Abkommen, wie beispielsweise die Menschen aus der Türkei. Aus diesen Gründen ist die Annahme der deutschen Staatsbürgerschaft für Viele ein wichtiger Schritt, um ihren Platz im Integrationsgeschehen für sich und ihre Familien zu sichern und rechtliche Absicherung zu finden (Woellert et al. 2009: 24). In der Migrantengruppe aus dem Nahen Osten sind die meisten jungen Menschen zu finden: Die Hälfte ist weniger als 27, ein Viertel sogar weniger als 15 Jahre alt. Der Familienzusammenhalt ist groß und Alleinerziehende machen lediglich 15 Prozent aus. Auch sogenannte Single-Haushalte sind mit 35 Prozent in dieser Gruppe als wenig einzustufen (Woellert et al. 2009: 23).

Der Anteil an Menschen, die mit Deutschen Partnerschaften eingehen, liegt bei 18 Prozent, wobei eine solche Konstellation von doppelt so vielen Männern wie Frauen herbeigeführt wird (Brinkmann und Uslucan 2013: 124). Die Gründe sehen die Autoren im wertepprägenden religiösen Glauben der einer Vermischung mit anderen, weit entfernt stehenden Wertesystemen entgegensteht.

Große Gegensätze verzeichnet das BIBE im Bildungsniveau der Menschen aus dem Nahen Osten: Fast die Hälfte der Migranten hat ein Studium absolviert, knapp 22 Prozent verfügen hingegen weder über einen Schulabschluss noch eine Berufsausbildung. In der Generation ihrer in Deutschland geborenen Kinder hat sich die Anzahl jener mit Hochschulreife von 37 Prozent auf 55 Prozent erhöht und nähert sich damit den deutschen Verhältnissen an. Das bedeutet: Migranten aus dem Nahen Osten sind zu einem großen Teil willens und in der Lage, das deutsche Bildungssystem zum Wohle ihrer Kinder zu nutzen. Ihre Präsentation auf dem Arbeitsmarkt ist hingegen noch weniger gut entwickelt, häufig bedingt durch den Status ihres Aufenthaltes als Asylanten, der eine Arbeitserlaubnis nicht inkludiert. 12 Prozent der Erwerbstätigen sind im öffentlichen Dienst beschäftigt, 10 Prozent im medizinischen Bereich. Die in Deutschland geborenen Kinder dieser Herkunftsgruppe sind auch in den Arbeitsmarkt besser integriert, was nach Ansicht von Brinkmann und Uslucan ihrem höheren Bildungsstand und der tieferen Kenntnis des Erwartungsspektrums deutscher Arbeitgeber geschuldet sein kann (Brinkmann und Uslucan 2013: 163).

3.3 Nordafrikanische Migranten in Deutschland

Migranten aus Nordafrika entstammen vornehmlich den Ländern Marokko, Tunesien, Ägypten und Algerien. Personen aus Marokko bilden mit 60 Prozent den größten Anteil an dieser Gruppe. Gesemann et al. sind der Ansicht, Marokkaner und Tunesier sind den Deutschen vertrauter als Menschen aus anderen arabischen Ländern, da diese beiden Länder vielbesuchte und beliebte Urlaubsziele darstellen. Mit beiden Staaten schloss Deutschland 1963/65 Anwerbeabkommen, das vor allem Männer nutzten. Sie fassten auf dieser Basis in Deutschland Fuß und holten ihre Familien ab 1973 nach (Gesemann et al. 2002: 94).

Ein hoher Anteil (65 Prozent) der nordafrikanischen Migranten gehören zur im Ausland geborenen ersten Generation; die durchschnittliche Aufenthaltsdauer liegt bei 18 Jahren. Der Altersdurchschnitt ist gering. Ungefähr 20 Prozent sind Arbeitsmigranten, ein hoher Anteil gehört als Familie zu diesen Personen. Der Rest der Migranten studiert in Deutschland oder absolviert eine Berufsausbildung. Viele der Migranten verfügen über einen Hochschulabschluss (31 Prozent), zehn Prozent besitzen hingegen keinen Abschluss. Unter den nordafrikanischen Migranten herrscht eine vergleichsweise hohe Erwerbstätigkeit und eine geringe Abhängigkeit von Sozial-/Transferleistungen. Die Geschlechterunterschiede sind jedoch ausgeprägt: Frauen sind häufig auch dann nicht erwerbstätig, wenn sie über einen höheren Bildungsabschluss verfügen. (Haug et al. 2009: 311)

Die Beschäftigungsanteile im öffentlichen Sektor sind für diese Herkunftsgruppe nur marginal vorhanden. Als alarmierend sehen Brinkmann und Uslucan, dass Migranten dieser Herkunftsgruppe mit deutscher Staatsangehörigkeit eine geringere Präsenz in diesem Bereich zeigen als jene ohne deutsche Staatsangehörigkeit. Zudem werden in der zweiten Generation Rückschritte verzeichnet (Brinkmann und Uslucan 2013: 164).

3.4 Türkische Migranten in Deutschland

Türkische Migranten stellen mit 2,8 Millionen Menschen nach den Aussiedlern die größte Gruppe aller Migranten Deutschlands. Ihre Motivationen zur Migration sind vielfältig und reichen von Gastarbeiterschaft über Familienzusammenführung bis hin zu Asylbewerbungen der kurdischen Minderheiten mit türkischem Pass (Gesemann et al. 2002: 83).

Die türkischen Zuwanderungen haben zu einer deutlichen Prägung des Bildes in deutschen Großstädten, vor allem Berlin und Hamburg, geführt. Sie werden in der Bevölkerung als „typische“ Migranten betrachtet, obwohl sie lediglich 3,4 Prozent der Wohnbevölkerung stellen. Sie leben und arbeiten bereits lange in Deutschland; nur die Hälfte aller Personen mit türkischem Migrationshintergrund ist zugewandert. Im Durchschnitt leben 3,2 Personen in türkeistämmigen Haushalten; es dominiert das traditionelle Zusammenleben (Woellert et al. 2009: 18).

Bei den türkeistämmigen Migranten ist die Integration in die deutsche Gesellschaft am geringsten ausgeprägt. Es finden sich überdurchschnittlich viele Personen ohne Bildungsabschluss und eine hohe Erwerbslosigkeit. Die Jugendlichen zeigen in keinem Integrationsindikator ausreichende Werte, obwohl ihr Integrationszeitraum zu den längsten aller Migranten gehört und viele bereits die deutsche Staatsbürgerschaft angenommen haben – obwohl jene deutlich besser integriert sind als Personen ohne deutschen Pass (Brinkmann und Uslucan 2013: 166).

Der Anteil bikultureller Ehen ist mit fünf Prozent äußerst gering; fast vollständig werden Ehen innerhalb des eigenen Kulturkreises geschlossen. In den folgenden Generationen ist der Anstieg bikultureller Ehen nur marginal.

Das Bildungsniveau steigt von der ersten zur zweiten Generation, liegt in der zweiten Generation jedoch noch immer deutlich unterhalb des Durchschnitts der in Deutschland geborenen Personen mit Migrationshintergrund anderer Gruppen. Im Arbeitsbereich führen diese Defizite häufig zu einem Verweilen auf Arbeitsplätzen mit geringer Qualifikation. Fast die Hälfte aller Frauen türkischer Abstammung im erwerbsfähigen Alter sind nicht berufstätig, was dem Durchschnitt aller Migrationsgruppen entspricht. (Brinkmann und Uslucan 2013: 159)

4. Begriffliche Abgrenzung und historische Grundlagen

4.1 Der Begriff „Ausländische Jugendliche zweiter Generation“ in Deutschland

Integrationsprozesse verlaufen, wie bereits deutlich wird, stets individuell unterschiedlich und sind von vielen Faktoren, wie Migrationsmotivation, politische rechtliche und sozial-kulturelle Bedingungen im Zielland, Sprachkenntnisse oder Integrationswille, abhängig. Umfang und die Art und Weise der Integration sind nicht nur für die Einwanderer selbst, sondern auch für das Leben ihrer Kinder und Enkel von hoher Bedeutung (Hämmig 2004: 34; Uslucan 2004: 70).

Mit dem Begriff der „Ersten Generation“ werden die Zuwanderer selbst bezeichnet, die in ein neues Land reisen und dort für einen längeren Zeitraum aufgenommen werden. Ihre Motivation, der Grund ihrer Ausreise aus der Heimat und die Wahl des Ziellandes sind die motivationsfördernden Kriterien für den Erfolg ihrer Integration; sie bestimmen die individuelle Einstellung der Migranten zur Integration in das Zielland. So werden Migranten, die das Zielland für einen temporären Aufenthalt, wie Gastarbeit oder Flucht vor begrenzten Unruhen, vorgesehen haben, die Rückkehr in ihr Heimatland forcieren wollen. Das Migrationsziel wird als „Zwischenspiel“ im Leben betrachtet, das keiner Bemühungen zur Integration in die Zielgesellschaft bedarf. Hier ist die Motivation zur Integration gering, es wird eher Kraft, Zeit und Arbeit darauf verwendet, die eigene kulturelle Identität nicht zu verlieren. Das Ausleben der kulturellen

Identität kann den Wertvorstellungen und kulturellen Gegebenheiten des Aufnahmelandes entgegenstehen, was zu Widerständen und Konfrontationen, allgemeinen alltäglichen Unannehmlichkeiten bis hin zu massiven Problemen führen kann. Die Ausdehnung des Aufenthaltes kann aus diversen Gründen, häufig ungewollt und nicht geplant, stattfinden. Bei den im Aufnahmeland geborenen Kindern entsteht bei unvollständiger Integration häufig ein Gefühl des Nicht-Dazugehörens – weder im Heimat- noch im Aufnahmeland. Dieses Phänomen wird gemeinhin als Entwurzelung bezeichnet (Hämmig 2000: 34; Uslucan 2004: 70; Fincke 2009:14).

Die Zweite Generation bezeichnet Kinder von Zuwanderern, die im Aufnahmeland geboren wurden und dort aufwachsen oder die im Heimatland geboren werden und bis zur Einschulung mit ihrer Familie im Aufnahmeland zusammengeführt werden und bis zum Erwachsenenalter verbleiben (Crul und Vermeulen 2003: 971). Das Charakteristikum der Zweiten Generation ist demnach die im Aufnahmeland absolvierte Schulzeit (Bundesregierung 2004b: 82; 11, Unabhängige Kommission 2001: 31). Ebenfalls gehören Menschen zur Zweiten Generation, „...*wer in Deutschland geboren wurde von zwei im Ausland geborenen Elternteilen mit ausländischer Staatsangehörigkeit, die bei Geburt die deutsche Staatsbürgerschaft erhalten und bis maximal 23 Jahre über eine doppelte Staatsbürgerschaft verfügen dürfen*“ (Bundesregierung 2006:140). Keinesfalls darf die „Zweite Generation“ als homogene Gruppe betrachtet werden. Ihre Mitglieder unterscheiden sich in wesentlichen Punkten voneinander, wie dem sozio-ökonomischen Status ihrer Eltern, den individuellen Traditionen und Werten ihrer Familien, der Migrationshistorie allgemein, den Gebieten, aus denen sie ursprünglich stammen und anderen Merkmalen (Fincke 2009: 14).

Hämmig zeigt in seiner Arbeit, dass die Angehörigen der Zweiten Generation, anders als jene der Ersten Generation, häufig den Wunsch entwickeln, im Aufnahmeland zu bleiben und sich durch Übernahme der Kultur und sozialen Gepflogenheiten vollständig in die Gesellschaft zu integrieren (Hämmig, 2000: 34). Diesen Bestrebungen steht der Rückkehrwille der Eltern erschwerend entgegen.

Lenneberg beschreibt, dass diese Kinder, anders als ihre Eltern, die Sprache im Aufnahmeland „*meist fehler- und akzentfrei*“ (Lenneberg, 1967: 53) beherrschen. Esser (2006: 57f) und Fischer (1999: 128) machen darauf aufmerksam, dass die Beherrschung der Sprache zwar häufig akzentfrei und grammatikalisch korrekt ist, der Sprachgebrauch jedoch oft weder in der Mutter- noch in der Sprache des Aufnahmelandes für eine höhere Bildung ausreicht (ausführlicher dazu: Kapitel 7.4.2 dieser Arbeit).

Die deutsche Politik hat hier lange Zeit relativ wenig zur Wahrung der Wünsche der Zweiten Generation bewegt. Zwei Dekaden nach Abschluss der Anwerbe-Abkommen mehrt sich die Zahl vor allem der türkischen Personen, die das Angebot der Politik zu einer Zahlung von

10.500 DM zzgl. 1.500 DM pro Kind und Auszahlung der Eigenbeiträge in die Rentenversicherungen (dieses Angebot ist im Rückkehrfördergesetz verankert) bei Rückkehr in das Heimatland nicht angenommen und stattdessen ihre Familien nach Deutschland geholt haben. Es entstehen türkische Kultur- und Arbeiter-Gemeinschaften, Moscheen, Geschäfte mit türkischen Waren und Dienstleistungen. Viele gerade der türkischen Gastarbeiter beschließen aufgrund der wirtschaftlichen Verhältnisse in ihrem eigenen Land zu dieser Zeit die Ausdehnung ihres Aufenthalts in Deutschland (Alt und Vicente 2011: 5f).

Hämmig und Hilpert stellen fest, dass die Angehörigen der Ersten und Zweiten Generation zwar Schwierigkeiten haben, sich in die deutsche Kultur einzufinden, diese jedoch grundverschieden sind. In der Ersten Generation leiden die Menschen unter dem zwangsweisen Leben in einem fremden Land, das ihre Bräuche und Traditionen sowie Wertvorstellungen nicht teilt sowie der Trennung von ihren Familienverbänden und Sozialgefügen. Diese subsumiert der Autor unter Problemen mit der eigenen Integration und Separation. In der Heimat findet ebenfalls eine soziokulturelle Entwicklung statt, die jedoch von den Migranten in der Fremde nicht miterlebt werden kann. Folglich wird auch die Heimatkultur zunehmend fremd und kann eine Rückkehr behindern (Hämmig 2000: 37). In der Zweiten Generation setzt sich dieser Konflikt fort, wird jedoch verstärkt durch das grundsätzliche Gefühl der Nicht-Zugehörigkeit zur Heimat- oder Aufnahmegesellschaft. Diskriminierungstendenzen in der einheimischen Bevölkerung verursachen eine zusätzliche Isolierung (Hilpert, 1997: 295). Zwangsläufig sind Distanz zur Heimat und Nähe zum Aufnahmeland größer als bei den Angehörigen der Ersten Generation (Hilpert, 1997: 296). Dies erfolgt automatisch, da diese Kinder Kitas und Schulen besuchen und mit der einheimischen Bevölkerung in Kontakt kommen. Auf diese Weise erleben sie, anders als ihre Eltern, die deutschen Werte und Vorstellungen, Traditionen und Normen direkt mit. Aus diesem direkten Erleben können, insbesondere bei Ablehnung der Werte durch die Eltern, Konfliktpotenzial und Orientierungsproblematiken erwachsen (Lenneberg, 1967; näheres dazu siehe Kapitel 4.3 auf S. 31).

Hettlage-Varjas und Hettlage (1984) ermitteln in ihrer Beschreibung der Schwierigkeiten in der Weltenlage der ersten Generation, der Fremdarbeiter, dass diese nicht einfach „das Beste aus zwei Welten“ vereinen können, also kein „Zwischen-Den-Welten-Leben“ erfahren, sondern sich vielmehr in einer Art Zwischenwelt wiederfinden, in der weder ein Leben in der Heimat noch im gewählten Land richtig möglich ist. Die Dynamik des Lebens mit seinen Veränderungen bildet dabei den Denk- und Handlungsprozess ab, der von Verlust und erzwungener Neuorientierung in einem anderen Kultur- und Wertesystem geprägt ist. Die Autoren bezeichnen diesen Prozess als kreative Wertschöpfung, in der alle Optionen – Akkulturation, Dekulturation, Verleugnung der mitgebrachten Wertemuster oder deren Idealisierung – zur Neueinrichtung grundsätzlich möglich und individuell je nach eigener Erlebniswelt verschieden sind. Auf diese Weise können mehrere Zwischenwelten in ein- und derselben Subkultur nebeneinander

existieren. In diese Zwischenwelten, in denen der Fremdarbeiter sich einrichtet und deren Erreichen mehrere Phasen beinhalten mag (Hettlage-Varjas und Hettlage 1984), werden dann häufig die Kinder eben jenes Fremdarbeiters geboren. Ihr frühkindliches und der Adoleszenz entgegentrebendes Selbst wächst von Anfang an in drei Welten auf: der Zwischenwelt der Eltern erster Generation, dem Heimatland mit seinen Verwandten und den Erlebnisberichten der Eltern und der Neuen Welt mit ihrem anderen Wertesystem und dem alltäglichen Erleben andersartiger Strukturen (Hettlage-Varjas und Hettlage 1984).

Diese grobe Skizzierung zeigt bereits, dass Integration ein langer Prozess ist und die Generationen diesen nicht nur per se unterschiedlich erleben (Brubaker 2003: 52), sondern sogar unterschiedlich erleben müssen.

4.2 Definition der traditionellen Orientierung von Migrantenfamilien

Im folgenden Abschnitt wird der Begriff der ‚traditionellen Orientierung‘, der einen zentralen Stellenwert in der vorliegenden Arbeit einnimmt, detaillierter betrachtet. Tradition ist ein bedeutender Bestandteil der Kultur, die von Thomas (1993) in Anlehnung an Kroeber und Kluckhohn (1963: 181) sowie Boesch (1980: 17) aus psychologischer Sicht als ein *„universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem“* (Thomas 1993: 380) betrachtet wird. Eine Kultur bietet den angehörenden Personen eine Art Vorgabe und Richtlinie, sich in ihrem Handlungsfeld zu bewegen und zu verhalten und schafft somit Struktur und einen kulturspezifischen Handlungsrahmen. Sie eröffnet Handlungsoptionen und -impulse, zeigt jedoch gleichzeitig Handlungsgrenzen auf und stellt Handlungsbedingungen an ihre Anhänger. Im Optimalfall dient Kultur als Basis für die Aneignung individueller Bewältigungsformen, um den bestehenden Umwelтанforderungen gerecht zu werden. Jeder Kultur wohnt ein Wertesystem inne, das Wahrnehmung, Denken und Handeln ihrer Anhänger determiniert. Im Laufe der Kulturgeschichte entwickeln sich Abweichungen von diesen Wertesystemen und führen zur Herausbildung von sogenannten Subkulturen. Die bestehenden Variationen innerhalb der eigenen Kultur stehen dennoch weiterhin unter dem Dach der gemeinsamen Kulturstandards, die sich von den kulturellen Standards und entsprechenden Orientierungssystemen anderer Bevölkerungsgruppen unterscheiden und abgrenzen. Zusätzlich lassen sich „offene“ und „geschlossene“ Kulturen und Gesellschaften unterscheiden. Erstere gestatten eine sichtbar höhere Variationsbreite ihrer kulturellen Standards und sind deutlich abweichungstoleranter als Letztgenannte (Thomas 1993: 380).

Traditionen als Fragmente (Thomas 1993) des Gesamtphänomens Kultur fungieren als Orientierungshilfen und setzen Bewertungsmaßstäbe in den unterschiedlichsten Lebensbereichen einer Sozialstruktur. Sie beeinflussen das Verhalten, Handeln, Denken und Wahrnehmen ihrer Anhänger, erzeugen ein Gemeinschafts- und Zugehörigkeitsgefühl für die entsprechende Bevölkerungsgruppe, sorgen für Kontinuität und Stabilität und somit für Sicherheit innerhalb einer

Gesellschaft. Kultur und ihre Bestandteile, die in Form von Traditionen intergenerational weitergegeben werden, sind bevölkerungsspezifisch. Innerhalb der Bevölkerung können Abweichungen und Subgruppenbildung auftreten, zwischen Bevölkerungsgruppen verschiedener Länder variieren die Traditionen und die gesamte Kultur jedoch meist in erheblichem Ausmaß. Dies wird besonders augenscheinlich und spürbar, wenn Menschen aus unterschiedlichen Kulturen und somit einem anderen Sozialisierungshintergrund aufeinandertreffen und kann von den Personen jeweils als befremdlich und mitunter als konfrontativ erlebt werden.

Berry (1997) weist ausdrücklich darauf hin, dass jede Untersuchung stets nur eine statische Momentaufnahme sein kann, da Akkulturationsprozesse in hohem Maße variabel sind.

In besonderem Maße sind dabei die Ausprägungen von Angst und Neugier individuell-psychologische Faktoren, die bereits 1918 von Thomas und Zaniecki und – aktueller – auch von Rudmin (2003a) zur Charakterisierung von Persönlichkeiten herangezogen wurden. Eine geringe Angst gepaart mit starker Neugier ist in bohemischen Persönlichkeiten zu finden. Sie neigen dazu, ihrer Herkunftskultur schnell den Rücken zu kehren und sich an eine neue Kultur anzupassen. Eine solche Herangehensweise kann jedoch auch zur Desintegration und sozialen Dissoziation führen. Philister-Persönlichkeiten hingegen haben eine hohe Angstaussprägung und nur geringe Neugier. Sie nutzen die Sicherheit ihrer eigenen Kultur und halten daran fest. Kulturelle Wertesysteme, die davon abweichen, werden von ihnen eher abgelehnt. In kreativen Persönlichkeiten schließlich sind Angst- und Neugierniveau ausgeglichen. Sie verändern die Schemata ihrer Handlungen und passen sich den kulturellen Gegebenheiten des Gastlandes an, da sie diese als dominant und ihre Anpassung als unumgänglich wahrnehmen. (Rudmin 2003a)

Annäherung und Wahrnehmung der Unterschiedlichkeiten, ohne diese als bedrohlich zu empfinden, erfordert zunächst das Bewusstwerden der eigenen kulturellen Werte und Normen und die sukzessive Auseinandersetzung mit denen des Gegenübers. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn Migranten-Familien nach Deutschland einwandern und auf Menschen treffen, die einen deutsch-sozialisierten oder anderen Kulturhintergrund haben. Meist entsteht bei den ersten Kontakten *„eine höchst komplexe Interaktionssituation mit spezifischen Anforderungen an das interkulturelle Lernen und Handeln der Interaktionspartner“* (Thomas 1993: 380). Die Erkenntnis, dass die aus dem eigenen kulturellen Hintergrund verinnerlichten Werte und Normen in vielerlei Hinsicht nicht mit denen aus der Gastgesellschaft übereinstimmen und sogar als konträr und unvereinbar erlebt werden, stellt Migranten und Einheimische gleichermaßen vor sehr große Herausforderungen. Die Konfrontation mit abweichenden sozio-ökonomischen Realitäten wird oft als belastend und teilweise bedrohlich erlebt, da die eigenen Traditionen, die einen Großteil der eigenen Persönlichkeit ausmachen, teilweise als nicht mehr funktional und auslebbar erscheinen. Es entsteht das Gefühl, sich entweder anpassen und dabei einen Teil von sich selbst aufgeben zu müssen, oder aber dauerhaft die Erfahrung von

Unvereinbarkeit zu machen und womöglich auf Ablehnung und Gegenwehr zu stoßen. Die Migranten befinden sich damit wiederkehrend im Zwiespalt zwischen Integration und Aufrechterhaltung der eigenen Ethnizität (Neumann 1981: 12), was in der Kreation der Zwischenwelt nach Hettlage-Varjas und Hettlage (1984) gipfelt, um diesen Zwiespalt aufzulösen. Als zusätzliche Belastung kann die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Schichten innerhalb einer Gesellschaft erlebt werden, was selbst für die Einheimischen oft eine Herausforderung darstellt.

Den Anforderungen zur eigenen Integration gerecht zu werden, ist bereits eine große Leistung der Migranten. Als zusätzliche Anforderung und teilweise Überforderung wird die Integration der eigenen Kinder erlebt, bei der die Eltern außerordentliche Orientierungs- und Integrationsaufgaben bewältigen und nicht selten die Erfahrung machen müssen, dass traditionelle Erziehungsvorstellungen und –methoden auf Widerstand und Ablehnung seitens der Aufnahmegesellschaft stoßen (Neumann 1981: 23). Die Entscheidung ist zwischen mehreren qualitativ unterschiedlichen Orientierungsmöglichkeiten zu treffen und strategisch die geeignetste herauszufinden, um persönliche und traditionelle (Erziehungs-)Vorstellungen und externe Anforderungen vereinen zu können. Dabei kann sich das Festhalten an eigenen Traditionen als nützlich und als hinderlich zugleich herausstellen und somit als förderlich und/oder belastend erlebt werden.

Fuhrer und Mayer (2005) beschreiben, wie sich die Kinder von Migrationsfamilien im Prozess der Integration und Akkulturation häufig zwischen „zwei Welten bewegen“, d.h. die kulturellen Werte und Normen sowie sozio-ökonomischen Standards der Aufnahmegesellschaft (er)leben und andererseits die von den Traditionen des Heimatlandes geprägten Lebensstile und Umgangsweisen der Eltern vermittelt bekommen. Beides ist – wie bereits mehrfach erwähnt – nicht immer miteinander vereinbar und führt zu Irritationen bis hin zur Überforderung aller Beteiligten. Nicht zuletzt können diese ethnisch-kulturellen Differenzen zu innerfamiliären Konflikten führen, da hier die verschiedenen Vorstellungen aufeinanderstoßen. Die Kinder werden insbesondere in den Institutionen, wie Schule, öffentliche Einrichtungen und in den Peergroups mit neuen Werten, Standards, Rollenverständnissen etc. konfrontiert und tragen diese möglicherweise nach Hause in das tendenziell traditionelle Familienleben. Diese äußeren Einflüsse, wie Kollektivismus vs. Individualismus oder der Umgang mit Sexualität, stehen jedoch im Widerspruch zu den innerfamiliären Vorstellungen (Fuhrer & Mayer, 2005: 70). Darüber hinaus machen ausländische Eltern häufig die Erfahrung, dass ihre traditionellen Erziehungsmethoden den vorherrschenden Erziehungsmethoden in dem Aufnahmeland entgegenstehen, so dass erstere möglicherweise in Frage gestellt werden. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn die traditionellen Erziehungsmethoden eine erfolgreiche Integration ihrer Kinder in das Aufnahmeland erschweren oder gar verhindern (Fuhrer & Mayer, 2005: 71).

Selbst, wenn es der Migrantenfamilie gelingt, sich sukzessive an die kulturellen und sozio-ökonomischen Bedingungen des Aufnahmelandes anzupassen, gerät sie spätestens dann in einen Loyalitätskonflikt, wenn Mitglieder der Herkunftsfamilie, die im Heimatland verblieben sind, den Umwandlungsprozess ihrer ausgewanderten Verwandten miterleben und missbilligen. Als Folge sind innerfamiliäre und generationsübergreifende Konflikte kaum vermeidbar und führen zu Unverständnis bis hin zu Ablehnung und Kontaktabbruch. So wird beispielsweise von Kindern aus Familien mit einem orientalischen Hintergrund traditionellerweise ein hohes Maß an Disziplin, Respekt und Gehorsam gegenüber den erwachsenen Familienmitgliedern erwartet, ebenso wie Loyalität und innerfamiliär-kollektivistische Denk- und Handlungsweisen, angereichert durch eine starke emotionale Verbundenheit zwischen den Familienmitgliedern. Denken und Handeln im Sinne des familiären Gemeinwohls steht jedoch eher im Kontrast zu den Auffassungen der individualistisch orientierten Kulturen, in denen die Eigenständigkeit und das Eigeninteresse ihrer Anhänger im Vordergrund stehen und durch entsprechende Erziehungspraktiken gefördert werden. Die Vereinbarkeit kollektivistischer und gleichzeitig individualistischer Vorstellungen scheint kaum möglich und bringt die Kinder nicht nur in Loyalitätskonflikte, sondern erschwert auch deutlich ihre soziale Integration (Kagitcibasi & Sunar 1997: 146f). So besteht bei den meisten Migrantenfamilien ein starkes Bedürfnis und eine hohe Motivation nach Erhaltung der Herkunftskultur und Weitergabe der entsprechenden Werte und Normen an die Nachfolgeneration. Dass diese sogar stärker ausgeprägt sind als bei Familien, die nicht ausgewandert sind, verstärkt den innerfamiliären Konflikt der Migrantenfamilien (Phalet & Schönplflug 2001a, zitiert nach Steinbach & Nauck 2005: 117; siehe auch Nauck 2002).

Interessanterweise kommt Baykara-Krumme auf der Basis ihrer Vergleichsstudie zwischen deutschen und türkischen Familien zu einer relativ homogenen Sichtweise auf die Beziehungen innerhalb der Familie:

„Migrantenfamilien sind weder von tiefen Konflikten zerrissen noch ein Hort außergewöhnlicher Harmonie und Solidarität zwischen den Generationen. Sowohl Bilder von einem Auseinanderbrechen der Migrantenfamilie und isolierten Älteren wie auch solche einer besonders eng zueinander stehenden Migrant(inn)en(groß)familie sind ad acta zu legen. Es gibt jeweils solche Fälle, sie stellen jedoch keinesfalls das dominante Muster dar.“ (Baykara-Krumme 2016: 45).

Die aktuelle Untersuchung der Autorin zeigt deutlich die geringen Unterschiede im familialen Unterstützungsprozess und widerspricht damit erheblich den literaturkonformen Ansichten, wie sie weiter oben dargestellt werden. Die derzeitige Situation des Hereinströmens von Flüchtlingen in die EU und nach Deutschland sowie die sich ändernden politisch-sozialen Bedingungen werden die Debatte beleben und in der Folge neue Erkenntnisse bringen.

4.3 Kulturkonflikte in den Migrantenfamilien

In diesem Abschnitt wird untersucht, inwiefern die Jugendliche mit Migrationshintergrund einem sogenannten Kulturkonflikt ausgesetzt sind. Menschen befinden sich in einem Kulturkonflikt, wenn sie realisieren, dass sich unterschiedliche Kulturen mit ihren verschiedenen Werten und Normen nicht miteinander vereinbaren lassen, sondern regelrecht „aufeinanderprallen“.

Die Phase der Adoleszenz, d.h. des Übergangs vom Kindes- in das Erwachsenenalter, bedeutet für alle Jugendlichen eine große Herausforderung. Dieser Entwicklungsabschnitt stellt die Heranwachsenden vor die Aufgabe der Selbstfindung, Identitätsbildung und das Verfassen erster Lebensentwürfe und wird begleitet von diversen physischen und psychischen Wachstumsprozessen. Besonders herausfordernd jedoch stellen sich die Gestaltung dieser wichtigen Lebensphase sowie die Bewältigung der entsprechenden Entwicklungsaufgaben für ausländische Jugendliche dar. Äußere und innerfamiliäre Umstände behindern – oder verhindern gar – eine ungestörte Identitätsbildung und die Entwürfe individueller Lebenspläne. Mit äußeren Barrieren sind kulturelle, politische, wirtschaftliche und juristische Faktoren im Aufnahmeland gemeint. Hier kann beispielsweise ein zeitlich begrenzter Aufenthaltstitel des Jugendlichen seine langfristige Zukunftsplanung verhindern. Ferner erschweren die nach wie vor bestehenden Benachteiligungen und Diskriminierungen ausländischer Jugendlicher auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt eine ungestörte individuelle Zukunfts- und Lebensplanung. Innerfamiliäre Faktoren, die eine individuelle Lebensplanung und -gestaltung der ausländischen Jugendlichen erschweren, finden sich häufig im traditionellen Familialismus, der vom Fokus auf das Gemeinwohl der Familie und eben nicht auf das individuelle Wohl einzelner Familienmitglieder geprägt ist. Diese Erwartung wird noch stärker an die weiblichen Familienmitglieder, insbesondere an die jugendlichen Mädchen, gestellt (Auernheimer, 1988: 172f). Für den Prozess der Selbstfindung und Identitätsbildung eines heranwachsenden Migranten der zweiten Generation kann es höchst irritierend sein, wenn dieser in einem Umfeld stattfindet, in dem die aktuell vermittelten und vom Jugendlichen erlebten kulturellen Werte und Normen nicht den traditionellen Werten und Normen des Heimatlandes, so wie sie von den Eltern vermittelt werden, entsprechen. Dies führt zwangsläufig zu einem Loyalitätskonflikt und dem Gefühl, „zwischen zwei Stühlen zu sitzen“ und sich weder der traditionellen familiären Kultur noch der Kultur des Aufnahmelandes zuordnen zu können (Hämmig 2000: 36). An dieser Stelle kann auch die Theorie der Zwischenwelten von Hettlage-Varjas und Hettlage (1984) greifen, die den Jugendlichen eine dritte Möglichkeit zur Sicht auf die Welt offeriert, eben jene von den Eltern zusammengesetzte Zwischenwelt, und sie selbst in eine ganz eigene Zwischenwelt zu drängen vermag. Dieser Prozess kann jedwedes Ergebnis haben: eine Rückkehr zu den tradierten Moralvorstellungen des Heimatlandes ebenso wie die Zuwendung zu den andersartigen Vorstellungen im Aufnahmeland, den Verbleib in der Zwischenwelt der Eltern oder die Kreation einer eigenen Zwischenwelt.

Kultur dient zur Orientierung und ihre Werte und Normen werden maßgeblich von der Lebenspraxis der Menschen, die in dieser Kultur leben, determiniert. Eine Modifikation in den Lebensweisen der Menschen, die beispielsweise durch Migration und somit eine „Durchmischung“ kultureller Traditionen bedingt ist, müsste somit auch die kulturellen Ansichten verändern, um weiterhin eine Orientierungsfunktion zu behalten. Andernfalls bleibt stets ein Spannungsfeld zwischen der momentan gelebten Praxis und den jahrhundertealten kulturellen Traditionen und Erfahrungen bestehen und erhöht die Gefahr für jugendliche Migranten, sich in dem genannten Dilemma zu befinden (Auernheimer, 1988: 126). Ferner ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass aufgrund des Sich-Nicht-Festlegen-Könnens und des ständigen Wechsels zwischen den beiden Kulturen eine Mischkultur entsteht, die gesellschaftliche, politische und rechtliche Schwierigkeiten mit sich bringen kann. Einige Autoren sprechen in diesem Fall sogar von einer „defizitären Sozialisation“ (Hämmig 2000: 36f), in der die genannten Jugendlichen vor die beständige Herausforderung gestellt werden, sich für eine und gleichzeitig gegen eine andere Kultur zu entscheiden. Entweder sie behalten die kulturellen Werte und Normen ihrer Herkunftskultur bei und können somit den Erwartungen ihrer Eltern entsprechen und ihre „Identität wahren“, stoßen aber gleichzeitig auf Widerstand und Unverständnis von Seiten der Einheimischen, oder sie passen sich der Kultur und den teilweise gegensätzlichen gesellschaftlichen „Regeln“ des Aufnahmelandes an und erfüllen die Erwartungen und Ansprüche der einheimischen Sozialisationsinstanzen (Peergroups, Freunde, Partner), mit denen sie zwangsweise in Kontakt kommen, wenn sie in dem Aufnahmeland zur Schule gehen, eine Ausbildung machen und später einer Arbeit nachgehen, aber „verraten“ unterdessen ihre Herkunftsfamilie. Nicht nur die Eltern, sondern auch nahe und entfernte Verwandte sowie Freunde und Bekannte des Ursprungslandes sind in den Personenkreis involviert, den die Jugendlichen „verraten“ würden, wenn sie sich verstärkt der anderen Kultur zuwenden würden (Geotze, 1987: 87). Dieser kulturelle Spagat ist neben der generellen Bewältigung von Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz eine Überforderung für die meisten Jugendlichen mit Migrationshintergrund und die klare Entscheidung für eine alleinige Kultur zu fällen, ist für sie nahezu unmöglich. Weber beschreibt die genannten Schwierigkeiten, mit denen die Jugendlichen in dem Prozess ihrer Identitätsbildung konfrontiert sind, und betont, dass dies nicht nur bei Jugendlichen der Fall ist, die gerade erst in dem Alter der Adoleszenz in das Aufnahmeland eingereist sind, sondern auch diejenigen betrifft, die bereits als Kinder übergesiedelt sind oder gar im Aufnahmeland geboren wurden. Sie alle stehen unter dem Druck, parallel den Erwartungen der Herkunftsfamilie sowie denen der Gesellschaft des Aufnahmelandes gerecht zu werden (Weber, 1989: 47).

Herwartz-Emden postuliert:

„Ein schwerwiegendes Problem ist der Verlust der Identität, dem meistens durch Beharren auf Traditionen und Werte des Heimatlandes entgegengewirkt wird. Eltern kultivieren traditionelle Vorstellungen, sehen diese als Bindeglied zu ihrer eigenen Kindheit und Jugend und halten an Sitten und Gebräuchen fest, die oftmals selbst in ihren Heimatländern schon überholt sind. Das Beharren auf dem Überlieferten wirkt sich in einer Situation, wo gerade Flexibilität und Anpassung erforderlich sind, äußerst hemmend und konfliktverstärkend aus.“ (Herwartz-Emden 1997)

Die Autorin sieht in diesem Konflikt eine reduzierte Entwicklungsfähigkeit dieser Jugendlichen bei gleichzeitig hoher Entwicklungserwartung durch die umgebende Gesellschaft. Dies trifft insbesondere die weiblichen Individuen, deren Zuwendung zur Moderne durch die Barrieren traditioneller Wertvorstellungen gehemmt wird und wodurch sie gleichsam in ihren potentiellen Freiräumen beschnitten werden. Auf der anderen Seite kritisiert sie scharf die durch die Bundesanstalt für Arbeit veröffentlichten Kulturtipps, die auf Basis einer durch Boos-Nünning (1983) unterstellten Notwendigkeit zur Tugendhaftigkeit der Berufswahl in ihrer Konsequenz den Zugang ausländischer Mädchen zum Arbeitsmarkt erheblich herabsetzt und Diskriminierungstendenzen verstärken kann (Herwartz-Emden 1997).

Die größten Differenzen zwischen der deutschen Kultur und nahezu jeder orientalischen Kultur bestehen in den Ansichten bezüglich der Geschlechterrollen und der entsprechenden Erziehungspraktiken. In Deutschland wird eine Emanzipationsideologie verfolgt, die von einer Gleichberechtigung beider Geschlechter ausgeht. Diese Ebenbürtigkeit bezieht sich sowohl auf den familiären als auch auf den beruflichen Bereich. So sollen Frauen nicht mehr (nur) den typischen „Frauen-Aufgaben“ wie Großziehen der Kinder, Haushaltsführung und Unterstützung des Ehemannes nachgehen, sondern sich gleichermaßen beruflich orientieren und einer Ausbildung und beruflichen Tätigkeit nachgehen dürfen, was wiederum voraussetzt, dass der Mann sich gleichermaßen an der Kindererziehung und Haushaltsführung beteiligt. Ferner wird eine sexuelle Gleichberechtigung idealisiert, die Männern und Frauen Freiheit im Erleben und Ausleben ihrer sexuellen Orientierung gestattet (Hämmig, 2000: 37). In diesen Debatten um das Traditions-Modernitäts-Paradigma wird jedoch stets unterstellt, dass Emanzipation und Gleichwertigkeit der Geschlechter nur in der westlichen Gesellschaft zu verorten sind – diese pauschale Annahme ist kaum haltbar, ist die Emanzipation der aus der ehemaligen Sowjetunion stammenden Aussiedlerinnen doch wesentlich stärker und sogar vom Staate selbst gefördert gewesen, und entzieht den Diskussionen damit die Grundlage. Das Bestreben von Eltern mit Migrationshintergrund, ihren Kindern eine berufliche Zukunft zu ermöglichen, endet nicht bei den Söhnen – auch die Töchter werden ermuntert, einen Karriereweg nicht nur in den traditionell weiblichen Berufen einzuschlagen. Nach Ansicht der Autorin wählen die *„Mädchen meist dann sogenannte typisch weibliche Berufe [...], wenn sie auf dem Arbeitsmarkt in allen anderen Bereichen nur geringe Chancen haben.“* (Herwartz-Emden 1997).

Die Ergebnisse einer österreichischen Untersuchung von Gapp (2007) zeigen, dass innerfamiliäre Konflikte zwischen Jugendlichen und ihren Eltern türkischer Herkunft im Vergleich zu

einheimischen Jugendlichen und ihren Eltern überdurchschnittlich häufig vorkommen. Hauptverantwortlich hierfür seien abweichende Ansichten und (Lebens-)Vorstellungen zwischen den beiden Generationen, welche daraus resultieren, dass die Jugendlichen mit Migrationshintergrund stärker mit den kulturellen Sozialisationsbedingungen des Aufnahmelandes konfrontiert sind, als dies bei ihren Eltern der Fall ist und dass sie somit einen höheren „fremd-kulturellen“ Einfluss auf ihre Identitätsentwicklung haben. Ferner orientieren sie sich tendenziell an den Werten und Normen der „neuen“ Gesellschaft, was auf Gegenwehr ihrer Eltern stößt, da diese weitgehend mit den Werten und Normen der Herkunftskultur nicht konformgehen. So meinen beispielsweise Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund eher als die zum Vergleich befragten österreichischen Jugendlichen, dass ihre Eltern andere Lebensvorstellung hätten als sie selbst, höhere Erwartungen an sie gestellt würden und sie sich insgesamt von ihren Eltern weniger verstanden fühlen. Die Untersuchung umfasst weitaus mehr Items und bestätigt im Ergebnis die Aussage signifikant, dass Konflikte zwischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund und deren Eltern im Vergleich zu einheimischen Jugendlichen und ihren Eltern stärker ausgeprägt sind (Gapp 2007: 136). Zwar stellt ein guter Schul- und Ausbildungsabschluss der Kinder und Jugendlichen ein bedeutsames Ziel für die Eltern dar, doch daraus resultiert häufig ein erheblicher Leistungsdruck auf die Kinder, der die innerfamiliären Konflikte verstärken und die Integration der Kinder behindern kann (Gapp 2007: 149).

Auch die Ergebnisse von Boss-Nünning und Karakaşoğlu (2006) in einer vergleichbaren Untersuchung spiegeln hohe Leistungsanforderungen von Eltern, die nach Deutschland ausgewandert sind, an ihre Kinder. Weniger auffällig sind die Ergebnisse zu der Frage, ob sich Mädchen und weibliche Jugendliche von Eltern mit Migrationshintergrund von diesen verstanden fühlen (Boss-Nünning & Karakaşoğlu, 2006: 140).

Gapp postuliert, das Ausmaß des von den Jugendlichen der zweiten Generation erlebten Zwiespaltes und des Gefühls des Hin-und-Hergerissen-Seins zwischen den beiden Kulturen werde unweigerlich durch den Grad der eigenen Anpassung der Eltern an die Aufnahmekultur mitbestimmt: je höher deren Assimilationsleistung, desto geringer der erlebte Zwiespalt ihrer Kinder, da das Ausleben der kulturellen Werte und Normen der Aufnahmegesellschaft „erlaubter“ ist und eben auch von den Eltern praktiziert wird. Der Autor untersucht in einer Studie den Zusammenhang zwischen der Kindererziehung von Eltern mit Migrationshintergrund und den erlebten „(An-)Spannungsgefühlen“ der Kinder und Jugendlichen. Die Ergebnisse zeigen deutlich ein ausgeprägteres Spannungsgefühl der Jugendlichen der zweiten Generation, je traditioneller die Erziehungspraktiken der Eltern erlebt wurden. Die Jugendlichen, die einschätzten, dass sie nichttraditionell erzogen werden, weisen hingegen keine Spannungssymptome auf und beschrieben für sich kein (kulturelles) Dilemma (Gapp 2007: 145).

Wie bereits oben angedeutet, sind Mädchen und junge Frauen mit Migrationshintergrund in Deutschland noch stärker von den Folgen des Kulturkonfliktes und der erlebten

Unvereinbarkeit der beiden Kulturen (Herkunfts- und Aufnahmelandkultur) betroffen als Jungen. Zwangsläufig werden die Werte und Normen der beiden Kulturen miteinander verglichen und bewusst und unbewusst Fazits gezogen. So nehmen die jungen Frauen, deren Eltern aus dem Orient stammen, wahr, dass sie in Deutschland im Vergleich zu ihrem Heimatland deutlich mehr Chancen zum Autonomiebestreben, zur (beruflichen, familiären und sexuellen) Selbstbestimmung und Eigenverantwortlichkeit haben bzw. *hätten*, wenn es ihnen „erlaubt“ wäre, die Werte, Normen und Regeln der neuen Kultur anzunehmen und diese auszuleben. Beinzger, Kallert und Kollmer (1995: 15f.) unterstreichen in diesem Zusammenhang die kulturellen Gegensätze, d.h. Bräuche und Gewohnheiten, die in der deutschen Kultur „normal“ und erwünscht sind, hingegen von den Menschen mit Migrationshintergrund als „unnormal“ und nicht vertretbar gelten und teilweise sogar als bedrohlich erlebt und somit abgelehnt werden. So sind in der deutschen Kultur eine altersangemessene Ablösung vom Elternhaus und das gleichzeitig vermehrte Zeitverbringen mit Jugendlichen desselben Alters die Normalität. Damit verbunden gilt es als absolut legitim, in dem Alter selbstverantwortlich seine Freizeit zu gestalten, berufliche und lebensperspektivische Wünsche und Vorstellungen zu entwerfen und sich in verschiedenen Bereichen der Persönlichkeitsentwicklung auszuprobieren und zu entfalten. Ebenfalls gilt es als normal und erlaubt, sich dem anderen Geschlecht zuzuwenden und erste sexuelle Erfahrungen zu machen. All diese genannten Punkte werden in anderen Kulturen bei Jugendlichen desselben Alters von den Eltern eher nicht zugelassen. Elterliche Kontrolle, Mitbestimmung sowie Eingrenzung der Jugendlichen steht hier im Vordergrund und das, was in Deutschland als normal erachtet wird, wird von den Eltern mit Migrationshintergrund als „freizügig“ und unangemessen bewertet und untersagt.

5. Migration und Sozialisation der orientalischen zweiten Generation in Deutschland

5.1 Sozialisationsprozesse ausländischer Jugendlicher in Deutschland

In der soziologischen und pädagogischen Literatur zur Sozialisation wird besonderes Gewicht auf die frühe Kindheit und somit auf die Rolle der Familie als primäre Sozialisationsinstanz gelegt.

Nach Neumann (1981) werden in der Familie die grundlegenden Werteorientierungen gelegt, die später nur in existenziellen Krisen veränderbar seien. Die Wertorientierungen und Normen der Familie seien aber ihrerseits wiederum durch die in der Gesellschaft bzw. in den relevanten gesellschaftlichen Subgruppen gültigen Normen und Werte bestimmt, wobei die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht das wichtigste Differenzierungsmerkmal sei. Diese gesellschaftlichen Orientierungen erhielten dann durch die psychologische Persönlichkeitsstruktur bestimmte familienspezifische Ausprägungen. Nun muss das Kind irgendwann jedoch in

die sekundären Sozialisationsinstanzen eintreten, und das heißt, dass das Kind zu der primären familialen "partikularistischen" Orientierung auch eine Anpassung an eine "universalistische" Orientierung leisten muss und zu dieser durch die Familie befähigt werden sollte, was naturgemäß umso besser gelänge, je größer die Übereinstimmung zwischen den persönlichen familialen Verhaltensmustern und denen der Gesellschaft sei (Neumann 1981: 10).

Empirische Studien für westliche Gesellschaften belegen zudem, dass starke Abweichungen zwischen diesen beiden Orientierungen zu einer Normenrigidität führen können. Nun kann dieses schichtenspezifische Schema der Sozialisation sicher nicht unbesehen auf die vielen Migrantenfamilien in Westeuropa, spezifisch Deutschland, angewandt werden – allzu unterschiedlich sind die Normen der Herkunfts- und der Aufnahmegesellschaft. Zudem werden die Migranten mit völlig neuen sozio-ökonomischen Situationen und Problemen konfrontiert, für die sich die von den Einwanderern erster Generation mitgebrachten Normen der Herkunftsgesellschaft, denen sich die zweite und sogar dritte Generation emotional erstaunlich stark verbunden fühlen (was ausführlich später zu behandeln ist) und die sich häufig als dysfunktional erweisen, um diese konflikthaltige Situation im Sozialisationsprozess von Kindern aus Migrantenfamilien zu beschreiben und die Konsequenzen zu erklären (Neumann 1981: 11f). Ein Schlüsselbegriff für diesen Ansatz ist die Ich-Identität, womit die subjektive Gewissheit der inneren Gleichheit, Einheit und Stabilität trotz wechselnder Lebensumstände bezeichnet wird (Kohut & Sommer, 1990: 12).

Die Aufgabe eines Individuums in der Interaktion mit der Gesellschaft ist nun, die eigene Identität zu wahren, gleichzeitig jedoch "wie alle anderen" der für das Individuum relevanten Gruppe zu sein. Nach Erikson (1977) kann ein symbolisches Verhalten, das der Umwelt (Erzieher, Peer-Group, etc.) angemessen ist, zu einer Art "Lustgefühl" und einem realistischen Selbstwertgefühl führen und dieses sei Vorbedingung für die Herausbildung einer Ich-Identität. Es bedarf kaum der Erwähnung, dass der ganze Ansatz des symbolischen Interaktionismus sich vor allem an den westlichen Industriegesellschaften orientiert. Im Gegensatz zu den anderen Gesellschaften, in denen das eigene Verhalten und das der Interaktionspartner als stark von formellen sozialen Kontrollen abhängig erfahren wird (Erikson 1977: 126), ist das Verhalten oder die "Rolle" des Individuums in den westlichen Gesellschaften weniger rigide definiert, womit ihm mehr Raum zur individuellen Reflektion über die adäquate Anwendung von Normen gegeben wird und es zur Entwicklung einer "Rollendistanz" kommen kann, die in traditionellen Gesellschaften, zu denen eben die Migranten Herkunftsregionen der hier untersuchten Migranten gehören, schon wegen der begrenzteren Anzahl möglicher Rollen weniger relevant ist (Krappmann 1973: 170ff.).

Die Darstellung und Erklärung der Sozialisationsprozesse, wie sie für Migrantenkinder spezifisch sind, wurde von Schrader et al. (1979) geleistet:

„Sozialisation soll heißen der lebenslange Prozess, in dem einem menschlichen Organismus in einem sozio-kulturell und materiell determinierten Interaktionsprozeß mit signifikanten anderen Wertorientierungen, Normen und Verhaltensmuster vermittelt und diese von ihm internalisiert werden, wodurch er handlungsfähig wird, sich individuiert, verändert, Rollen übernehmen kann und so eine Identität aufbaut und zum Mitglied einer Gesellschaft bzw. Kultur wird.“ (Schrader et al. 1979: 56)

Schrader et al. stützen sich bei ihrem Modell zu Erklärung der Sozialisationsprozesse bei ausländischen Kindern auf Claessen (1976), der die Relevanz der frühkindlichen Phase besonders betont und dessen Modell der Stufenfolge während der Sozialisation (bis zur Pubertät) sie übernehmen (Schrader et al. 1979: 64). Sie erweitern ihren theoretischen Rahmen um die Konstrukte "Assimilation" und "Akkulturation", um die Situation der ausländischen Kinder zu erfassen, die sich durch die fremde Kultur einer abermaligen Anpassungsaufgabe gegenübersehen, die bis zu völliger Identifikation mit der dominanten Gastkultur und ihre Verhaltensnormen führen kann. Es werden drei idealtypische Beginne möglicher Sozialisationen unterschieden:

1. Einreise in die BRD im Schulalter
2. Einreise im Vorschulalter
3. Geburt bereits in der BRD.

Es ist offenkundig, dass und wie diese drei Stufen unterschiedliche Bedingungen für die Begegnung und Auseinandersetzung mit der fremden Kultur schaffen; zum einen, weil die Ausbildung einer eigenen Identität unterschiedlich vorangeschritten ist, und zum andern, weil auch die migrierten Eltern je nach Dauer ihres Aufenthalts in der BRD und ihrer Einstellung zur Gastgesellschaft Veränderungen in den Orientierungen, die sie aus ihren Herkunftsmilieus mitgebracht haben, vollzogen haben könnten. Während also bei Schrader et al. die kulturellen Anpassungsvorgänge im Mittelpunkt stehen, fokussiert eine andere Studie (Boos-Nünning 1976) die Entwicklung der Persönlichkeitsstruktur bei Migrantenkindern, insbesondere die Quellen möglicher Problemfelder. Benannt werden

- divergente Erwartungen an die Kinder,
- Belastungen, die aus den sozio-ökonomischen Bedingungen resultieren,
- Erwartungen hinsichtlich der Geschlechter- und Generationenrollen.

Hinzu kommt der allgemeine Faktor, dass homogene Werte der verschiedenen Sozialisationsagenten stets günstig, heterogene dagegen ungünstig für die Persönlichkeitsentwicklung sind. Auch Boos-Nünning betrachtet wie Schrader et al. drei Zeitstufen, in denen die Begegnung mit der Gastkultur erfolgt. Besondere Aufmerksamkeit verdient die Überlegung von Boos-Nünning, wonach nicht die scheinbaren kulturellen Konflikte, sondern oft genug die ungünstigen materiellen und beruflichen Lebensverhältnisse der Eltern Quelle von psychischen und sozialen Problemen bei Migrantenkindern sein können (Boos-Nünning 1976: 120).

5.2 Familiäre Erziehung und Sozialisation ausländischer Migrantenkinder in Deutschland

Migrationsfamilien verbindet die erhebliche Herausforderung, sich in zwei unterschiedlichen Welten gleichzeitig etablieren zu müssen. Zum einen ist dies die Herkunftskultur, der sie innerhalb der Migrationsfamiliengemeinschaft verpflichtet sind, zum anderen der Kulturkreis der Mehrheitsgesellschaft, in dem der berufliche Alltag, Behörden- und Institutionskontakte, Freizeitgestaltungsmöglichkeiten und Kontakte zu den Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft stattfinden und wahrgenommen werden. Uslucan (2011: 251ff) postuliert eine in dem Maße steigende Entfremdung von der eigenen Kultur, den eigenen Werten und Vorstellung, wie eine Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft vorgenommen wird und sieht darin einen spannungsgeladenen Hintergrund für die Erziehung der Kinder.

Jonas-Kamil (2010: 9) ist der Ansicht, dass sich Migrantenfamilien aus arabisch geprägten Ländern keinem einheitlichen Erziehungsstil zuordnen lassen, dieser jedoch tendenziell stärker autoritär geprägt ist als in deutschen Familien. Die Werte Gehorsam, Höflichkeit, Ordnung und gutes Benehmen besitzen einen hohen Stellenwert.

Merkens und Ibaidi (2000: 22f) verfolgen den Weg der Übernahme neuer Werte und zeigen, dass kein Tausch alter gegen neue Werte erfolgt, sondern vielmehr eine sukzessive Überlagerung neuer Verhaltensweisen stattfindet, das Alte aber stets erhalten bleibt. Als Folge finden die Autoren eine Divergenz im Selbst- und Fremdbild: Die eigenen Anpassungsleistungen werden überbewertet, den Angehörigen des Gastlandes scheint sie hingegen nur ungenügend ausgeprägt, eher werden *„in vielen Fällen Anpassungsleistungen vermisst“* (Merkens & Ibaidi 2000: 23). Die Autoren legen dem Akkulturationsprozess wichtige Faktoren zugrunde, aus denen sich die individuelle Schwierigkeit für jede Migrantenfamilie ablesen lässt. Diese Faktoren bestimmen, wie umfangreich und mit welcher Geschwindigkeit der Prozess selbst ablaufen kann und welche Fähigkeiten zu Integrations- und Anpassungsleistungen nötig sind. Grundlegender Faktor ist der Akkulturationsdruck, der sich zum einen aus der Dauer des Aufenthaltes und dem damit verbundenen Grad an Anpassungserfordernis ergibt und zum anderen der Art des Wegganges aus dem Heimatland (freiwillig oder erzwungen) geschuldet ist. Es ist hinreichend bekannt, dass der Anpassungsstress größer ist, je unfreiwilliger der Wegzug aus der Heimat erfolgt und je größer die Divergenz zwischen der eigenen und der fremden Kultur ist (Thomas 1989: 177). Ein weiterer, den Akkulturationsprozess beeinflussender Faktor ist der Anpassungsdruck im Gastland selbst. Thomas (1989: 178) zeigt auf, dass pluralistische Gesellschaften mit einer ausgeprägten Toleranz gegenüber fremdartiger Lebensweise einen wesentlich geringeren Akkulturationsdruck ausüben als traditionell orientierte Gesellschaften mit eher einheitlicher Kultur und geringer Abweichungstoleranz. Diese Faktoren zeigen nach Ansicht des Autors bereits, dass die reine Integrationsforderung durch das Gastland unangemessen und nicht einfach realisierbar ist. Gerade die Integration orientalischer Familien in den

westlichen Lebensstil ist daher mit vielerlei Problemen behaftet, da sich die Kulturkreise, Ansichten und Werte erheblich unterscheiden. So passen sich die Eltern zwangsläufig den alltäglichen beruflichen Gegebenheiten des Gastlandes an, fordern jedoch von ihren Kindern Gehorsam im elterlichen Haus sowie die Anerkennung der traditionellen Werte und Verhaltensweisen. Letzteres geschehe häufig aus dem Wunsch heraus, den Kindern einen Rückgang in das Heimatland mit den dort herrschenden Bedingungen zu ermöglichen und Spannungen innerhalb der Familie gering zu halten (Thomas 2000: 180). Diese Sichtweise impliziert einen direkten Zusammenhang zwischen der Migrationssituation selbst und innerfamiliären Konfliktsituationen. Aus theoretischer Sicht ist dies naheliegend und nachvollziehbar. Der Fortschritt der Migration und das Übergreifen auf die zweite Generation manifestieren diese Spannung dann jedoch nach Sicht von Hämmig (2000: 147) als „innerfamiliären Kulturkonflikt“ oder nach Weber (1989: 41) als „Kluft zwischen den Generationen“. Webers Sichtweise scheint hier sehr allgemein gehalten, denn der Generationskonflikt selbst hat nur wenig Gemeinsamkeiten mit der Migrationsproblematik; vielmehr ist dieser kulturunabhängig und auch aus Nicht-Migrantenfamilien bekannt. Die Kinder aus Migrantenfamilien erleben ein weitaus größeres Spannungsfeld, denn sie befinden sich zur Zeit der eigenen Sozialisierung bereits im konfliktbehafteten Umfeld aus westlichen Werten, die in Kindergarten, Schule und Gruppen der Gleichaltrigen des Gastlandes vermittelt werden, einerseits und traditionellen Orientierung im elterlichen Zuhause andererseits. Die starke Sozialisierung in der Schule und den Gruppen Gleichaltriger führt dann zu einer Annäherung an die Werte des Gastlandes und eine mehr oder minder stark ausgeprägte Entfremdung von den Traditionen der Eltern. Die stärkere Akkulturationsleistung der Kinder kann weit führen, etwa zur Übernahme elterlicher Aufgaben in notwendigen Kontakten mit Behörden und Institutionen durch die höheren bi-kulturellen und sprachlichen Kompetenzen der Kinder (Fuhrer & Mayer 2005: 71).

Nauck (1990) sieht in eben dieser Situation eine höhere Neigung der Eltern, die gefühlte Entfremdung der Kinder durch verstärkte Disziplinierungsmaßnahmen und die beständige Erinnerung an die Verhaltensweisen in der eigenen Tradition zu kompensieren, und zwar zunehmend mit steigender Hierarchiebildung innerhalb der Familie. Den Autonomiebestrebungen der Jugendlichen mit Orientierungen an deutschen Vorbildern steht die kollektivistische Ausprägung der Familie konträr gegenüber und führt zu teils starken Spannungen innerhalb des Familiengefüges. Eltern reagieren auf die empfundene Bedrohung ihrer Autorität durch den Zuwachs an kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten und den daraus resultierenden Freiheitsbemühungen ihrer Kinder häufig mit einer weiteren Steigerung von Kontrolle und Sicherung (Nauck, 1990). Eltern vollziehen eine Erhöhung der disziplinarischen und kontrollierenden Maßnahmen, „*weil sie ihre Kinder gefährdet und vom rechten Weg abkommen sehen*“ (Hämmig 2000: 148). Im Gastland werden derartige Bemühungen häufig als den

Akkulturationsprozess störend wahrgenommen und die Integration damit als gefährdet angesehen (Nauck & Özel 1986).

6. Religiosität im Kontext traditioneller Orientierung

Zu dieser Fragestellung existieren viele Studien, die sich dezidiert mit der Thematik auseinandersetzen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird insofern darauf eingegangen als es für die Beantwortung der eingangs formulierten Fragen notwendig ist. Ein Anspruch auf Vollständigkeit kann aufgrund des hohen Umfangs kaum erhoben werden.

6.1 Religiosität als kulturalanthropologischer Ansatz

„Religion erklärt Unerklärliches, Unglück, Tod, aber auch das Vorhandensein der Welt. Religion integriert die Gesellschaft und verleiht ihr Identität, nicht zuletzt auch durch Abgrenzung gegen die Alterität anderer Religionen. Religion hilft dem Einzelnen, Ängste abzubauen und mit den Ereignissen und Problemen seines Lebens zurecht zu kommen.“ (Reinhard 2006: 559f)

Fraas postuliert Religion als Komponente des Kultursystems und als „Mittel der Kontingenzbewältigung“ (Fraas 1990: 80), mit dem alltägliche Differenzen im eigenen Leben zu meistern gesucht werden. Darüber hinaus ist er der Ansicht, religiöse Sozialisation umfasst die Deutung von Verhaltensweisen anderer Personen auch außerhalb des eigenen Umfeldes und erfolgt je nach Persönlichkeitstypus unterschiedlich (Fraas 1990: 134). Familiäre Einflüsse stellen in diesem Prozess einen bedeutenden Faktor dar, insbesondere fließen Erlebens- und Erfahrungswelt der Eltern und anderer Bezugspersonen in die eigenen, prägenden Deutungsmotivationen ein (Fraas 1990: 164).

Wiegand stellt bereits 1994 in der christlich geprägten Mehrheitsgesellschaft deutscher Nationalität eine Abnahme von religiösem Wissen und aktivem religiösem Leben mit ihren Ausprägungen, wie Buße, Vergebung oder gemeinschaftliches Gebet, sowie die Vermittlung religiös geprägter Wertsysteme fest (Wiegand 1994: 26f). Dies zeigt sich unter anderem an der Mitgliederzahlen-Entwicklung der evangelischen und katholischen Hauptkirchen in Deutschland in den vergangenen Dekaden (Abbildung 6).

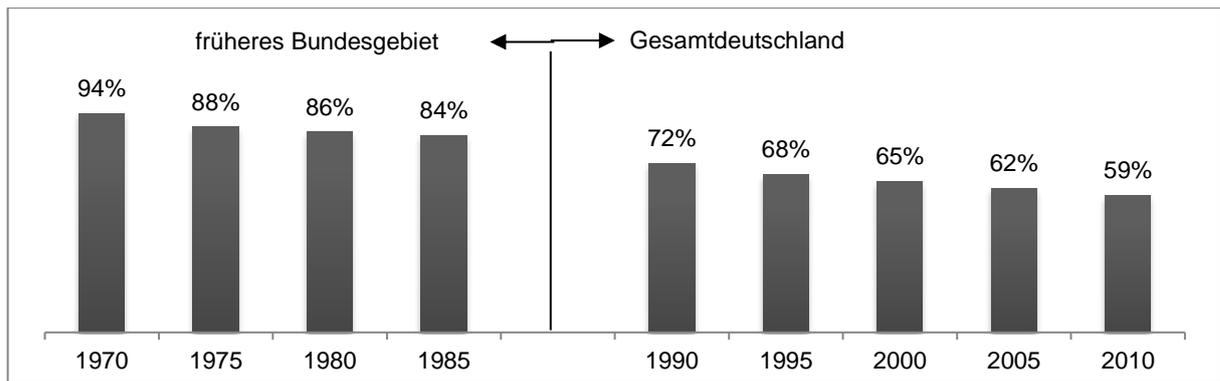


Abbildung 6: Entwicklung der Kirchenzugehörigkeit in der deutschen Bevölkerung zwischen 1970 und 2010.

Quelle: Eigene Darstellung nach FOWID 2012.

Abbildung 6 kann die Thesen Wiegands zumindest soweit bestätigen als sich ein steter Rückgang der aktiven Kirchenangehörigen in Deutschland seit 1970 mit fortgesetztem Trend eruieren lässt. Die aktive Teilnahme am religiösen Gemeinschaftsleben sinkt damit ebenfalls. Dennoch sind Traditionen, Normen und Gebräuche in Deutschland von den christlichen Werten geprägt, sie durchziehen den Alltag. Diese Werte unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht von den religiös und kulturell geprägten Vorstellungswelten der Migranten anderer Kulturen. Boos-Nünning und Karakaşoğlu (2006) stellen in diesem Sinne fest, dass Migranten nicht nur ihre eigene Religiosität erleben und ausleben können, sondern sich gleichzeitig mit der Religion der Mehrheitsgesellschaft und häufig auch den Wertvorstellungen anderer Zuwanderer auseinandersetzen müssen (Boos-Nünning und Karakaşoğlu 2006: 501).

6.2 Bedeutung deutscher Feste christlich-religiösen Ursprungs für Migranten anderer Religionen

Religionszugehörigkeit, ihre Ausübung und die damit verbundenen Wertvorstellungen sind eng mit dem Grad an Traditionalismus verbunden, sie stützen und beeinflussen sich gegenseitig. Traditionelle Familienbande sind besonders häufig in Religionsgemeinschaften des Islam anzutreffen – auch ohne, dass notwendigerweise alle Mitglieder der Gemeinschaft strenge religiöse Ansichten leben. Sie üben einen hohen Einfluss auf die traditionelle Bindung der Jugendlichen in diesen Familien aus. Gleichzeitig zeigt sich dieser Zusammenhang in einem anderen Gewande: Die Korrelation zwischen Tradition und Religion ist nicht zwingend durch das gemeinsame Auftreten bedingt, sondern kann ihre Ursache ebenso in der kulturellen Entwicklung der Traditionsgemeinschaft haben, also eher kulturell bedingt sein. Ein Hinweis darauf ist die Entwicklung der Einwanderer aus dem orientalischen Kulturkreis in Deutschland, der sich im Feiern christlich geprägter Feste bemerkbar macht, die im deutschen Kulturkreis bei allen Menschen fest verankert ist – selbst bei jenen, die sich als Agnostiker oder Atheisten bezeichnen. Die für sie bedeutendsten religiösen Feste sind für acht Prozent der durch Boos-

Nünning und Karakaşoğlu befragten Musliminnen Weihnachten und für zwei Prozent Ostern. Für 18 Prozent ist außerdem der Beginn des Neuen Jahres, der erst mit der christlichen Zeitrechnung eingeführt wurde und im Islam keine Bedeutung hat, ein wichtiges Fest. Die Autorinnen sehen diese und weitere Ergebnisse als mit der „Teilnahme am (religiös-)kulturell geprägten Brauchtum der Mehrheitsgesellschaft“ (Boos-Nünning und Karakaşoğlu 2006: 510f) assoziiert.

Fuchs-Heinritz (2000) befragt überwiegend türkische Jugendliche der dritten Generation von Migranten zu den Festen der Mehrheitsgesellschaft. 40 Prozent der Befragten halten Weihnachten beispielsweise für wichtig, 20 Prozent beteiligen sich sogar aktiv am Weihnachtsgeschehen und sehen dieses Fest als wichtigen Bestandteil des eigenen Lebens. Als möglichen Grund sieht der Autor den Zusammenhang zwischen den Entwicklungen der drei großen monotheistischen Religionen: Christentum und Judentum werden von Muslimen als „Vorläufer“ des Islam betrachtet (Fuchs-Heinritz 2000: 168; die Vorstellung, dass im Islam die vorhergehenden monotheistischen Religionen vereinigt werden, ist im Koran beschrieben und mehrheitliche islamische Lehrmeinung, siehe hierzu beispielsweise Busse und Honecker 1993: 11f). Umgekehrt finden sich kaum Deutsche, die muslimische Feste mitfeiern. Hier findet demnach eine zunehmende Integration kultureller Eigenheiten der Mehrheitsgesellschaft in die Traditionswelten der Migranten statt.

6.3 Religiosität und deren Ausprägungen bei Migranten

Brettfeld und Wetzels (2007) untersuchen in einer repräsentativen Umfrage die Integration von Muslimen in Deutschland unter anderem anhand ihrer Einstellungen zur eigenen Religion. Ein hoher Prozentsatz der Befragten gibt an, gläubig oder sehr gläubig zu sein (87,3 Prozent der muslimischen Allgemeinbevölkerung; 86,5 Prozent der Jugendlichen; Brettfeld und Wetzels 2007: 14). Nicht alle der Befragten praktizieren jedoch ihren Glauben durch individuelle oder kollektivistische Rituale. Unter Berücksichtigung der religiösen Praktiken stellen die Autoren fest, dass 56 Prozent der muslimischen Allgemeinbevölkerung und 65 Prozent ihrer Jugendlichen als religiös oder sehr religiös zu bezeichnen sind. Bei Migranten anderer Religionsgruppen (vor allem Christen) ist die Kategorisierung als „sehr religiös“ nur halb so groß, bei deutschen Jugendlichen christlicher Religionszugehörigkeit liegt diese bei nur 3,4 Prozent. „Weiter ist bei Muslimen die Religiosität umso stärker ausgeprägt ist, je niedriger ihr Bildungsniveau ist. Bei christlichen Schülerinnen und Schülern verhält sich das umgekehrt.“ (Brettfeld und Wetzels 2007: 14).

Toprak (2014) berichtet, dass sich junge konservative Musliminnen selbst als sehr religiös bezeichnen. Eigene Handlungsweisen bzw. deren Unterlassungen werden eher mit religiösen Gründen belegt als mit traditionellen Wertvorstellungen; Religion bedeutet für sie emotionalen Halt und wird, insbesondere im Migrationsgeschehen, als selbstverständlicher Teil der eigenen

Kultur betrachtet. Das Tragen des Kopftuches wird als Symbol der religiösen Einstellung definiert und markiert gleichzeitig die Zugehörigkeit zum eigenen Kulturkreis in Abgrenzung zum Kulturkreis des Aufnahmelandes. Liberale Musliminnen empfinden Religiosität hingegen als persönliche Einstellung und verzichten eher auf äußerliche Symbole. Die religiöse Motivation zum Tragen des Kopftuches wird von ihnen kritisiert und abgelehnt. (Toprak 2014: 106f)

Franger (1999) weist darauf hin, dass Kopftücher auch in Deutschland von manchen Frauen getragen werden, beispielsweise von älteren bayerischen Frauen während des Marktbesuches oder zum Kirchgang. Die Unterschiede liegen nicht im Kleidungsstück selbst, sondern vielmehr im Umgang mit ihm als religiösem Glaubenssymbol durch viele weibliche und auch männliche Migranten.

Franger (1999) kritisiert:

„Kleidungsordnungen basieren sowohl in der christlichen wie jüdischen oder islamischen Kultur auf patriarchalischen Mustern, auf Versuchen der Machtausübung, denen sich Frauen beugen mussten, sich beugten, denen sie Widerstand entgegensetzten oder die sie verinnerlichten. Das Kopftuch ist traditionelles Kleidungsstück, das dazu gehört, wenn Frauen im katholischen Spanien oder im protestantischen Franken in die Kirche gehen, das in anatolischen Dörfern, je nach Bindungsart eine eigene Sprache spricht, das ältere Aussiedlerinnen als Teil ihrer Identität nicht ablegen wollen.“ (Franger 1999: 12ff)

Worbs und Heckmann (2003) berichten, basierend auf ihrer repräsentativen Umfrage aus dem Jahr 2000 (Heckmann et al. 2000), von einer stärker ausgeprägten religiösen Bindung türkisch-muslimischer Jugendlicher im Alter von 16 bis 25 Jahren als bei ehemaligen Jugoslawen derselben Altersklasse beobachtet werden kann. Die stärkere Orientierung geht jedoch nicht einher mit einer extremistischen Einstellung; vielmehr wird von der Mehrheit die eigene Religiosität strikt im Privatleben belassen. Stark religiöse Jugendliche zeigen sich in ihrem Geschlechterverständnis wesentlich traditioneller (Worbs und Heckmann 2003: 135f).

In der Studie von Boos-Nünning und Karakaşoğlu (2006) wird unter anderem die Bedeutung religiöser Erziehung für die jungen Frauen und Mädchen mit Migrationshintergrund erfragt. Es zeigt sich, dass sich die Musliminnen zu mehr als 50 Prozent religiös erzogen fühlen. Dieser Wert erscheint zunächst hoch, unterscheidet sich jedoch kaum von der religiösen Erziehung der ebenfalls befragten Mädchen und Frauen griechisch-orthodoxer oder italienisch-katholischer Herkunft. Die Zufriedenheit mit der Erziehung ist bei allen Frauen und Mädchen aus streng religiösen Familien unabhängig von der jeweiligen Konfession ähnlich ausgeprägt. (Boos-Nünning und Karakaşoğlu 2006: 516ff)

Abbildung 7 zeigt die Intensität der Religiosität von Mädchen und jungen Frauen entsprechend ihrer Herkunft.

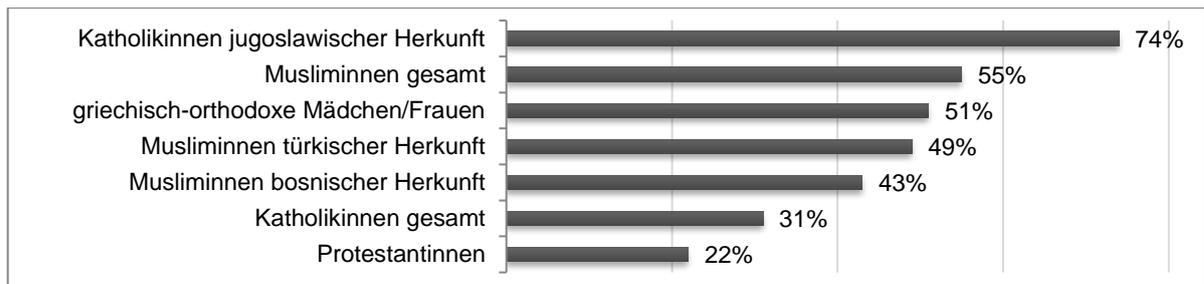
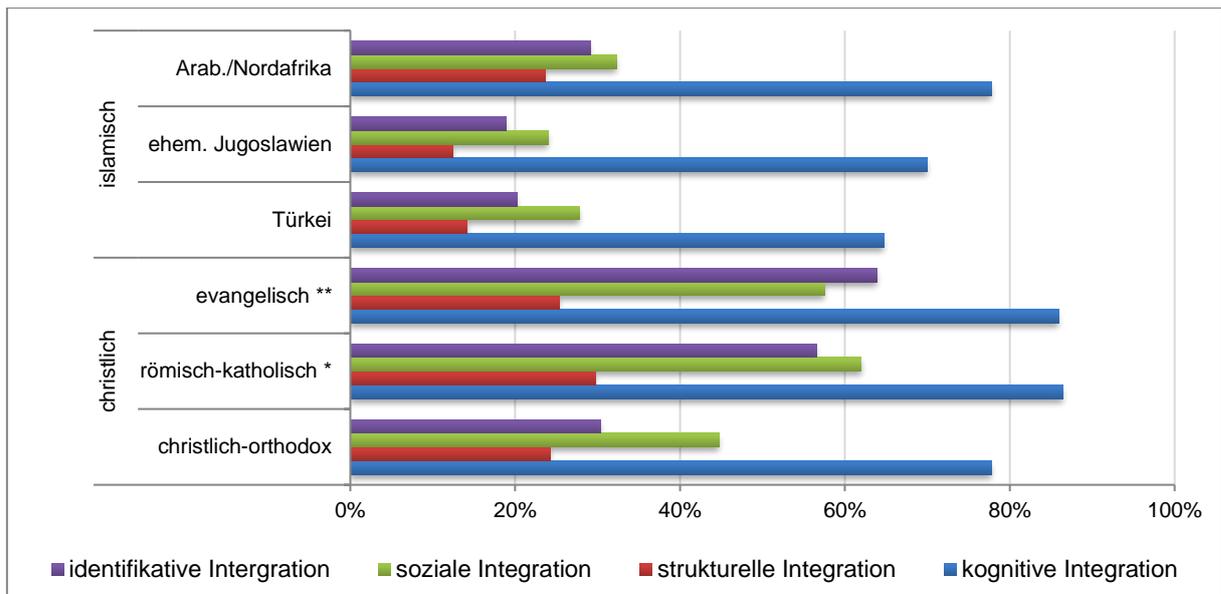


Abbildung 7: Intensität der Religiosität nach Religionsgemeinschaft.

Eigene Darstellung nach Boos-Nünning und Karakaşoğlu 2006: 529.

Aus Abbildung 7 ist erkennbar, dass die Intensität der Religiosität bei Mädchen und jungen Frauen aus Jugoslawien mit katholischer Konfession am höchsten ausgeprägt ist, gefolgt von den Musliminnen insgesamt. Die Musliminnen orientalischer Kulturzugehörigkeit leben ihre Religiosität nach eigenem Ermessen stärker aus als Musliminnen, die nicht dem orientalischen Kulturkreis angehören. Nicht nur die Religionszugehörigkeit selbst, sondern auch der Kulturkreis ist demnach für die Intensität, mit der religiöse Werte, Zeremonien und Traditionen gelebt werden, von Bedeutung. Ebenso wichtig ist die Bedeutung, die der Zugehörigkeit des (potentiellen) Partners zur eigenen Religionsgruppe zugemessen wird. So legen 69 Prozent der türkischen Musliminnen darauf Wert, jedoch nur 51 Prozent der jugoslawischen Musliminnen und 44 Prozent der Jugoslawinnen anderer Religionsgruppen. Bei Katholikinnen und Protestantinnen ist dies lediglich einem knappen Drittel wichtig (Boos-Nünning und Karakaşoğlu 2006: 502).

Baier et al. (2010) berichten über die Untersuchung von vier Integrationsdimensionen bei 6.755 nichtdeutsche Jugendliche aus Westdeutschland: kognitive, strukturelle, soziale und identifikative Integration (Abbildung 8).



Integrationsdimension Methode der Feststellung

Kognitiv	Sprache, die mit Eltern, Freunden, beim Lesen/Fernsehen bevorzugt wird
Strukturell	Anteil Jugendlicher mit Wunsch nach Abitur
Sozial	Anteil an Freundschaften zu deutschen Altersgenossen
Identifikativ	Selbstwahrnehmung der eigenen Staatszugehörigkeit

Abbildung 8: Werte der Integration nichtdeutscher Jugendlicher in Deutschland anhand von vier Integrationsdimensionen

Eigene Darstellung nach Baier et al. 2010: 92.

Im Bereich der sozialen Integration zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den befragten Personen mit islamischer und christlicher Religionszugehörigkeit. Christliche Jugendliche (aus Russland, Polen, Jugoslawien und Italien) sind zu 58,7 Prozent sozial integriert, islamische Jugendliche (Shiiten, Sunniten, Aleviten aus der Türkei, dem ehemaligen Jugoslawien, Nahost und Nordafrika) hingegen nur zu 28,2 Prozent. Die kognitive Integration ist bei Jugendlichen mit islamischer Religionszugehörigkeit ebenfalls signifikant geringer: Von vier Punkten erreichen die Befragten mit christlichem Religionshintergrund einen Gesamtwert von 3,42; die Befragten mit islamischem Hintergrund lediglich 2,7. Interessant sind diese Ergebnisse vor allem vor dem Hintergrund, dass 79 Prozent der Jugendlichen mit islamischer Religionszugehörigkeit im Vergleich zu 65 Prozent mit christlicher Religionszugehörigkeit in Deutschland geboren wurden.

In einer Religionsgruppe finden sich demnach ähnliche Einstellungen zu Werten, die eine Integration fördern oder einschränken. Dies zeigt sich ausgeprägt beim Vergleich von Integrationsdimensionen zwischen verschiedenen Religionen, wie sie von Baier et al. (2010) veröffentlicht wurden.

Insgesamt scheint die Religionszugehörigkeit einen entscheidenden Einfluss auf die Integrationsbemühungen einer Gruppe zu nehmen. Allerdings sind bislang noch keine

Untersuchungen zur Separierung von Religionsgruppen einzelner Länder vorgenommen worden. So leben beispielsweise in den Ländern des Nahen Ostens sowohl Angehörige islamischer als auch christlicher und anderer Religionen. Es stellt sich die Frage, ob zwischen den Angehörigen verschiedener Religionen, aber gleicher Nationalität Unterschiede im Integrationsgeschehen ermittelbar sind. Erst durch dergestaltete Untersuchungen kann tatsächlich zwischen den Einflüssen von Religionszugehörigkeit und landes- bzw. kulturkreistypischem Traditionsbewusstsein unterschieden werden.

7. Erziehungsziel und Aspekte der Sozialintegration

In Fragen der Sozialintegration von Kindern und Jugendlichen werden stets der familiäre Hintergrund, insbesondere jedoch die Erziehungsziele näher betrachtet, da die Heranwachsenden in diesem Umfeld beheimatet sind. Es ist unstrittig, dass die in den Familien vertretenen und vermittelten kulturellen und traditionellen Werte als Teil der Sozialisationsprozesse gesehen werden und einen hohen Einfluss auf Erziehung und Sozialintegration ihrer Kinder besitzen. In den Erziehungszielen lassen sich Unterschiede zwischen Migrantenfamilien und Gastlandfamilien eruieren.

Als primäre Erziehungsziele können der Respekt vor Autoritäten, die Mehrsprachigkeit, Geschlechtsspezifität, die Ausprägung von Familialismus und Individualismus, die Sexualmoral und Geschlechtertrennung sowie die Bildung verstanden werden. Die primären Erziehungsziele besitzen für orientalische Eltern einen sehr hohen Stellenwert und werden entsprechend nachdrücklich an die Kinder von Geburt an vermittelt. Daher werden diese in den nachfolgenden Abschnitten einzeln dargestellt und diskutiert.

Mit der ‚Integration‘ von Migranten und von Angehörigen eines fremden Kulturkreises ist zumeist deren Sozialintegration gemeint. Den entsprechenden Personen soll dabei ermöglicht werden, am gesellschaftlichen Leben des Aufnahmelandes teilzunehmen. Dies kann durch die Gewährung von Rechten, den Auf- und Ausbau von Sprachkenntnissen sowie durch einen Zugang zu Bildung und Arbeit geschehen, aber auch durch gesellschaftliche Akzeptanz, eine Aufnahme von Freundschaften außerhalb der eigenen Ethnie, eine aktive Teilnahme am öffentlichen Leben sowie am politischen Diskurs und dadurch, dass sich die betreffenden Personen als Teil der Gesellschaft fühlen, in der sie leben. Es lassen sich dabei mindestens vier Ausprägungen der Sozialintegration unterscheiden, die einen ‚Einbezug‘ in die Gesellschaft des Aufnahmelandes ermöglichen: Kulturation, Platzierung, Interaktion und Identifikation (Esser 2001: 8). Diese Ausprägungen der Sozialintegration bilden die o. g. ‚individuellen‘ Voraussetzungen für eine erfolgreiche Systemintegration und werden daher zunächst allgemein

dargestellt. Zudem stehen sie in ursächlichen Beziehungen zueinander, worauf in den folgenden Abschnitten detaillierter eingegangen wird.

7.1 Erziehungsziel Bildungsaspiration

Der Untersuchung dieses Erziehungsziels in Migrantenfamilien widmen sich Soziologen, Pädagogen und Psychologen seit den 1970er Jahren. Die Durchsicht der vorliegenden Materialien zeigt die einhellige Meinung, dass Bildung für Migrantenfamilien eine herausragende Bedeutung besitzt, insbesondere die Bildung der eigenen Kinder. Dies zeigt sich unter anderem an den hohen Erwartungen, die an die berufliche Bildung der Kinder gestellt werden (Nauck 2000: 381). Holbrügge (1975) postuliert, dass Bildung neben der Erziehung zu Respekt und Gehorsam das wichtigste Erziehungsziel in türkeistämmigen Familien ist. Der Autor geht davon aus, dass die Eltern, die zumeist aus agrarwirtschaftlichen Gegenden der Türkei stammen, in ihren Ländern keinem Bildungsdruck ausgesetzt waren, dieser sich vielmehr erst hier in Deutschland durch die Andersartigkeit des Alltags, die geänderten Anforderungen und die größeren Möglichkeiten sowie den für die deutsche Gesellschaft als bedeutsam erachteten Wert der Bildung etabliert hat und daher eine zentrale Anpassungsleistung von Migrantenfamilien darstellt (Holbrügge 1975: 110). Allerdings ist hier einschränkend zu erwähnen, dass alle einschlägigen Untersuchungen auf den Befragungen der Jugendlichen selbst, nicht jedoch der Eltern basieren. Die Leistungsbereitschaft fordern die Eltern aufgrund des mit hinreichendem Leistungsvermögen erreichbaren beruflichen Aufstiegs im Gastland. Diese Entwicklung ist über die drei Migrationsgenerationen hinweg und geschlechterübergreifend sowohl in älteren als auch jüngeren Publikationen beschrieben (Heitmeyer et al. 1975: 98, Holbrügge 1975: 110, Boos-Nünning 2010: 43ff, Leyendecker 2011: 277).

Boos-Nünning und Karakaşoğlu (2006: 171ff) zeigen ein anderes als das in der deutschen Gesellschaft häufig bemühte Bild der unterdrückten Migrantinnen. Die meisten der befragten Mädchen zeigten sich mit der Erziehung im Elternhaus zufrieden und belegten diese mit den Attributen „verständnisvoll“ und „streng, aber liebevoll“, ungefähr ein Drittel bezeichnete den Erziehungsstil der Eltern sogar als „locker“, wesentlich weniger häufig hingegen als „streng“ und kaum als „zu streng“ oder „zu locker“. Die als verständnisvoll bewertete Erziehung der Eltern geht stets mit hohen Leistungserwartungen einher, die jedoch – und dies ist anders als bei deutschen Familien – keine Entsprechung in den angebotenen Hilfestellungen des Elternhauses findet.

Die bei Toprak (2004: 79f.) befragten türkische Eltern bestätigen, dass Fleiß, schulische und berufliche Bildung sowie Leistung zu ihren zentralen Erziehungszielen gehören und dass eine höhere Bildung sogar zu den wichtigen Migrationszielen gehört, wenn sich die Migranten von den Ressourcen höhere Schulbildung, Ausbildungsmöglichkeiten und bessere Arbeitsbedingungen ausgeschlossen fühlen. Bildung erfährt durch ihre empfundene Unerreichbarkeit eine

Art der Wertsteigerung (Toprak 2004: 79). Auch Leyendecker (2003: 404f) kommt zu dem Schluss, dass Menschen aus ländlichen Gebieten mit der Maßgabe, ihren Kindern ein wirtschaftlich abgesichertes Leben zu ermöglichen, in westliche Industrieländer einwandern. Die Eltern schätzen ein, dass der Zugang zu einer höheren Bildung die Chancen ihrer Kinder auf Erfolg verbessert. Die Autorin zeigt zudem auf, dass es Unterschiede in der Bedeutung der Bildung zwischen deutschen und türkischen Eltern der ersten und zweiten Zuwanderungs-generation gibt: Türkische Eltern betonen den Wert der Bildung weitaus stärker als deutsche. Aus Sicht türkischer Eltern ist eine gute schulische Bildung die Grundvoraussetzung für den beruflichen Werdegang und damit für die ökonomische Absicherung. Zusätzlich bestimmen der Grad und die Art der beruflichen Ausbildung die Position in der gesellschaftlichen Hierarchie. Überproportional häufig wird von türkischen Kindern als späterer Berufswunsch Arzt/Ärztin oder Anwalt/Anwältin genannt, da dies in den Familien mit türkeistämmigem Hintergrund angesehene Berufe sind. Der Wunsch nach beruflicher Unabhängigkeit ist damit nicht verbunden; vielmehr werden eine ökonomische Absicherung und ein gesellschaftlicher Aufstieg der gesamten Familie forciert. Deutsche Eltern wünschen für ihre Kinder ebenfalls eine gute Berufsbildung, jedoch werden hier die Förderung der individuellen Fähigkeiten und die Stärkung der eigenen Kompetenzen betont (Leyendecker 2011: 277f). Boos-Nünning (2010: 33f) bestätigte diese Befunde durch ihre Studie und kommt zu demselben Schluss.

El-Mafaalani und Toprak (2011: 124) differenzieren die Vorstellung von Bildung und zeigen die Unterschiede im Bildungsverständnis zwischen Deutschen und Migranten orientalischer Herkunft. Letztere, und hier insbesondere im Arbeitermilieu beheimatete Migranten, verstehen die individuellen Bildungskapazitäten der Kinder als vorwiegend „in die Wiege gelegt“; daher wird bei erkannten Leistungsrückständen kaum gezielt eingegriffen, um diese aufzuholen. Anders als bei deutschen Eltern wird kaum Nachhilfe organisiert oder im elterlichen Haushalt direkt auf eine Verbesserung der Leistungen hingewirkt. Das Verständnis vom Lernen folgt der Vorstellung von der Prägung durch die natürliche Veranlagung, gegen die nichts getan werden kann: „*Wer schlecht in der Schule ist, hat kein Talent und muss ein Handwerk lernen*“ ist eine weit verbreitete und gängige Meinung. Die in Deutschland geltende Meinung, die durch aktuelle neurobiologische Untersuchungen (siehe dazu Spitzer 2011, Hilpert 2006 u. a.) bestätigt wird, zeigt jedoch klar die hohe Bedeutung frühkindlicher und außerschulischer Förderung. Ebenso ist längst nachgewiesen, dass Leistungsrückstände gezielt und systematisch abgebaut werden können. Hier besteht eine Diskrepanz, die aufgrund der mehrheitlichen Überzeugungen der Eltern orientalischer Herkunft, dass Leistungsrückstände keiner Aufholung bedürfen bzw. diese als nicht sinnführend erachtet wird, kaum aufgelöst werden kann. Stattdessen mündet diese Einstellung im Generationenverlauf in eine Abwärtsspirale: Die Eltern der zweiten Generation, die bereits die deutsche Schullaufbahn absolviert haben, befürchten aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen, dass ihre Kinder in Deutschland keine Chancen haben. Sofern die

Kinder selbst die Schule gut bewältigen und sich dadurch die Möglichkeit zum Studium schaffen, werden sie von den Familien darin unterstützt, allerdings nicht vorab mit dem Ziel, ein Studium zu sichern. Musik-, Kunst- und Sportunterricht spielen für die Entwicklung der Kinder im Verständnis von Migrantenfamilien häufig keine Rolle. Stattdessen wird von den Familien mit orientalischem Hintergrund der Umgang in der Schule kritisiert. So sehen die Eltern ihre Befürchtungen bestätigt, dass sich die Mädchen in der Öffentlichkeit zu freizügig benehmen und die Lehrer dies nicht und demnach falsch ahnden (Herwartz-Emden 1986: 173f). Die Migranten-Eltern erwarten vom Lehrer Disziplinierung und Strenge, ihre Erwartungen bleiben jedoch aufgrund der liberalen Ausrichtung deutscher Schulen unerfüllt. Ebenso hat der Lehrer eine Vorbildfunktion, an der sich die Schüler orientieren sollen. Die Kinder werden von den Eltern dazu angehalten, dem Lehrer Respekt und Ehrerbietung entgegenzubringen und fordern vom Lehrer eine vorbildliche Haltung, die eben diese Respektsbekundungen rechtfertigt. Die Person des Lehrers selbst steht in der Kritik. Die Autorin erfuhr von den durch sie befragten Eltern mit Migrationshintergrund ihre negativen Erfahrungen mit dem deutschen Schulsystem und den daraus erwachsenden Schwierigkeiten auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Die Bildungs- und Erziehungsvorstellungen der Eltern sind nicht voneinander getrennt, sondern gehören zusammen. Entsprechend abhängig sind die Bildungswerte von den Erziehungsidealen und damit geprägt von der familialen Ausrichtung. Eine weitere Schwierigkeit besteht in der massiven Unkenntnis der Möglichkeiten in der deutschen Bildungslandschaft. Die Eltern türkischer Herkunft beispielsweise haben die türkische Schule durchlaufen. Das Bildungssystem in der Türkei ist jedoch ein anderes als in Deutschland. So sind dort die Schulen kaum differenziert und leicht zu überblicken: Nach dem Besuch der Grundschule folgt die Mittelschule und anschließend für einige das Gymnasium. Die Schultypen in Deutschland, die Differenzierung nach nur vier bzw. sechs Schuljahren, die Bedeutung der verschiedenen Schularten und die relative Autonomie jeder Schule bei der individuellen Ausrichtung (mathematisch-naturwissenschaftlich, sprachlich, sportlich und andere), die Unterschiede zwischen den Bundesländern und die Möglichkeiten zur außerschulischen Weiterbildung formen eine nur schwer durchschaubare Schullandschaft. Dies wird ebenfalls dazu beitragen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund die Chancen, die sie haben könnten, nicht nutzen, weil sie diese nicht kennen.

Uslucan (2005: 229) untersucht die Auswirkungen dieser Unkenntnis und gelangt zu dem Schluss, dass die Unkenntnis der Eltern die Jugendlichen mit Migrationshintergrund in die Notwendigkeit zur Selbstübernahme der eigenen Interessen gegenüber Schule und Behörden drängt. Die Jugendlichen lernen, sich von Beginn an selbst um alles zu kümmern und erhalten auf diese Weise eine Art Individualisierungsmotivation, die wiederum zu Konfliktpotenzial in der Familie führt. Leenen, Grosch & Kreidt resümieren:

„Begabte Migrantenkinder, die sich zur Hochschulreife durchkämpfen wollen, müssen nicht nur fehlende familiäre Unterstützung kompensieren, sondern auch einen relativ starren Erwartungs- und Zuweisungshorizont deutscher Institutionen überwinden.“ (Leenen, Grosch & Kreidt 1990: 763).

Ein wichtiger Aspekt aus diesem Themenkreis – Respekt und Gehorsam –, der bereits weiter oben angesprochen wurde, wird im folgenden Abschnitt detaillierter betrachtet.

7.2 Erziehungsziel Respekt und Gehorsam

Die von Farrokhzad befragten Eltern unterschiedlicher Herkunftsgruppen geben als Erziehungsziele häufig Selbständigkeit, Selbstbewusstsein und Respekt vor anderen Menschen an. Liebe und Toleranz sind dafür unbedingte Voraussetzung: Die Kinder sollen wissen, dass ihre Eltern immer für sie da sind. Tendenziell bevorzugen Eltern mit Migrationshintergrund ein von Achtung und Respekt und vereinzelt auch Gehorsam der Kinder gegenüber ihren Eltern und anderen Älteren getragenes Verhalten. In den Wertvorstellungen türkeistämmiger Familien ist dieses Ziel zwar nicht häufig, aber doch häufiger als in deutschen Familien verankert (Farrokhzad 2011: 156 und 170).

Einwanderungsfamilien mit Migrationshintergrund stammen vielfach aus wirtschaftlich unterentwickelten Gebieten ländlicher Ausgestaltung, in denen traditionelle Wertesysteme die eigenen Ansichten bestimmen und Respekt, Gehorsam, Höflichkeit, Ordnung und gutes Benehmen einen hohen Stellenwert besitzen. In diesen Regionen beherrschen Massenarbeitslosigkeit, Armut, Analphabetismus und eine nur gering ausgeprägte Infrastruktur das Alltagsgeschehen. Autorität, Hierarchiegefüge und Gehorsam sind die Grundpfeiler. Kinder werden von Beginn an zum Gehorsam gegenüber Eltern, älteren Geschwistern, Onkeln, Tanten usw. erzogen. Die Ansprache der entsprechenden Person erfolgt anhand ihrer titularischen Bezeichnung, im Türkischen beispielsweise „Anne“ (Mutter), „Baba“ (Vater), „Abla“ (ältere Schwester), „Abi“ (älterer Bruder), „Teyze“ (Tante) oder „Amca“ (Onkel). Dies gilt auch, wenn das Kind den Älteren nicht kennt oder dieser außerhalb der Verwandtschaft steht. Die Kinder haben in Gegenwart ihrer Eltern zu schweigen und Höherstehenden weder in das Wort zu fallen noch sich ihren Anweisungen zu widersetzen. Rauchen oder der Konsum von alkoholischen Getränken in Anwesenheit von Eltern ist nicht gestattet. Der Zweck einer solchen Erziehung besteht in der Stärkung familiärer Bindungen und der Ausprägung einer Orientierung in der Gemeinschaft.

So wird auch ein Lehrer als Respektsperson niemals mit dem Vornamen, sondern einem Titel („hocam“ oder „öğretmenim“, d.h. „mein Lehrer“) angesprochen. Betritt ein Lehrer das Klassenzimmer, stehen die Schüler auf. In seiner Gegenwart dürfen die Schüler nicht rauchen. Sein Ansehen ist so hoch, dass seine Disziplinierungsmaßnahmen durch die Eltern nicht in

Frage gestellt werden; stattdessen wird bei Problemen dem Kind die Schuld zugesprochen (Özkara 1991: 97f, Toprak 2004: 74, Toprak 2012: 64f).

Die Unterschiede zwischen dem gewohnten und bekannten Umfeld der eigenen Herkunft und den deutschen Erziehungsideal und -stilen mündet schließlich im Festhalten am Erziehungsziel Gehorsam gegenüber hierarchisch Höhergestellten, um die erlangte Orientierung beizubehalten. Eine der Schwierigkeiten von Migrantenfamilien sieht Toprak (2012: 65) im Fehlen der heimatlichen, bekannten Ordnungssysteme, die durch Kontrolle und Aufrechterhaltung der Hierarchie zu kompensieren gesucht wird.

Westphal (2011: 235) zeichnet die Wandlung der Erziehungsziele unter Migrationsbedingungen nach. Insbesondere steht für die Autorin als große Neuerung gegenüber den Gepflogenheiten in der Türkei die Veränderung des Erziehungszieles „Respekt“ im Fokus der Betrachtungen. Die Fähigkeit, seinen Standpunkt in Form einer Diskussion darzulegen und zu begründen, ist bei vielen Vätern aus Migrationsfamilien nicht nur Erziehungsziel, sondern sie sehen sich selbst in der Pflicht und nehmen dies auch als Erziehungsstil an. Das Miteinander-Diskutieren wird als Erweiterung des Respektsbegriffs verstanden und die althergebrachte Respektsbekundung als überholt-traditionell abgelehnt. Das Ziel ist ein Erwirken von Verinnerlichung der geforderten Verhaltensweisen auf der Basis des Verstehens ihrer Notwendigkeit. Damit kehrt sich in dieser Erziehungsrubrik nach Meinung Westphals der äußere Zwang durch die Gemeinschaft in eine „*Form der Selbstkontrolle und Autonomie der Kinder*“ um (Westphal 2011: 235).

Die Untersuchungen von Leyendecker et al. (2009) anhand einer kleinen Stichprobe von Müttern türkischer Herkunft mit kleinen Kindern zeigten eine Operationalisierung von ritualisierter Höflichkeit und Gehorsam gegenüber älteren, hierarchisch höherstehenden Personen zum Nachweis von Respekt. Dazu gehören folgende Verhaltensweisen:

1. Gute Manieren zeigen.
2. Gespräche von Erwachsenen nicht unterbrechen.
3. Besuch der Eltern jeden Sonntag.
4. Pflege der Eltern im Alter.
5. Abgabe des Einkommens zu Hause, sofern die Kinder noch zu Hause wohnen.
6. Kein Verlassen der elterlichen Wohnung vor der Heirat (Leyendecker et al. 2009: 175).

Mütter mit Migrationshintergrund fordern von ihren Kindern eine enge Beziehung zur Familie und ein respektvolles Verhalten außerhalb der Familie ein. Es besteht eine enge Korrelation zwischen der Stärke dieser Forderung und dem Bildungsstand der Mutter sowie deren Zugehörigkeit zur ersten oder zweiten Generation: Mütter der ersten Generation mit geringem Bildungsstand bestehen wesentlich stärker auf Respekt und Gehorsam als Mütter der zweiten

Generation mit einem höheren Bildungsstand (Leyendecker 2003: 404 und Leyendecker et al. 2009: 177f).

Nach Auffassung Boos-Nünning (2011: 32f) ist der Begriff „Respekt“ sowohl in den Kontext von Toleranz, Rücksichtnahme und Gemeinschaftssinn als auch in die Bedeutungen von Unterordnung und Gehorsam eingebunden. Während die letzteren Begriffsverständnisse in Deutschland, unter anderem auch historisch bedingt, seit der Mitte des 20. Jahrhunderts als Erziehungsziele beständig an Bedeutung abnehmen und seit den 1980er Jahren kaum noch eine Rolle spielen, reguliert der Respekt gegenüber den Älteren die Beziehungen in der orientalischen Gesellschaft. In Familien mit orientalischem Migrationshintergrund ist „Respekt“ ein mit Achtung, Wohlverhalten, Toleranz und Rücksichtnahme assoziiertes Erziehungsziel. Auch Boos-Nünning konstatiert ein Verständnis von Respekt fernab von unkritischem Gehorsam, wie er beispielsweise als „Obrigkeithörigkeit“ im 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts in Deutschland praktiziert wurde, und vielmehr gepaart mit Selbständigkeit und Autonomie ihrer Kinder.

Kagitcibasi (1996: 102) untersuchte die Erziehungsziele türkischer Eltern in der Türkei. Im Ergebnis waren „Respekt und Gehorsam“ das am häufigsten und „Selbständigkeit“ das am wenigsten genannte Erziehungsziel (Abbildung 9).

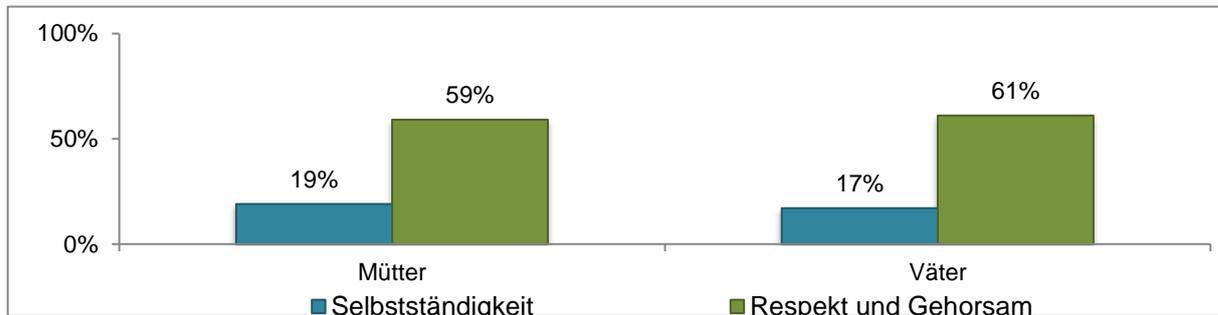


Abbildung 9: Erziehungsziele türkischer Eltern in der Türkei.

Quelle: Eigene Darstellung anhand der Daten von Kagitcibasi (1996: 102).

Kagitcibasi sieht einen der Gründe für die relative Geringschätzung von Selbständigkeit zugunsten von Respekt und Gehorsam in der Furcht der Eltern, den familiären Zusammenhalt zu schwächen, indem die familiären den individuellen Interessen untergeordnet werden.

Viele Autoren (z. B. Holtbrügge 1975: 113, Renner 1975: 160, Schrader et al. 1979: 102, Neumann 1981: 131, Toprak 2004: 74) benennen Respekt, Gehorsam, gutes Benehmen, Höflichkeit und Ordnung als vorherrschende Erziehungsziele von Eltern aus Migrantenfamilien in Deutschland, wobei Respekt den höchsten Stellenwert einnimmt. Die traditionell vorgezeichneten Bahnen werden nach Renner (1975: 149) auch in Deutschland konsequent weiterverfolgt und bestimmen Vater oder ältesten Sohn als Familienoberhaupt, dem alle grundlegenden

Entscheidungen, so auch die Erziehung, obliegen und dem sich der Rest der Familie unterzuordnen hat. Die Mutter nimmt die nachgiebig erziehende Rolle ein. Renner und andere Autoren, wie Schrader et al. (1976: 102) oder Neumann (1981: 137), sehen die soziale und Wertorientierung, Rollenverhalten und Erziehungsmaßstäbe so stark in der türkischen Familie verhaftet, dass eine Abkehr auch unter Migrationsbedingungen nicht erkennbar ist. Die imperative Einstellung wird nicht nur vermittelt, sondern eingefordert und so selbstverständlich angenommen, dass auch nachkommende Generationen diesem Erziehungsideal folgen.

Die Publikationen dieser Autoren sind aktuell bereits zwei bis drei Jahrzehnte alt und bedürfen daher eines besonders kritischen Blicks auf die derzeitige Lage und mögliche Veränderungen. Toprak (2004: 75 und 2012: 140) untersuchte die Ansichten zur Erziehung in Migrantenfamilien erneut und stellte fest, dass tatsächlich eine Veränderung stattgefunden hat. Zunächst scheint es verwunderlich, dass sich Migranten auch der zweiten Generation, die im liberal-individualistisch geprägten deutschen Umfeld aufgewachsen sind, eher stärker den Erziehungszielen „Respekt und Gehorsam“ verpflichtet fühlen als ihre eigenen Eltern. Seiner Meinung nach liegen die Ursachen, ähnlich den Motiven in der Untersuchung von Kagıtcıbası (1996: 102), in der Angst vor einem Zerfall der Familienbande, die jedoch unter Migrationsbedingungen eher noch verstärkt wird – vor allem durch die als bedrohlich angesehenen Individualisierungs- und Eigenständigkeitstendenzen in der deutschen Gesellschaft, den als unfreundlich und unhöflich wahrgenommenen Umgang deutscher Kinder und insbesondere die Rebellionsversuche der Jugendlichen ihren Eltern gegenüber. El-Mafaalani und Toprak (2011: 45) beschreiben, wie die durch punktuelle Beobachtungen, kaum jedoch längerfristige Kontakte zu deutschen Familien gewonnenen Erkenntnisse und deren Interpretationen zu einer Kontrollspirale führen: Den Kindern wird in der komplexen Gesellschaftsstruktur kaum eigener Freiraum zur Entwicklung zugestanden, stattdessen werden die bekannten Kontrollmechanismen beibehalten und durchgesetzt. Daraus resultiert für die Kinder die Unmöglichkeit, sich zu orientieren und ein Lebenskonzept zu entwickeln, das der eigenen Persönlichkeit und den Wünschen und Bedürfnissen entspricht. Stattdessen sind die Kinder gezwungen, den Bahnen und Vorgaben ihrer Eltern zu folgen, was schlussendlich in erheblicher Überforderung und dem bekundeten Willen, daraus auszubrechen, münden kann. Eben diese Verhaltensweisen werden dann von den Eltern als unerwünschter Einfluss der als unangebracht empfundenen deutschen Verhaltensnormen und Ansichten interpretiert und infolgedessen die Kontrollmechanismen verstärkt. Die Furcht vor dem Verlust des kindlichen Respekts und damit in Folge der Familienstruktur führt zu rigoroseren Erziehungsmaßnahmen und dem verstärkten Festhalten an bekannten Idealen.

Diese Mechanismen haben Einfluss auf die Platzierung der Kinder in der Gesellschaft und dem beruflichen Werdegang. Beide sind wesentliche Bestandteile des Alltags im Leben jedes

Erwachsenen und insbesondere der Integrationserfolge von Migranten und bedürfen daher der näheren Betrachtung.

7.3 Strukturelle Integration: Arbeitsmarkt und Bildungssystem (Platzierung)

Im Rahmen der ‚Platzierung‘ werden gesellschaftliche Positionen gezielt mit Migranten oder Personen mit fremder Ethnienzugehörigkeit besetzt. Dies kann unter anderem dadurch geschehen, dass den betreffenden Personen Rechte verliehen werden, beispielsweise das Staatsbürgerschafts- oder das Wahlrecht. Weitere Mittel der Platzierung bestehen darin, berufliche und andere Positionen zu übernehmen, wobei vorher zumeist entsprechende Bildungswege durchlaufen werden müssen, und in der Eröffnung von Mitteln und Wegen, die es den Betroffenen ermöglichen, interethnische soziale Beziehungen aufzubauen und zu unterhalten (Esser 2001: 8).

Sofern die Platzierung nicht bereits rechtlich geregelt ist, folgt sie den Regeln des Marktes, wobei durch die Akteure sowohl ein ‚Angebot‘ erfolgt, beispielsweise in Form von Fähigkeiten und Ressourcen auf dem Arbeits-, Wohnungs-, Beziehungs- oder Heiratsmarkt, als auch eine entsprechende ‚Nachfrage‘ besteht. Dabei ergibt sich eine erfolgreiche Platzierung nicht zuletzt aus den ‚Entscheidungen‘ der beteiligten Akteure wie beispielsweise Lehrern und deren Empfehlungen für weiterbildende Schulen, Arbeitgebern und deren Verhalten bei der Einstellung von Bewerbern, HeiratskandidatInnen und deren Annahme oder Ablehnung von ‚Anträgen‘. Diese Entscheidungen dienen den Akteuren zumeist als Mittel zur Erreichung von Vorteilen durch die entsprechende Platzierung, wie z. B. die Gewinnung eines besonders produktiven neuen Kollegen, es können jedoch auch andere, nichtinstrumentelle Beweggründe wie Sympathie oder Antipathie aufgrund von Ethnozentrismus vorherrschen.

Zwischen der sozialen Integration durch Platzierung und der Kulturation bestehen enge Verbindungen bzw. Wechselbeziehungen. So können Akteure mithilfe der Platzierung positionsbedingte Kompetenzen erwerben. Diese Kulturation ist jedoch im entscheidenden Maße von ihrem sozialen Hintergrund abhängig: Stammt die betreffende Person aus einer reichen oder armen Familie? Hat sie einen Kindergarten besucht? Lebt sie in der Stadt oder auf dem Land? Geht sie einer Beschäftigung nach oder ist sie arbeitslos? Des Weiteren entscheidet die Kulturation oft darüber, ob eine Platzierung überhaupt stattfinden kann: Für die Übernahme einer anspruchsvollen Funktion ist eine gute Schulbildung vonnöten, für die wiederum ausreichende Sprach- und evtl. Dialektkenntnisse die Voraussetzung bilden. Sind bestimmte Kompetenzen vorhanden, folgen aus ihnen die Kontrolle wichtiger gesellschaftlicher Ressourcen und das Interesse anderer Akteure; die entsprechende Person verfügt somit über ein gewisses Maß an Macht und gesellschaftlicher Akzeptanz. Die Platzierung stellt wohl eine der wichtigsten Ausprägungen der sozialen Integration dar, da durch sie ein Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen erfolgt, vor allem in Form von ökonomischem und Humankapital. Doch

auch andere Arten von Kapital, wie institutionelles und politisches, ergeben sich aus einer erfolgreichen Platzierung, aus denen sich weiterführende Rechte und eine eigene Interessenvertretung ergibt. Der Platzierung auf gesellschaftliche Positionen kommt somit eine Schlüsselrolle für eine erfolgreiche und nachhaltige Sozialintegration zu (Esser 2001: 9f).

Basis der Platzierung ist die Bildung von frühester Kindheit an. Die Ansichten und Erwartungen in diesem Bereich werden im folgenden Abschnitt dargestellt.

7.3.1 Frühkindliche Bildung und strukturelle Integration

Kinder aus Migrantenfamilien gehören überdurchschnittlich oft einer vergleichsweise niedrigen sozialen Schicht an. Ihre Eltern verfügen oft über geringere Einkommen und niedrigere Bildungsabschlüsse. Je früher diese Kinder Zugang zu Bildung haben, umso wahrscheinlicher ist, dass diese für sie zum Wegbereiter von sozialem Aufstieg und Integration wird.

Wissenschaftliche und fachpraktische Erkenntnisse der Frühpädagogik zeigen, dass im Prozess des lebenslangen Lernens die ersten Lebensjahre eine besonders sensible Phase für die kognitive, soziale, emotionale, körperliche und sprachliche Entwicklung darstellen. Diese Zeit, so belegen empirische Studien, stellt eine wesentliche Grundlage für den späteren Bildungserfolg dar, weshalb gerade Kinder aus sozial benachteiligten Familien und Familien mit Migrationshintergrund von einer frühen Förderung profitieren (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration 2012: 145).

Eine Form frühkindlicher Förderung stellt die Kindertagesbetreuung dar. Sie gewinnt gegenwärtig an Bedeutung, da sie zunehmend eine Entwicklung hin zu einer Institution frühkindlicher Bildung erfährt. So begünstigt sie die Ausbildung kognitiver, sozialer und sprachlicher Fähigkeiten, wirkt sich damit positiv auf die spätere schulische Entwicklung aus und stellt bereits in einem sehr jungen Alter ein probates Mittel zur Integration dar. Kinder unter 3 Jahren, bei denen mindestens ein Elternteil ausländischer Herkunft ist, nehmen seltener eine Tagesbetreuung in Anspruch als Kinder derselben Altersgruppe ohne Migrationshintergrund. Im Jahr 2010 lag die Nutzungsquote für Kinder mit Migrationshintergrund bei 12,2 %, während sie bei Kindern ohne Migrationshintergrund mit 27,7 % mehr als doppelt so hoch war. Darin zeichnet sich ein positiver Trend bei Kindern mit Migrationshintergrund ab, doch der Unterschied zu denen ohne Migrationshintergrund ist noch immer deutlich. Bei Kindern im Alter von 3 bis unter 6 Jahren fallen die Unterschiede deutlich geringer aus: Bei Kindern ohne Migrationshintergrund nahmen im Jahr 2010 95 % eine Kinderbetreuung wahr, bei Kindern mit Migrationshintergrund waren es 85,7 %. (Engels et al. 2011: 31 f.)

Eine Untersuchung von Boos-Nünning und Karakaşoğlu (2006) fokussiert die Beziehung zwischen einem Besuch des Kindergartens und dem schulischen Bildungsniveau, wobei auch Besuchszeiten im Herkunftsland berücksichtigt werden. Dabei kann ein deutlicher

Zusammenhang festgestellt werden, der an Klarheit gewinnt, wenn ausschließlich in Deutschland geborene und ununterbrochen dort lebende Mädchen und junge Frauen berücksichtigt werden. Es ist zu beobachten, dass mit steigenden Kindergartenbesuchszeiten auch das Bildungsniveau zunimmt, obwohl auch bei Personen ohne Kindergartenbesuch 38 % ein mittleres und 42 % ein hohes Bildungsniveau erreichen. Kein Unterschied in den Auswirkungen auf das Bildungsniveau kann jedoch zwischen einem ein- bis zweijährigem und einem ausbleibenden Besuch eines Kindergartens festgestellt werden. Daraus ergibt sich, dass erst ein dreijähriger Kindergartenbesuch die Chance von in Deutschland geborenen Mädchen und jungen Frauen erhöht, ein höherwertiges Schulbildungsniveau zu erreichen (Boos-Nünning & Karakaşoğlu 2006: 233).

Besonders türkische Familien, so ein wiederholt verlautender Vorwurf aus der Praxis, neigen dazu, ihre Kinder erst ein Jahr vor Schuleintritt in den Kindergarten zu bringen und ihnen damit keine ausreichende Zeit für eine Vorbereitung auf die Schule zu gewähren. Seit jedoch ein Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz besteht, nutzen immer mehr zugewanderte türkische Familien früh entsprechende Betreuungsangebote. Ihre Nachfrage nach Stellen im Hortbereich übersteigen sogar die von deutschen Familien, welche wiederum ein größeres Interesse an Betreuungsplätzen für unter Dreijährige zeigen. (BMFSFJ, 2002: 213)

Auf die Teilnahmehäufigkeit an Kinderbetreuungsangeboten haben mehrere Faktoren einen wichtigen Einfluss: der Bildungsstand der Eltern, der Erwerbsstatus der Mutter und das Alter des Kindes. Kinder im Alter von 4 bis 5 Jahren werden deutlich häufiger in eine Tagesbetreuung gegeben als Dreijährige. Die Höhe des Familieneinkommens und die Anzahl der Geschwister bilden hingegen nur geringe Einflussfaktoren. Sind all diese Faktoren aber identisch, sind Kinder von Eltern aus Drittstaaten in Kindertageseinrichtungen verglichen mit denen aus Familien ohne Migrationshintergrund noch immer deutlich unterrepräsentiert. Dies gilt auch für Kinder, bei denen ausschließlich der Vater einen Migrationshintergrund aufweist (Engels et al. 2011: 149)

Auch auf die Häufigkeit eines Kindergartenbesuchs von Kindern der zweiten Generation wirken sich ein hoher Bildungsgrad der Eltern und eine Erwerbstätigkeit der Mutter positiv aus. Gerade Eltern mit hohem Bildungsstand sind über die Möglichkeiten und Auswirkungen der vorschulischen Bildung besser informiert und verfügen zudem häufiger über die notwendigen Ressourcen, um ihren Kindern auch über die frühe Kinderbetreuung hinausgehende privilegierte Bildungschancen zu gewähren, als weniger gebildete Eltern. (Becker/Lauterbach, 2004: 138; siehe auch Unterwurzacher, 2007: 79)

Die berufliche Stellung des Vaters erweist sich hier ebenfalls als einflussreich: Kinder von Hilfsarbeitern besuchen seltener den Kindergarten. Oft wird auch argumentiert, dass ‚orientalische‘ und besonders muslimische Haushalte eine außerfamiliäre Erziehung aus traditionellen

Gründen eher ablehnen, weil beispielsweise Speisevorschriften nicht eingehalten werden können oder Kindergärten häufig von christlichen Kirchen betrieben werden. Diese Annahme wurde durch eine Studie mit türkischen Familien überprüft, erwies sich jedoch als haltlos. Dabei wurde untersucht, ob sich die Besuchshäufigkeit vorschulischer Erziehungseinrichtungen von Kindern, deren Eltern sich streng an die Regeln ihrer Religionsgemeinschaft halten, verglichen mit jenen Kindern unterscheidet, deren Eltern diese Regeln weniger strikt befolgen. Dabei waren jedoch keine signifikanten Unterschiede erkennbar. (Unterwurzacher 2007: 79f.)

Sowohl auf Seiten der Migrantenfamilien als auch auf Seiten der Betreuungseinrichtungen existieren Vorbehalte, die sich als Hürden für Kontakt und gegenseitige Annäherung erweisen. Diese gehen zumeist auf eine Diskrepanz in den Bildungseinstellungen zurück. So können aus den Herkunftsländern mitgebrachte Bildungseinstellungen und Erfahrungen mit dortigen Kindergärten und Schulen einerseits und eine mangelhafte Informationslage zum hiesigen Bildungssystem andererseits dazu führen, dass die Eltern keinen Kontakt suchen. Doch auch den hiesigen Institutionen und ihren Beschäftigten mangelt es häufig an einer ausreichenden Anpassungsfähigkeit, um den Bedürfnissen von Familien mit Migrationshintergrund angemessen zu begegnen (Neumann 2005: 189).

Weitere Gründe dafür, weshalb sich Familien mit Migrationshintergrund gegen eine Betreuung ihrer Kinder in einer Kindertagesstätte entschließen, können auch die entstehenden Betreuungskosten, ein Mangel an zeitlicher Flexibilität der Angebote, gesellschaftliche und traditionelle Auffassungen oder Entfremdungsängste sein. Viele Eltern schätzen Kindertagesstätten als Orte, an denen ihre Kinder gut Deutsch lernen und somit eine angemessene Basis für einen erfolgreichen Schulbesuch legen können.

Für die Inanspruchnahme von Kindergartenplätzen ist eine Normalisierung des Altersaufbaus innerhalb der Migrantenbevölkerung von Bedeutung. Sind drei Generationen einer Familie vorhanden, die entweder in einem gemeinsamen Haushalt leben oder in mehreren, nahe beieinanderliegenden, können auch Großeltern mehr Verantwortung für die Versorgung der Kinder übernehmen. (Neumann 2005: 190 f)

Der den Kindern von ihren Eltern beigegebene Wert prägt sowohl deren generatives Verhalten und den Prozess der Familienbildung als auch die in der Erziehung gesetzten Schwerpunkte und Sozialisierungsstrategien.

Durch eine Erziehung der Kinder, die darauf abzielt, in ihnen eine lebenslange Loyalität und ein daraus resultierendes anhaltendes Engagement für die Eltern zu erwecken, kann eine Weitergabe ökonomisch-utilitaristischer Werte erfolgen. Eine starke Betonung kindlichen Gehorsams und eine elterliche Fürsorge und Kontrolle, die auch dann noch besteht, wenn die Kinder die Adoleszenz erreicht haben, oder sich mit steigendem Alter der Kinder noch intensiviert, sind die Folge dieser Erziehungseinstellung. Dabei können Konflikte zu

Erziehungspraktiken in Kindertagesstätten entstehen, bei denen der psychologisch-emotionale Wert von Kindern im Mittelpunkt steht und folglich eine Erziehung hin zu autonomen und selbständigen Persönlichkeiten stattfindet, die früh fähig sind, enge, emotionale und individuelle Beziehungen aufzubauen. (BMFSFJ, 2000: 104 f.)

Im folgenden Abschnitt wird näher auf den Zusammenhang zwischen Bildung und Integration eingegangen.

7.3.2 Bildung und Integration

Der Bildungsgrad hat neben der Arbeitsmarktintegration einen entscheidenden Einfluss auf die gesellschaftliche Position Person. Er entscheidet über ihre soziale Stellung, ihren Zugang zu wichtigen gesellschaftlichen Positionen sowie ihre Teilhabe an gesellschaftlichen Gütern und politischen Entscheidungsprozessen. Eine Integration von Zuwanderern, die ihnen einen umfassenden Zugang zu Kultur, Gütern und Institutionen der sie aufnehmenden Gesellschaft ermöglicht, ist nur durch eine nachhaltige Investition in Bildungsangebote erfolgreich. Diese muss den Zuwanderern nicht nur einen zeitnahen Erwerb der Sprache ermöglichen, sondern sie auch für weiterführende Bildungsabschlüsse qualifizieren, um ihnen Chancen auf den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt einzuräumen. Leistet das Bildungssystem für Zuwanderer dieses nicht, droht die Entstehung und Etablierung einer ethnisch geschichteten Gesellschaft, bei der die Zugehörigkeit zu einer Ethnie zugleich mit der Besetzung einer für sie typischen Position einhergeht. Gesemann (2009: 451) spricht dabei von der Entstehung eines „*System[s] der vertikalen Ungleichheit*“.

Obwohl seit den 1970er-Jahren eine deutliche Verbesserung der Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu verzeichnen ist, haben diese ihren Altersgenossen ohne Migrationshintergrund gegenüber noch immer einen deutlich schwereren Stand im Bildungsbereich. Die Mehrheit von ihnen genießt zwar formal denselben Zugang zu Bildungseinrichtungen (Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration 2004: 57), faktisch sind Jugendliche mit Migrationshintergrund und vor allem Jungen mit türkischen Wurzeln an Gymnasien und Realschulen unterrepräsentiert, während sie an Haupt- und Sonderschulen überdurchschnittlich stark vertreten sind. (Müller/Stanat 2006: 234; Diefenbach 2008: 76; Siegert 2008: 21)

Eine Auswertung der PISA-Studiendaten des Jahres 2000 zeigte für Deutschland zunächst, dass sich Jugendliche aus Familien ohne Migrationshintergrund besonders in puncto Lesekompetenz nicht von Jugendlichen aus national gemischten Familien unterscheiden (Baumert & Schümer 2001: 375), wohingegen Kinder aus reinen Zuwandererfamilien signifikant schlechter abschnitten. So erreichten 10 % der Jugendlichen aus der ersten Gruppe nicht die erste Kompetenzstufe und wurden somit der Risikogruppe extrem schwacher Leser zugeordnet, während Jugendliche aus der zweiten Gruppe mit rund 20 % davon doppelt so häufig betroffen

waren. Des Weiteren wurde offenbar, dass Jugendliche, die im Verkehr mit Familienangehörigen nicht ihre Unterrichtssprache verwendeten, meist eine deutlich schlechtere Lesekompetenz aufwiesen als jene, die dies taten (S. 376). Auch in anderen Kompetenzbereichen verzeichneten Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der Regel geringere Leistungen als solche ohne Migrationshintergrund. Dabei erwies sich die Situation türkischstämmiger Jugendlicher als besonders problematisch, während Jugendliche mit polnischen oder russischen Wurzeln mit ihren Leistungen im Mittelfeld lagen (Müller & Stanat, 2006: 223). Im international vergleichenden Bericht für die PISA-Studie von 2003 zeigte sich im Hinblick auf die mathematische Grundbildung, dass Jugendliche, von denen ein Elternteil aus dem Ausland stammte, unter den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in allen untersuchten Ländern die höchste Kompetenz und nur einen geringen Abstand zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund aufwiesen, während Jugendliche, bei denen beide Eltern Zuwanderer waren, in allen Ländern auf einem deutlich niedrigeren Kompetenzniveau lagen. Auffällig war dabei, dass besonders die in Deutschland geborenen Kinder von Zuwanderern über die niedrigsten Kompetenzen verfügten. Die Befunde von PISA 2003 legen einen Zusammenhang zwischen dem Sprachgebrauch und der Mathematik- und Lesefähigkeit nahe. (Ramm et al. 2005: 295), die von PISA 2006 lassen auf eine Verbindung zwischen sozialer Herkunft, Sprachgebrauch und naturwissenschaftlicher Kompetenz schließen (Walter & Taskinen 2007: 358). Verglichen mit Jugendlichen aus der ehemaligen Sowjetunion, die in ihrem Alltag deutlich häufiger Deutsch sprechen und folglich bessere Ergebnisse in Mathematik und Lesen erzielen, verwenden türkische Schüler das Deutsche wesentlich seltener und erzielen somit deutlich schlechtere Noten in den entsprechenden Fächern. Diese sehr mangelhaft ausgeprägten Grundkompetenzen türkischer Jugendlicher mindern deren Chancen auf eine erfolgreiche und zufriedenstellende Teilnahme am kulturellen und ökonomischen Leben der deutschen Gesellschaft (S. 293), obwohl sie in diesem Land geboren wurden und zur Schule gegangen sind. Da Jugendliche türkischer Abstammung mit fast 20 Prozent die zweitgrößte Gruppe unter den in Deutschland lebenden Migranten darstellen, ergeben sich aus diesen Erkenntnisse nicht nur große individuelle Probleme, sondern auch bedeutende Herausforderungen für die Gesamtgesellschaft. (Ramm et al. 2005: 297)

PISA 2009 zeigt, dass in Deutschland lebende Jugendliche mit Migrationshintergrund, trotz einer Verbesserung ihrer Lage, in ihren Leistungen noch immer deutlich hinter Jugendlichen ohne Migrationshintergrund zurückstehen. Dabei erweist sich besonders die geringe Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern türkischer Herkunft als nicht zufriedenstellend (Stanat, Rauch & Segeritz: 2010: 227), da diese Gruppe in ihrem sozio-ökonomischen Status nicht nur deutlich hinter Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund zurückbleibt, sondern auch hinter jenen aus Polen und der ehemaligen Sowjetunion. Ein weiteres Problem dieser Gruppe

ist die nicht feststellbare Verbesserung der sozialen Lage zwischen der ersten und der zweiten Generation türkischer Migranten. (Stanat, Rauch & Segeritz 2010: 225)

Die Ergebnisse von PISA 2006 machen deutlich, inwieweit sich in Deutschland und in den Vergleichsstaaten Jugendliche mit Migrationshintergrund in ihrer sozialen Herkunft von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund unterscheiden. Sowohl der sozio-ökonomischen Status als auch die Verfügbarkeit von Kulturgütern in der Familie und das Bildungsniveau der Eltern gelten dabei als bedeutsame Faktoren, die auf die Kompetenzunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern Einfluss haben (Walter & Taskinen 2007: 356).

Frauen und Mädchen sind im Bildungsbereich nicht mehr, sondern eher weniger benachteiligt: Das Geschlecht scheint dabei kein limitierender Faktor mehr zu sein und ihre bisherige Unterlegenheit in Bezug auf das Bildungsniveau hat sich in den letzten Jahren umgekehrt. (Blossfeld et al. 2009) Frauen besuchen mittlerweile häufiger das Gymnasium als ihre männlichen Altersgenossen und schließen es entsprechend häufiger mit dem Abitur ab. Zudem verlassen Mädchen die Schule seltener ohne Schulabschluss, erreichen insgesamt vergleichsweise höhere Bildungsabschlüsse, weisen eine höhere Motivation zur eigenständigen Lektüre auf und erzielen in Kompetenztests wie PISA insgesamt bessere Ergebnisse. (Blossfeld et al. 2009: Kapitel 6, Diefenbach 2008: 76 sowie Siegert 2008: 33)

Schümer et al. stellen im Rahmen der PISA-E-Untersuchung fest, dass Kinder mit Migrationshintergrund einem zwei- bis dreimal höheren Risiko ausgesetzt sind, eine Klasse zu wiederholen, als Kinder deutscher Herkunft (Schümer et al. 2002: 207). Eine Untersuchung der Geschlechterdifferenz unter Sitzenbleibern ergab, dass Mädchen in allen Schulformen deutlich seltener davon betroffen sind als Jungen (Krohne et al. 2004: 376). Vergleichsweise häufig bleiben hingegen 15-jährige Schülerinnen und Schüler sitzen, von denen beide Eltern nicht-deutscher Herkunft sind (Baumert & Schümer 2001: 341).

Die häufigste Ursache für Klassenwiederholungen von Kindern mit Migrationshintergrund in der Grundschule bilden Sprachprobleme. Daher ist gerade die frühe Vermittlung von Sprachkompetenz eine wichtige und notwendige Grundlage für Lesekompetenz und anschließenden Lernerfolg (Krohne et al. 2004: 389). Dass besonders einer hohen Lesekompetenz als Garant für eine erfolgreiche Schullaufbahn große Bedeutung zukommt, zeigt PISA 2000. Im Rahmen dieser Studie war ersichtlich, dass nur ein Viertel aller 15-Jährigen, deren Lesefähigkeit nicht für Kompetenzstufe 1 ausreichte, die Schule ohne Zeitverlust durchlief. Etwas mehr ein Fünftel dieser Schülerinnen und Schüler wurde bei der Einschulung zurückgestellt und die Hälfte musste eine Klassenstufe wiederholen (Artelt et al. 2001: 118).

Die Ergebnisse der Studie ‚Viele Welten leben‘ (Boos-Nünning und Karakaşoğlu 2006) bestätigen die bereits bei anderen Autoren gezeigten Ergebnisse, dass Mädchen mit einem hohen Bildungsniveau seltener eine Klasse wiederholen müssen. Nichtsdestotrotz verläuft die

Schulkarriere auch für Schülerinnen und Schüler, die die Schule mit einem hohen Abschluss verlassen, nicht immer problemlos. 40 Prozent der Schüler mit einem mittleren und 57 Prozent mit einem niedrigen Bildungsniveau wiederholen Klassenstufen. Von den zugewanderten Mädchen mit hohem Bildungsniveau sind 28 Prozent mindestens einmal sitzen geblieben; bei Mädchen mit mittlerem und niedrigem Bildungsniveau wächst diese Anzahl auf 52 Prozent.

Der Besuch des Kindergartens, auch wenn er für drei Jahre erfolgt ist, bewahrt in Deutschland geborene Mädchen und junge Frauen nur sehr unzureichend vor dem Sitzenbleiben: Während 40 Prozent der Schülerinnen mit Migrationshintergrund, die keinen Kindergarten besucht haben, eine Klassenstufe wiederholen müssen, so geschieht dies noch immer 35 Prozent, obwohl sie für 3 Jahre einen Kindergarten besucht haben. Die Unterschiede sind somit nur gering (Boos-Nünning & Karakaşoğlu 2006: 237f.)

Insgesamt spielt für den Schulerfolg also der Migrationshintergrund eine entscheidende Rolle, während das Geschlecht bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund an Bedeutung gewinnt, sobald es um den beruflichen Erfolg geht. Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund müssen jedoch mit einer um ein Vielfaches höheren Wahrscheinlichkeit damit rechnen, eine Klassenstufe zu wiederholen als ihre deutschen Mitschüler. Das stellt sie vor zusätzliche Herausforderungen, wie einem geringeren Selbstvertrauen, der sinkenden positiven Einschätzung seitens der Lehrerschaft, die Zugehörigkeit zu nicht altersgemäßen Klassen und einer verringerten Chance auf höhere Schulabschlüsse. In der Hauptschule haben Migrantinnen einen geringeren Vorsprung vor männlichen Schülern mit Migrationshintergrund als dies bei ihren deutschen Mitschülerinnen und Mitschülern der Fall ist. Deutsche Mädchen bleiben wiederum seltener sitzen als nicht-deutsche Mädchen. (Ahrens 2011: 18)

Im folgenden Abschnitt werden die Faktoren betrachtet, die zu einem Blockieren der Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund führen können.

7.3.2.1 Blockierte Bildungschancen: Die Rolle struktureller, ethnischer und sozialer Faktoren

Seit Beginn der 1970er-Jahre haben Studien über die Bildungsziele und -erwartungen von Migrantenfamilien wiederholt gezeigt, dass diese bestrebt sind, ihre ökonomische, soziale und kulturelle Situation zu verbessern, um einen sozialen Aufstieg zu erreichen. Häufig stellten bereits hohe Bildungs- und Ausbildungsziele für ihre Kinder einen entscheidenden Grund für die Migration der Eltern dar. Diese hohen Erwartungen werden jedoch nur selten erreicht, weil es zugewanderten Familien oft an den materiellen, gesellschaftlichen und kulturellen Ressourcen mangelt, um ihre Ziele in einen faktischen Bildungserfolg ihrer Kinder umzuwandeln. Der mangelnde Kontakt zwischen den Eltern und den Bildungsinstitutionen, der schon bei der Elementarerziehung beginnt, ist bereits Ausdruck dieses Dilemmas und deutet auf Barrieren hin,

die zwischen den Familien und den Bildungsinstitutionen bestehen und den Zugang von Migrantenkindern zu Betreuungseinrichtungen erschweren. (Neumann 2005: 185f)

Die Gründe für diese Ungleichheiten sind nur schwer ermittelbar. Dabei wurde anfangs davon ausgegangen, dass die Verantwortung ausschließlich bei den Migrantenfamilien liegt, da diese durch ihre konservative Haltung der Schule und dem Lernen gegenüber den Bildungserfolg ihrer Kinder behindern. Es wurde argumentiert, dass die Überzeugung zugewanderter Eltern, Bildungserfolge stellten sich durch Auswendiglernen und die absolute Unterordnung unter die Autorität der Lehrer von selbst ein, zum Misserfolg zahlreicher Migrantenkinder in deutschen Schulen beigetragen hat (Diefenbach 2007:223). Die Folge dieser Ansichten sei, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund entweder die ablehnende Haltung ihrer Eltern zur Schule übernehmen oder sich in einen Konflikt zwischen Kulturen und Generationen gleichermaßen verstrickt sehen (Leenen et al. 1990: 762).

Der familialen Sozialisation kommt dabei ein sehr hoher Stellenwert bei der Bestimmung von Chancen im Bildungsbereich oder auf dem Arbeitsmarkt zu, da Eltern mit ihrer Weitergabe grundlegender Werte und Überzeugungen, Orientierungen, Gewohnheiten sowie Wissensbeständen an ihre Kinder deren Chancen je nach Ausprägung entsprechend positiv oder negativ beeinflussen können. Je mehr Humankapital die Eltern in Form von Bildungsabschlüssen und Haushaltseinkommen aufzuweisen haben, desto förderlicher sind die Auswirkungen auf ihre Kinder (Diefenbach 2007: 226).

Humankapitaltheoretische Ansätze richten den Blick ebenfalls auf die Familie, wobei Humankapital dabei in erster Linie anhand der Bildungsvergangenheit und der beruflichen Stellung der Eltern gesehen wird. Anhand von Studien wie der von Kristen und Granato (2004) kann gezeigt werden, dass die Nachteile von Migranten vor allem durch diese beiden Faktoren bestimmt werden. Die Berufserfahrung der Eltern wird dabei zu einer der Hauptressourcen für eine Investition in Bildung, da sie einen Zugang zu zahlreichen weiteren Ressourcen ermöglicht, die sich auf ihre Kinder bildungsfördernd auswirken. Dazu gehört u. a. die Kenntnis des Bildungssystems, das den Familien eine strategische Bildungsplanung ermöglicht und ihr somit eine Basis für einen nachhaltigen Bildungserfolg sichert. Diese Kenntnis kann dabei das Wissen über die Struktur des Bildungssystems, die darin verfügbaren Möglichkeiten zur Einflussnahme, die Bedeutung von Zensuren als Türöffner zu höheren Abschlüssen oder darüber sein, welcher Bildungsweg welche Anforderung an die Lernenden stellt. Das bildungsrelevante Wissen der Eltern hilft jedoch nicht nur bei der Überwindung formaler Herausforderungen, sondern ermöglicht es diesen auch, ihre Kinder inhaltlich zu unterstützen, beispielsweise beim Lösen von Hausaufgaben oder beim zielgerichteten Lernen für Klassenarbeiten. Darüber hinaus erleichtert die Kenntnis des Schulsystems, eventuell auftretende Probleme frühzeitig zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren (Kristen & Granato, 2004: 127) oder die Elternhilfe bei Schulaufgaben *„beschränkt sich zumeist nach Darstellung der Biographie*

Trägerinnen die ‚Förderung‘ jedoch auf Ermahnungen zu lernen und eventuell auf Geschenke bei guten Noten. Indirekte Unterstützungen werden durch liebevolle Zuwendung zuteil.“ (Ofner 2003: 244). Infolgedessen können Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund hohe Bildungsabschlüsse nur durch ein gesteigertes Maß an Disziplin, Leistungsbereitschaft und Selbstständigkeit erreichen.

Im Normalfall verfügen Migrantenfamilien jedoch weder über genügend bildungsrelevante Informationen noch über die Möglichkeit, ihre Kinder beim außerschulischen Lernen zu unterstützen, vor allem, wenn von ihnen nicht das hiesige, sondern das Bildungssystem ihres Heimatlandes durchlaufen wurde. Fehlende Sprachkenntnisse verschärfen diese schwierige Ausgangslage weiter, da sie einer sachdienlichen Hilfestellung seitens der Eltern im Wege stehen. Aus all diesen Schwierigkeiten ergeben sich für Migrantenfamilien bereits schlechtere Startbedingungen als für deutsche Familien, die sich später auch nur schlecht wieder aufholen lassen. Die Bildungserfahrung der Eltern ist schließlich erst dann am wirkungsvollsten, wenn sie den Kindern kontinuierlich zur Verfügung steht. (Kristen & Granato, 2004: 127)

Vertreter der zweiten Generation sind nach Viehböck (1994) im doppelten Sinne belastet: Zum einen sind sie einem starken Erfolgsdruck seitens ihrer Eltern ausgesetzt, zum anderen geraten sie auch immer wieder in Konflikt mit den Normen, Traditionen und Wünschen der Eltern.

In der Literatur wird der mangelnde Kontakt von Migranteneltern zur Schule anhand von deren spezifischer Problemlage begründet. Oft mangelt es ihnen an Sprachkenntnissen, wodurch sie sich einem Austausch mit Lehrern nicht gewachsen fühlen oder anderweitige Kommunikationsprobleme befürchten. Manche Autoren erkennen im Verhalten der Eltern jedoch auch ein Hin-und-Hergerissen-Sein zwischen dem Wunsch nach einer guten Schulbildung für ihre Kinder und einer gleichzeitigen distanzierten Haltung gegenüber dieser Institution. Oft versuchen Eltern, ihre Kinder an die sprachliche und traditionelle Orientierung ihres Herkunftslandes zu binden und sprechen sich daher gegen Schulformen aus, in denen vor allem die Sprache der neuen Heimat von zentraler Bedeutung ist oder die traditionelle Erziehung der Kinder stören könnten. Als besonders problematisch werden dabei schulische Erziehungsformen betrachtet, die auf mehr Individualität der Kinder setzen, um diese besser in die Aufnahmegesellschaft zu integrieren, sich damit jedoch gegen den familiären Zusammenhalt richten. Hierzu gehören bei Eltern mit Migrationshintergrund auch die Kenntnisse der deutschen Sprache. Eltern, die des Deutschen nicht oder nur unzureichend mächtig sind, können ihren Kindern beispielsweise bei deren Hausaufgaben weder eine Hilfestellung zukommen lassen noch dabei eine Kontrollfunktion ausüben (siehe dazu Kapitel 7.1 auf S. 47). Dass diesen Erziehungsformen durch die Eltern häufig entgegengewirkt wird, ist wohl darauf zurückzuführen, dass sich die kommunikative Beziehung zwischen der Familie und ihrem sozialen Umfeld nicht in den gewohnten und in der Sprache des Herkunftslandes üblichen ‚normalen‘ Verhältnissen vollziehen kann (Viehböck 1994: 51f; siehe auch Boss-Nünning 2005: 250).

Eine Auswertung der Ergebnisse von PISA 2000 (2003) ergab, dass Schülerinnen und Schüler, deren Migrationshintergrund, Sozialstatus, kognitive Fähigkeiten und familiäre Unterstützung vergleichbar sind, dann zumeist vergleichsweise geringere Leistungen erzielen, wenn in ihrem familiären Alltag nur Muttersprache gesprochen wird. Schulen, in denen mindestens 20 Prozent der Schüler Migrantenkinder sind, die zu Hause nicht Deutsch sprechen, erzielten im Lesetest im Durchschnitt ein um 20 Punkte geringeres Ergebnis als jene, bei denen der Anteil dieser Schüler nur bei höchstens 5 Prozent liegt. (Stanat 2003: 256)

Die empirischen Befunde von Becker (2004) zeigen, dass die Auswirkungen der sozialen Herkunft auf schulische Leistung und Bildungschancen zurückgegangen sind und zu einer breiteren Bildungsbeteiligung beitragen haben (Becker 2004: 179). El-Mafaalani und Toprak (2011) gehen davon aus, dass Kinder mit Migrationshintergrund in zweifacher Hinsicht benachteiligt seien: Nach der Meinung des Autors existiert eine *„herkunftsbedingte Form der Selbstdiskriminierung durch Bildungsentscheidungen in den Familien“* (El-Mafaalani & Toprak 2011: 25).

Empirische Studien hierzu sind bisher selten. Gomolla und Radtke (2002) stießen jedoch bei einer Untersuchung in Bielefeld auf einige Praktiken an dortigen Schulen, bei denen es sich um institutionelle Mechanismen handelt, die sich nachteilig auf den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auswirken können. Die Autoren sprechen dabei von *„institutionelle[r] Diskriminierung“* und führen diese auf eine frühe Selektion innerhalb eines stratifizierten Schulsystems und auf unterschiedliche Entwicklungsmilieus innerhalb der Schulformen zurück. Auch die lehrerseitigen Empfehlungen für den Besuch der anschließenden Schulform, bestimmte Unterrichtsformen und -inhalte sowie die stereotype Erwartungshaltung der Lehrkräfte werden von den Autoren als entsprechend problematisch beschrieben. Die Autoren sind überzeugt, dass diese Praktiken eine auf unterschiedliche Bevölkerungsgruppen bezogene soziale Ordnung institutionalisieren und anschließend legitimieren, indem mithilfe von Theorien eine das Verhalten bestimmende Wirkung von Kultur konstruiert wird. Infolgedessen beteilige sich die Institution Schule *„an der sozialen Hervorbringung und Konstruktion ethnischer Differenz, personifiziert in der Gestalt des Ausländers, Fremden oder Migranten, die sich zu einer ethnischen Ordnung verdichtet“* (Gomolla & Radtke 2002: 266). Die Schule stellt dabei nach Auffassung der Autoren nur eine von vielen Organisationen dar, die die bestehende soziale Ordnung und die in ihr vorherrschende Diskriminierung durch Selektion und Distribution immer wieder reproduzierten und anschließend als sich von Natur aus ergebendes, objektiv erfahrbares ethnisches System darstellen (Gomolla & Radtke 2002: 266).

In den Lehrerempfehlungen, die den Familien die Wahl der auf die Grundschule folgenden Schulform erleichtern sollen, wird häufig auch Migrantenkindern mit guten Leistungen lediglich der Besuch der Haupt- oder Realschule nahegelegt. Die gängige Begründung dafür ist, dass diesen Schülern ohne die perfekte Kenntnis der deutschen Sprache auf einem Gymnasium kein Erfolg beschieden sei und sie so vor der Erfahrung des Scheiterns bewahrt werden

können. Diese Empfehlung wird Migrantenkindern jedoch auch bei guten Sprachkenntnissen gegeben, um sich eventuell später ergebende, nicht zu spezifizierende Schwierigkeiten zu vermeiden. Dabei wird zumeist ein späterer Wechsel in eine höhere Schulform in Aussicht gestellt, der dann jedoch oft aufgrund von Veränderungen in deren Aufnahmepraxis entfällt. (Gomolla & Radtke 2002: 269)

In seinem Gutachten für die Unabhängige Kommission Zuwanderung begründet Esser (2001) die Leistungsunterschiede zwischen den von ihm untersuchten Gruppen der Türken, Italiener, Jugoslawen und Aussiedler damit, dass in der Klasse eine ethnische Gruppenbildung stattfindet, die das Lernen behindert – auch das der deutschen Sprache. Dies, so der Autor, führe zu schlechten Lernleistungen, aus denen sich wiederum schlechte Noten ergeben, die eine Empfehlung für den Besuch einer weiterführenden Schule oft verhindern. Dass Schüler aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe von vornherein bei derartigen Lehrerempfehlungen benachteiligt werden, bestätigt der Autor nicht, sondern sieht in den Schulen der Gegenwart vielmehr moderne Institutionen, in denen ein strikter Fokus auf Leistung vorherrscht. Da Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund jedoch zumeist in den Voraussetzungen für diese Leistungen benachteiligt seien, würden gerade durch die Prävalenz des Leistungsprinzips ethnische Ungleichheiten und eine strukturelle Dissimilation im Bildungs- und Arbeitsbereich reproduziert. (Esser 2001: 58)

Boos-Nünning & Karakaşoğlu (2006) subsumierten anhand der Studie *Viele Welten leben*, dass durchaus ein Zusammenhang zwischen dem Migrationsanteil in der Klasse und dem Bildungsniveau besteht. Bei einem hohen Bildungsniveau existiert mit 32 Prozent ein recht hoher Anteil an Jugendlichen, in deren neunter Klasse keine oder nur wenige Mitschülerinnen und Mitschüler mit Migrationshintergrund waren. Bei weiteren 37 Prozent beschränkte sich der Anteil an Migranten und Migrantinnen in der neunten Klasse auf etwa ein Viertel der Klassenbelegschaft. Nur ein Drittel der Schülerschaft auf einem hohen Bildungsniveau besuchte eine Klasse, bei der der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bei 50 Prozent oder darüber lag, während dieser Anteil bei einem mittleren Bildungsniveau bei knapp der Hälfte und bei einem niedrigen Bildungsniveau sogar über der Hälfte lag. Zudem belief sich der Anteil an Schülern des mittleren Bildungsniveaus, in deren Klassen höchstens ein Viertel der Schülerschaft einen Migrationshintergrund aufwies, auf 53 Prozent, während er auf dem niedrigen Bildungsniveau 45 Prozent ausmachte.

Im Folgenden wird der Zusammenhang zwischen der ethnischen Zusammensetzung des Wohnmilieus und der besuchten Klasse untersucht. Dieser ist jedoch anhand der vorliegenden Daten nicht eindeutig feststellbar. Der Anteil an Migranten in Schulklassen ist lediglich in 51 Prozent der Fälle sehr gering, sofern es sich bei dem entsprechenden Wohnviertel um ein deutsches Umfeld handelt. Bei einem gemischten Umfeld liegt der Anteil an Klassen mit wenigen Migrantinnen und Migranten bei 29 Prozent während die Schülerschaft von 25 Prozent

der dortigen Klassen zur Hälfte aus Kindern mit Migrationshintergrund besteht. Demgegenüber ist das Wohnen in einem ethnischen Milieu nicht zwangsläufig mit dem Besuch einer Klasse verbunden, in der Migrantinnen und Migranten die Mehrheit bilden, was auch für neunte Klassen in einem ethnischen Wohnumfeld gilt (Boos-Nünning & Karakaşoğlu 2006: 241).

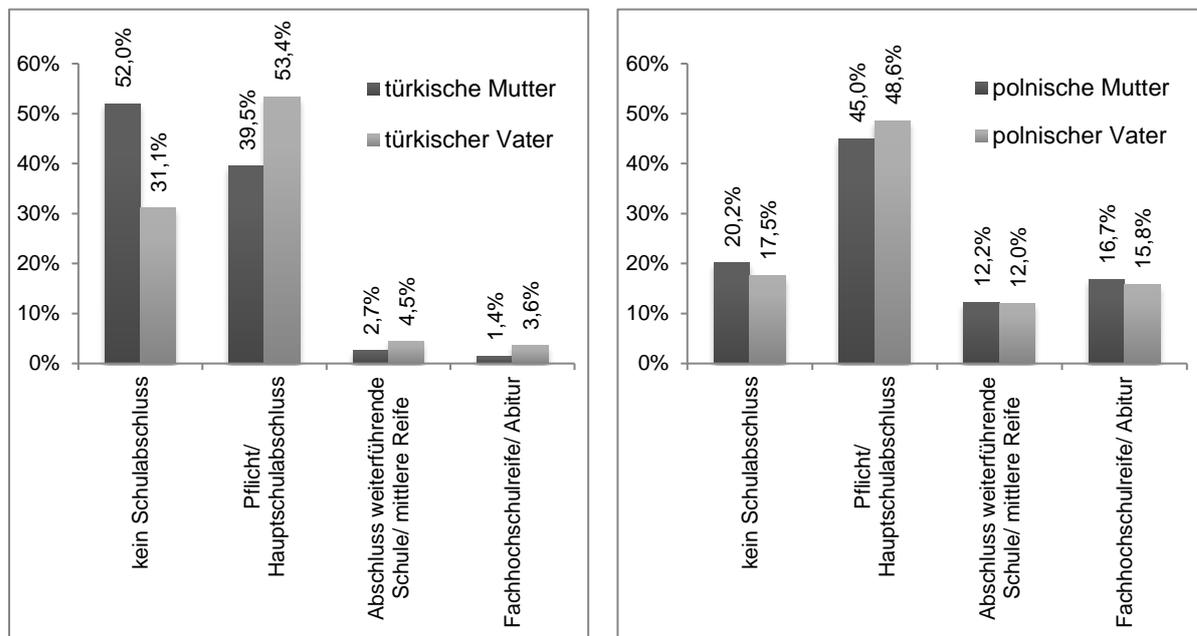


Abbildung 10: Bildungsstand türkischer Eltern (links) im Vergleich zu polnischen Eltern (rechts).

Quelle: Eigene Darstellung nach Daten von Babka von Gostomski 2008: 46f.

7.3.2.2 Bedeutung von Bildung und Schule in den Familien und strukturelle Integration

Die Schulsysteme der meisten Herkunftsländer von Migranten sind kaum differenziert. Sie kennen meist den einfachen, stufenförmigen Aufbau aus Grund- und Mittelschule und einem optionalen dreijährigen Besuch eines Gymnasiums. Das deutsche Schulsystem mit seinen unterschiedlichen Schultypen hingegen erschwert es Migranten auch Jahrzehnte nach ihrer Einwanderung, eine hinreichend kompetente Entscheidung zu treffen. Die Möglichkeiten, in Deutschland einen Schulabschluss zu erwerben, sind vielfältig und von erheblicher Komplexität. Hinzu kommt erschwerend die bereits erläuterte fehlende Einmischung der Eltern in schulische Belange aus Respekt vor der Institution Schule. Neben häufig genannten Sprachproblemen stellen diese Faktoren für El-Mafaalani und Toprak (2011: 119f) die Hauptursachen für das Fehlen orientalischer Eltern bei Elternabenden und Elternsprechstunden dar. Familien betrachten die Institution Schule und Lehrtätigkeit neben der Familie respektvoll als wichtigste Erziehungsinstanz. Aus praktischer Erfahrung der Gepflogenheiten in der Türkei heraus stellen sie jedoch auch die Erwartung an die Schule, das neben der schulischen Erziehung unerwünschtes Verhalten ihrer Kinder bestrafend geahndet wird. Die Wurzeln der Autorin der vorliegenden Arbeit befinden sich im orientalischen Milieu. An dieser Stelle sei darauf

hingewiesen, dass diese für die türkeistämmigen Familien erhobenen Beobachtungen durch viele Autoren im Bildungsbereich auch für andere orientalische Familien zutreffen – hier wird eher noch stärker als in den türkischen Familien auf die Schule als gleichberechtigter Erziehungsinstanz neben der Familie gesetzt. Im Empfinden der Eltern verfolgen Schulen und Lehrer andere Erziehungsziele als die Familie. Die bekannten und für diese Familien bewährten Ideale und Ansichten werden auf ihr Leben in Deutschland projiziert, was eine Spannung zwischen Schule und Elternhaus schafft, deren Auflösung sich als schwierig erweist. Andererseits bemängeln viele Lehrer die fehlende Vorleistung der Familien für die Schule und deren Erziehungsziele. Im Gesamtbild sind die Zielvorstellungen Autoritätshörigkeit und Respekt also für die Familie vorrangig, während sie für Schule und Lehrer eher sekundär sind. Andersherum verhält es sich mit dem Erziehungsziel der Autonomie. El-Mafaalani und Toprak (2011: 121) machen zurecht darauf aufmerksam, dass gegenseitiges Unverständnis auf beiden Seiten einen Frustfaktor beinhaltet, der erhebliche Ausmaße annehmen kann.

Die Erziehungsideale in Akademiker- und Arbeiterfamilien sind einander sehr ähnlich. Jedoch zeigen sich deutliche Unterschiede im Verständnis für Bildung. Hierbei muss eine differenzierte Betrachtung von Schule und Bildung erfolgen. Unabhängig vom soziokulturellen Hintergrund einer Familie ist eine einheitliche Einstellung zur Bildung zu beobachten: Bildung ist im allgemeinen Verständnis wichtig und ein guter Schul- und Studienabsolvent wird einen gesellschaftlich höher angesehenen Beruf ergreifen, als ein schlechter. Eine genauere Betrachtung zeigt jedoch eine divergente Vorstellung von Bildung und ihrer Erreichbarkeit. Im traditionellen orientalischen Arbeitermilieu herrscht ein „natürliches“ Bildungsverständnis vor: Demnach spielt die Veranlagung eine entscheidende Rolle und eine Einflussnahme von außen ist nur äußerst begrenzt möglich. Erkannte Leistungsrückstände können nicht behoben werden. Schlechte Leistungen in der Schule werden mit Talentfreiheit gleichgesetzt und seien nach dieser Logik der Grund, „nur einen Handwerksberuf“ zu erlernen. Frühkindlicher Bildung und Förderung als Präventivmaßnahme wird kaum Bedeutung beigemessen oder nicht als Chance erkannt. Erziehungseinrichtungen zur frühkindlichen Förderung werden somit kaum und unregelmäßig frequentiert. Diese Art von Bildungsverständnis hat besonders im deutschen Bildungsraum weitreichende Folgen, da eine Einteilung der Schüler in unterschiedliche Schulararten bereits sehr früh, im vierten Schuljahr, erfolgt. Eine zweite Art von Bildungsverständnis, die häufig bei der zweiten Generation von Migranten vorliegt, die dieses Schulsystem bereits durchlaufen haben, ist die Überzeugung, dass die dritte Generation keine Chance in diesem Bildungssystem habe. Diese zwei Arten des Bildungsverständnisses haben eine Gemeinsamkeit: Sie lassen eine fehlende Unterstützung des Kindes in der Schule durch das Elternhaus erkennen. Ein Kind, das gute Leistungen in der Schule erzielt, wird in seinem Vorhaben unterstützt und seinen Leistungen gewürdigt, jedoch nicht dazu motiviert. Kinder von Eltern mit diesem Bildungsverständnis sind selbst für ihre Bildungskarriere verantwortlich und erfahren

keine Anleitung durch die Eltern. So wird die Bedeutung von einer Förderung junger Kinder in Sport, Musik, Kunst und auch Kultur von den Eltern kaum erkannt und selten ergriffen.

Jede systematische Förderung ist mit dem Umstand konfrontiert, dass sich die Werte der schulischen Ausbildung und der familiären Erziehung in einem grundlegenden Widerstreit befinden: Während im schulischen Kontext der Aufbau von Kompetenzen, wie Selbstständigkeit, Selbstdisziplin, Selbstmotivation, Individualität und Kooperation, im Mittelpunkt steht, liegt das Hauptaugenmerk im familiären Kontext auf Kollektivität, Kontrolle und Gehorsam. Jede Seite ist hierbei von der Richtigkeit ihres Ansatzes überzeugt, wodurch sich Jugendliche wiederholt widersprüchlichen Situationen ausgesetzt sehen. Darauf reagieren vor allem Jungen durch eine Konzentration ihrer Lebenswelt auf Peer Groups, weil dort derartige Widersprüche entweder nicht auftreten oder aufgelöst werden, indem Charakteristika aus dem schulischen und dem familiären Umfeld gleichermaßen, wenn dies sinnvoll erscheint, übernommen und zu einem neuen Ganzen verbunden werden. Im Rahmen von Peer Groups ist es möglich, Kollektivität und Hierarchie auszuleben und das Bedürfnis nach Stärke und Erfolg sowie Konsum und Action zu befriedigen (El-Mafaalani & Toprak 2011: 124f).

Herwartz-Emden stellte in ihrer Untersuchung über die Auffassungen türkischer Familien in Berlin zur Praxis an lokalen Schulen fest, dass die Eltern vor allem die Begriffe Disziplin, Angst und Respekt kritisch hinterfragen. Eltern, die eine Erziehung mithilfe von Angst und Disziplin ablehnen, sprechen sich jedoch nicht unbedingt gegen den Respekt der Kinder vor den Erziehenden aus. Vor allem Vertretern des Mittelstandes ist eine Erziehung wichtig, bei der die eigenen Wertesysteme und Lebensvorstellungen auf ihre Töchter übertragen werden. Eltern aus entsprechenden Familien, die sich für eine autoritäre Erziehung aussprechen, sind der Auffassung, dass die Umsetzung dieser Intention jedoch durch den Einfluss der deutschen Gesellschaft und Kultur erschwert wird. Besonders bei deutschen Schulen und Lehrern wird die Ursache für Konflikte mit den Töchtern gesehen, wobei vor allem das zu freizügige Benehmen der Mädchen in Öffentlichkeit wie Schule und die als nicht angemessen empfundene Reaktion der Lehrer darauf Kritikpunkte darstellen. Jedoch auch Eltern, die auf mehr Eigenständigkeit in der Erziehung setzen, stehen dieser Erziehungsform und dem daraus resultierenden Verhalten ihrer Kinder oft ambivalent gegenüber und empfinden es häufig als notwendig, ihre Kinder gegen rigidere Ansichten innerhalb und außerhalb der eigenen Familie zu verteidigen. (Herwartz-Emden 1986: 173f.)

Eltern empfinden oft Unbehagen aufgrund der großen Unterschiede zwischen ihren eigenen schulischen Erfahrungen und denen ihrer Kinder. Dieses Unbehagen konzentriert sich zumeist auf die Person des Lehrers oder der Lehrerin, die als Repräsentant der Gesamtheit der Schule angesehen und mit den entsprechenden Erwartungen der Eltern verbunden wird. Kinder wie Eltern fühlen sich von deutschen Schulen oft gezwungen, für sie fremde Werte, Normen und Standards zu übernehmen. Die Lehrmethoden an deutschen Schulen sind Eltern oft fremd und

erschließen sich ihnen trotz aller Anpassungsleistung der Kinder nur selten. Eltern, die deutsche Lehrer aufgrund ihres offenen Umgangs mit den Schülern schätzen, verlangen von ihren Kindern mehr Respekt vor den Lehrern, der nicht erzwungen werden, sondern aus dem Vorbild des Lehrers und seiner natürlichen Autorität resultieren soll. Doch auch sie kritisieren die fehlende Vorbildfunktion der Lehrer und bemängeln generell die ausbleibende Erziehung in deutschen Schulen. (Herwartz-Emden 1986: 207f.)

Viele Eltern schildern ausländischen Jugendlichen ihre negativen Erfahrungen im deutschen Schulsystem und die Benachteiligungen auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Sie sind enttäuscht und bedauern die fehlenden Chancen, hoffen jedoch auf eine bessere Zukunft für ihre Kinder, insbesondere ihre Söhne, und sich selbst. (Herwartz-Emden 1986: 174 f.)

Auch Neumann bestätigt, dass Bildungsvorstellungen eng mit Erziehungsvorstellungen verknüpft, also im Bewusstsein der Eltern häufig nicht klar voneinander getrennt sind. Beide sind vielmehr abhängig von familiären Werten und Normen sowie von den Rahmenbedingungen ihres sozialen Umfelds. So ist anzunehmen, dass die Ansichten der Eltern zur Schul- und Berufsbildung ihrer Kinder zum einen aus ihren persönlichen Bildungserfahrungen und Kenntnissen über Bildungsinstitutionen und -wege in ihrer Heimat und Deutschland sowie zum zweiten aus den Bedingungen ihres Lebens in diesen beiden Gesellschaften resultieren (Neumann 1981: 145).

Die Ansprüche der Eltern führen bei ihren Kindern oft zu verfehlten Erwartungen bezüglich ihrer Bildungsmöglichkeiten. Die betroffenen Schülerinnen und Schüler fühlen sich dem Schulalltag oft entfremdet, haben Schwierigkeiten, sich ins Bildungssystem einzuordnen, und werden häufig erst zum Zeitpunkt der Schulentlassung mit der Realität konfrontiert. Da viele Schüler die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen, sind ihnen zumeist sowohl der Weg zu einer weiterführenden Schule als auch die Aufnahme einer Berufsausbildung versperrt. Die Unkenntnis der Gründe für das eigene Scheitern, die Enttäuschung der Eltern und deren Tendenz, schulischen Erfolg als Folge einer traditionellen Orientierung, des Respekts und des Gehorsams zu sehen, können bei den Jugendlichen oft das Gefühl des Alleingelassenseins hervorrufen (Neumann 1981: 178).

Da die eigenen Eltern vielfach über nur unzureichende Kenntnisse der Möglichkeiten des deutschen Bildungssystems verfügen, können Migrantenkinder, anders als ihre deutschen Altersgenossen, nicht mit deren Hilfe und Anleitung bei der Organisation der eigenen Schulkarriere rechnen. Jugendliche mit Migrationshintergrund, die eine erfolgreiche Bildungskarriere vorweisen können, zeichnen sich zumeist durch ein funktionierendes Selbstmanagement aus, d. h., sie treffen früh eigene Bildungsentscheidungen und vertreten selbst ihre Interessen gegenüber schulischen und behördlichen Instanzen. Dabei ist jedoch zu erwarten, dass der daraus resultierende Individualisierungsschub wiederum zu Konflikten mit dem Elternhaus führt, da trotz

der gesteigerten praktischen Handlungskompetenzen der Kinder die Autorität der Eltern deren kollektivistischem Familienverständnis gemäß nicht angetastet werden darf (Uslucan, 2005: 229). Diesen doppelten Konflikt mit Eltern und Instanzen der Mehrheitsgesellschaft resümieren Leenen et al. in ihren qualitativen Interviews mit türkischen Jugendlichen wie folgt: „*Be-gabte Migrantenkinder, die sich zur Hochschulreife durchkämpfen wollen, müssen nicht nur eine fehlende familiäre Unterstützung kompensieren, sondern auch den relativ starren Erwartungs- und Zuweisungshorizont deutscher Institutionen überwinden.*“ (Leenen et al. 1991: 763)

Im folgenden Abschnitt werden die Notwendigkeit der Sprachbeherrschung und die damit einhergehenden Kulturwerte für die Integration orientalischer Jugendlicher herausgearbeitet.

7.4 Kulturelle Integration: Sprache und ihr nachfolgende Kulturwerte (Kulturation)

Der Begriff ‚Kulturation‘ steht für Wissen und Kompetenzen, die von Akteuren für ein fundiertes, zielgerichtetes und erfolgreiches Agieren und Interagieren in einem kulturellen Kontext benötigt werden (Esser 2000: 272). Entscheidend ist dabei, dass den Akteuren die gängigsten Regeln bekannt sind und sie über die Fertigkeiten verfügen, die eine Einhaltung dieser Regeln ermöglichen. Zu diesen Fertigkeiten zählt auch eine ausreichende Sprachkompetenz. Die Akteure setzen ihr Wissen sowie ihre Kompetenzen und Fertigkeiten schließlich ein (Esser 2001: 8), um das Interesse anderer Akteure auf sich zu ziehen, hohe gesellschaftliche Posten zu erlangen oder in vorteilhafte Geschäfte und Beziehungen einzutreten. Findet eine Sozialintegration in Form der Kulturation statt, so handelt es sich dabei um den Erwerb des benötigten Wissens und der erforderlichen Kompetenzen. Esser (2001) bezeichnet diesen Vorgang als „*Teil der Sozialisation des Menschen*“ bzw. als „*kognitiv[e] Sozialisation*“ (S. 26). Die früheste Kulturation eines Menschen, die ihm die grundlegendsten kognitiven und emotionalen Strukturen für sein entsprechendes soziales Umfeld vermittelt, wird als ‚Enkulturation‘ bezeichnet. Für weitere Kulturationsvorgänge, die eine Anpassung an neue gesellschaftliche Kontexte gewährleisten, wird auch der Begriff ‚Akkulturation‘ verwendet. Je weiter die Akkulturationsleistung zeitlich von der Enkulturation entfernt ist und je unterschiedlicher die neue Kultur ist, an die eine Anpassung erfolgt, umso schwieriger gestaltet sie sich. Da es bei der Kulturation um den Erwerb von Wissen und Kompetenzen geht, ist sie ein Spezialfall des Lernens und entsprechend abhängig von förderlichen oder hinderlichen Umgebungsfaktoren. Besonders die Entwicklung von Sprachkompetenz gestaltet sich nur dann erfolgreich, wenn sie durch zahlreiche frühe Gelegenheiten gefördert und gefordert wird. Aufgrund dieser Einflüsse, deren Auswirkung mit steigendem Lebensalter und geringerem Bezug zur Umgebungskultur abnehmen, stellen das Einreisearchiv von Migranten und ihr Kontakt zum neuen Kulturraum so wichtige Faktoren für ihre Sozialintegration dar (Esser 2001: 9). Soziale Kontakte ermöglichen einen schnellen und produktiven Aufbau von Sprachkompetenz, die wiederum eine Grundlage

für die Teilnahme am Bildungswesen als auch für die Sozialintegration in die Aufnahmegesellschaft an sich darstellt. (Esser 2001: 26)

Aus diesem Grund wird nachfolgend das Erziehungsziel Spracherwerb detaillierter betrachtet. Der Fokus liegt auf den Wünschen der Eltern, bei ihren Kindern den Erwerb von Mutter- und/oder Zweitsprache zu forcieren. Sowohl Monolingualität als auch Bilingualität sind mit Potenzialen und Risiken für die soziale Integration ihrer Kinder verbunden. Im weiteren Verlauf werden diese Risiken und Potenziale untersucht.

7.4.1 Erziehungsziel Spracherwerb

Der enge Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur war bereits im Orient und Okzident seit der Antike hinreichend bekannt und Objekt vielfältiger philosophischer und wissenschaftlicher Betrachtungen (beispielsweise beschrieben bei Marrou 1957: 361ff und 401ff). Daran hat sich auch in der Moderne nichts geändert, eher wurde dieser Zusammenhang auch in den Neurowissenschaften gefunden und bestätigt (siehe dazu Spitzer 2010: 56ff). Vielmehr ist im Zusammenhang mit der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Medien, Literatur und der Öffentlichkeit eine häufig gleichzeitige Nennung von Lernschwierigkeiten und Sprachproblemen zu beobachten. Die gesprochene⁵ und geschriebene Sprache ist ein wesentlicher Bestandteil jeder Kultur und Kultur gehört wiederum zum Sprachverständnis und -gebrauch. Beide bedingen sich und hängen voneinander ab. Das Erlernen von Sprache ist demnach mit einer erheblichen soziokulturellen Ausprägung, aber auch der Meinungs- und Weltbild-Bildung verbunden. Jeder Mensch erschließt sich die Welt und sein Wissen über den Spracherwerb. Die Muttersprache kann somit als primärer Faktor zur Ausbildung der eigenen Identität gewertet werden. Sie ist für die Erschließung, Erweiterung und Festigung der Persönlichkeit notwendig und Voraussetzung für soziale Interaktionen und Integrationen. Sprachprobleme führen entsprechend zu Problemen in der Integration eines Menschen in die ihn umgebende Gesellschaft und/oder sind selbst Expression von Rollen- und Identitätskonflikten (Hämmig 2000: 53).

Luchtenberg (1995: 113) führt aus, dass bilinguale Konzepte für Kinder mit Migrationshintergrund darauf basieren, die Primärsprache mit der Denksprache gleichzusetzen und damit eine Abfolge des Spracherwerbs und Bildung „sprachhomogener bilingualer Klassen“ zu fördern. Die Sprache in der Familie bei bilingual aufwachsenden Kindern gilt als Teil ihrer kulturellen Identität und wird allgemein in der deutschen Bildungspolitik als Ressource begrüßt, die durch den „*Ausbau des Sprachpotentials und der kulturellen Orientierungsmöglichkeit*“ (Reich 2001: 43) dem allgemeinen Spracherwerb förderlich sein kann. Die bisherigen Untersuchungen zum

5 Hiermit ist nicht nur die in mündliche Worte, sondern auch in Zeichen und Gebärden gefasste Sprache gemeint.

frühkindlichen Spracherwerb lassen darauf schließen, dass zwei Sprachen, die gleichzeitig im frühen Kindesalter erlernt werden, der juvenilen Entwicklung zugutekommen. Der allgemein anerkannte Grundtenor in der neurobiologischen und pädagogischen Forschung ist, dass zweisprachiges Aufwachsen eine sehr positive Voraussetzung für die gesamte sprachliche und geistige Entwicklung eines Kindes darstellt, die gefördert werden muss. Eine solche Förderung bedarf jedoch der Berücksichtigung der Prozesse des gesteuerten Spracherwerbs, die im Elementarbereich, spätestens jedoch in der Schule greifen sollten, um eine hinreichende Wirksamkeit in Form von umfassenden Kommunikationsleistungen sowohl in der Herkunfts- als auch in der Zweitsprache zu entfalten (Spitzer 2010: 57, Luchtenberg 1995: 47).

Die aktuelle Sprachsituation der Migranten sowohl der ersten als auch der zweiten Generation stellt sich jedoch weder harmonisch noch problemlos dar. Die im bilingualen Umfeld aufwachsenden Kinder erlernen üblicherweise die Umgangssprache der Mutter- und Zweitsprache gut, zeigen jedoch vielfach erhebliche Defizite in der Hoch- und hier vor allem in der Schriftsprache, sowohl in der Zweit- als auch in der Muttersprache. Esser (2006: iii) bezeichnet den vollständigen Erwerb beider Sprachen als Ausnahme und gibt damit das global zu beobachtende Phänomen der Sprachproblematik bei Migranten wieder. Diese offensichtlichen Mängel führen allzu häufig zum Scheitern im beruflichen Werdegang, da die Beherrschung der Hochsprache die Basis für das Erfüllen der Anforderungen an weiterführenden Schulen und Universitäten bildet. Die Kenntnisse der Mutter- und Zweitsprache genügen den Ansprüchen an eine Alltagskommunikation, nicht jedoch denen an einen höheren Bildungserwerb (Esser 2006: 57f). Dieses Phänomen wird als Halbsprachigkeit bzw. Semilingualismus bezeichnet und beruht nicht nur auf der Abwesenheit akademisch-kognitiver Fähigkeiten, sondern umfasst ebenso ein emotionales Defizit, das entsteht, wenn die aus einem bilingual und bikulturell erlebten Milieu stammenden Kinder in die monolinguale Schule wechseln und diese nicht in der Lage ist, ihre Zweisprachigkeit positiv zu werten und zu fördern. Auf diese Weise erleben die Kinder eine Art der Entwurzelung, bei der sie sich häufig weder in der Mutter- noch in der Zweitsprache und -kultur beheimatet fühlen. Fischer (1999: 128) führt als ursächlich für diesen Prozess neben dem klassisch monolingualen Unterricht und der damit vermittelten Sichtweise auf Bilingualität die häufig als unstat empfundene häusliche Situation an: Die Eltern sind orientierungslos und entscheiden selten klar über die Dauer der Emigration, was den Integrationsprozess blockieren und die Kinder erheblich belasten kann. Diese Unsicherheiten im Familienleben schüren nach Ansicht des Autors Orientierungsprobleme bei den Kindern, die von der Schule oder anderen Institutionen aufgefangen werden sollten. Ferner ist der Autor der Ansicht, dass eine künstliche monolinguale Erziehung in der Gastlandssprache die Entwicklung des Semilingualismus befördert – trotz der guten Absicht der Eltern, den Kindern durch das Hervorheben der Gastlandssprache die Integration zu erleichtern. Etwas drastisch bezeichnet der Autor diese Art des Herangehens als „Gewaltakt, der auf der Negierung und Zerstörung

der sich herausbildenden *bilingualen/bikulturellen Identität beruht*“ (Fischer 1999: 128). Und eben dieser führe zu emotionalen Defiziten, Neurotisierungen der Eltern-Kind-Beziehungen und Ausprägung von erheblichen Sprachdefiziten, in deren Folge das schulische Versagen fast unvermeidlich scheint.

In einer Studie von Boos-Nünning und Karakaşoğlu (2006: 125) wurden Mädchen und junge Frauen mit Migrationshintergrund danach befragt, welche Sprache sie mit ihren Kindern sprechen würden. 81 % der Befragten wünschen sich eine zwei- oder mehrsprachige Erziehung, 12 % eine Erziehung überwiegend in der eigenen Sprache und lediglich 7 % eine ausschließlich deutsche Spracherziehung. Die überwiegende Mehrheit der Frauen wählt unabhängig von ihrem eigenen Erziehungshintergrund, sei dieser nun eher individualistisch-modern oder traditionell, eine zweisprachige Erziehung ihrer Kinder. Dies gilt für alle Frauen mit Migrationshintergrund aus allen Nationalitäten.

Interessant zeigen sich die Ergebnisse und Konklusionen der DESI-Studie im Auftrag der Kultusminister der Länder, in deren Rahmen 11.000 Schüler der Klasse 9 aus 440 Schulen verschiedener Formen zu zwei Zeitpunkten (Sept/Okt 2003 und Mai/Juni 2004) auf ihre Fähigkeiten im Sprachgebrauch und -erwerb untersucht wurden, um den aktuellen Stand und den Kompetenzzuwachs erfassen zu können. Eines der Ergebnisse entstammte einer Untersuchung von Schülern nicht-deutscher Herkunft mit Deutsch als Zweitsprache, bei denen ein Spracherwerbvorsprung gegenüber den monolingual aufwachsenden Schülern nachgewiesen wurde, sofern andere Faktoren, wie sozio-ökonomischer Status, kognitive Fähigkeiten oder Bildungsgang, zumindest annähernd vergleichbar sind. Die Autoren meinen: *„Diese positiven Ressourcen von Familien, in denen nicht oder nicht nur deutsch gesprochen wird, sollten bei der Debatte über Migration und Bildung in Deutschland nicht vergessen werden“* (DESI 2006: 3). Diese Ergebnisse zeigen deutlich, welche Bedeutung die familiären, alltäglichen Hintergründe der Kinder und Jugendlichen für den Migrationsdiskurs besitzen sollten und dass eine Diskussion über die Integration der Kinder aus Migrantenfamilien ohne die Beachtung der individuellen Gegebenheiten der Grundlage entbehrt.

Semilingualismus ist ein ernsthaftes Problem und zieht Hindernisse beim Erreichen eines abgesicherten sozialen Status nach sich, birgt jedoch ebenso Potenzial, das, sofern es nicht im Elternhaus entwickelt wird, mit der Hilfe des Einwanderungslandes gehoben werden kann und auch sollte.

7.4.2 Das spezifische kulturelle Kapital von Menschen mit Migrationshintergrund

Kulturelles Kapital wird von Migrantinnen und Migranten sowohl in der Herkunfts- als auch in der Aufnahmegesellschaft erworben und eingesetzt. Es ist in besonderem Maße eine Folge früher Kulturation und kann daher nicht beliebig angehäuft werden. Dies verschafft vor allem den Nachkommen von Eltern, die hohe gesellschaftliche Positionen innehaben, bereits zu

Beginn ihres Lebens einen bedeutenden Vorteil. Der späte Erwerb einer Fremdsprache wird hingegen wahrnehmbare Spuren hinterlassen. Esser (1996b: 69) spricht daher von einem „*as-kriptiven Charakter*“ spezifischen kulturellen Kapitals.

In einer Gesellschaft ist das wirtschaftlich nutzbare Humankapital, das in entscheidendem Umfang aus dem kulturellen Kapital hervorgeht, die wichtigste Ressource von Akteuren. Diese wird von ihnen eingesetzt, um im entsprechenden kulturellen Kontext andere Ressourcen zu erlangen oder zentrale gesellschaftliche Positionen zu besetzen. Dabei wirken sich bereits marginale Unterschiede in der Fähigkeit zur Handhabung kultureller Fertigkeiten auf die Platzierung in zentrale gesellschaftliche Positionen aus. In einem marktorientierten System ergibt sich daraus schnell ein ungleicher Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen, wobei Akteure, die die nötigen Fertigkeiten aufweisen, bevorzugt und jene, denen diese mangeln, systematisch benachteiligt werden. Dabei ist in modernen westlichen Gesellschaften von einer kontinuierlichen Verschärfung der Lage auszugehen, weil Fehlplatzierungen in einer sich stetig stärker ausdifferenzierenden Gesellschaft immer weniger geduldet werden können. Je größer die kulturellen Unterschiede zu den Anforderungen zentraler gesellschaftlicher Institutionen ausfallen, umso größer ist auch die Ungleichbehandlung der entsprechenden Akteure, ohne dass eine formale oder informelle Diskriminierung vorliegen muss. Daraus ergibt sich eine Aufgliederung der Gesellschaft, in der es zu einer ethnisch bedingten Funktions- bzw. Arbeitsaufteilung und damit zu einer Situation kommt, in der sich Migranten und ethnische Minderheiten in westlichen Gesellschaften gegenwärtig befinden (Esser 1999: 13).

Da die Beherrschung der deutschen Sprache eine Kernkompetenz darstellt, ohne die eine Integration in die deutsche Gesellschaft nicht zu leisten ist, muss an Migrantinnen und Migranten die Erwartung gestellt werden, in einem ausreichenden Maße Sprachkenntnisse zu erlernen. Dabei sind Lebensverhältnisse und Kontaktmöglichkeiten vonnöten, aus denen gleiche Chancen und Rechte hervorgehen können. Auf diese Weise können sich Menschen mit Migrationshintergrund als Mitglieder der Gesellschaft fühlen, statt in eine Außenseiterrolle gedrängt zu werden. Sprache dient in erster Linie der Übermittlung von Informationen, doch sie transportiert, zumeist implizit, auch häufig Interpretationen und Bewertungen. Diese Konnotationen können erst mit einem höheren Niveau der Sprachbeherrschung verstanden und verwendet werden, durch das zumeist auch das Verständnis der eigenen Muttersprache besser wird. Die Aneignung einer Fremdsprache bietet daher nicht nur einen Zugang zur Kultur des Aufnahmelandes, sondern auch die Möglichkeit, dass sich Migrantinnen und Migranten ihrer eigenen kulturellen Wurzeln bewusstwerden (Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 1997: 38).

Zahlreiche Faktoren beeinflussen den Erwerb einer Fremdsprache, zum Beispiel die Bedingungen im Heimat- und Zielland, das Vorhandensein einer ethnischen Gemeinschaft und deren Organisationsform, der familiäre Kontext, eventuelle besondere Migrationsumstände als

auch das Einreisalter und die Aufenthaltsdauer im Einreiseland. Besonders wichtig sind dabei für Kinder auch das Einreisalter und die Sprachkenntnisse der Eltern. Dabei wirkt sich eine hohe Bildung von Menschen mit Migrationshintergrund positiv auf deren eigenen Erwerb der Landessprache als auch auf den ihrer Kinder aus. Demgegenüber stehen hemmende Faktoren wie große strukturelle Unterschiede von Mutter- und Zweitsprache, die Beherrschung einer Weltsprache als Erstsprache und eine ablehnende Haltung der Vertreter der Aufnahmegesellschaft gegenüber fremdethnischen Gruppen. Auch ein Verbleib des Individuums ausschließlich in einer ethnisch geprägten Umgebung, eine starke Konzentration auf Kontakte zu Personen aus dem eigenen Kulturkreis, die die Sprache des Herkunftslandes sprechen, und der Konsum von Medien, die in der eigenen Muttersprache vorliegen, vermindern oder annullieren den Lernfortschritt in der Zweitsprache. (Esser 2000: 4)

Kommunikations- und Rollenfindungsschwierigkeiten und der damit oft einhergehende soziale Statusverlust können innerhalb von Migrationsfamilien zu Problemen führen. Eltern, die diesen Schwierigkeiten ausgesetzt sind, erleiden oft einen Autoritätsverlust bei den eigenen Kindern, was der körperlichen und seelischen Gesundheit auf beiden Seiten abträglich ist. Besonders die Kinder benötigen für eine gesunde Entwicklung ihrer Persönlichkeit die Erfahrung, dass ihre Kommunikationsversuche mit der Umwelt erfolgreich sind. Zudem ergibt sich aus dem oft eingeschränkten Vokabular der Eltern, das zumeist im beruflichen Kontext erworben wurde, die Schwierigkeit, dass dieses nicht ausreicht, um den Kindern bei schulischen Aufgabenstellungen beizustehen. Dies isoliert beide Generationen im doppelten Sinne, denn Kinder erlangen in der Schule und im Umgang mit ihren Klassenkameradinnen und -kameraden nicht nur ein vollständigeres und lebensnaheres Vokabular als ihre Eltern, es öffnet sich ihnen auch eine gänzlich andere Sphäre gesellschaftlicher Erfahrungen, die den Eltern meist verschlossen bleibt. Dieses Spannungsfeld kann Generationenkonflikte innerhalb von Migrantenfamilien verschärfen. Je größer die Integrationsbereitschaft der Eltern ausfällt, desto leichter fällt es deren Kindern, sich in den bestehenden gesellschaftlichen Kontext zu integrieren. Gleiches gilt für die sprachliche Entwicklung der Kinder, die größere Fortschritte erwarten lässt, je mehr die Landessprache innerhalb der Familie und besonders von den Eltern akzeptiert, beherrscht und praktiziert wird: Verfügen die Eltern über ein hohes Sprachniveau, so ist dies der sprachlichen Entwicklung ihrer Kinder zuträglich. Doch auch wenn die Eltern nicht über ein hohes Sprachniveau verfügen, sich aber für dessen Entwicklung bei ihren Kindern einsetzen und ihnen somit eine Wertschätzung der Landessprache suggerieren, wirkt sich dies förderlich auf deren Spracherwerb aus. (Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen 1997: 38f.)

Das soziale Klima bildet somit eine Grundlage für die Motivation zum Lernen der Sprache des Aufnahmelandes. Eine gelungene Integration basiert zudem auf zahlreichen anderen Faktoren wie der Familiensituation, der Berufstätigkeit der Eltern, der finanziellen Situation, dem

Wohnumfeld, dem Aufenthaltsstatus sowie der Anerkennung der Migrantinnen und Migranten durch die Bevölkerungsmehrheit (Boos-Nünning & Karakaşoğlu 2006: 271). Die PISA-Studien haben dazu geführt, dass die Bedeutung von Kenntnissen in der deutschen Sprache für den schulischen Erfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund stärker problematisiert wird. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit diesem Thema findet sich in Kapitel 7.3.2.1 (S. 61). Das besonders schlechte Ergebnis dieser Schülergruppe in Bezug auf deren Lesefähigkeit in der Landessprache stach dabei besonders hervor:

„Die Daten sprechen dafür, dass der Erwerb von Deutsch als Zweit- und Fremdsprache häufig nicht zu der Lesekompetenz führt, die bei einem Erstspracherwerb im Durchschnitt erreicht wird, und dass sich diese Nachteile des Spracherwerbs auch bei 15-Jährigen noch deutlich bemerkbar machen“ (Deutsches Pisa-Konsortium 2001: 502).

Die Autoren konstatierten in diesem Zusammenhang, dass die Divergenz in der Bildungsbeilegung weder auf den sozialen Hintergrund noch auf kulturelle Unterschiede zurückzuführen ist: „*Von entscheidender Bedeutung ist vielmehr die Beherrschung der deutschen Sprache auf einem dem jeweiligen Bildungsgang angemessenen Niveau.*“ (Pisa 2002: 199)

Eine gute Beherrschung der eigenen Muttersprache erleichtert das Deutsch-Lernen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, neben einer Förderung des Erwerbs der Landessprache durch Migrantinnen und Migranten auch deren Kenntnis der Herkunftssprache systematisch zu unterstützen. Dies wirkt sich nicht nur positiv auf den Spracherwerb aus, sondern auch auf die Heranbildung einer gefestigten Identität. Letztere wird bei Kindern aus Migrantenfamilien, die in Deutschland aufwachsen, stets von der deutschen als auch von mindestens einer Herkunftskultur beeinflusst. Würden sich diese Jugendlichen auf eine Kultur oder Sprache festlegen müssen, so bedeutet dies auch eine Entscheidung gegen den zweiten Teil der sie prägenden Identität. Ist die Herkunftssprache dieser Schüler nicht Teil ihres schulischen Alltags, wirkt sich dies abträglich auf ihre Identitätsfindung aus, wie in Kapitel 7.4.1 (S. 71) ausführlich beschrieben.

7.4.3 Sprachstand der orientalischen Migranten in Deutschland

Von unzureichenden Sprachkenntnissen sind vor allem Migrantinnen und Migranten mit arabischen Wurzeln betroffen, die infolge von Krieg oder Verfolgung nach Deutschland geflohen sind und zumeist bereits einen Teil ihres Lebens in Armenvierteln und Lagern verbracht haben. Besonders Flüchtlinge weisen einen Mangel an schulischer Bildung auf, der auch aktuellen Bildungsanforderungen ihres Herkunftslandes nicht genügt. Auch türkischstämmige Zuwandererfamilien, die vor allem als Arbeitsmigranten nach Deutschland gekommen sind, weisen häufig einen unterdurchschnittlichen Bildungsstand als auch eine unzureichende Bildungsmotivation auf (Toprak & Nowacki 2010: 8).

In Deutschland lebende Kinder türkischer Familien in der dritten Generation weisen oft sowohl in der Landes- als auch in ihrer Herkunftssprache ein eingeschränktes Kommunikationsniveau auf. In der Herkunftssprache ist die für eine Interaktion unzureichende Sprachfertigkeit darauf zurückzuführen, dass sich die von den Eltern übernommene Sprache des Herkunftslandes zumeist auf dem Stand vor deren Einreise befindet und damit seit 40 bis 50 Jahren überholt ist. Das seither hinzugekommene und für eine erfolgreiche Kommunikation im modernen gesellschaftlichen Kontext notwendige Vokabular ist darin noch nicht enthalten. Die in der hauptsächlichen Einwanderungsperiode der 1960er- und 1970er-Jahre nach Deutschland gekommenen türkischen Migrantinnen und Migranten stammen zudem zumeist aus verarmten sowie von Arbeitslosigkeit und Analphabetismus geprägten Provinzen ihrer Herkunftsländer. So weist die türkische Stammsprache beispielsweise aktuell neben zahlreichen Anglizismen auch viele Einflüsse aus dem arabischen, persischen, französischen und mitteleuropäischen Sprachraum auf. Dem Englischen und dem Latein werden aktuell die meisten Modeworte des Türkischen entlehnt, wovon die Sprachpraxis der in Deutschland lebenden Menschen mit türkischen Wurzeln jedoch zumeist unbeeinflusst bleibt (Toprak, 2000: 103). Wenn die deutsche Sprache in der Herkunftsfamilie nicht oder nur eingeschränkt gesprochen wird, was häufig der Fall ist, sowie der Freundes- und Bekanntenkreis sich ausschließlich auf Personen aus dem eigenen kulturellen und sprachlichen Umfeld beschränkt, ist eine vollständige Aneignung des Deutschen nicht möglich. Verschärft wird dieser Umstand durch einen nicht selten auftretenden unregelmäßigen Besuch der Schule. Auch die aus oben genannten Gründen häufig unzureichenden sprachlichen Fähigkeiten der Eltern wirken sich negativ auf den Spracherwerb ihrer Kinder und deren schulische Leistung als Ganzes aus, da sie Sachverhalte aus dem Unterricht zumeist sprachlich und argumentativ nicht angemessen erklären können. Zudem stellt die häufig vorhandene unzureichende Lesepraxis der Eltern ein Problem für die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder dar: Die Eltern lesen ihren Kindern nur selten vor und wecken auch durch zumeist nicht erfolgreiches stilles Lesen deren Interesse an Büchern. Auch werden aus diesem Grund keine dem Alter angemessenen Bücher oder Gesellschaftsspiele erworben, wodurch die elterliche Förderung der Entwicklung der Lesefähigkeit und der Erweiterung des Bildungshorizontes der Kinder vernachlässigt werden. Darüber hinaus werden die neugierigen, auf Verständnis ausgerichteten Fragen der Kinder aufgrund der mangelhaften verbalen Fähigkeiten der Eltern oft nicht zufriedenstellend beantwortet. Erfolgt daraufhin eine kritische Auseinandersetzung der Kinder mit der unbefriedigenden Antwort, so wird dies häufig als rebellisches Verhalten missverstanden und mit Sanktionen belegt. So erzogene Kinder übernehmen dann häufig unbewusst diese Erziehungsmethoden und geben sie wiederum an ihre Kinder weiter. Auch Konflikte werden hier nicht durch kommunikativ gesteuerte Verständnissarbeit und Konsensfindung gelöst, sondern durch eine alleinige und verbindliche Entscheidung eines männlichen Vormunds, wodurch den Kindern auch ein Lernfeld für die Findung konstruktiver

Problemlösungsstrategien vorenthalten wird. Verkehren Jugendliche mit geringem Bildungsniveau dann noch vorwiegend in Kreisen, in denen die Mitglieder diesbezüglich ähnlich sozialisiert wurden, erfolgt auch außerhalb der Familie kein Umdenken. Daher ist ein hoher Bildungsstand erneut von großer Wichtigkeit, weil gut gebildete Jugendliche Konflikt- und Problemstellungen besser einzuschätzen, zu reflektieren und anzugehen vermögen, wie häufig nachgewiesen wurde. Ernstzunehmende wissenschaftliche Untersuchungen weisen nach, dass Konflikte häufig auf Missverständnissen, Fehlinterpretationen und mangelnden Kommunikationsfähigkeiten beruhen (Toprak & Nowacki 2010: 9), die durch Verständnis und Verständigung oft leicht zu lösen sind.

Da die Integration, wie oben dargestellt, häufig in engem Zusammenhang mit der Sprachbeherrschung gesehen wird, steht eine Untersuchung der Deutschkenntnisse bei vielen Studien im Zentrum. Das Deutsche Jugend Institut (DJI) kam beispielsweise zu dem Schluss, dass die Sprachkenntnisse von griechischen, Italienischen und türkischen Jugendlichen vor allem dann vergleichsweise hoch sind, wenn diese in Deutschland geboren wurden bzw. jung zugewandert sind, über hohe Schulabschlüsse verfügen und zahlreiche Kontakte zu anderen Deutschen unterhalten (Weidacher 2000: 88).

Die Ergebnisse der Studie *Viele Welten leben*, die sich mit den Sprachfähigkeiten von Migrantinnen im Deutschen sowie in deren Herkunftssprachen beschäftigt, beruhen auf der Selbsteinschätzung der Befragten und nicht auf ihrer systematischen Prüfung. Dies ist auch bei vergleichbaren quantitativen Untersuchungen der Fall und ermöglicht deren praktische Umsetzung. Die Sprachbeherrschung wird dabei als Sicherheit in den vier Bereichen der Sprache verstanden, also im Hör- und Leseverstehen sowie in der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit. Dabei schreibt sich der Großteil der Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer sehr gute Kenntnisse der deutschen Sprache zu. Ein Vergleich der gewonnenen Daten zeigt zudem, dass eine sowohl insgesamt als auch herkunftsspezifisch ausgeprägte Präferenz der Verständnisbereiche des Hörens und des Lesens besteht, wohingegen die auf aktiver Kommunikation beruhenden Bereiche des Schreibens und Sprechens erwartungsgemäß als schwächer eingeschätzt werden. Diese Reihenfolge der einzelnen Sprachfertigkeiten bleibt zwischen Mädchen und jungen Frauen erhalten, wobei sich Migrantinnen mit jugoslawischen Wurzeln die besten Sprachkenntnisse zuschreiben, die im Hörverstehen bei 87 %, im Leseverstehen bei 82 %, beim Sprechen bei 81 % und beim Schreiben bei 72 % liegen. Demgegenüber fällt die Selbsteinschätzung türkischer Frauen und Mädchen deutlich schlechter aus: 58 % von ihnen geben ein gutes Hörverstehen und 57 % ein gutes Leseverstehen an, 47 % fühlen sich beim Sprechen und 36 % beim Schreiben sicher. Demnach liegen türkischstämmige Migrantinnen in ihren Sprachfähigkeiten auch hinter griechischen und italienischen Mädchen und Frauen zurück. (Boos-Nünning & Karakaşoğlu 2006: 275)

Die Kommunikation junger Migrantinnen unterschiedlicher nationaler Herkunft mit ihren Eltern erfolgt zumeist in der Herkunftssprache, doch ein Austausch mithilfe einer Mischung aus Herkunfts- und Landessprache findet dabei ebenfalls häufig statt. Auch die im Rahmen des DJI-Ausländersurveys befragten Jugendlichen mit türkischen, italienischen und griechischen Wurzeln kommen zu diesem Ergebnis, wobei zwei Drittel bis drei Viertel aller Jugendlichen mit sehr guten Deutschkenntnissen angeben, mit ihren Eltern vor allem in ihrer Muttersprache zu kommunizieren (Weidacher 2000, S. 89 f.).

Demgegenüber stellt die Benutzung der deutschen Sprache zur Kommunikation für Jugendliche mit Migrationshintergrund innerhalb des engsten Freundes- und Bekanntenkreises mittlerweile den Normalfall dar, wobei die Bedeutung der deutschen Sprache als Interaktionsmittel mit der Anzahl enger Freundinnen und Freunde wächst. Je nach Herkunft gibt es hierbei jedoch Unterschiede, besonders in Bezug auf Arbeitsmigrationsfamilien und Aussiedlerinnen. Dabei gaben Jugendliche mit türkischen, jugoslawischen oder italienischen Wurzeln in 8 bis 11 % der Fälle an, mit dem engsten Freund oder der engsten Freundin „überwiegend bis ausschließlich“ in der Herkunftssprache zu kommunizieren, wohingegen dieser Wert bei Jugendlichen griechischer Herkunft mit 25 % und bei Aussiedlerinnen mit 45 % deutlich höher ausfiel. (Boos-Nünning & Karakaşoğlu 2006: 296)

Wie die Verwendung der Landessprache im sozialen Umfeld gilt auch die Nutzung deutschsprachiger Medien als Indikator für die Integration in die Aufnahmegesellschaft, wobei einer ausschließlichen Nutzung herkunftssprachlicher Medien eine geringe, der vorwiegenden Nutzung landessprachlicher Medien jedoch eine hohe Integrationsbereitschaft zugeschrieben wird. Die Studie *Viele Welten leben* liefert auch hierbei Ergebnisse, die die bisherigen Befunde bestätigen. Dabei gaben 66 % der befragten Mädchen und jungen Frauen an, vor allem deutsche Fernsehprogramme zu nutzen. Werden die Antworten entsprechend der Herkunft der Frauen und Mädchen untersucht, so stellen Migrantinnen mit türkischer Herkunft mit 44 % die größte Gruppe dar, die zu gleichen Teilen deutsches und türkisches Fernsehen konsumiert. Mit 17 Prozent ist jedoch auch die Zahl türkischstämmiger Migrantinnen sehr hoch, der vor allem herkunftssprachige Sender konsumiert (Boos-Nünning & Karakaşoğlu 2006: 297).

Bereits in früheren empirischen Studien wurde gezeigt, dass die Annahme, Jugendliche mit Migrationshintergrund nutzten hauptsächlich bis ausschließlich Medien in ihrer Muttersprache, unbegründet ist. Weidacher (2000) untersucht in seiner Studie auch, welche Sprache in welcher Situation verwendet wird. Dabei zeigte sich, dass sich junge Erwachsene mit einer sehr guten Sprachbeherrschung im Deutschen mit ihren Geschwistern vorwiegend auf Deutsch unterhalten. Dies gilt für 61 % der italienischen, 55 % der griechischen und 43 % der türkischen Befragten. Ein solcher Zusammenhang besteht auch zwischen dem Sprachniveau in der Landessprache und der Nutzung des Deutschen außerhalb des schulischen Kontextes, also am Arbeitsplatz und während der Freizeit. Dabei nutzen 90 Prozent der Befragten mit guten

Deutschkenntnissen ausschließlich die Landessprache in diesem Rahmen. Im familiären Kontext ergibt sich jedoch ein anderes Bild: Hier sprechen 88 Prozent der jungen Migrantinnen und Migranten mit ihren Eltern in ihrer Herkunftssprache. Verfügen die Befragten über sehr gute Deutschkenntnisse, so geben dennoch 69 bis 82 Prozent an, sich mit ihren Eltern ausschließlich in deren Muttersprache zu unterhalten. (Weidacher 2000: 89)

Die Angaben stammen von Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 4 und 9 aus den Jahren 2007 und 2008. Um ihren Integrationsumfang in verschiedenen Bereichen zu ermitteln, wurden sie befragt, in welchen Situationen sie welche Sprache nutzen. Die Situationen umfassten die Kommunikation mit den Eltern, mit Mitschülerinnen und Mitschülern und mit Freunden sowie die Sprache der konsumierten Medien wie Fernsehen, Zeitungen und Zeitschriften sowie Büchern. Die gegenwärtigen Eltern- und Kindergenerationen zeigen eine unterschiedliche Nutzung der deutschen Sprache: Die Erwachsenen nutzen Deutsch seltener als Jugendliche. Lediglich 35,8 % der erwachsenen Migrantinnen und Migranten unterhalten sich untereinander auf Deutsch und 55,3 % sprechen Deutsch mit ihren Kindern. Demgegenüber unterhalten sich Jugendliche mit Migrationshintergrund zu 90,2 % in der Landessprache. Beim Fernsehen ist die Sprache der Wahl zumeist abhängig davon, ob dies mit den oder ohne die Eltern geschieht. Erfolgt der Fernsehkonsum im Beisein der Eltern, so werden in 65,5 Prozent der Fälle deutschsprachige Programme gewählt, während bei Abwesenheit der Eltern zu 88,4 Prozent die Entscheidung zugunsten eines deutschsprachigen Senders ausfällt. Deutsch ist auch häufig die Sprache, in der Jugendliche mit Migrationshintergrund lesen, wenn auch auf sehr unterschiedlichem Niveau. Die sprachliche Integration von Jugendlichen mit Wurzeln in der Türkei fällt insgesamt jedoch in allen untersuchten Bereichen unterdurchschnittlich aus. Nennenswerte Unterschiede aufgrund kurdischer Herkunft bestehen dabei nicht. Dies gilt auch für junge Migrantinnen und Migranten aus ehemaligen sowjetischen Gebieten, die ebenfalls unterdurchschnittlich häufig Deutsch benutzen, deren Fernsehkonsum und Lektüre jedoch überdurchschnittlich oft in der Landessprache erfolgen. (Baier et al. 2010: 50)

Esser und andere Autoren, wie beispielsweise Cummins, Spitzer oder Neumann, betonen die Vorteilhaftigkeit des Zweitspracherwerbs bereits im Kindesalter und postulieren einen positiven Einfluss auf eine Anpassung an das Leben im globalen Miteinander. So ist die gute Beherrschung der Mutter und der Landessprache ein wesentlicher Faktor für viele soziale Aspekte, wie Erhalt des Familienzusammenhalts, Möglichkeit der sozialen Führung Heranwachsender und Kontrolle ihrer Freundschaften (Esser 2006: 372f.). Kurz zusammengefasst werden kann also an dieser Stelle die einhellige Meinung der Autoren, das Mutter- und Zweitspracherwerb zentrale Basis einer gelungenen Integration sind und entsprechender Würdigung in der vorliegenden Untersuchung bedürfen.

Ein weiterer wichtiger Faktor für die Sozialintegration ist, neben Bildung, Platzierung im Berufsleben und dem Sprach- und Kulturerwerb, die Interaktion der Jugendlichen mit ihren Mitmenschen. Dies wird im folgenden Abschnitt näher untersucht.

7.5 Elterlicher Einfluss auf Ansichten und Interaktionen der Jugendlichen

Zwei der insgesamt vier grundlegenden sozialen Integrationsformen nach Esser (2000,2001) wurden bereits in den vorausgehenden Kapiteln beschrieben (strukturelle und kulturelle Integration). Die dritte Form der Integration, welche mit den beiden Letztgenannten eine Gesamtheit bildet, ist die von Esser bezeichnete ‚Interaktion‘. Mit der Interaktion bringt Esser soziale Beziehungen in Verbindung, welche Menschen miteinander eingehen und innerhalb derer sie sich in ihrem sozialen Gefüge aneinander orientieren, verbal und nonverbal miteinander kommunizieren und sich gegenseitig über Erfahrungen, Wissen, Gedanken, Sinnbilder und Gefühle austauschen (Esser 2000: 273; Esser 2001: 10). Interaktionen beziehen sich somit – anders als die bloße „Platzierung“ (strukturelle Integration) oder ein rein technischer Erwerb kultureller Fertigkeiten (kulturelle Integration) – insbesondere auf die emotionale Komponente der Integration und besitzt damit einen sehr individuellen Charakter. Über sie vollzieht sich das Sich-Finden und -Positionieren der Menschen in den alltäglichen, nicht-formellen und nicht in Märkten verankerten Bereichen der Gesellschaft und lässt soziale Beziehungen, wie Freundschaften, eheliche Beziehungen oder gute Nachbarschaften entstehen, welche wichtige Formen der sozialen Integration mit ihren entsprechenden Mustern und Mechanismen sind. (Esser 2001: 10f).

Im Prozess der Integration von Menschen mit Migrationshintergrund können Dissonanzen und Spannungen innerhalb der Herkunftsfamilie und somit zwischen bedeutsamen Bezugspersonen entstehen: Integration bedeutet unter anderem, ein breites Spektrum von Andersartigkeiten wahrzunehmen und sich auf diese einzulassen, was häufig als anstrengend erlebt wird. Ein Sich-Einlassen bedeutet eine vorausgehende Auseinandersetzung mit der eigenen Person und ihren individuellen Werten, Vorstellungen und gewohnten Lebensweisen und anschließend eine Auseinandersetzung mit den neuen Gegebenheiten. Nicht selten kommen die Menschen zu der Erkenntnis, dass sich einige Bedingungen des Aufnahmelandes nicht mit denen vereinbaren lassen, die sie aus ihrer Heimat gewohnt sind und mitbringen, sondern im Widerstand zueinanderstehen, was meist als unangenehm empfunden wird. Als noch unangenehmer wird erlebt, wenn diese Dissonanzen zwischen den einzelnen Familienmitgliedern wahrgenommen werden, d.h. wenn beispielsweise die Kinder keine Schwierigkeiten haben, bestimmte Lebensweisen der neuen Kultur zu übernehmen, während die Eltern diese ablehnen, da sie nicht mit ihren Lebens- und Wertvorstellungen kompatibel sind. Die Folge dieser Meinungsverschiedenheiten können innerfamiliäre Auseinandersetzungen, Diskussionen und Widerstände bis hin zu unlösbaren Konflikten sein (Esser 2001: 11).

7.5.1 Erziehungsziel Kollektivismus und Familialismus

Hofstede untersuchte federführend die Gesellschaftsstrukturen und erkannte kulturabhängige Muster, die er als Kulturdimensionen zusammenfasste. Eine dieser Dimensionen ist die individualistische vs. kollektivistische Ausrichtung einer Gesellschaft, mit der familiärer Zusammenhalt und Verhaltensweisen, die als „Familiensinn“ bezeichnet werden, eng verbunden sind. Er definierte Individualismus wie folgt:

„Individualismus beschreibt Gesellschaften, in denen die Bindungen zwischen den Individuen locker sind: man erwartet von jedem, dass er für sich selbst und seine unmittelbare Familie sorgt. Sein Gegenstück, der Kollektivismus beschreibt Gesellschaften, in denen der Mensch von Geburt an in starke, geschlossene Wir-Gruppen integriert ist, die ihn ein Leben lang schützen und dafür bedingungslose Loyalität verlangen.“ (Hofstede 1993: 67)

Atabay und Mühlig-Versen (2002: 10) bezeichnen die türkische Gesellschaft in Anlehnung an Hofstede als kollektivistisch. Diese Einteilung wird quantitativ anhand des Individualismus-Index (IDV) belegt, der für Deutschland mit 67 (relativ ausgeprägter Individualismus), für die Türkei mit 37 und die arabischen Länder mit 38 (gering ausgeprägter Individualismus und relativ stark ausgeprägter Kollektivismus) angegeben wird (Hofstede 2011: 71f).

Deutsche Familien sind, bedingt durch die geschichtlichen Ereignisse, eher individualistisch ausgerichtet. Haco und Hajo (2007) arbeiten drei historische Entwicklungen heraus, die zur Individualisierung der deutschen Gesellschaft führten:

1. Zunehmende Industrialisierung mit der Folge der räumlichen Trennung von Wohnort und Arbeitsstelle.
2. Nationalsozialismus zunächst mit Reduzierung des Frauenbildes auf ihre Tätigkeit als Hausfrau und Mutter, deren Funktion sich später durch das Kriegsgeschehen und das massive Fehlen der männlichen Arbeitskräfte zur Berufstätigen änderte; nach Kriegsende prägte das Bild der „Trümmerfrauen“ das gesellschaftliche Geschehen.
3. Emanzipationsbewegungen in den Industrieländern zur Etablierung und Stärkung der Frauenrechte auf Selbstbestimmung und Eigenverantwortung. (Haco & Hajo 2007: 23f).

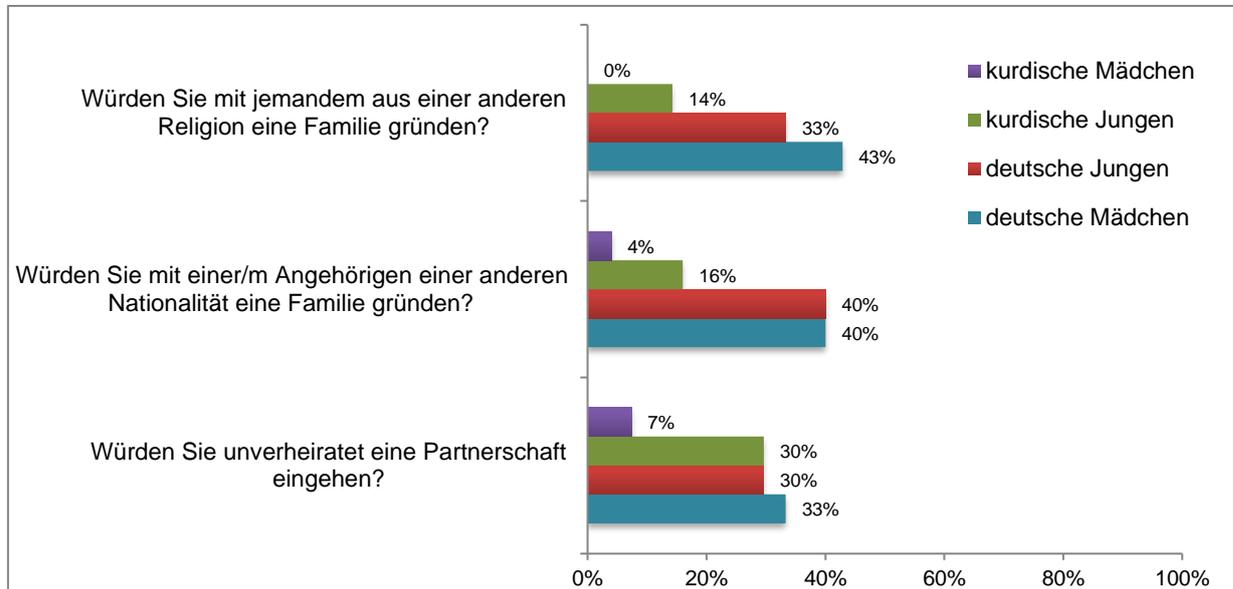
Diese Entwicklungen haben zu starken Umbrüchen in der deutschen Gesellschaft geführt, die sich auf die Familie in erheblichem Umfang auswirken und aktuell wie folgt darstellen:

„Der voranschreitende Individualisierungs- und soziale Differenzierungsprozess eröffnet dem Einzelnen eine immer größere Vielfalt an Auswahl- und Entscheidungsmöglichkeiten für die eigene Lebensgestaltung. Begünstigt wird dies durch den sozialen Wertewandel, durch den traditionelle Pflicht- und Akzeptanzwerte immer mehr an Bedeutung verlieren, während Selbstentfaltungswerte und die Planung eines individuellen Lebensentwurfes immer höher eingestuft werden.“ (Haco & Hajo 2007: 24)

Haco und Hajo (2007: 24) postulieren, ähnlich wie Boos-Nünning und Karakaşoğlu (2006: 152) demnach eine Positivierung individualistischer Ausrichtung zu Ungunsten einer kollektivistischen Einstellung der Gesellschaft. Sie führten Befragungen zu den Unterschieden im

deutschen und kurdischen Familienbewusstsein sowie den daraus erwachsenden Ansichten dar. Dargestellt sind alle mit „ja“ beantworteten Fragen (N = 40).

Abbildung 11 zeigt die Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse.



Dargestellt sind alle mit „ja“ beantworteten Fragen (N = 40).

Abbildung 11: Verwurzelung innerhalb des eigenen Kulturkreises bei deutschen und kurdischen Mädchen und Jungen.

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Haco & Hajo 2007: 147-153.

In Abbildung 11 zeigen sich erhebliche Unterschiede zwischen kurdischen und deutschen Jugendlichen einerseits und zwischen Mädchen und Jungen kurdischer vs. deutscher Herkunft andererseits. Während keines der befragten kurdischen Mädchen einen Ehepartner einer anderen Religion und nur 4 % einen Ehepartner anderer Nationalität wählen würden, können sich die Jungen (14 bzw. 16 %) das schon eher vorstellen. Hier zeigen sich zusätzlich zu den Ansichten zur Familie die in Abschnitt 7.5.2 bereits besprochenen Unterschiede in der wahrgenommenen Geschlechterrolle. Die deutschen Mädchen (43 %) stehen der Ehelichung eines Partners aus einer anderen Religion sogar positiver gegenüber als die deutschen Jungen (33 %).

Boos-Nünning und Karakaşoğlu (2006) untersuchten Mädchen mit Migrationshintergrund. Die Ergebnisse zur familiären Bindung sind exemplarisch für italienische und türkische Mädchen der Altersgruppe 14 bis 17 Jahre in Abbildung 12 dargestellt.

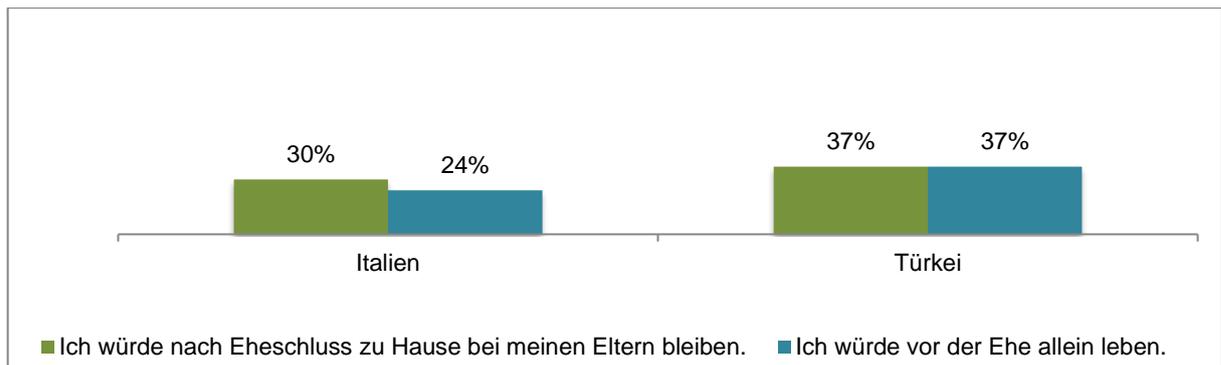


Abbildung 12: Anteil der weiblichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die während der Ehe bei den Eltern bleiben oder vor der Ehe allein leben würden.

Quelle: Eigene Darstellung der Daten aus Boos-Nünning und Karakaşoğlu 2006: 155.

Ein interessantes Ergebnis ist, dass eine exakt gleiche Anzahl an türkischen Mädchen entweder auch vor ihrem Eheschluss allein leben oder nach der Ehe bei den Eltern wohnen würde. Ersteres zeigt das Streben nach Unabhängigkeit und kann als Indikator für eine eher individualistisch geprägte Sicht sein; zweiteres hingegen zeigt die starke Einbindung in die Familie, die darin gipfelt, mit dem Ehepartner im elterlichen Haushalt und damit in räumlicher Nähe zu den Eltern zu bleiben. Leider sind diese Aussagen in zweierlei Hinsicht zu kritisieren. Zum einen wird hier nicht klar, ob diese Antworten von den gleichen oder unterschiedlichen Mädchen getroffen wurden. Zum anderen fehlt die Gegendarstellung der deutschen Mädchen sowie der Jungen aus Familien deutscher oder türkischer Herkunft. Ebenso ist kaum eine Darstellung der Entwicklungen in den Heimatländern zu finden. Um die Auswirkungen der Migration auf die Jugendlichen und jungen Erwachsenen eruieren zu können, ist der Vergleich mit Angehörigen beider Geschlechter und der jeweiligen Altersgruppen aus dem Heimatland und dem Gastland notwendig. Weitere Untersuchungen sind hier unerlässlich.

Im engeren Verständnis der deutschen Gesellschaft schließt „Familie“ Eltern und ihre Kinder, in manchen Fällen noch die Großeltern ein. Familien türkischer Herkunft stecken die Grenzen wesentlich weiter: Hier zählen auch Tanten, Onkel, Cousins und Cousinen, sogar Paten mit dazu. Das Gefühl, miteinander verbunden zu sein, wird durch räumliche Trennungen meist selbst dann nicht geschmälert, wenn lediglich eine der Kleinfamilien bestehend aus Eltern und Kindern ausgewandert ist. Dies bedeutet, dass Migranten Familien ein Beziehungs- und Verpflichtungsgebäude errichten, in das alle Familienmitglieder eingebunden sind. Je nach Art der Beziehung sind Jugendliche in diesen Familien stärker oder weniger stark zur Mithilfe zum Gemeinwohl der Familie verpflichtet. Dies kann beispielsweise die finanzielle Unterstützung der Großeltern und anderer Anverwandter in der Heimat, die Notwendigkeit zur finanziellen und/oder körperlichen Mithilfe beim Hausbau oder die Hilfe bei der Erziehung und Übernahme von Verantwortung für kleinere Geschwister sein. Andererseits können sie sich im Gegenzug der Hilfe durch die Familie sicher sein, wenn sie diese benötigen. Die Volljährigkeit ist zudem

für viele junge Erwachsene türkischer Herkunft kein Grund, das Elternhaus zu verlassen. Die meisten ziehen erst nach der Heirat aus. Selbständigkeit wird durch die Familie in weit geringerem Maß von orientalischen als von deutschen Jugendlichen gefordert. (Boos-Nünning & Karakaşoğlu 2006: 152)

Die Tendenz zur Individualisierung der deutschen Gesellschaft steht hier den Kollektivismus-Neigungen orientalischer Familien entgegen. Auf der Seite der Individualisierung werden Selbständigkeit, Selbstbewusstsein und das Bestreben, das eigene Leben autonom und den Gesetzen folgend gestalten zu können, idealisiert, was zu einer Abwertung der familialistisch ausgerichteten kollektivistischen Gesellschaften führt. Kollektivistisch geprägte Gesellschaften bieten ihren Mitgliedern jedoch nicht nur strenge Hierarchien, sondern auch Schutz, Sicherheit und Stabilität (Boos-Nünning und Karakaşoğlu 2006: 152f).

Die Qualität der Bindung an die Familie bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist zudem eine andere als jene von deutschen, familienorientierten Jugendlichen. Migranten Eltern prägen in entscheidendem Umfang die familiäre Ausrichtung und vermitteln bewusst die hohe Bedeutung der Familie. Sie zeigen ihren Kindern und Jugendlichen einerseits, dass diese bei allen ihren Entscheidungen die Familie zu berücksichtigen haben, andererseits, dass sie ihre Wurzeln stets in der Familie haben, sich auf die Familie verlassen können und dort Sicherheit und Halt finden. Einige Jugendliche versuchen zwar, äquivalent ihren deutschen Freunden, diese Bindungen zu lockern und sich größere Freiräume zu schaffen, dies führt jedoch in den bisher untersuchten Fällen stets zu Konflikten in der Familie Boos-Nünning (2011:24)

Herwartz-Emden (2000:19) stellte fest, dass die Kommunikation innerhalb der Migrantenfamilien wesentlich ausgeprägter ist als in familienorientierten deutschen Familien, sodass die Familienmitglieder mehr und detaillierter vom Leben der einzelnen Mitglieder wissen. Die Beziehungen zwischen den Generationen sind nach Ansicht der Autorin nicht nur von Zerrüttung und schweren Konflikten, sondern vielmehr von Unterstützung und Respekt geprägt. Leyendecker (2011: 406) meint dazu, dass die Familie von den Menschen mit Migrationshintergrund als eine Art Verlängerung von sich selbst verstanden wird, mit dem respekt- und rücksichtsvoll umgegangen werden muss.

Ein Ergebnis aus der Studie von Boos-Nünning & Karakaşoğlu (2006: 154, 158) zeigt, dass familialistische Strukturen jedoch weitgehend auch in der dritten Migrantengeneration beibehalten werden. Eine mögliche Erklärung dafür bietet der als befremdlich empfundene, weit geringer ausgeprägte Familiensinn in der deutschen Gesellschaft, flankiert von der Verunsicherung zur Funktion öffentlicher sozialer Institutionen, wie Schule oder Jugendamt. Häufig ist zudem das Familiengefüge in Deutschland nur rudimentär vorhanden, da die meisten Familienmitglieder im Heimatland verbleiben. Dies führt aus den genannten Gründen zur noch stärkeren Abgrenzung gegenüber der deutschen Gesellschaft, die nicht verstanden und häufig

abgelehnt wird siehe auch (Toprak 2004: 77, El-Mafaalani & Toprak 2011: 73, Toprak 2012: 66).

Jugendliche mit Migrationshintergrund befürworten die familialen Strukturen und betonen ihr Wohlbefinden und ihre Zufriedenheit mit Erziehung und Behandlung durch die Familienangehörigen. Die hohe Korrelation in den Angaben von Eltern und Kindern mit Migrationshintergrund in der Studie von Nauck (2000) zeigt die Übereinstimmung in den Wahrnehmungen beider Gruppen zur Erziehung und Familie. Die Ansichten zeigen eine geringe intergenerative Segregation. Dies führt zu einer Uniformität in der Meinungsbildung, die sich wesentlich ausgeprägter darstellt als in deutschen Familien. Innerfamiliäre Strukturen, Veränderungen und allgemein werden stärker wahrgenommen und fortlaufend durch jedes Familienmitglied mit sich selbst abgestimmt, unterliegen also einer Art familiärer Synchronisierung und beständiger Kontrolle derselben durch die einzelnen Familienmitglieder, bezeichnet als Ko-Orientierung (Nauck 2000: 387f).

7.5.2 Erziehungsziel Geschlechterspezifische Rollenverteilung

El-Mafaalani und Toprak (2011: 58), Jäkel und Leyendecker (2009), Rassam (1982) sowie Toprak (2012) beschreiben, dass sich viele Migranteneltern in Deutschland die erzieherische Disziplinierung der Kinder geschlechtsspezifisch aufteilen: Der Vater erzieht den Sohn, die Mutter die Tochter. Allerdings gibt es bereits hier massive Unterschiede. Während der Vater auch die Tochter disziplinieren darf und sie ihm Gehorsam und Unterwerfung schuldet, besitzt der Sohn das Recht, sich den Anweisungen der Mutter zu widersetzen. Die Ziele der Erziehung unterschieden sich: Söhne erhalten alle notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten, die sie befähigen sollen, im Erwachsenenalter als Oberhaupt und Ernährer einer Familie zu fungieren. Töchter hingegen werden durch die Familie im Leisten von Gehorsam gegenüber männlichen Familienmitgliedern und dem späteren Ehemann unterwiesen sowie auf ihre Tätigkeiten als Hausfrau und Mutter vorbereitet. Trotz dieser starken Geschlechterverteilung werden weder Sohn noch Tochter zur Unabhängigkeit ermutigt. Die geschlechterspezifische Rollenverteilung beginnt in konservativen Familien meist bereits vor der Geburt. Das Kind wird in bestimmte Erwartungen und vorgeformte Wertvorstellungen hineingeboren und unterliegt ab diesem Zeitpunkt dem Druck, sich in diese Rolle zu fügen (Rassam 1982: 235f, Toprak 2012: 66f).

Diese Erziehungsideale weichen stark vom deutschen Erziehungsziel der Selbständigkeit ab. In deutschen Familien werden beide Geschlechter, vor allem die Mädchen in zunehmendem Maß darauf vorbereitet, sich selbst und ihre Familie zu ernähren und bei Bedarf auch zu schützen. Mädchen aus Familien orientalischer Herkunft werden hingegen nicht darauf vorbereitet. Schwierigkeiten in Schul- und Beratungssituationen gründen sich nach Meinung von El-Mafaalani und Toprak (2011: 58) vielfach auf diese Divergenz zwischen den Gast- und

Migrantenfamilien. Diese auseinandergehenden Lebens- und Erziehungssituationen – auf der einen Seite die Denkweise und Lebensstilführung der häufig im ländlichen Orient verhafteten Elterngeneration, auf der anderen Seite die zumeist modern-individualistische Einstellung der Lebensumgebung in Deutschland – stellt zudem die Eltern nach Ansicht von El-Malaafani und Toprak (2011: 60) vor große Herausforderungen. Vielfach halten die althergebrachten Denkmuster in der individualistisch geprägten Umgebung nicht Stand, was zu dem Versuch führt, diese zu intensivieren und daran festzuhalten. Und eben diese Ungleichheit verstärkt die Geschlechtsspezifität in der Rollenerziehung.

Interessante Ergebnisse erbrachte eine Studie des Ministeriums für Gesundheit, Emanzipation, Pflege und Alter des Landes Nordrhein-Westfalen (MGEPA) und des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) zur Untersuchung der Einflussfaktoren auf die geschlechterspezifische Erziehung, die in den Jahren 2008 und 2009 mit türkischen Migrations- und Aussiedlerfamilien aus der ehemaligen Sowjetunion sowie einer Vergleichsgruppe ohne Migrationshintergrund durchgeführt wurde. Befragt wurden im Tandemverfahren Mütter und Töchter sowie Väter und Söhne. Es zeigte sich eine starke Gemeinsamkeit in den Familien gleicher Herkunft in deren Rollenverständnis und den familiären Lebensmodellen, die jedoch generationsabhängig divergiert. So zeigen sich Angehörige der Elterngeneration stärker der traditionellen Rollenverteilung verhaftet, die jüngere Generation hingegen bevorzugt ein Lebensmodell auf Basis der Gleichberechtigung. Die Gründe des Wandels von einer Generation zur nächsten liegen nach Ansicht der Autoren eher in den aktuellen sozialen Rahmenbedingungen begründet, der Einfluss von Herkunftskultur und Traditionen spielt eine untergeordnete Rolle (MGEPA/BMFSFJ 2010: 8; Irabi 1996: 31). Unabhängig vom Migrationshintergrund bevorzugen junge Männer und Frauen eine gleichmäßige, nicht geschlechterspezifische Verteilung der Aufgaben in Haushalt und Beruf. Das Modell der Wahl ist jedoch nicht die vollständige Gleichberechtigung, sondern eine eingeschränkte Form: Beide erfüllen ihre Aufgaben im Beruf, doch mit der Geburt des ersten Kindes fällt der Frau die dauerhafte Sorge für das Kind und den Haushalt bei gleichzeitiger Verkürzung der Arbeitszeit zu. Auch diese Sichtweise ist unabhängig vom Migrationshintergrund; sie orientiert sich stark an den individuellen Gegebenheiten der Familie nach Eheschließung und Geburt von Kindern. Diese Situation wird von den befragten Frauen der jüngeren Generation kritisch bewertet, da sie ihre Lebensvorstellungen bei dieser Aufteilung häufig nicht verwirklichen können. Interessant ist, dass die Befragten der jüngeren Generation trotz unterschiedlicher Vorstellungen von den idealen Lebensmodellen dennoch häufig die Eltern als Vorbild benennen: Die Söhne gaben ihre Väter als Vorbild an und die Töchter ihre Mütter. Der Einfluss der Eltern ist herkunftsübergreifend hoch. Die Eltern gaben zudem an, ihre Kinder geschlechtsneutral erziehen zu haben (MGEPA/BMFSFJ 2010: 8, 22f). Das Rollenverständnis tendiert weg von der traditionellen Rollenverteilung (Männer finanzieren die Familie, Frauen sind verantwortlich für den Haushalt

und die Kinder) hin zu einer stärkeren Gleichverteilung im Sinne einer beschränkten bis vollständigen Gleichberechtigung (MGEPA/BMFSFJ 2010: 15).

Einige Untersuchungen zum Rollenverständnis von Migrantinnen und deren Familien (Neumann 1986: 124f, Boos-Nünning 1989: 70f, Boos-Nünning 1990: 65f) zeigen, dass die Vereinbarkeit von Familie und Beruf anerkannt wird, jedoch zugunsten der Familie unter der Voraussetzung der Arbeitszeitreduzierung auf einige Stunden pro Tag und ohne die Notwendigkeit von Nacht-, Feiertags- oder Wochenendarbeit. Diese Bedingungen sind bereits wichtige Kriterien bei der Berufswahl sowohl für die Frauen selbst als auch für ihre Familienangehörigen.

Diese Studien wurden durch eine neuere Untersuchung, die mit 950 jungen, unverheirateten Frauen mit Migrationshintergrund aus fünf verschiedenen Gruppen (griechischer, italienischer, jugoslawischer, türkischer Herkunft und Aussiedler aus der GUS) durch Boos-Nünning und Karakaşoğlu (2006) weitgehend bestätigt. Ein wichtiges Ergebnis war die Anerkennung des Strebens nach wirtschaftlicher Selbständigkeit von Frauen, jedoch auch hier bei den Frauen mit türkischem Hintergrund deutlicher als bei den anderen Gruppen innerhalb festgelegter Grenzen, deren Weite von der Familiensituation und dem Vorhandensein von Kindern abhängig sind. Die Frage, ob das Verhältnis der Mutter zu den Kindern ein ebenso gutes sein kann bei berufstätigen Müttern wie bei nicht berufstätigen, wurde von den Frauen mit türkischem Hintergrund weniger deutlich bejaht als von den Teilnehmerinnen aus den anderen Herkunftsgruppen (Boos-Nünning & Karakaşoğlu 2006: 337).

Die geschlechterspezifische Erziehung zeigt sich in der Studie von Boos-Nünning und Karakaşoğlu (2006: 137) in der Bereitschaft und den angewandten Mechanismen zur Durchsetzung des eigenen Willens gegenüber den Eltern: Vor allem die jungen Frauen mit türkischem Hintergrund nutzen defensive Strategien und gehorchen ihren Eltern in erheblichem Umfang – 66 % dieser Frauen geben an, meist das zu tun, was die Eltern von ihnen verlangen. Dieses Bild korreliert mit den Untersuchungen von El-Mafaalani und Toprak (2011: 58) sowie Jäkel und Leyendecker (2009), die eine starke Disziplinierung der Kinder, bei den Mädchen sowohl durch die Mutter als auch den Vater, bei den Jungen meist nur durch den Vater, sowie eine geringe Ermutigung zur Unabhängigkeit hervorheben. Für eine vollständige Betrachtung fehlt hier jedoch die Sicht der jungen Männer mit türkischem Hintergrund. Die meisten Studien fokussieren stark die jungen Frauen mit Migrationshintergrund und bilden damit nur die weibliche Perspektive ab.

Granato und Meissner (1994: 105f) befragten die Elterngeneration von Migranten unterschiedlicher Herkunft und stellten auch hier eine der jungen Generation ähnliche Divergenz zwischen den Migrantengruppen fest. Türkische und italienische Eltern würden den Söhnen eher als den Töchtern eine voreheliche Beziehung und eigenständige Freizeitaktivitäten gestatten,

insbesondere dann, wenn diese mit deutschen Freunden stattfinden. Mehr als 80 % der nicht-türkischen Eltern, aber nur 60 % der Eltern türkischer Herkunft würden der Heirat einer deutschen Partnerin bei den Söhnen und weniger als 55 % der Heirat eines deutschen Mannes bei ihren Töchtern zustimmen. Die Befragung ergab allerdings keine spezifische Ablehnung deutscher Partner, sondern generell von Partnern nicht-türkischer Herkunft. Diese Prägung mag bedingt sein durch die orientalische Prägung der türkischen Kultur und dem damit einhergehenden Traditionsbewusstsein und Wertesystem. Angesichts der erheblichen Nationalstolzprägung bereits in türkischen Schulen (Toprak 2002: 41ff) kann dieser Umstand jedoch auch dem ausgeprägten Nationalbewusstsein der aus der Türkei stammenden Menschen zugeschrieben werden.

Insbesondere die in den Studien befragten Mädchen mit türkischem Hintergrund zeigen ein ambivalentes Bild, das mit erheblichem Konfliktpotenzial belastet ist. Einerseits werden sie in eine familiäre Umwelt geboren, die von ihnen Gehorsam und Gefügigkeit, Anerkennung und Weitergabe der Wertesysteme der Eltern und der Kultur sowie Respekt vor männlichen Familienangehörigen und älteren Menschen und vor allem mehr oder weniger stark ausgeprägte Familialität fordert und, wenn überhaupt, nur bedingt Unabhängigkeit fördert. Andererseits kommen sie spätestens im Schulalter in Kontakt mit der vollkommen andersartigen deutschen Umwelt, in der Individualität, Selbständigkeit und eigenständige Denkweisen gefördert, aber auch gefordert werden. Dieser Konflikt ist alltäglich und setzt sich im juvenilen und erwachsenen Alter fort. Die jungen Frauen möchten zumeist eigenständig sein, Beruf und Familie miteinander vereinen können und streben nach finanzieller Unabhängigkeit innerhalb ihres Kulturverständnisses (Boos-Nünning und Karakaşoğlu 2006: 342, Herwartz-Emden 2000, Gümen et al. 1994 sowie Nauck 1985). Die qualifizierte Berufsausbildung sehen die jungen Frauen als Basis für den Aufbau des gewünschten Lebensmodells. Dieser Wunsch scheint bei den Frauen türkischer Herkunft stärker ausgeprägt als bei den Männern (Riegel 2007: 259f).

Seiser und Lukesch (1998) sowie Schiffauer (1995: 134) untersuchten in ihren Arbeiten die geschlechterspezifische Erziehung in Migrantenfamilien mit Fokus auf der Migration selbst und stellten drei unterschiedliche Orientierungsstrukturen fest, die in den Familien bei der Erziehung der Kinder vorherrschen:

1. Festhalten und Ausbauen der eigenen Traditionen, Werte und kulturellen Normen
2. Terminiertes Außerkraftsetzen bestimmter Rollenverteilungen und Verhaltensweisen
3. Fast vollständige Übernahme der Werte des Gastlandes zur bestmöglichen Vorbereitung der Kinder auf deren Leben in der Gesellschaft.

Die schulische Ausbildung ist für fast alle orientalischen Familien von erheblicher Bedeutung, da das Bewusstsein für die Notwendigkeit einer qualifizierten Ausbildung zum Aufstieg in der Gesellschaft vorhanden ist. Ebenfalls bekannt ist der Umstand, dass in der Schule andere

Werte und Normen vertreten werden als im elterlichen Haushalt. Die daraus entstehende Angst betrifft weniger die Schule als Institution der Bildung als vielmehr den Umgang mit gleichaltrigen Deutschen in der Gruppe. Die Eltern stehen nach Meinung der Autoren vor dem Konflikt, einerseits ihre elterliche Funktion zu erfüllen und ihre Kinder auf die sie umgebende Gesellschaft vorzubereiten und andererseits mit der Angst umgehen zu müssen, dass sich ihre Kinder von ihnen, ihren Werten und Lebensvorstellungen entfernen und hier eine Entfremdung eintritt.

7.5.3 Erziehungsziel Sexualität

Insgesamt ist die Datenlage zur Sexualerziehung als sehr gering einzuschätzen. Die vorliegende Literatur greift diesen Punkt zwar auf, es bleibt jedoch vielfach bei Einschätzung, Interpretation und eher philosophischer Betrachtung, ohne dass Zahlen und Erhebungen den Mutmaßungen und Beobachtungen zugrunde liegen. Zudem werden häufig lediglich weibliche Jugendliche zu diesem Thema befragt; die Sichtweise der männlichen Jugendlichen fehlt und hinterlässt auf diese Weise ein höchst unvollständiges Bild. Dennoch gestattet die Auswertung der Literatur einige hilfreiche Einblicke in den aktuellen Stand der Untersuchungen auf diesem Gebiet und Hinweise darauf, wie sich die unterschiedlichen Ansichten zur Sexualität in orientalischen und deutschen Familien gestalten und worauf diese zurückzuführen sind. Es soll an dieser Stelle jedoch darauf aufmerksam gemacht werden, dass hier noch wissenschaftlicher Handlungsbedarf besteht und Daten für fundierte und ganzheitliche Aussagen erhoben werden müssen.

Özkara (1988) ist der Ansicht, dass Unterschiede in der geschlechterspezifischen Erziehung in türkischen Familien insbesondere die Freizeitgestaltung und die Beziehungen zum anderen Geschlecht betreffen. Diese Ansicht wird von vielen Autoren nicht nur geteilt, sondern als selbstverständlicher Ausgangspunkt ihren Betrachtungen zugrunde gelegt. Auch dies sollte wissenschaftlich fundiert untersucht werden. Einige wenige Studien haben sich diesem Thema gewidmet und werden kurz mit Methodik und den wichtigsten Ergebnissen dargestellt (Özkara 1988: 51).

Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzGA 2010: 8) nutzt einige Quellen, um die Einstellungen von Eltern und Jugendlichen aus Migrationsfamilien im Vergleich zu Familien des Gastlandes herauszufinden: Reaktionen der Eltern und Jugendlichen auf die Sexualerziehung, Befragungen der Eltern und Jugendlichen und Rückmeldungen aus den Beratungsstellen. Allen Quellen gemeinsam sind die Nähe zu den Jugendlichen und Eltern sowie die Konsistenz in der Feststellung, dass deutliche Unterschiede in der Sexual- und Körpererziehung zwischen Migrantenfamilien und deutschen Familien zu finden sind. In der Studie der BzGA werden explizit Daten von 14- bis 17-jährigen Mädchen und Jungen sowie deren Eltern veröffentlicht. Insgesamt wird festgestellt, dass die Mädchen mit Migrationshintergrund sexuell

wesentlich zurückhaltender sind als Mädchen der gleichen Altersgruppe aus deutschen Familien. Insbesondere fiel die Gruppe der Mädchen mit türkischem Hintergrund im Alter von 16 und 17 Jahren durch eine ausgesprochen geringe sexuelle Aktivität auf (Abbildung 13).

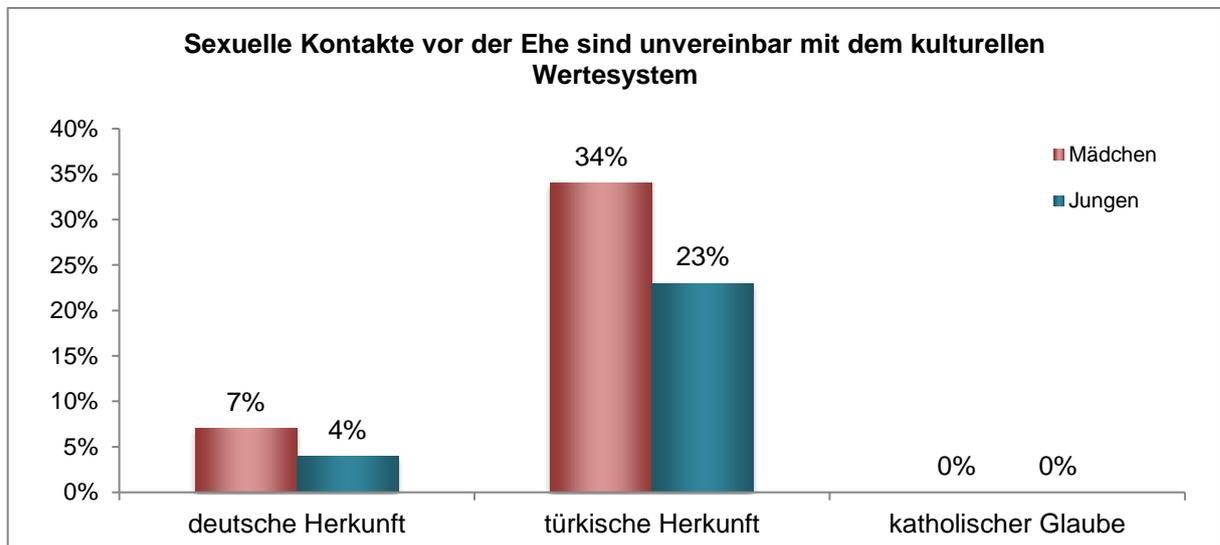


Abbildung 13: Grund für sexuelle Zurückhaltung bei männlichen und weiblichen Jugendlichen zwischen 14 und 17 Jahren mit unterschiedlicher Herkunft.

Quelle: Eigene Darstellung anhand der Daten aus BzGA 2010: 107.

Als Grund wird von 34 % dieser Mädchen vor allem das eigene kulturelle Wertesystem benannt, das vorehelichen sexuellen Kontakt als nicht richtig ansieht. Im Vergleich dazu befinden lediglich 7 % der deutschen Mädchen dieser Altersgruppe das Wertesystem als maßgeblich für sexuelle Abstinenz vor der Ehe oder einer festen Partnerschaft. Bei den Jungen mit Migrationshintergrund geben 23 % diesen Grund an, bei deutschen Jungen 4 %.

Çağlıyan (2006) zeigt auf, dass der Blick auf die Sexualität vor allem durch gesellschaftliche Normen, Traditionen und Ansichten geprägt wird. Sie schreibt zu den Beweggründen ihrer Arbeit:

Der Anstoß zur vorliegenden Untersuchung über die Sexualität türkischer Mädchen liegt in ihrer eingeschränkten Sexualerziehung und darin, dass sie ihre Sexualität nicht unbefangen ausleben können. Ihnen wird bereits in der Kindheit vermittelt, dass sexuelle Befriedigung nur Jungen zustehe. Dies zeigt auch die herrschende sexuelle Doppelmoral, in der Jungen voreheliche sexuelle Aktivitäten erlaubt und Mädchen verboten werden. (Çağlıyan 2006: 8)

Die Untersuchungsmethodik der Autorin fokussiert die Unterschiede in der Sexualerziehung, den Werten und Normen zwischen den türkischen Migrantenfamilien der ersten und zweiten Generation in Deutschland und den Familien in der Türkei. Sie zeigt die Wandlung der Interpretation kultureller Wertvorstellungen von familial in der ersten Migrantengeneration zu individuell in den Migrationsfamilien der zweiten Generation, die wesentlich stärker in die liberalen Wertvorstellungen einer in ihrer Sexualität selbstverantwortlichen, auf die Bedürfnisse beider

Geschlechter ausgerichteten deutschen Gesellschaft (BzGA 2006: 15f) integriert sind als ihre Väter und Mütter. Bereits 1986 untersuchte Heidarpur-Ghazwini die Migrantenfamilien der ersten Generation auf ihre Erziehungsvorstellungen zu Sexualität und Sexualaufklärung. Ihrer Ansicht bildet eine Art „Werteindoktrination“ die Grundlage der Meinungen und Handlungsweisen türkischer Familien in der Sexualerziehung ihrer Kinder (Heidarpur-Ghazwini 1986: 154). Diese zielt vor allem auf die Keuschheit der Mädchen ab und gründet sich auf der Befürchtung, *„... die eigene Tochter könnte sich in ihrer Persönlichkeit so stark verändern, daß für sie, ihre ‚Ehre‘ oder sogar die Jungfräulichkeit keinen Wert mehr besitzt“* (Heidarpur-Ghazwini 1986: 249). Die Erziehungsziele der Sexualität der Jungen weichen von denen der Mädchen ab. Das voreheliche Ausleben sexueller Bedürfnisse ist nach Marbuger (1987: 367f) ein geduldeter Handlungsspielraum, der vom eigenen Kulturkreis nicht geahndet würde und der Mädchen in dieser Form keinesfalls gewährt würde. Diese Publikationen älteren Datums sind jedoch mit einer gewissen Vorsicht zu betrachten, denn sie umfassen zu einem erheblichen Teil die Ansichten und Wertvorstellungen der ersten Generation von türkischen Migranten, also jenen, die ihre Kindheit und Jugend in der Türkei verlebt haben und von den heimatlichen Vorstellungen geprägt nach Deutschland kamen. Diese können, wie bereits angesprochen, nicht auf die Maßstäbe und Sichtweisen der Migranten der zweiten Generation übertragen werden – selbst dann nicht, wenn die jeweils befragten Angehörigen derselben Familie entstammen. Çağlıyan (2006: 288ff) stellt dies in ihrer Arbeit fest und weist einen großen Unterschied zwischen den Befragten der ersten und zweiten Migrantengeneration türkischer Herkunft nach. Sie fokussiert diesen Unterschied auf den Wandel des Begriffes „Ehre“, von dem die Einstellungen der türkeistämmigen Migranten geprägt sind und der von der jüngeren Generation mit einem neuen, an die liberalen Werte der deutschen Umgebung angepassten Etikett versehen wird (Çağlıyan 2006: 290).

Çağlıyan (2006: 80ff) stellt weiterhin fest, dass persönliche Einstellungen nicht nur durch die Religion, sondern auch durch gesellschaftlich geprägte Normsysteme und Wertvorstellungen, Sitten und Traditionen und nicht zuletzt eigene Erfahrungen geprägt werden. Die Autorin konstatiert eine grundsätzlich positive Einstellung zur Sexualität in orientalischen Kulturen zeitgleich mit der Restriktion, sexuelle Kontakte erst mit Beginn der Ehe und nur mit dem Ehepartner haben zu dürfen. Eine Geschlechterdifferenzierung ist durch die Religion nicht vorgeschrieben, die Gebote und Verbote des Koran gelten für Mann und Frau gleichermaßen. Hier zeigt sich eine Divergenz in den Aussagen Çağlıyans (2006) zum Islam und dem Bild, das sich in der Praxis bietet und durch diverse Untersuchungen bestätigt wird (beispielsweise Çağlıyan 2006, Boos-Nünning & Karakaşoğlu 2006 und Tropak 2012).

Es finden sich generationsbedingte Veränderungen in der Sexualerziehung der Kinder. Die Generation der Mütter betrachtet die Virginität ihrer Töchter als zwingend notwendig, um den Ruf der Familie insgesamt und des Mädchens im Speziellen zu wahren und deren Chancen

auf Heirat und eigene Mutterschaft nicht zu gefährden. Der Ehrbegriff ist im Verständnis der durch Çağlıyan (2006: 201ff) befragten Mütter der ersten Migrantengeneration bei den Mädchen eng mit dem Erhalt ihrer Jungfräulichkeit bis zur Ehe verbunden, den Söhnen hingegen wird eine sexuelle Freizügigkeit auch ohne Trauschein nicht nur zugestanden, sondern sogar positiv bewertet.

Die in den Studien viel diskutierte Notwendigkeit für die Mädchen aus Migrantenfamilien, ihre Jungfräulichkeit zu wahren und sexuelle Kontakte erst nach dem Eheschluss zuzulassen, zeigt sich zunächst unabhängig von der Religion (Abbildung 14).

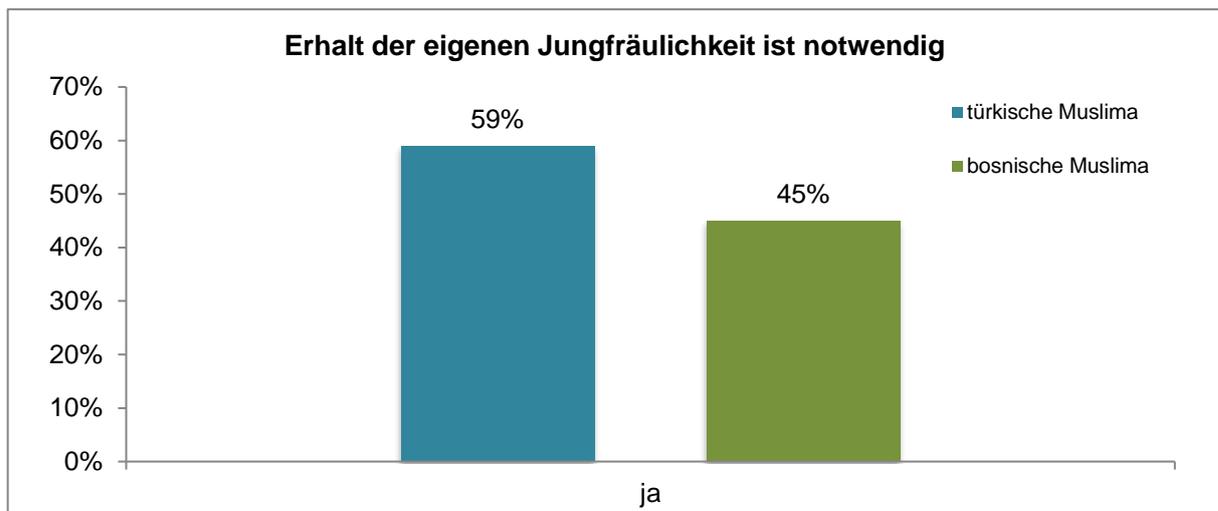


Abbildung 14: Ergebnisse aus einer Befragung zur Bedeutung der Jungfräulichkeit bei bosnischen und türkischen Muslima der Altersgruppe 17 Jahre in Deutschland.

Quelle: Eigene Darstellung anhand der Untersuchungsergebnisse von Boos-Nünning & Karakaşoğlu (2006: 360; N = 278).

Boos-Nünning und Karakaşoğlu 2006 postuliert einen nach wie vor traditionell bedingten Wertehalt von Mädchen und jungen Frauen aus türkischen Familien bezüglich ihrer Virginität und Ehre, die sich in Scham bei Gesprächen über Sexualität und Achtung gegenüber den Vorstellungen der persönlichen Migrationsumgebung äußert. Die Tabuisierung von Sexualität und körperbezogenen Themen ist nach Ansicht der Autorinnen ein Ausdruck eben dieser Einstellung (Boos-Nünning und Karakaşoğlu 2006: 359f).

Gespräche über Sexualität gehören nicht zur Selbstverständlichkeit in traditionell-konservativ geprägten Familien des orientalischen Kulturkreises. Toprak (2014) sieht darin gewissermaßen ein Unvermögen zum angemessenen Umgang mit diesem Thema, das als scham- und unsicherheitsbesetzt empfunden wird. Der sich übertragende unsichere Umgang mit Sexualität, die im Alltagsgeschehen nicht oder nur selten thematisiert wird, führt bei jungen Mädchen aus traditionelle Erziehung zum Fernbleiben vom Sexualekundeunterricht aus eigenem Antrieb – nicht aus mangelndem Interesse, sondern familiär übertragener Schamhaftigkeit dem Thema gegenüber. Sie hegen den Wunsch, in einer weiblich-homogenen Gruppe ohne

Beteiligung männlicher Altersgenossen offen darüber sprechen zu können (Toprak 2014: 89 und 128). Liberal gestimmte Eltern koppeln hingegen den Wert eines Menschen nicht zwangsläufig an sein voreheliches Ausleben von Sexualität, stehen dieser jedoch aus anderen, vornehmlich pragmatischen Gründen ablehnend gegenüber. Sie sehen mögliche Gefahren in Infektionen mit Geschlechtskrankheiten oder ungewollten Schwangerschaften und vertreten häufig die Ansicht, dass die Folgen für das individuelle Leben ihrer Töchter negativ, umfangreich und lebensbestimmend sein können (Toprak 2014: 168 und 170).

Marburger (1999: 28) erklärt den häufig strengen Erhalt der Virginität bei türkischen Mädchen bis zum Eheschluss mit der strikten Befolgung des vom elterlichen Willen geprägten Traditionsbewusstseins. Ihrer Meinung nach ist die Einhaltung der Richtlinien zur Sexualität und zum Umgang damit der Diskriminierung und Abwertung in anderen Bereichen geschuldet. Im Bereich der Sexualität ist den Mädchen und jungen Frauen das Erlangen von Wertschätzung möglich. Zudem wurde und wird die in Deutschland herrschende offene Einstellung zur Sexualität als zügellos und verderbt wahrgenommen, sodass sich aus der Abgrenzung gegenüber dem als despektierlich angesehenen Verhalten eine stark handlungsleitende Relevanz entwickelt: Das Verhalten der Kinder darf nicht aus der deutschen Umgebung gespeist werden, auch und vor allem mit Blick auf die Option der Rückkehr in die Heimat mit den dort herrschenden Moralvorstellungen. Diese Sichtweise wird nicht nur von Zuwanderern mit islamischer Religion, sondern auch solchen mit starker Bindung an eine christliche Religionsgemeinschaft geteilt, die ebenfalls die Verbindlichkeit der Ansichten zur Sexualität aus ihrem eigenen juvenilen Umfeld gegenüber dem als befremdlich empfundenen offenen Umgang in Deutschland verteidigen. Dies gilt insbesondere für Zuwanderer aus stark katholisch geprägten Ländern, wie beispielsweise Polen, in denen der Katholizismus einen erheblichen Einfluss auf das soziale und persönliche Leben ausübt und festlegt, was unter „normaler“ und „anormaler“ Sexualität zu verstehen ist. Zuwanderer aus den ehemaligen Sowjetrepubliken mit deutschen Wurzeln befinden die relative gesellschaftliche Offenheit in Themen, wie Homosexualität, Prostitution und Pornografie, als ungehörig und distanzieren sich häufig nachdrücklich davon.

Schäfer und Schwarz (2010: 262) konstatieren eine Wandlung der Gesprächsbereitschaft über Sexualität innerhalb der neuen Generation mit Migrationshintergrund, die jedoch nicht mit einer Abkehr von der eigenen sexuellen Enthaltsamkeit vor Eheschluss verbunden ist. Jungfräulichkeit, Tabuisierung des Themas Sexualität innerhalb der eigenen Familie und Verbot des vorehelichen Geschlechtsverkehrs bei Familien mit Migrationshintergrund sind auch bei Schäfer und Schwarz Ergebnisse ihrer Untersuchungen. Vereinzelt zeigt sich ein Ausbrechen aus den Werten der eigenen Familie, die jedoch in den meisten Fällen eher einem dahinterliegenden Konflikt denn bewusster Abkehr geschuldet sind (Schäfer & Schwarz 2010: 267f). Umgekehrt finden sich vereinzelt Eltern, die eine liberale Erziehung ihrer Töchter präferieren (Schäfer und Schwarz 2010: 271). Wie bereits bei Çağlıyan (2006: 275) beschrieben, finden auch Schäfer

und Schwarz eine Änderung der Basis für die Entscheidungen zu Virginität und sexueller Enthaltsamkeit. Die Gründe liegen, anders als in der Generation der Eltern, nicht mehr in der Befolgung der kulturkreisgeprägten tradierten Vorstellungen, sondern eher im persönlich erstellten und verantworteten Lebensentwurf (Schäfer und Schwarz 2010: 268).

Neumann machte bereits 1981 und Özkara 1983 darauf aufmerksam, dass dem Bild der Migranten, vor allem jenen der ersten Generation, von deutschen Werten und dem Umgang mit Sexualität und Körperlichkeit häufig kein persönlicher Kontakt zugrunde liegt, sondern Beobachtungen und deren erfahrungsunabhängige Bewertungen sowie der Konsum medialer Inhalte (Özkara 1983: 97). Neumann beschreibt die Bewertung wie folgt: *„Die Erziehung ist in Deutschland freier, wobei ‚freier‘ hierbei eindeutig negativ verstanden wird und häufig allein auf das Sexualverhalten gerichtet ist“* (Neumann 1981: 133). In der Migrantenheimat wird das Verhalten der einzelnen Gruppenmitglieder durch den Gesamtfamilienverband, Nachbarn und Freunde überwacht, in Deutschland hingegen bleibt diese Funktion auf die unmittelbare Familie beschränkt. Dieser Mechanismus führt nach Ansicht Özkaras zu einer stärkeren, teils sogar rigorosen Kontrolle der Kinder und, in Anbetracht der wahrgenommenen sexuellen Freizügigkeit, vor allem der Mädchen aus Migrationshintergrund Familien in Deutschland (Özkara 1983: 97).

Atabay (2012: 134f) zeigt den damit verbundenen Konflikt der Mädchen auf, die einerseits der Elternmoral folgen und sexuelle Enthaltsamkeit praktizieren und andererseits in der Hochzeitsnacht ihre Sexualität öffentlich zur Schau stellen sollen – und all dies unter dem generellen Mantel des Tabus. Dieser Konflikt zieht eine Ausweitung auf andere Lebensbereiche nach sich und kann auch zu Konfliktpotenzial außerhalb der Sexualerziehung in der Schule und dem weiteren Lebensweg führen, indem die Ratio generell angezweifelt und durch geprägte Wertvorstellungen substituiert wird.

Kelek (2005) geht noch weiter und beschreibt den rückwirkenden Einfluss der Verweigerung des Sexualkunde- und Schwimmunterrichts auf die deutsche Gesellschaft:

Das Ziel der Integration wird [...] gleich doppelt aufgegeben: gegenüber den muslimischen wie auch gegenüber nichtmuslimischen Schülerinnen und Schülern. Dass Letzteren, um den Muslimen entgegenzukommen, en passant das Recht vorenthalten wird, Schwimmunterricht zu erhalten oder auf Klassenreisen zu gehen, kann nicht richtig sein. Schon jetzt, so beschreiben es mehrere Schulleiter, sind solche Schüler häufigen Diffamierungen ausgesetzt, weil sie Schweinefleisch essen, kein Kopftuch tragen, sich zum Schwimmunterricht ausziehen oder gern auf Klassenreise gehen. Es ist zu befürchten, dass daraufhin, wo immer die Möglichkeit dazu besteht, ein Exodus deutscher, polnischer wie auch säkular orientierter türkischer Familien von solchen Schulen einsetzen wird. Ihnen würde dadurch wie auch den muslimischen Schülern Zukunftsbildung verweigert: in einer auch künftig multikulturell gemischten Gesellschaft zurechtzukommen, die aber bei aller Verschiedenheit der Kulturen eines eint, nämlich die Identität als Bürger mit gleichen Rechten in einer freiheitlichen Zivilgesellschaft zu leben. Hinter dieser Identität haben alle anderen Identitäten zurück zu stehen. (Kelek 2005: 69)

7.5.4 Interaktion: Netzwerke, Freundschaften, Partnerschaft

7.5.4.1 Intra- und interethnische Freundschaft

Wie in dem vorigen Kapitel von Esser (2000) postuliert, stellt neben der strukturellen und kulturellen Integration die Interaktion eine bedeutsame Komponente zur Vervollständigung der Integration von Migranten in ihrer Aufnahmegesellschaft dar. Im Folgenden wird skizziert, wie sich diese Interaktion im sozialen Miteinander zwischen Migrantinnen und Einheimischen gestaltet und welche Bedeutung sie für beide Seiten zu haben scheint. Im Detail liegt der Fokus auf den jugendlichen Migrantinnen der zweiten Generation

Die Quantität und Qualität der sozialen Kontakte zwischen Migrantinnen und den Einheimischen sowie zu den Menschen derselben Ethnie in dem Aufnahmeland ist maßgeblich mitbestimmend für ihre Integrationschance in dessen Sozial-, Bildungs- und Arbeitswelt und ermöglicht die Entstehung des Gefühls von kultureller Nähe. Auch die Wahrscheinlichkeit einer gesunden Identitätsentwicklung der Kinder und Jugendlichen im Gegensatz zu einer Identitätsambivalenz, welche sich in einem Gefühl des „Hin und Hergerissen Seins“ oder einem „zwischen den Welten leben“ äußern kann, ist durch ein ausgeglichenes Maß an Kontakten sowohl zu den Einheimischen als auch zu den eigenethnischen Freunden und Verwandten möglich. Die Identitätsambivalenz oder -krise entsteht, wenn die Kinder und Jugendlichen das Gefühl verspüren, weder der einen noch der anderen „Seite“ gerecht werden zu können: Einerseits laufen sie Gefahr, ihre Eltern zu enttäuschen (besonders für Mädchen), wenn sie sich der neuen Kultur zuwenden, andererseits können sie sich dieser nicht ausreichend anschließen, wenn sie wesentliche Bereiche wie Freizeitgestaltung, Mediennutzung und -konsum, Freundschaft und Sexualität, wie sie in der Aufnahmegesellschaft praktiziert werden, vermeiden (Weiss & Strodl, 2007: 99).

Weiss und Stroll untersuchten in diesem Kontext in ihrer Studie in Österreich den Zusammenhang zwischen a) den gelebten Werten und Vorstellungen der Eltern (z.B. Festhalten an Traditionen, Kenntnisse und häuslicher Gebrauch der deutschen Sprache, potentiell Rückkehrbestreben in die Heimat), b) ihrer ausgeübten Kontrolle auf die Kinder und c) der ethnischen Orientierung Letztgenannter (z.B. Häufigkeit des Besuchs eigenethnischer Vereine, Intensität des Konsums von Medien des Herkunftslande, Kenntnisse der Herkunfts- sowie der Aufnahmelandessprache). Eltern, deren Werte und Vorstellungen eng an die des Herkunftslandes geknüpft sind, üben eine stärkere Kontrolle auf ihre Kinder und Jugendlichen aus und haben somit einen höheren Einfluss auf deren Ingroup-Orientierung als Eltern, deren Verbundenheit zu den traditionellen Werten des Heimatlandes geringer ausgeprägt ist. Hierbei sind die Töchter – besonders die mit türkischem Migrationshintergrund (61 %) – einer stärkeren Kontrolle ausgesetzt als die Söhne, vor allem was die Wahl potentieller (Heirats-)Partner betrifft. In diesem Zusammenhang lassen die Autoren nicht unerwähnt, dass die genannten

Einschränkungen in der Kontaktaufnahme zu der Aufnahmegesellschaft nicht nur durch das Maß an ausgeübter Kontrolle der Eltern auf ihre Kinder bestimmt wird, sondern dass sie gleichermaßen in Abhängigkeit steht mit der Offenheit und der Akzeptanz seitens der Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft den Migrantenfamilien gegenüber. So stellen eine geringe Kontaktbereitschaft einheimischer Jugendlicher oder gar Diskriminierungen und Ablehnung gegenüber den Jugendlichen mit Migrationshintergrund und deren Familien unweigerlich eine deutliche Barriere zur Kontaktaufnahme dar (Weiss & Strodl, 2007: 105). Ferner stellen die Autoren die Frage in den Raum, ob bei der Auswahl interethnischer Freundschaften eventuell „gewinnerhoffende“ Einflüsse eine Rolle spielen oder diese ausschließlich auf „ehrlichen“ zwischenmenschlichen Präferenzen und somit auf Freiwilligkeit beruhen (Weiss & Strodl 2007: 98).

Die Zugehörigkeit zu einer Peergroup stellt für Jugendliche eine bedeutsame Erfahrung in dem Prozess des Erwachsenwerdens und der eigenen Identitätsbildung sowie der allgemeinen Lebensorientierung dar (Bütow & Nentwig-Gesemann, 2002: 192). Peergroups und Cliques stellen den jungen Heranwachsenden einen Rahmen bereit, in dem jugend- und kulturspezifische und somit sehr individuelle Erfahrungen, Lebensstile, Werte und Orientierungsvorstellungen aufeinandertreffen und ausgetauscht werden. Eine mangelnde Gruppenzugehörigkeit bzw. hier erlebte Ablehnung kann nicht nur zu Frustration und in der Folge zu Selbstzweifel bis hin zu psychischen Belastungen der Betroffenen führen, sondern allgemein die gesunde Entwicklung in dieser sensiblen Lebensphase negativ beeinflussen. Weiss und Strodl (2007) ergänzen in diesem Zusammenhang, dass zusätzlich die Ablehnung oder Herabsetzung seitens der Einheimischen die Aufnahme interethnischer Kontakte erheblich einschränken bis verhindern kann und sich für einige Jugendliche daher die Wahl der Freundschaften und Kontakte in Abhängigkeit von deren kultureller Zugehörigkeit, Orientierungen der Eltern vollzieht. Dies impliziert, dass Integration trotz bedeutender Erfolge im Bereich der Bildung (strukturelle Integration) in der sozialen Integration stagnieren kann (Weiss & Strodl 2007: 99).

Wie Jugendliche und junge Erwachsene Freundschaften, die Teilnahme am öffentlichen Leben und das Sozialklima in ihrem Einwanderungsland Deutschland wahrnehmen und inwiefern sie ihre eigene Integration erleben, wurde in einer umfangreichen Studie erfasst (The Integration of the European Second Generation TIES; Sürig & Wilmes, 2011). Bei den Befragten handelte es sich um Angehörige der ‚zweite Generation‘, d.h. um die Nachkommen derer, die bereits im Einwanderungsland geboren wurden, dort aufgewachsen sind und die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Es lag die These zugrunde, dass anhand des Ausmaßes an sozialer Interaktion der Einwanderer mit der Mehrheitsbevölkerung der Grad ihrer Integration gemessen werden kann, d.h. je stärker die soziale Orientierung von Migranten an der Mehrheitsbevölkerung, desto stärker ihre Integration bzw. je stärker die soziale Orientierung an der eigenen ethnisch-kulturellen Bevölkerung, desto geringer die Integration und desto höher der Grad ethnischer Segmentierung. Im Vergleich zu einer Kontrollgruppe von Deutschen

beschrieben die Befragten, die größtenteils türkische, jugoslawische und marokkanische Wurzeln haben, dass sie den Zugang zu Mitgliedern anderer ethnischer Gruppen schwieriger erleben als den Zugang zu Mitgliedern der eigenen ethnischen Gruppe, insbesondere, weil bestimmte Merkmale wie Sprache, Migrationsgeschichte geteilt werden und sie somit per se ein Gefühl von Verbundenheit erleben (Sürig & Wilmes, 2011: 162).

In der Interpretation der Ergebnisse der Studie *Viele Welten leben* gehen die Autoren sogar noch einen Schritt weiter und deuten eigenethnische Freundschaften nicht als Indikator für mangelnde Integration oder ethnische Segregation, sondern heben die positiven Aspekte innerethnischer Freundschaften hervor (Boos-Nünning & Karakaşoğlu, 2006: 208). Diese, so die Autoren, ermöglichen die gemeinsame Auseinandersetzung mit ähnlichen Problemen und Erfahrungen und können zur Erhöhung des Selbstwertgefühls beitragen. Auch spiegeln eigenethnische Freundschaften eine Konformität mit den elterlichen Erwartungen und familialsten Orientierung wider und ermöglichen einen Freiraum, in dem über Spannungen mit den Eltern und der sozialen Umwelt freigesprochen werden kann (ausführlicher dazu im Abschnitt Erziehungsziel Familialismus). Auf diese Weise ist es für viele Jugendliche mit Migrationshintergrund erst möglich, sich mit einem gewissen Maß an ‚Entspanntheit‘ und Autonomie mit der Mehrheitsgesellschaft auseinanderzusetzen.

Den Ergebnissen neuerer Studien zufolge, in denen die Zusammensetzung nationaler und ethnischer Freundes- und Freundinnengruppe untersucht wurden, splittet sich die Gruppe aller Jugendlicher mit Migrationshintergrund in einen Teil, der häufige Kontakte und auch Freundschaften mit deutschen Jugendlichen pflegt und einen anderen Teil, für den solche Freundschaftsbeziehungen fehlen. Mädchen mit türkischem Hintergrund beispielsweise verbringen deutlich weniger Zeit in einer geschlechts- und ethnisch gemischten Gruppe und orientieren sich eher an ihren Eltern und Verwandten oder verbringen ihre Freizeit gar alleine als dies türkische Jungen tun. Während ca. die Hälfte der türkischen Jungen viel mit ihrer gemischt-ethnischen Clique unternimmt, verbringen die türkischen Mädchen ihre Freizeit lieber mit einer einzelnen Freundin (Boos-Nünning & Karakaşoğlu 2006: 193f). Diese Ergebnisse stimmen mit denen aus älteren Untersuchungen überein (Heitmeyer, Müller & Schröder 1997: 79). Gostomski hält zudem fest, dass der Kontakt zwischen Migranten und Deutschen wahrscheinlich erhöht ist, wenn die Wohnviertel mit deutschen und ausländischen Bewohnerfamilien durchmischt sind, die Migrantinnen Mitglied in einem deutschen Verein sind und über eine höhere Schulbildung sowie gute deutsche Sprachkenntnisse verfügen (Gostomski 2010: 159). Nicht nur die Kontaktaufnahme und Gestaltung zu den Menschen des Aufnahmelandes, sondern auch zu Personen desselben oder eines anderen Migrationshintergrundes bedeutet Integration, so Wippermann und Flaig. Laut ihrer Studie im sozialwissenschaftlichen Institut (SINUS) Sociovis in Heidelberg haben 14 % aller Migrantinnen und Migranten noch nie eine deutsche Familie zu Hause besucht, pflegen allerdings Kontakte zu eigen- oder andersethnischen

Mitmenschen (Wippermann & Flaig 2009: 6). Zwischenmenschliche Kontakte, die sich lediglich auf die eigenen Familienmitglieder reduzieren, könnten jedoch aus Sicht der Autoren ein Hinweis auf ethnische Segregation sein.

Für die interethnische Kontaktgestaltung sind häufig die Generationszugehörigkeit und damit das Alter und die Aufenthaltsdauer in der Aufnahmegesellschaft, die Schulbildung und die berufliche Stellung wichtige Faktoren. Ausländische Frauen sind auf dem deutschen Arbeitsmarkt vergleichsweise weniger vertreten und haben daher deutlich weniger Kontakte zu deutschen arbeitenden Mitbürgerinnen als dies bei ausländischen Männern der Fall ist. Abgesehen von dieser Einschränkung sind die Differenzen bezüglich sozialer Kontakte zwischen Männern und Frauen mit Migrationshintergrund sehr gering, so dass von einer generellen Isolation oder Segregation der Frauen mit Migrationshintergrund nicht gesprochen werden kann. Bei der älteren Generation sinken die Kontakte tendenziell mit zunehmendem Alter und mit der Beendigung der Berufstätigkeit. Ferner haben Migranten mit einer bisherigen Aufenthaltsdauer von weniger als zehn Jahren weniger Kontakte als Migranten, die länger als zehn Jahre in Deutschland leben. Untersuchungsergebnissen zufolge hat die (jüngere) Nachfolgegeneration sowohl auf dem Arbeitsmarkt als auch in den anderen gesellschaftlichen Sektoren mehr Kontakte zu Deutschen als die erste Generation und als die sogenannten Heiratsmigranten. Diese weisen mit Ausnahme des Arbeitsplatzes und der Verwandtschaft eine ähnlich niedrige Kontaktquote wie die erste Generation auf (Sauer 2009: 122).

7.5.4.2 Partnerwahl und Eheschließung

Das umfassende Thema Migration und Integration, welches auch im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ 2000) von hoher Bedeutung ist, beinhaltet nicht nur die allgemeine Kontaktgestaltung zwischen Menschen mit Migrationshintergrund und Einheimischen. Als Folgeschritt der Kontaktgestaltung beinhaltet Migration und Integration auch das Thema Familiengründung zwischen beiden Gruppen. Dem voraus sind die Themen binationale Partnerwahl und Heirat von Belang. Anfang des neuen Jahrtausends nahm die Anzahl binationaler Eheschließungen zu und man hätte annehmen können, dass dies ein Zeichen für eine zunehmend erfolgreiche Integration von Zuwanderern in Deutschland ist. Eine automatische Schlussfolgerung sollte aus den Zahlen jedoch nicht gezogen werden, sondern diese zunächst als Indikator für mehr Offenheit seitens der deutschen Gesellschaft im Gegensatz zu der Tendenz zur Subgruppenbildung der Zuwanderer interpretiert werden (BMFSFJ 2000: 78). Generell spielen bei der Partnerwahl Kriterien wie Wohnort, Bildung und vor allem die Religionszugehörigkeit des potenziellen Partners nach wie vor eine Rolle. In Wohnorten, wo eine hohe Durchmischung von Einheimischen und Zuwanderern herrscht und diese auch am Arbeitsplatz und im Kontext von Freizeit- und anderen Aktivitäten vorliegt, ist die Wahrscheinlichkeit der interethnischen Partnerschaftsbildung erhöht. Ferner ist im Zusammenhang

der binationalen Partnerwahl erwiesen, dass diese vor allem von der Größe der jeweiligen ausländischen Bevölkerungsgruppe, von deren Anteilen an Männern und Frauen und nicht zuletzt von der Etablierung eines internationalen Heiratsmarktes abhängt. Aus politisch-wirtschaftlichen Hintergründen leben in Deutschland verhältnismäßig mehr männliche als weibliche Zuwanderer und somit heiraten mehr männliche als weibliche Migranten in die einheimische Bevölkerung ein. In diesem Zusammenhang sollte erwähnt werden, dass die zunehmenden Einbürgerungen von in Deutschland lebenden Ausländern dazu führen, dass die nationale und ethnische Zugehörigkeit von Zuwanderern häufiger nicht dieselbe ist. Die Anzahl von Ehen zwischen Deutschen und Ausländern, in denen eine Einbürgerung bewirkt hat, dass die Staatsangehörigkeit der Partner identisch ist, obwohl sich ihr ethnisch-kultureller Hintergrund unterscheidet, steigt, ebenso wie die Anzahl von Ehen, in denen die Partner zwar unterschiedliche Pässe, aber dieselbe ethnisch-kulturelle Herkunft haben (BMFSFJ 2000: 79f).

Wie bereits von Gostomski (2010: 159) angedeutet, beschreibt auch Nauck (2004) eine wachsende Konzentration von Ausländern und sogar eigenethnischen Gruppierungen in bestimmten Regionen und Wohnquartieren sowie in bestimmten Arbeitsbranchen, welche die Wahrscheinlichkeit, einem Partner gleicher Herkunft zu begegnen und somit zu ethnisch homogenen Partnerschaften erhöht (Nauck 2004: 87f). Dies steht den obigen Aufführungen über eine Zunahme binationaler Eheschließungen entgegen. Nauck postuliert, dass in Deutschland mehr Ehen zwischen Ausländern derselben Nationalität geschlossen werden. Diese Entwicklung ist vielfach als besorgniserregende Tendenz zur Segregation missdeutet und interethnischen Beziehungen eine steigende Problembelastung unterstellt worden. Man nahm an, dass diese Entwicklung nicht auf veränderte Gelegenheitsstrukturen, sondern auf sich verändernde zwischenmenschliche Präferenzen zurückzuführen ist. Für diejenigen Personen, die sich auf interethnische Beziehungen einlassen und sich in den entsprechenden Strukturen befinden, die hierfür Gelegenheiten bieten, sind dennoch bestimmte kulturelle Aspekte innerhalb des interethnischen Partnerwahlprozesses von hoher Bedeutung. Das soziale Ansehen der ethnischen Gruppen, welcher der potentielle Partner angehört, sowie dessen wahrgenommenes Nähe- bzw. Distanzgefühl zur eigenen Kultur haben hierbei einen starken Einfluss auf die interethnische Partnerwahl (Nauck 2004: 88). In diesem Zusammenhang lassen sich jedoch erhebliche Unterschiede sowohl bezüglich des individuellen Eingliederungsverhaltens einzelner Zuwanderer als auch bezüglich deren Nähe- bzw. Distanzgefühl zur eigenen Kultur feststellen.

Haug (2006) beispielsweise zeigte auf, dass von in Deutschland lebenden und aus der Türkei stammenden Männern 54 % deutsche Partnerinnen haben, wohingegen nur 28 % der in Deutschland lebenden und aus der Türkei stammenden Frauen einen deutschen Partner haben. Hierbei muss jedoch berücksichtigt werden, dass es sich bei den genannten deutschen Partnerinnen teilweise ebenfalls um ehemalige Türkinnen handelt, die bereits erfolgreich die deutsche Staatsbürgerschaft erhielten. Somit reduziert sich die Prozentzahl der tatsächlichen

„interethnischen“ Partnerschaften zwischen Türkinnen und ursprünglich Deutschen auf 9 % bei den Männern und auf 6 % bei den Frauen. Zusammengefasst bedeutet dies, dass türkischstämmige Frauen unabhängig von ihrer Staatsbürgerschaft fast ausschließlich türkischstämmige Partner wählen. Bei türkischstämmigen Männern scheint die Tendenz zu ethnisch homogener Partnerwahl nicht so stark ausgeprägt, jedoch reduziert sich auch in dieser Gruppe unter Abzug der bereits eingebürgerten (ehemaligen) Türkinnen der Anteil der Partnerschaften mit einer Deutschen. Unter Berücksichtigung der Einbürgerung zeigt sich bei türkischen Befragten somit doch eine Neigung zu ethnisch homogenen Partnerschaften, die jedoch an der bloßen Betrachtung der Staatsbürgerschaft auf den ersten Blick nicht erkennbar ist. Unter türkischen Frauen, die zu 84 % mit einem türkischen Mann zusammen sind, wären 62 % bereit, einen deutschen Mann zu heiraten (Haug 2006: 84).

Wie bereits oben angekündigt, stellt die Bildung einen wichtigen Einflussfaktor auf die (interethnischen) Partnerselektionsprozesse dar. Schroedter (2006) zeigt auf, dass die Wahrscheinlichkeit einer Ehe zwischen Deutschen und Migrantinnen gegenüber einer eigenethnischen Ehe mit dem Bildungsniveau Letzterer zunimmt. Türkinnen der zweiten Generation, die einen Hochschulabschluss erreichen, sind dreimal häufiger mit einem deutschen Mann verheiratet als Türkinnen, die „lediglich“ über einen Hauptschulabschluss verfügen, um nur ein Beispiel zu nennen (Schroedter 2006: 429). Den Untersuchungsergebnissen zufolge steigt mit zunehmendem Bildungsniveau für alle Migrantengruppen die Wahrscheinlichkeit, eine Ehe mit einem deutschen Partner/ einer deutschen Partnerin gegenüber einer eigenethnischen Ehe zu führen. Generell ist dieser Bildungseffekt geschlechtsunspezifisch und gilt demnach für Männer gleichermaßen wie für Frauen (Schroedter 2006: 431). Bildung als Merkmal der bereits in den vorherigen Kapiteln aufgeführten strukturellen Integration spielt somit in dem Heiratsverhalten von Zuwanderern eine nicht unerhebliche Rolle.

Interessant in diesem Zusammenhang ist die Frage, ob sich in den beobachteten Mustern der Partnerwahl und -beziehungen intergenerationale Verhaltenstransmissionen erkennen lassen und somit Nationalität, Kultur, Wertevorstellung und Lebensweisen der eigenen Eltern eine Rolle spielen. Im Kontext sozialisationstheoretischer Überlegungen wird angenommen, dass für die erste Generation die veränderten kulturellen Bedingungen stärker durch- und erlebt werden als dies bei der zweiten Generation der Fall ist. Die zweite Generation ist zwangsläufig stärker in der Aufnahmegesellschaft angepasst, woraus sich nicht zuletzt hohe Werte-Differenzen zwischen der Migrantin- und deren Nachfolgenerationen ergeben (Nauck, 2004: 93f). Somit kann angenommen werden, dass zwar intergenerationale Wertetransmissionen bestehen, diese sich jedoch im Verhalten nur bedingt widerspiegeln, weil das Ausleben der Wertevorstellungen unter den veränderten kulturellen Bedingungen der Aufnahmegesellschaft für die Nachfolgenerations nur noch mit Einschränkungen möglich ist.

7.6 Emotionale Integration

Die letzte der insgesamt vierten Stufen der Integration wird als identifikative oder emotionale Integration bezeichnet. Sie gilt nicht nur als die finale Stufe, sondern auch als die höchste, da hier das Maß an Integration erreicht wurde, in dem sich die Person als ein Teil der neuen Kultur und Gesellschaft wahrnimmt und sich dazugehörig fühlt. Esser (2001) beschreibt diese Integrationsstufe als „*eine besondere Einstellung eines Akteurs, in der er sich und das soziale Gebilde als eine Einheit sieht und mit ihm ‚identisch‘ ist*“. Es handelt sich nach Esser ferner um

eine gedankliche und emotionale Beziehung zwischen dem einzelnen Akteur und dem sozialen System als ‚Ganzheit‘ bzw. als ‚Kollektiv‘, die bei dem einzelnen Akteur als Orientierung mit einem kollektiven Inhalt besteht, etwa als Nationalstolz oder als Wir-Gefühl zu den anderen Mitgliedern der Gesellschaft oder Gruppe“ (Esser 2001: 12).

Auch El-Mafaalani & Toprak (2011) beschreiben die emotionale Integration als letzte Stufe der Integration. Das Erreichen dieser Stufe zeigt, inwiefern sich eine Person mit Migrationshintergrund dem Aufnahmeland zugehörig fühlt und sich mit diesem identifizieren kann. Ab wann sich eine Person in dieser Stufe befindet, ist nicht von objektiv messbaren Indikatoren abhängig, sondern wird von der rein subjektiven und somit sehr individuellen Wahrnehmung der Person determiniert. Demnach ist ihr Erreichen auch nicht logisch erklärbar und kognitiv nachvollziehbar, sondern maximal mit hohem Empathievermögen „nachfühlbar“. Aufgrund ihrer hohen Komplexität, Individualität und Differenziertheit erhält diese höchsterreichbare Stufe unter Fachleuten häufig den Titel der „Königsdisziplin“. Es ist anzunehmen, dass sich eine ausländische Person mit sehr guten Deutschkenntnissen, einem selbst gewählten und sicheren Arbeitsplatz sowie einem ausgedehnten sozialen Netzwerk mit engen und vertrauten Freundschaften in Deutschland integrierter fühlt und sich mehr mit diesem Land identifizieren kann, als eine Person, die diese Vorzüge nicht hat. Dennoch kann es passieren, dass sich eine Person trotz der genannten Faktoren nicht dazugehörig fühlt und sich demnach auch nicht mit Deutschland identifizieren kann. Dies ist unter anderem dadurch mitbestimmt, inwiefern die Mehrheitsgesellschaft dazu beiträgt, dass die Menschen mit Migrationshintergrund die letzte Stufe erreichen können. Immer wieder sagen insbesondere Personen mit orientalischen Wurzeln aus, dass „*man es ihnen in Deutschland nicht leicht macht, sich dazu gehörig zu fühlen*“ (El-Mafaalani & Toprak 2011: 35).

Sich in einem Land beheimatet versus sich fremd fühlen sind Indikatoren für die gefühlsmäßige Einstellung einer Person dem Aufnahmeland gegenüber (emotionale Integration), wonach sich ihre sozialen Kontakte sowie ihr Lebensstil richten. Gleichzeitig beeinflussen die letztgenannten Faktoren ihr Zugehörigkeitsgefühl sowie ihre soziale und emotionale Integration. Nicht selten kommt es zur Ausprägung von zwei Identitäten und diese sind meist diskrepant und somit schwer in einer Person zu vereinbaren. Auch der Fall, dass sich keine klare Identität herausbildet, ist bei Menschen mit Migrationshintergrund nicht selten. Die Autoren der

Migrationsforschung sprechen bei ersterem von dem Zustand, „zwischen zwei Stühlen zu sitzen“ (Badawia 2003). Aus den menschlichen Grundbedürfnissen nach Identität und gesellschaftlichem Ansehen heraus streben sie danach, die eigene Identität zu konstruieren und erbringen eine doppelt hohe Leistung, wenn sie dies in einem Land tun, welches nicht das Herkunftsland ist. Bereits erste Identitätsentwürfe müssen ständig modifiziert und angepasst werden und nicht selten wird direkt oder indirekt die Verabschiedung von gewohnten soziokulturellen Werten und Normen gefordert oder gar „zwangsverordnet“. Als einen Ausweg aus dem genannten Zustand streben insbesondere Jugendliche nach dem sogenannten „dritten Stuhl“. Der dritte Stuhl steht für die Tatsache, sich weder für die Herkunftskultur noch für die des Aufnahmelandes zu entscheiden und sich auch nicht zwischen beiden Kulturen hin- und hergerissen zu fühlen, sondern eine „neue Kultur“ zu kreieren, die mehr als die Summe beider erstgenannten Kulturen ist. Die Basis dieser neuen Kultur ist die Tatsache, einen Immigrantenstatus zu haben und dazu auch stehen zu dürfen. Es ist quasi erlaubt und selbstverständlich, binationale Perspektiven zu Eigen zu haben, entsprechende Werte und Normen zu vertreten und sich demnach zu verhalten. Aus diesem Selbstverständnis heraus werden nicht die möglichen negativen Folgen einer misslungenen Integration und Migration für die Identitätsentwicklung fokussiert, sondern deren Vorteile und Bereicherungen durch die bi- und multikulturellen Lebensformen und Sichtweisen hervorgehoben. Aus der Notlage heraus, mit einem Immigrantenstatus, der einem durch die Migrationshistorie der Herkunftsfamilie „vererbt“ wurde, sozialpolitisch nicht anerkannt zu sein, wurde der „dritte Stuhl“ kreiert und erbrachte für die betroffenen Personen eine erhebliche emotionale Entlastung. Das Gefühl von „*ich gehöre dazu und bin trotzdem anders*“ sowie „*ich werde nicht integriert, sondern ich integriere mich selber*“ (Badawia 2003: 145 f) dominiert und führt zu einer erhöhten Selbstsicherheit und Selbstbestimmung sowie zu stärker wahrgenommener (Handlungs-)Kontrolle und individueller Unabhängigkeit.

Die „Legitimation“ zum Ausleben der eigenen Kultur im Aufnahmeland unterstützt die Tatsache, dass sich viele Jugendliche mit orientalischem Familienhintergrund in Deutschland selbst entsprechend orientalisches wahrnehmen (El-Mafaalani & Toprak 2011). Bei Personen, die jedoch sehr selten oder gar noch nie ihr Heimatland besucht haben und die wesentlichen Fakten ihrer Herkunftskultur lediglich aus Erzählungen ihrer Eltern und Verwandten kennen, besteht die Gefahr, dass sie ein Wunschbild dessen und somit eine Wunsch-Identität entwickeln und aufrechterhalten, ohne diese mit der eventuell abweichenden Realität abgleichen zu können und teilweise auch ohne ausreichende Kenntnisse z.B. über die entsprechende Religion etc. zu haben. Das humane Grundbedürfnis nach Zugehörigkeit verleitet die genannten Jugendlichen zu dieser simplen, jedoch sinnstiftenden Form der Identitätsentwicklung. Die Gefahr ist besonders hoch, wenn sich die Personen in dem Aufnahmeland nicht wohl fühlen, diskriminiert und ungerecht behandelt oder gar abgelehnt werden. Es schaltet sich ein natürlicher und sehr

funktionaler Schutzmechanismus ein und es entstehen Vorstellungen, die zunächst ein angenehmes Gefühl hervorrufen – unabhängig davon, ob sie der Realität entsprechen oder nicht. Diese ermöglichen, den als unangenehm erlebten Zustand besser aushalten zu können. Man flüchtet sich sozusagen in wohlthuende Wunschgedanken. Als umso ernüchternder wird es erlebt, wenn die Person dann völlig abweichende Erfahrungen in ihrem eigenen bzw. dem Heimatland der Eltern macht und schlimmstenfalls auch dort auf Abgrenzungen stößt, beispielsweise als „Deutschländer“ bezeichnet wird. Um diese möglichen Gefahren zu minimieren, so die Autoren, sollte in Deutschland eine Atmosphäre herrschen, die noch mehr Freiraum für individuelle Entscheidungen und Orientierungen zulässt und der oben metaphorisch beschriebene „dritte Stuhl“ noch mehr Legitimation erfährt (El-Mafaalani & Toprak 2011: 35f).

Nach Weiss (2007) ist ein weiterer Faktor, der das Zugehörigkeitsgefühl der Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu Aufnahme- oder Heimatland beeinflusst, ihre Sprachkompetenz. Jugendliche, die zweisprachig aufgewachsen sind und in der Muttersprache genauso sicher kommunizieren können, wie in der Sprache des Aufnahmelandes, haben tendenziell ein stärker ausgeprägtes Gefühl von Bindung und Zugehörigkeit zum Heimatland als Jugendliche, die die Muttersprache nicht oder nur sehr schwach beherrschen. Sie weisen meist eine gefühlte doppelte Identität auf, während die letztgenannten Jugendlichen eine höhere Identifikation mit dem Einwanderungsland zeigen und sich dementsprechend verhalten. Sie orientieren sich eher entgegen der Ursprungstraditionen und stattdessen an den Regeln und Normen des Einwanderungslandes. Dies wurde in einer Studie von Weiss bestätigt, in der der Einfluss der Sprachkompetenz auf das Zugehörigkeitsgefühl von Jugendlichen mit Migrationshintergrund unterteilt in drei Gruppen (Türkei, ehem. Jugoslawien, andere Länder) untersucht wird (Weiss 2007: 196). Über den Einflussfaktor Sprachkompetenz hinaus zeigt Weiss auf, dass die Identifikation mit dem Aufnahmeland dann erhöht ist, wenn sich die Eltern stark an das dortige Leben anpassen. Im Gegensatz dazu ist die Identifikation gering, wenn die Eltern schwache bis keine Anpassungsleistungen vollbringen können oder möchten und ihr eigener Rückkehrwunsch in die Heimat und eine daran orientierte Erziehung stark ausgeprägt ist. In der Folge schotteten sie sich vom Leben in dem Aufnahmeland ab, versuchen weitestgehend an den eigenen traditionellen Werten, Normen und Lebensgewohnheiten festzuhalten und dies auch von ihren Nachkommen zu verlangen. Freundschafts- und Partnerbeziehungen mit Einheimischen werden untersagt, ebenso wie das Sprechen der Sprache des Aufnahmelandes. Weiss postuliert, dass diese von den Jugendlichen erlebte Ambivalenz zwischen dem, was sie zu Hause vermittelt bekommen und dem, was sich in ihrer unmittelbaren sozialen Umwelt auftut, am stärksten dazu beiträgt, dass die Jugendlichen keine richtige oder zwei „halbe“ Identitäten entwickeln. (Weiss 2007: 199)

Auch Baier (2010) führte Untersuchungen zum Thema Identifikation von Migranten in Deutschland durch. Anhand einer Faktorenanalyse erfasste er das Verbundenheitsgefühl mit

Deutschland von Schülern mit Migrationshintergrund. Als Hauptfaktoren zeichneten sich hierbei das „Verbundenheits-“ und „Fremdheitsgefühl“ ab, die in einer negativen Korrelation zueinander standen (je höher das Verbundenheitsgefühl, desto geringer das Fremdheitsgefühl), sich jedoch gegenseitig nicht ausschließen. Insbesondere die Schüler mit türkischen, arabischen, nordafrikanischen und jugoslawischen Wurzeln weisen ein geringes Verbundenheitsgefühl mit Deutschland auf. Baier vermutet, dass diese Jugendlichen, die in der Komponente der identikativen Integration bereits in den vorausgehenden wichtigen Integrationskomponenten (kulturelle, strukturelle und soziale Integration) Schwierigkeiten hatten und diese nur mangelhaft ausprägen konnten (Baier et al. 2010: 61).

Boos-Nünning & Karagasoglu (2006) befragten im Kontext der Identität und Identifikation mit dem Herkunfts- bzw. dem Einwanderungsland Mädchen und junge Frauen mit Migrationshintergrund und kamen zu dem Ergebnis, dass sich diejenigen, die sich eher zu ihrer Ursprungskultur hingezogen fühlen und mit dieser identifizieren, weniger in Deutschland wohl fühlen als diejenigen, die weniger Bezug zu ihrem Herkunftsland haben und sich stärker mit Deutschland identifizieren. Erstgenannte verweigern meist Assimilationsbemühungen an Deutschland, verweilen in ihrer eigenethnischen Umgebung und lehnen den Erhalt der deutschen Staatsbürgerschaft sowie die Heirat mit einem deutschen Partner ab. Nach ihrem Empfinden ist das eigene Wohlbefinden in Deutschland weder abhängig von dem Grad ihrer Integration noch vom Erhalt der deutschen Staatsbürgerschaft. Im Gegensatz zu diesen Meinungen besteht jedoch ein positiver Zusammenhang zwischen dem Grad der Identifikation mit dem Herkunftsland und der Zufriedenheit mit den Lebensumständen in Deutschland.

Boos-Nünning und Karagasoglu untersuchten bei der genannten Migrantengruppe, inwiefern und in welchem Ausmaß bei ihnen psychisch-emotionale Belastungsfaktoren vorliegen. Ermittelt wurde hierbei z.B. das Vorliegen von Schlaf- und Konzentrationsstörungen. Ferner wurden die selbsteingeschätzte Übernahme von Eigenverantwortung sowie der Grad der Lebensfreude und der Zufriedenheit mit den vorliegenden Lebensbedingungen erfasst. Von dem selbsteingeschätzten psychisch-emotionalen Befinden der Befragten wurden ihre Belastungen und Belastungsfaktoren abgegrenzt, welche möglicherweise die Folge von kritischen Lebensereignissen sind (Boos-Nünning & Karagasoglu, 2006: 452). Die Autoren kommen also zu dem Ergebnis, dass die psychische Stabilität, welche in sich der Übernahme von Eigenverantwortung, in der Abwesenheit von Schlaf- oder Konzentrationsproblemen sowie allgemein in gering erlebten Belastungsfaktoren ausdrückt, von der wahrgenommenen Zufriedenheit der Person abhängig ist und umgekehrt. Zwischen beiden Faktoren besteht eine positive Korrelation und beide bedingen einander. Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass sowohl die Identifikation mit der Herkunftskultur als auch das Wohlbefinden und die erlebte Zufriedenheit in Deutschland als Schutzfaktoren vor psychisch-emotionalen Belastungen fungieren (Boos-Nünning & Karagasoglu 2006: 453).

Einen weiteren Aspekt in diesen Diskurs bringt Esser (2000) ein, indem er die Hypothese aufstellt, dass die Staatsangehörigkeit einer Person einen entscheidenden Einfluss auf ihr Zugehörigkeitsgefühl und das Ausmaß ihrer erlebten Integration hat. Er postuliert, dass die Staatsangehörigkeit per se eine bestimmte Zugehörigkeit vorgibt und somit auch für Außenstehende ein klares Bild aufzeigt und es erleichtert, jemanden als zugehörig zu „definieren“. Darüber hinaus sagt Esser, dass jemand, der als zugehörig gedeutet und entsprechend behandelt wird, sich selbst auch zugehörig fühlt und eine erhöhte Motivation zur eigenen Integration aufweist. Letztere spiegelt sich dann beispielsweise in der eigenen Eingliederung in unterschiedliche gesellschaftliche Lebensbereiche der Aufnahmenation wider sowie in dem Eingehen interethnischer Beziehungen und der Tatsache, über die sozialen Kontakte hinaus auch in politischen und juristischen Bereichen bestimmte Rechte zugesichert zu bekommen und auf diese zurückzugreifen (Esser 2000: 285f).

7.7 Erziehungsziele und Aspekte der Sozialintegration - Zusammenfassung

Zusammenfassend wird festgehalten, dass sich die Sozialintegration von Migrantinnen aus vier Ebenen zusammensetzt, welche in einem voneinander abhängigen Zusammenhang stehen. So bedeutet a) die Kulturation (kulturelle Integration) der Erwerb von Wissen und kulturellen Fertigkeiten, allen voran die Sprache. Eine erfolgreiche Kulturation führt bestenfalls zu qualifizierten Schul-, Berufsausbildungs- und Hochschulabschlüssen der Zuwanderer und stellt eine gute Voraussetzung für b) die Platzierung (strukturelle Integration) dar. Diese wiederum bedeutet die Übernahme von (gesellschaftlichen, rechtlichen, arbeitsmarktbezogenen etc.) Positionen sowie die Gewährung von Rechten und die Partizipation am politischen Geschehen des Aufnahmelandes. Erst über die beiden erstgenannten Dimensionen lassen sich die beiden folgenden Ebenen der Sozialintegration realisieren: c) die Interaktion (soziale Integration) als das Schließen von sozialen Kontakten und daraus entstehenden zwischenmenschlichen Beziehungen in der bestimmten Gesellschaft. Diese betreffen sowohl eigenethnische als auch in erster Linie interkulturelle Freund- und Partnerschaften, welche die Akzeptanz von Andersartigkeit sowie den Abbau von Vorurteilen fördern. Zuletzt spiegelt d) die Identifikation (identifikative Integration) die gefühlte Zugehörigkeit und Zuwendung der Migranten zu der bestimmten Gesellschaft sowie zu deren einbegriffenen Werten, Normen und Strukturen wider (Gesemann 2006b: 5; siehe auch Esser 2000: 287; Esser 2001: 17f).

Dass die sich vier beschriebenen Ebenen nicht immer in vollem Maße entwickeln und ausprägen können und als Resultat eine vollständige individuelle Sozialintegration der Migrantinnen in die jeweilige Aufnahmegesellschaft ergeben, zeigt sich am Beispiel der Unterrepräsentation ausländischer Jugendlicher in bestimmten Bereichen des Ausbildungssektors sowie des Arbeitsmarktes. Insbesondere Jugendliche mit orientalischem Migrationshintergrund, so El-Mafaalani und Toprak (2011), üben größtenteils Berufe aus, die sich in einem eher kurzlebigen

Branchenumfeld befinden, schlecht bezahlt sind, nur eine geringe Beschäftigungs- und Einkommenssicherheit bieten und wenig Ansehen genießen (z.B. handwerkliche und Dienstleistungsberufe). Mit weniger als drei Prozent liegt die Berufsausbildungs- und Ausübungsbeteiligung der Migrantinnen hingegen in attraktiveren Tätigkeitsfeldern wie beispielsweise im Versicherungs- und Finanzwesen deutlich unter dem Durchschnitt. Zum Vorteil haben die erstgenannten Tätigkeiten, dass sie vergleichsweise geringe Zugangsqualifikationen voraussetzen, so dass die Jugendlichen relativ schnell eigenes Geld verdienen können und sich ihr praktisches Wissen durch ‚learning by doing‘ anstelle von theoretischen und schulischen Ausbildungswegen aneignen (El-Mafaalani & Toprak 2011: 127). Auch richtet sich ihre Berufswahl häufig übereinstimmend an die wahrgenommene Wirklichkeit ihrer sozialen und kulturellen Situation, die seltener dem Leben eines Anwalts, Arztes oder Managers als dem eines (einfachen) Dienstleisters gleicht. Nicht zuletzt hat das deutsche Schulsystem den Ruf, sich exklusiv an den Bedürfnissen der Schüler aus der Mittelschicht zu orientieren, so dass jene Kinder und Jugendliche mit anderen kulturellen Wurzeln und aus möglicherweise bildungsfernen Elternhäusern durch das Raster fallen und geringe(re) Chancen haben, sich über die genannten niederen Berufe hinaus fortzubilden und ‚höhere‘ Berufe auszuüben (El-Mafaalani & Toprak 2011: 128).

Ob eine gewünschte Integration erfolgt oder nicht, ist entscheidend von dem Umgang zwischen den Einheimischen und den Zuwanderern miteinander abhängig. Offene oder verdeckte Diskriminierung und Ablehnung hindert unweigerlich den Integrationsprozess und macht spätestens auf der Ebene der identifikatorischen Integration ein Zugehörigkeitsgefühl unmöglich. Von der Aufnahmenation entgegengebrachtes Interesse, Neugier und Anerkennung bezüglich der anderen Ethnie und deren Kultur hingegen fördert die Integration auf allen Ebenen. Dabei ist es von geringer Bedeutung, ob die Migrantinnen parallel bestimmte Traditionen beibehalten sowie an Gewohnheiten und an Materiellem aus ihrer Herkunftskultur festhalten, eigenethnische Kontakte pflegen (Weiss, 2007: 200). Erst wenn Ablehnung, Diskriminierung und zusätzlich schulische, ausbildungsbezogene und berufliche Erfolglosigkeit hinzukommen, kann dies in der Summe zu einer eigenen ethnischen Isolierung führen und ebenfalls zu einer ablehnenden Haltung und negativen (Lebens-)Einstellung diesem Land gegenüber. Nicht zuletzt kann die Erfahrung einer hohen Diskrepanz zwischen dem, was im Elternhaus gelebt wird und dem, was in der sozialen Umwelt erlebt wird, einen hinderlichen Einfluss auf die Entwicklung des eigenen (sozialen) Selbstbildes haben (Weiss 2007: 207).

Als durchaus förderlich für die soziale Interaktion und somit für eine erfolgreiche Sozialintegration erweist sich selbstredend zum einen eine geeignete Gelegenheitsstruktur zur Kontaktaufnahme zwischen Migrantinnen und Einheimischen und zum zweiten die Beherrschung der Landessprache, zwei Faktoren, die einander bedingen und sich positiv beeinflussen. Erstere ist beispielsweise erhöht, wenn sowohl Wohnviertel als auch (Aus-)Bildungsinstitutionen,

Freizeitstätten und Arbeitsplätze von einer ethnischen ‚Durchmischung‘ geprägt sind (Haug, 2006: 87). Dem entgegen spricht die Tatsache (Beauftragte der Bundesregierung 1997, 2002, 2007), dass es nach wie vor und insbesondere in den Städten der alten Bundesländer sogenannte Ballungszentren gibt, in denen der Anteil der Bewohner mit Migrationshintergrund hoch ist und kaum noch eine Durchmischung mit einheimischen Bewohnern vorliegt. Hier handelt es sich meist um Wohngegenden, die von den Einheimischen eher abgelehnt werden, da sie keine hohe Wohnqualität bieten. Da die meisten Migrantenfamilien häufig Schwierigkeiten bei der Wohnungssuche haben, besonders wenn die Anzahl ihrer Kinder hoch ist, sind sie froh, wenn sie überhaupt eine Wohnung finden und anmieten können, auch wenn diese in einer unattraktiven Wohngegend liegt. So siedeln sich die meisten Migranten in Vierteln an, in denen kaum noch Deutsche, sondern überwiegend andere Migrantenfamilien leben. Unweigerlich führt dies dazu, dass die ausländischen Familien unter sich bleiben und darüber hinaus eigen-ethnische Gruppierungen entstehen. Ähnlich wie im 19. Jahrhundert in den damaligen Arbeitervierteln, die zwar durch die gegenseitige Unterstützung der Arbeiterfamilien ein Gefühl von Zusammenhalt und Sicherheit boten, gleichzeitig jedoch berufliche Aufstiegschancen verhiinderten, wachsen die beschriebenen Familien und somit ihre Kinder und Jugendlichen ebenfalls in vergleichbaren Wohnvierteln auf. Diese sind sozial sehr homogen und haben ebenfalls auf die beruflichen Aufstiegschancen einen hinderlichen Einfluss, da man wenig Kontakte zu den entsprechenden Institutionen und Personen außerhalb der ‚vergemeinschaftlichen‘ Wohngegenden hat. Ferner prägt die erlebte gesellschaftliche Isolierung der Migrantenfamilien unweigerlich die soziale Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, die unter diesen Bedingungen aufwachsen, und erweist sich für eine Integration auf den vier beschriebenen Ebenen eindeutig als ein Hindernis und keinesfalls als förderlich (Beauftragter der Bundesregierung 1997, 2002, 2007, zitiert nach El-Mafaalani & Toprak 2011: 33). Auch die wie oben angesprochene Aneignung und Verbesserung der Landessprache, die für die emotionale Integration von hoher Bedeutung ist, kann in den beschriebenen Wohnvierteln kaum gefördert werden, da die Migrantinnen durch die mangelnde Durchmischung wenig im Kontakt mit den Einheimischen sind und somit nicht in deren Sprache kommunizieren (müssen). Eine gute Beherrschung der Landessprache würde jedoch die Chancen auf dem Arbeitsmarkt des Einwanderungslandes und die Möglichkeit, einer Tätigkeit nachgehen zu können, erhöhen (Esser 2006: 32).

Die Betonung familialer Erziehung in orientalischen Familien bezweckt die Stärkung des Familienzusammenhalts. Erziehungsziele, wie Loyalität, Gehorsam und Unterordnung, Höflichkeit und Respekt, Ordnung sowie gutes Benehmen, sind im deutschen Verständnis der individuellen Entwicklung und der Bildung einer eigenen Meinung zur Stärkung des individuell gestalteten Lebens abträglich. Von den orientalischen Eltern hingegen wird die Bewertung deutscher Erziehungsziele, wie Individualität, Selbständigkeit und Eigenverantwortung, als ebenso befremdlich angesehen und basiert häufig auf oberflächlichen Beobachtungen in einem

unvollständigen Kontext, da das Gesamtbild deutscher Erziehung den orientalischen Eltern nur dann zugänglich sein kann, wenn enge Kontakte gepflegt werden. Die beobachteten starken Unterschiede in den Erziehungsstilen und -zielen deutscher und orientalischer Eltern führen zur Abgrenzung und Isolation, was die Tendenz zu einer noch rigideren Kontrolle der Kinder als im Herkunftsland nach sich zieht. Die Gewährung von Freiräumen in der Schule und später der beruflichen Ausbildung steht der häuslichen Erziehung entgegen und kann von den Kindern und Jugendlichen orientalischer Herkunft nur bedingt miteinander verbunden werden. Wesentlich häufiger präsentieren sie sich mit der Situation überfordert und die Eltern von der Richtigkeit der Methoden der Lehrer nicht überzeugt. Die orientalischen Eltern sind vielfach der Ansicht, dass den Kindern und Jugendlichen in der Schule zu früh und deshalb für sie unverständlich Freiraum gewährt wird, wo Strenge und das Durchsetzen von Gehorsam in ihren Augen angebracht wären (Toprak 2012: 140).

Die Institution Schule und der Lehrer als Person werden traditionell bei orientalischen Migranten hoch angesehen und als wichtige Erziehungsstätte neben der Familie betrachtet. Die Konfliktsituation entsteht jedoch nicht durch den Unterricht selbst, sondern durch die Unterschiede in der Funktion der Schule und der Erziehung in der Familie. Die an westlichen Werten orientierte Schule fördert Selbständigkeit, Selbstdisziplin, Eigenmotivation und Individualität, die orientalische Familie hingegen fordert Kollektivität, Kontrolle und Gehorsam. Jede der beiden Institutionen vermittelt dem Kind seine Überzeugung von der Vertretung des richtigen Ideals, was zu erheblichen Widersprüchen führt (El-Mafaalani & Toprak 2011: 125). Die Beibehaltung traditioneller Werte wird unter den bisher genannten Umständen, wie geringe Bildung, Neigung zu Gewalt, Ausprägung von isolierten Parallelgesellschaften, als rückständig und der Integration nicht förderlich betrachtet. Erschwerend für die öffentlich geführten Diskussionen um die Integration orientalischer Jugendlicher in die deutsche Gesellschaft kommt hinzu, dass der nach außen getragene Eindruck den Ansichten und Wertesystemen der Aufnahmegesellschaft konträr gegenübersteht. So sind beispielsweise die häufig vernommene Weigerung Mädchen, am Sportunterricht oder Klassenfahrten teilzunehmen, oder die Konflikte durch den Sexualkundeunterricht an der Schule für die deutsche Öffentlichkeit Ausdruck des rückständigen orientalischen Wertesystems und wird in einen direkten Zusammenhang mit Schwierigkeiten bei der kulturellen Integration gebracht. Die bisher beschriebenen Studien bestätigen partiell einen solchen Zusammenhang dergestalt, dass die Erziehungsziele in Migrantenfamilien geschlechterdifferenzierend und die Körperlichkeit versteckend wirken. Boos-Nünning (2011: 51) und Kelek Necla (2006) sehen darin im besten Fall lediglich ein Unverständnis, das den Eltern durch Menschen mit deutschem Hintergrund entgegengebracht wird; im schlimmsten Fall fühlen sich orientalische Eltern dadurch jedoch entwertet und herabgewürdigt.

In westlichen Ländern, wie Deutschland, wird der Trend zur Individualisierung positiv bewertet und als Merkmal der Moderne begriffen; traditionelle Werte und Familie erfahren dabei eine

Abwertung. Unter dieser Prämisse wird die familialistische Ausprägung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund als der Integration abträglich beschrieben. Familialismus kann jedoch ebenso als protektive Stütze verstanden werden, da durch die familiäre Ordnung mit Stabilität, Schutz und Sicherheit eine psychische Stabilisierung der Jugendlichen bewirkt werden kann (Boos-Nünning & Karakaşoğlu 2005: 128).

Uslucan (2011: 252) betont die Notwendigkeit elterlicher Wärme als Schutzfaktor der juvenilen Entwicklung, die kontrollierende und disziplinierende Einflüsse in der Familie kompensiert. Migrant*innen Eltern betrachten die Integration ihrer Kinder an deutsche Verhältnisse häufig mit großer Sorge, da diese mit religiöser und kultureller Entfremdung einhergehen kann. Diesen Tendenzen wird mit einer Intensivierung der traditionellen Werteerziehung beizukommen gesucht. Hier stellt sich die Frage, ob und inwiefern die traditionelle Familialität in geschlossenen Gruppen bestimmte Risiken, wie Gewalt in der Familie oder strikte Abschirmung der juvenilen Sexualität, senken kann, indem die Wahrscheinlichkeit für andere Risiken, wie eine intolerante Persönlichkeit und eine geringe Autonomie im Denken, erhöht wird. Diese Risiken erhöhen sich durch Abschottung und Isolationsbestrebungen, da persönliche Kontakte mit deutschen Familien auf ein Minimum beschränkt bleiben und die Übernahme westlicher bzw. für westlich gehaltener Werte damit unterbunden wird. Die Gegenerziehung gegen derartige als befremdlich empfundene Werte wird einfacher und erfolgreicher. Eine solche behütende und einschränkende Erziehung ist der Familie dienlich, nicht jedoch der Entwicklung der Kinder, postuliert Uslucan (2011: 252).

Ein weiteres Feld der Abwertung orientalischer Erziehungsziele in öffentlichen Einrichtungen ist die Mehrsprachigkeit. Sie dient den orientalischen Familien zum einen als weiterer Faktor des Zusammenhalts und des Erhalts ihrer Kultur und Identität und zum anderen ist die Förderung der Muttersprache eine pragmatische Notwendigkeit, die den Familien die Rückkehr in ihre Heimat erleichtern kann. Dennoch wird die Nutzung der Muttersprache durch Kinder mit Migrationshintergrund vom Erziehungspersonal häufig negativ bewertet und erfährt damit ebenfalls eine Abwertung, die in der Forderung mündet, dass die Eltern mit ihren Kindern deutsch sprechen sollen, um die deutsche Sprachkompetenz zu fördern und den Kindern die Integration zu erleichtern (Boos-Nünning 2011: 52). Die bisherigen Untersuchungen zeigen jedoch, dass die Sprachproblematik nur eines der vielen Felder einer missglückten kulturellen Integration ist. Zudem birgt die Zwei- oder Mehrsprachigkeit ein hohes Potenzial für die allgemeine Sprachkompetenz nicht nur der deutschen, sondern auch der allseits geforderten weiteren Fremdsprachen, zumeist englisch (siehe dazu Abschnitt 7.4.1, S. 58). Die Abwertung des Erziehungszieles Spracherwerb ist demnach nicht gerechtfertigt. Die Abwertung, nicht jedoch der Spracherwerb selbst, steht nach Ansicht der Autorin der vorliegenden Arbeit einer kulturellen Integration entgegen. Nichtsdestotrotz ist die elterliche Sprachkompetenz ein wichtiger Prädiktor für die Bildungschancen der Kinder und damit für die Integration. Haug (2008:

27) fand beispielsweise heraus, dass 29,4 % der Türkinnen schlecht oder sehr schlecht deutsch sprechen. Infolgedessen kann Hilfe in schulischen Belangen durch die Eltern kaum gewährleistet werden. Zudem erlernen die Kinder in Kindergarten und Schule ein anderes und vielfach ausgeprägteres Vokabular als ihre Eltern, die zumeist nur so viel Deutsch sprechen, wie für ihre Arbeitstätigkeit notwendig ist. Die Kinder eröffnen sich damit einen Bereich, der den Eltern verschlossen bleiben muss, was erneut die Gefahr der Entfremdung, die gerade orientalische Eltern abwenden wollen, auf den Plan ruft. Die elterlichen Sprachkompetenzen sind dabei ebenso bedeutsam wie die Haltung der Eltern dem Erlernen der deutschen Sprache gegenüber: Ist diese positiv, fördert dies die Sprachentwicklung der Kinder (Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen in Deutschland 1997: 38, Baier et al. 2010: 75).

Die emotionale Bindung und deren generationenübergreifende Stärkung und Erhalt sehen Leyendecker (2003: 410) und Boos-Nünning und Karakaşoğlu (2005: 128) als Potenzial, das den Kindern mit Migrationshintergrund zugutekommen kann und nicht nur negativ bewertet werden darf. Sicher ist eine allzu weit vom Wertesystem des Aufnahmelandes entfernte Wertevermittlung in orientalischen Familien der Integration nicht dienlich, doch bleibt die in der Öffentlichkeit immer lauter werdende Forderung, voneinander zu lernen, Respekt und gegenseitige Achtung aufzubringen, um die positiven Faktoren der jeweiligen Erziehungs- und Entwicklungskonzepte in ein gesamtdeutsches Konzept einbringen zu können, erhalten und kann von der Autorin der vorliegenden Arbeit nur nachdrücklich unterstützt werden.

8. Hypothesen

Aus den Angaben der Literatur und den bisherigen Forschungsergebnissen lassen sich zur Beantwortung der Betrachtung der Thematik verschiedene Hypothesen ableiten, die nachfolgend vorgestellt werden.

8.1 Strukturelle Integration (Platzierung)

Die schulischen Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund sind nach Angaben aus PISA 2009 schlechter im Vergleich zu ihren deutschen Altersgenossen, trotzdem die Bildungsaspiration der Eltern hoch ist (Holbrügge 1975: 110; Nauck 2000: 381).

Hypothese Str_1

Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Bildungsaspiration der orientalischen Familien und dem Schulerfolg ihrer Jugendlichen (Holbrügge 1975: 110; Nauck 2000: 381).

8.2 Kulturelle Integration

Deutsche Sprachkenntnisse sind bei den Migranten in Deutschland ein zentraler Indikator für die kulturelle Integration (Esser 2001: 26). Die meisten Migrantenfamilien sind an einer zwei- oder mehrsprachigen Erziehung ihrer Kinder interessiert. Die Herkunftssprache dient den innerfamiliären und intergenerativen Beziehungen sowie dem Aufbau kultureller Orientierungsoptionen (Luchtenberg 1995: S.47).

Hypothese K_1

Findet der Sprachgebrauch im Medienkonsum und die häusliche Kommunikation zwischen Eltern mit orientalischem Migrationshintergrund und ihren Jugendlichen überwiegend in deutscher Sprache statt, wirkt sich dies positiv auf den deutschen Spracherwerb der Jugendlichen aus (nach Esser 2000: 4, Deutsches Pisa-Konsortium 2001: 376).

Hypothese K_2

Eine korrekte Anwendung der Muttersprache bei den Jugendlichen mit orientalischem Migrationshintergrund wirkt sich positiv auf Ihren Zweitspracherwerb aus (nach Reich 2001: 43; Luchtenberg 1995: 47, Esser 2006: 372f).

8.3 Interaktion (Sozialbeziehung)

Interaktionen zwischen Migranten und Einheimischen, wie interethnische Freundschaften, eheliche Beziehungen und gute Nachbarschaften kontakt, sind für die Vervollständigung der Integration in die deutsche Aufnahmegesellschaft von hoher Bedeutung. (Esser 2001: 10f).

In kollektivistisch geprägte Kulturen bildet die elterliche Wärme einen Schutzfaktor für die Entwicklung der Jugendlichen, welche die kontrollierenden und disziplinierenden Elemente der Erziehung kompensiert. Die Eltern sind geprägt von der Suche nach gleichkultureller Gemeinschaft, um in der fremden Kultur die Identität wahren zu können und Schutz zu finden. Beide Bestrebungen münden in Isolation von der umgebenden deutschen Gesellschaft, da die persönlichen Kontakte zu Deutschen auf das notwendige Minimum beschränkt bleiben und die für westliche und nicht erstrebenswert gehaltene Werte damit unterbunden werden (Neumann 2005: 252). Dazu gehören Kollektivismus Bestrebungen, die Aufrechterhaltung eines traditionellen Rollenbildes, das sich in innerethnischen, zumeist gleichgeschlechtlichen Freundschaften manifestiert.

Hypothese Soz_1

Je stärker die Ausprägung des Familialismus/Kollektivismus bei den Eltern ist, desto seltener sind interethnische Freundschaften bei ihren Jugendlichen (nach Esser 2001: 10f, Weiss & Strol 2007: 98).

Hypothese Soz_2

Die Orientierungen der Jugendlichen mit orientalischem Hintergrund sind in den Bereichen Freundschaft, Partnerwahl und Sexualerziehung und ihren Verhaltensweisen auf ein traditionelles Rollenbild ausgerichtet, das ihnen durch geschlechtsspezifische Familienerziehung vorgelebt wurde. (nach Neumann 1986: 124f, Boos-Nünning & Karakaşoğlu 2006: 337).

Hypothese Soz_3

Die Offenheit der Eltern im Umgang mit Belangen der Sexualität beeinflusst die Offenheit und Integration ihrer Jugendlichen. (nach Çağlıyan 2006: 275, Kelek 2005: 69)

Hypothese Soz_4

Das Einverständnis der Eltern hat Einfluss auf die Ansichten zur Partnerwahl bei den Jugendlichen (nach Haug 2004, Straßburger 2001: 7).

Die emotionale Integration (Zugehörigkeitsgefühl) ist unter anderem eine Folge der kulturellen, strukturellen und sozialen Beziehungen. Sie hängt kaum von objektiven Indikatoren ab; vielmehr wird sie gesteuert und determiniert von rein subjektiven und daraus folgend individuellen Wahrnehmungsschemata jedes Menschen (Esser 2001: 21, El-Mafaalani und Toprak 2011: 35).

Hypothese Em_1

Über den weiteren Einflussfaktor Sprachkompetenz hinaus ist die Identifikation mit dem Aufnahmeland erhöht, wenn der Sprachgebrauch der Jugendlichen zuhause überwiegend auf Deutsch erfolgt (nach Weiss 2007: 199).

Teil II: Eigene empirische Untersuchung

9. Design und Durchführung der empirischen Untersuchung

9.1 Instrumente der Erhebung

Als die am häufigsten angewendete quantitative Methode in den Sozialwissenschaften setzt die schriftliche Befragung mittels eines standardisierten Fragebogens „eine höhere Detailkenntnis des Forschungsfeldes“ (Selg, Klapprott & Kamenz 1992: 72) voraus als andere Methoden; dadurch ist sie besonders geeignet, die in Kapitel 8 aufgestellten Hypothesen zu überprüfen. Nach Porst ist ein Fragebogen

„eine mehr oder weniger standardisierte Zusammenstellung von Fragen, die Personen zur Beantwortung vorgelegt werden mit dem Ziel, deren Antworten zur Überprüfung der den Fragen zugrundeliegenden theoretischen Konzepte und Zusammenhänge zu verwenden. Somit stellt ein Fragebogen das zentrale Verbindungsstück zwischen Theorie und Analyse dar“ (Porst 1997: 738).

Die Durchführung der Fragebogenerhebung erfolgt in zwei Schritten:

Ziel des Pretests ist es zu überprüfen, ob die Fragen vor allem für Schüler und Eltern verständlich sind und der Fragebogen in einer angemessenen Zeit ausgefüllt werden kann. Aufgrund der Rückmeldung werden unklare Fragen und Antwortvorgaben präzisiert und neu strukturiert. Die sich daraus ergebenden Daten werden jedoch in der Hauptuntersuchung nicht berücksichtigt.

Im Vorfeld der Erstellung eines Fragebogens ist die Übereinstimmung des quantitativen Instrumentariums mit dem Forschungsziel zu beachten. Darunter wird nach Porst die quantitative Übereinstimmung des Fragebogens mit dem Forschungsziel als vollständiges Konzept verstanden: „Alle theoretischen Begriffe müssen im Fragebogen abgebildet sein; die Frageformulierungen, die Antwortkategorien und die Art der Frage müssen geeignet sein, die angezielten Informationen reliabel (d. h. zuverlässig) und valide (d. h. gültig) zu erfassen“ (Porst 2000, S. 32). Aufgrund dieser Anweisung erfassen bereits die Phasen der Fragebogenentwicklung die jeweils wichtigsten thematischen Schwerpunkte der insgesamt zwei Fragebogenversionen (Jugendlichen- und Elternfragebogen).

9.2 Stichprobenauswahl

Dem Dissertationsvorhaben liegen die Daten des Forschungsprojektes „Auswirkungen der von traditioneller Orientierung geprägten orientalischen Familien auf die soziale Integration ihrer Jugendlichen“ zugrunde. Das Projekt wurde von April bis Ende November 2011 an der Freien Universität Berlin durchgeführt. Die Untersuchung erfolgte in den Berliner Bezirken Neukölln,

Friedrichshain/Kreuzberg, Pankow, Mitte/Wedding, Reinickendorf, Marzahn/Hellersdorf, Lichtenberg, Charlottenburg/Wilmersdorf, Tempelhof/Schöneberg, Steglitz/Zehlendorf und Spandau.

Die Untersuchungspopulation der empirischen Erhebung sind Jugendliche zwischen 13 und 18 Jahren orientalischer Herkunft in Berlin sowie ihre Eltern. Die Probanden wurden anhand festgelegter Bedingungen ausgewählt:

1. Die Eltern sind bereits eingebürgert, da die Einbürgerung selbst als Zeichen der Integration interpretiert werden kann.
2. Die Eltern sind mindestens seit 15 Jahren in Deutschland, sodass Kinder hier geboren wurden oder bei Einwanderung höchstens vier Jahre alt waren. Die Jugendlichen haben damit das gesamte deutsche Bildungssystem durchlaufen.
3. Beide Elternteile haben eine orientalische Herkunft (Türkei, Nahost oder Nordafrika), damit beide eine gleichartige Orientierung zeigen.
4. Die ausgewählte Familie muss einen Sohn oder eine Tochter zwischen 13 und 18 Jahren haben, um die gesuchten Variablen bei Jugendlichen der Zweiten/Dritten Generation prüfen zu können.

Vor Studienbeginn wurde das Einverständnis der Eltern zur Durchführung der Befragung eingeholt und liegt von allen Eltern vor. Die Befragung richtet sich stets an einen Elternteil und einen Jugendlichen aus jeder Familie.

Ein Pretest wurde im Februar 2011 mit 20 Jugendlichen unterschiedlichen Alters und 20 Elternteilen durchgeführt und die Fragen dadurch auf Verständlichkeit geprüft. 17 ausgefüllte Fragebögen der Jugendlichen und 15 der Eltern erreichten die Autorin. Aufgrund der Rückmeldungen wurden unklare Fragen und Antwortvorgaben präzisiert und gegebenenfalls umstrukturiert. Auf diese Weise bildeten die überarbeiteten Fragebögen die Grundlage der Hauptuntersuchung, die in Form einer standardisierten schriftlichen Befragung erfolgte.

Als Hauptteil der Untersuchung wurde ein umfangreicher Jugendlichen-Fragebogen in deutscher Version erstellt (S. 251). Ein weniger umfangreicher, geschlossener Fragebogen für die Eltern, kombiniert in deutscher, arabischer, türkischer und kurdischer Sprache wurde ebenfalls erstellt und ausgegeben (S. 249). Dieser dient vor allem als Ergänzung und zur besseren Vergleichbarkeit der Daten des Jugendlichen-Fragebogens.

Die Fragebogenerhebungen wurden in Kulturzentren, Moscheen, Kirchen und bei den Befragten zuhause, im Kaffeehaus und interkulturellen Begegnungsstätten durchgeführt. Die jeweiligen Verantwortlichen in diesen Einrichtungen übernahmen die Verteilungen der Fragebögen an ihre Besucher mit den oben beschriebenen Kriterien.

Der Durchführungszeitraum war von April bis November 2011. Auf anonymer und freiwilliger Basis wurden insgesamt 446 Fragebögen verteilt. Ende November retournierten 201 gültige

Fragebögen von Jugendlichen und 197 gültige Fragebögen von Eltern, insgesamt 398 (entspricht 89,2 %).

9.3 Statistische Analyse

Die Daten der Hauptuntersuchung der Fragebogenerhebung wurden mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS Version 19 analysiert. Ein Überblick über Charakteristika der Studienvariablen ist im Abschnitt „Deskriptive Statistik“ zu finden. Im Abschnitt „Hypothesentests“ wurden die erarbeiteten Hypothesen statistisch überprüft. Da der Fokus vorliegender Arbeit auf dem Vergleich dreier Migrationsgruppen liegt, wurden abhängig vom Skalenniveau Tests auf Gruppenunterschiede durchgeführt. Bei Nominal- und Ordinaldatenniveau wurden Chi-Quadrat-Tests angewendet. Hierdurch wurde überprüft, ob die Herkunft der Befragten in einem signifikanten Zusammenhang mit interessierenden Studienvariablen steht. Bei Vorliegen von Ratingskalen ist von einem metrischen Datenniveau ausgegangen worden. Hier wurden Mittelwertunterschiede anhand von t-Tests für unabhängige Stichproben bei zwei Gruppen sowie einfaktoriellen Varianzanalysen, ANOVAs, bei drei Gruppen verwendet. Dies dient der Überprüfung deskriptiv vorliegender Unterschiede in den Mittelwerten der einzelnen Gruppen auf statistische Signifikanz. Haupteffekte in Varianzanalysen wurden mit Post-Hoc-Tests unter Bonferroni-Korrektur für multiple Vergleiche weitergehend untersucht. Vermutete Interaktionseffekte wurden ebenfalls im Rahmen von ANOVAs analysiert. Bivariate Zusammenhänge wurden außerdem anhand von Korrelationen getestet. Hierbei wurden für ordinale Daten Spearman-Rangkorrelationen und für metrische Daten Pearson-Korrelationskoeffizienten berechnet.

Für alle Signifikanztests wurde das alpha-Niveau auf $\alpha = .05$ festgelegt. Zur verbalen Beschreibung der Wahrscheinlichkeiten sowie der Größe des jeweiligen Korrelationskoeffizienten sind nach Cohen (1988: 110) folgende Abstufungen üblich:

- bis $r = .10$: schwache Korrelation
- bis $r = .30$: mittlere Korrelation
- bis $r = .50$: starke Korrelation

Für die Irrtumswahrscheinlichkeit p liegen folgende Bedeutungen zugrunde:

- $p > .05$: nicht signifikant (ns)
- $p \leq .05$: signifikant (*)
- $p \leq .01$: hoch signifikant (**)
- $P \leq .001$: höchst signifikant (***)

Die Reliabilität der verwendeten Skalen wurde anhand der internen Konsistenz ausgedrückt durch Cronbachs Alpha überprüft. Die Höhe dieses Koeffizienten kann ab .70 als befriedigend

und ab .80 als gute Evidenz für die Reliabilität einer Skala bewertet werden (vgl. Nunnally & Bernstein, 1994).

9.4 Operationalisierung und Methoden zur Analyse der geprägten Orientierung der Eltern als Einflussfaktoren auf die soziale Integration der Jugendlichen

Um den Einfluss elterlicher Orientierungen auf die soziale Integration ihrer Jugendlichen zu überprüfen, müssen die besonderen Erziehungsziele als relevante Faktoren gefunden und ihre Bedeutung für die soziale Integration überprüft werden.

In Fragen der Sozialintegration von Kindern und Jugendlichen werden stets der familiäre Hintergrund, insbesondere jedoch die Erziehungsziele näher betrachtet. Es ist unstrittig, dass die in den Familien vertretenen und vermittelten kulturellen und traditionellen Orientierungen als Teil der Sozialisationsprozesse gesehen werden und hohen Einfluss auf die soziale Integration ausüben(Esser 2001, Neumann 1981, Boos-Nünning 2011, Berry 1997)

Als primäre Erziehungsziele können der Respekt vor Autoritäten, Spracherwerb, Geschlechtsspezifität, Ausprägung von Familialismus und Individualismus, Sexualmoral und Geschlechtertrennung sowie Bildung verstanden werden. Die primären Erziehungsziele besitzen für Migranten Eltern einen sehr hohen Stellenwert und werden von Geburt an entsprechend nachdrücklich an die Kinder vermittelt (Neumann 1981:137, Çağlıyan 2006: 8, Boos-Nünning 2011:51:, Jonas-Kamil 2010:9, Uslucan 2011: 25ff).

Migrationsfamilien verbindet die erhebliche Herausforderung, sich in zwei unterschiedlichen Welten gleichzeitig etablieren zu müssen. Einerseits ist dies die Herkunftskultur, der sie innerhalb der Migrationsfamiliengemeinschaft verpflichtet sind. Andererseits ist dies der Kulturkreis der Mehrheitsgesellschaft, in dem der berufliche Alltag, Behörden- und Institutionskontakte, Freizeitgestaltungsmöglichkeiten und Kontakte zu den Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft stattfinden und wahrgenommen werden. Uslucan (2011: 251ff) postuliert eine in dem Maße steigende Entfremdung von der eigenen Kultur, den eigenen Werten und Vorstellungen, wie eine Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft vorgenommen wird und sieht darin einen spannungsgeladenen Hintergrund für die Erziehung der Kinder.

9.4.1 Erziehungsziel Spracherwerb (Untersuchung in Anknüpfung an die Ausführungen in Kapitel 7.4.1)

Die Ungewissheit der Emigrationszukunft verbleibt die Familie im Gastland oder nicht blockiert nach Ansicht Hämmigs das vollständige, fehlerfreie Erlernen der eigenen Muttersprache ebenso wie der Sprache des Gastlandes (Hämmig 2000: 53, Esser 2000:4, Esser 2006: 57). Dieses Phänomen wird in der Literatur als Semilingualität bezeichnet. Dennoch sind die

meisten Migrantenfamilien an einer zwei- oder mehrsprachigen Erziehung ihrer Kinder interessiert (Luchtenberg 1995: 47).

Die Deutschkenntnisse wurden anhand der alltäglichen Basisfähigkeiten (Verstehen und Sprechen) und der weiterführenden Kompetenzen (Lesen und Schreiben) ermittelt. Die Deutschkenntnisse der Eltern wurden durch vier Items erfasst:

1. Beim Einkaufen kann ich mich auf Deutsch verständlich machen.
2. Ich kann mich mit meinen deutschen Arbeitskollegen oder Freunden auf Deutsch verständigen.
Die Antwortmöglichkeiten waren: 1 Nie; 2 selten; 3 Manchmal; 4 immer; Der Reliabilitätskoeffizient ist mit $\alpha = .80$ gut.
3. Ich benötige Begleitung oder einen Dolmetscher bei Behörden.
4. Ich habe Schwierigkeit beim Hörverstehen von gesprochenen Sendungen (Radio).

Die Antwortmöglichkeiten waren: 1 *Nie*; 2 *selten*; 3 *Manchmal*; 4 *immer*; Der Reliabilitätskoeffizient ist mit $\alpha = .89$ sehr gut.

Bei der Erfassung der Familiensprache wurde zwischen den Kommunikationspartnern Eltern und Geschwister unterschieden. Der Sprachgebrauch der Eltern wurde durch vier Items erfasst:

1. Ich spreche mit meinen Kindern in/auf ...
2. Ich informiere mich über tägliche Nachrichten im Radio in/auf ...
3. Ich schaue fernsehen an in /auf ...

Die Antwortmöglichkeiten waren: 1 *Muttersprache*, 2 *beides*, 3 *deutsch*.

Der Reliabilitätskoeffizient ist mit $\alpha = .69$ gut.

1. Ich lese Bücher in/auf ...

Die Antwortmöglichkeiten waren: 1 *Muttersprache*, 2 *beides*, 3 *deutsch*, 4 *Ich lese kein Buch*.

9.4.2 Erziehungsziel Geschlechterspezifische Rollenverteilung (Untersuchung in Anknüpfung an die Ausführungen in Kapitel 7.5.2)

In vielerlei Hinsicht werden, fast unabhängig von der eigenen Herkunft, verstärkt jedoch bei Migranten geprägten Familien, Tendenzen zur geschlechterspezifischen Rollenverteilung beobachtet (Boos-Nünning & Karakaşoğlu 2006: 337; Neumann 1986: 124f; MGEPA/BMFSFSJ 2010: 8; Irabi 1996: 31). Aus diesem Grund werden die Meinungen der Befragten durch vier Items zu erfassen gesucht. Die Skala zur Messung der Geschlechterrollen besteht aus vier Items.

Die Skala zur Erfassung der „Geschlechterrollendifferenz“ beinhaltet vier Items:

1. Wenn zwischen Mann und Frau Meinungsverschiedenheiten bestehen, sollte in jedem Fall der Mann entscheiden.
2. Die Aufgabenteilung sollte so sein, dass die Frau für den Haushalt und der Mann für den Lebensunterhalt sorgen.
3. Vorschulkind leidet unter berufstätiger Mutter.
4. Haushalt und Kinder sind für Frauen wichtiger als der Beruf.

Folgende Antwortoptionen konnten gewählt werden: *1 Trifft überhaupt nicht zu; 2 Trifft nicht zu; 3 Teils/ teils; 4 Trifft zu; 5 Trifft vollständig zu.*

Der Reliabilitätskoeffizient ist mit $\alpha = .69$. befriedigend.

9.4.3 Erziehungsziel Sexualität (Untersuchung in Anknüpfung an die Ausführungen in Kapitel 7.5.3)

Çağlıyan stellt fest, dass die persönliche Einstellung, so auch zur Sexualität, durch gesellschaftlich geprägte Normsysteme und Wertvorstellungen, Sitten und Traditionen, religiös geprägte Moralvorstellungen und eigene Erfahrungen geformt wird (Çağlıyan 2006: 80ff). Die Skala zu Sexualität Thema enthält die Aussage:

1. Sexualkundeunterricht in der Schule ist wichtig

Folgende Antwortoptionen konnten gewählt werden: *1 Trifft überhaupt nicht zu; 2 Trifft nicht zu; 3 Teils/ teils; 4 Trifft zu; 5 Trifft vollständig zu.*

2. Ich halte die Diskussion mit meinen Kindern über Sexualität

Folgende Antwortoptionen konnten gewählt werden: *1 nein überhaupt nicht; 2 selten; 3 manchmal, 4 immer*

9.4.4 Erziehungsziel Familiensinn (Untersuchung in Anknüpfung an die Ausführungen in Kapitel 7.5.1)

In kollektivistisch geprägten Kulturen bildet die elterliche Wärme einen Schutzfaktor für die Entwicklung der Jugendlichen, der die kontrollierenden und disziplinierenden Elemente der Erziehung kompensiert. Die Eltern sind geprägt von der Suche nach gleichkultureller

Gemeinschaft, um in der fremden Kultur die Identität wahren zu können und Schutz zu finden (Neumann2005: 252).

Die Skala Familismus (Kollektivismus) besteht aus drei Items.

1. Die meisten Nachbarn sind folgender Nationalität:
2. Die meisten Bekannten, die ich zu mir einlade, sind folgender Nationalität:

Folgende Antwortoptionen konnten gewählt werden: *1 Orientalische Nationalität; 2 Gemischt; 3 Deutsche Nationalität.*

Der Reliabilitätskoeffizient ist mit $\alpha = .78$ sehr gut.

3. Ich mache die meisten Aktivitäten mit Bekannten folgender Nationalität:

Folgende Antwortoptionen konnten gewählt werden: *1 Eltern und Verwandten 2 Bekannte mit gleicher ethnischer Nationalität; 3.Gemischt,4 Deutsche Nationalität*

9.4.5 Erziehungsziel Bildungsaspiration (Untersuchung in Anknüpfung an die Ausführungen in Kapitel 7.1)

Die Institution Schule und der Lehrer als Person sind im orientalisches⁶-traditionellen Kulturraum hoch angesehen und werden als wichtige Erziehungsstätte neben der Familie nicht nur akzeptiert, sondern gefordert. Unterschiede bestehen in der Wertevermittlung in deutschen Schulen und den orientalisches-traditionellen Familien (Holtbrügge 1975, Merkens 1993, Herwartz-Emden 1986: 173f; El-Mafaalani und Toprak 2011: 12). Die Bildungsaspiration der Eltern wurde über ein Item erfasst.

1. Ich strebe für mein Kind mindestens an:

Folgende Antwortoptionen konnten gewählt werden: *1 Ich weiß nicht; 2 Berufsbildungsreife; 3 Mittlere Reife; 4 Hochschulreife.*

9.4.6 Erziehungsziel Respekt und Gehorsam (Untersuchung in Anknüpfung an die Ausführungen in Kapitel 7.2)

Es gibt Migranteneltern, die deutsche Lehrer aufgrund ihres offenen Umgangs mit den Schülern schätzen. Diese Eltern verlangen von ihren Kindern Respekt vor den Lehrern, der jedoch nicht erzwungen werden soll, sondern aus dem Vorbild des Lehrers und seiner natürlichen Autorität resultiert. Doch auch sie kritisieren gleichzeitig die fehlende Vorbildfunktion der Lehrer und bemängeln generell die ausbleibende Erziehung in deutschen Schulen (Herwartz-Emden 1986: 207f.).

⁶ Die angegebenen Autoren berichten über muslimische oder türkische Familien. Aus dem Erfahrungsbereich der Autorin der vorliegenden Arbeit selbst kann berichtet werden, dass diese Wertvorstellungen den gesamten orientalisches-traditionellen Raum durchziehen.

Die Elternbeurteilung über das Verhalten von Lehrern in der Schule wurde mittels der Items erfasst:

1. Die Schüler lernen mehr, wenn der Lehrer streng ist.
2. Die Schüler lernen mehr, wenn sie vor dem Lehrer Angst haben.

Folgende Antwortoptionen konnten gewählt werden: *1 Trifft überhaupt nicht zu; 2 Trifft nicht zu; 3 Teils/teils; 4 Trifft zu; 5 Trifft vollständig zu.*

Der Reliabilitätskoeffizient ist mit $\alpha = .88$ sehr gut.

9.5 Operationalisierung und Methoden zur Analyse der sozialen Integration der Jugendlichen

Entsprechend dem Untersuchungsdesign werden Jugendliche der Zweiten Generation von Elternteilen orientalischer Herkunft berücksichtigt. Im Jugendlichen-Fragebogen wurden Daten über den Sozialintegrationsstand erhoben. Die Fragen an die Jugendlichen werden in Anlehnung an Esser (1990) in vier Kategorien aufgeteilt: Platzierung, Kulturation, Interaktion und Identifikation.

Wie im Theorieteil beschrieben, geht Esser (1990) davon aus, dass eine systemische Integration (Platzierung, d.h. Schulerfolg, Teilnahme am Arbeitsmarkt, insbesondere über Ausbildung bzw. berufliche Qualifikation) ausländischer Mitbürger die soziale Integration fördert.

9.5.1 Strukturelle Integration

Für die Skala Schulabschluss-Wunsch der Jugendlichen wurde ein Item erfasst.

1. Ich möchte diesen Abschluss erreichen:

Folgende Antwortoptionen konnten gewählt werden: *1 Berufsbildungsreife, 2 Mittlere Reife, 3 Abitur*

Die Jugendlichen-Beurteilung über das Verhalten von Lehrern in der Schule wurde mittels zwei Items erfasst.

1. Ich lerne mehr, wenn der Lehrer streng ist.
2. Ich lerne mehr, wenn ich vor dem Lehrer Angst habe.

Folgende Antwortoptionen konnten gewählt werden: *1 trifft überhaupt nicht zu, 2 trifft nicht zu, 3 teils/teils, 4 trifft zu, 5 trifft vollständig zu.* Der Reliabilitätskoeffizient ist mit $\alpha = .88$ sehr gut

9.5.2 Kulturelle Integration

Für die Darstellung der zweiten Ebene kultureller Integration „Kulturation“ nach Esser (1990) sollen die Analysen bezüglich Mediennutzung, Lesegewohnheiten und Sprachbeherrschung vorgestellt werden. Des Weiteren wird die Sprachbeherrschung als Folge der Kommunikationsfähigkeiten (in Anlehnung an Viehböck 1994: 51f; Pisa 2003 Stanat 2003: 256; Boos-Nünning & Karakaşoğlu 2006: 250) geprüft.

Muttersprach- und Deutschkenntnisse wurden anhand der alltäglichen Basisfähigkeiten (Verstehen und Sprechen) und der weiterführenden Kompetenzen (Lesen und Schreiben) erhoben. Für die Skala der Deutschkenntnisse wurden vier Items erfasst:

1. Mein Leseverstehen auf Deutsch ist ...
2. Mein Hörverstehen auf Deutsch ist ...
3. Meine Sprachfähigkeit auf Deutsch ist ...
4. Meine schriftliche Kompetenz auf Deutsch ist ...

Folgende Antwortoptionen konnten gewählt werden: *1 sehr gut, 2 gut, 3 schlecht, 4 sehr schlecht*. Der Reliabilitätskoeffizient ist mit $\alpha = .68$ befriedigend.

Für die Skala der muttersprachlichen Kenntnisse wurden vier Items erfasst:

1. Mein Leseverstehen in der Muttersprache ist ...
2. Mein Hörverstehen in der Muttersprache ist ...
3. Meine Sprachfähigkeit in der Muttersprache ist ...
4. Meine schriftliche Kompetenz in der Muttersprache ist ...

Folgende Antwortoptionen konnten gewählt werden: *1 sehr gut, 2 gut, 3 schlecht, 4 sehr schlecht*. Der Reliabilitätskoeffizient ist mit $\alpha = .80$ gut.

Zusätzlich wurden Musikgeschmack und Lesegewohnheiten (in Anlehnung an Weidacher 2000: 85, Boos-Nünning & Karakaşoğlu 2006: 275) als Ergebnisse der Kommunikation zu Hause ermittelt. Die Variablen Musikgeschmack, Lesegewohnheiten, Mediennutzung, Sprachbeherrschung können nicht unabhängig vom Migrationshintergrund betrachtet werden. Es ist davon auszugehen, dass die befragten Jugendlichen zumindest die Chance haben, interethnische Freundschaften zu schließen und folglich auch mit der Kultur der Mehrheitsgesellschaft konfrontiert werden. Sie haben somit die Möglichkeit, Heimatland- oder deutsche Ressourcen zu aktivieren. Bei der Befragung wurden die Jugendlichen gebeten, Information darüber zu geben, welche Musik sie gerne hören, welche Zeitschriften und Bücher sie lesen und welche Fernsehsender sie ansehen. Bedeutend ist vor allem, ob sie sich bei der Wahl ihrer kulturellen Gewohnheiten an ihrer Herkunftskultur oder an der deutschen Kultur bzw. Sprache orientieren.

Die Skala „Sprachgebrauch der Jugendlichen“ umfasst je vier Items in zwei Gruppen: Sprachgebrauch mit sozialen Kontakten und Sprachgebrauch bei Mediennutzung.

Sprachgebrauch mit sozialen Kontakten:

1. Ich spreche mit meiner Mutter in/auf ...
2. Ich spreche mit meinem Vater in/auf ...
3. Ich spreche mit meinen Geschwistern in/auf ...
4. Ich spreche mit meinen Freunden in/auf ...

Folgende Antwortoptionen konnten gewählt werden: *1 Muttersprache, 2 beides, 3 Deutsch*. Der Reliabilitätskoeffizient ist mit $\alpha = .63$ befriedigend.

Sprachgebrauch bei Mediennutzung:

1. Ich höre die täglichen Nachrichten im Radio in/auf ...
2. Ich lese Bücher in/auf ...
3. Ich benutze Internet in /auf ...
4. Ich schaue fernsehen an in /auf ...

Folgende Antwortoptionen konnten gewählt werden: *1 Muttersprache, 2 beides, 3 Deutsch*. Der Reliabilitätskoeffizient ist mit $\alpha = .61$ befriedigend.

9.5.3 Interaktion

Für die Überprüfung der dritten Ebene der Sozialintegration „Interaktion“ (Esser 1999 und 2001) sind vier Aspekte der sozialen Integration zu untersuchen. Diese werden nachfolgend vorgestellt.

9.5.3.1 Freundschaft der Jugendlichen

Für diese Analyse sind die ethnische Zusammensetzung der Freundesgruppe inner- und außerhalb der Schule sowie enge Freundschaften von Bedeutung (Boos-Nünning & Karakaşoğlu 2006: 190ff). Insbesondere wird überprüft, ob geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich der oben beschriebenen Variablen bestehen.

Anhand von vier Items wird die Mitbestimmung der Jugendlichen an der eigenen Freizeitgestaltung erfasst:

- 1 Ich verbringe meisten meine Freizeit mit Freunden folgender Nationalität
- 2 Ich verbringe meine Freizeit in der Schule mit Freunden folgender Nationalität

Folgende Antwortoptionen konnten gewählt werden: *1 orientalische Nationalität, 2 gemischt, 3 Deutsche Nationalität*. Der Reliabilitätskoeffizient ist mit $\alpha = .64$ befriedigend.

In einem Item wurde die Freizeitgestaltung insgesamt erfragt:

- 1 Ich verbringe meine Freizeit meist mit ...

Folgende Antwortoptionen konnten gewählt werden: 1 Eltern und Verwandte, 2 gemischtgeschlechtlicher Freundeskreis, 3 gleichgeschlechtlicher Freundeskreis.

9.5.3.3 Partnerwahl

Bei Eheschließungen zwischen Migranten mit Migration Herkunft und Deutschen spielt nach Haug (2004 und 2009) die Religionszugehörigkeit und die Religiosität eine entscheidende Rolle. Es wird insbesondere überprüft, ob geschlechterspezifische Unterschiede bezüglich der oben beschriebenen Variablen bestehen. Die Skala zur Partnerwahl als Zeichnung für Interaktion der Jugendlichen umfasst Zwei Items:

1. Ich habe nichts dagegen, eine/n deutsche/n Frau/Mann zu heiraten.

Folgende Antwortoptionen konnten gewählt werden: *1 Trifft überhaupt nicht zu; 2 Trifft nicht zu; 3 Teils/teils; 4 Trifft zu; 5 Trifft vollständig zu.*

2. Ich könnte mir vorstellen, eine/n deutscher/n Frau /Mann heiraten, wenn

Folgende Antwortoptionen konnten gewählt werden: *1 ich ihn/sie liebe; 2 er/sie mir gefällt, alles andere ist nicht wichtig; 3 meine Eltern einverstanden sind; 4 er/sie dieselbe Religion hat wie ich; 5 er/sie meine Religion annimmt.*

9.5.3.4 Traditionelles Rollenbild

Eltern orientalischer Herkunft in Deutschland teilen die erzieherische Disziplinierung der Kinder meist geschlechterspezifisch auf, was ein typischer Indikator für die fehlende Interaktion bei den Jugendlichen in der deutschen Gesellschaft ist (Rassam 1982: 253f; Toprak 2012: 66f). Aus diesem Grund werden die Meinungen der Befragten durch vier Items erfasst:

1. Wenn zwischen Mann und Frau Meinungsverschiedenheiten bestehen, sollte in jedem Fall der Mann entscheiden.
2. Die Aufgabenteilung sollte so sein, dass die Frau für den Haushalt und der Mann für den Lebensunterhalt sorgen.
3. Vorschulkind leidet unter berufstätiger Mutter
4. Haushalt und Kinder sind für Frauen wichtiger als Beruf

Folgende Antwortoptionen konnten gewählt werden: *1 Trifft überhaupt nicht zu; 2 Trifft nicht zu; 3 Teils/teils; 4 Trifft zu; 5 Trifft vollständig zu.* Der Reliabilitätskoeffizient beträgt $\alpha = .96$ sehr gut.

Die Interaktion bemisst sich in Anlehnung an Boos-Nünning (2011: 51) sowie El-Mafaalani und Toprak (2011: 125), Haug et al. (2006: 180) auch am Sexualkunde-Unterricht. Die Orientierungen der Frauen mit Migration Hintergrund sind in allen Bereichen ihres Lebens und in ihren

Verhaltensweisen auf ein traditionelles Rollenbild und geschlechterdifferenzierend ausgerichtet. Die Skala zur Interaktion der Jugendlichen umfasst zwei Items:

1. Sexualekundeunterricht in der Schule ist wichtig

Folgende Antwortoptionen konnten gewählt werden: *1 Trifft überhaupt nicht zu; 2 Trifft nicht zu; 3 Teils/teils; 4 Trifft zu; 5 Trifft vollständig zu.*

2. Ich nehme gerne am Sexualekundeunterricht teil

Folgende Antwortoptionen konnten gewählt werden: *1 ja, ich nehme gern teil; 2 nein, aus Scham; 3 nein, aus religiösen Gründen; 4 nein aus sonstigen Gründen.*

9.5.4 Identifikation

Bei der Beschreibung der „Identifikation“ als vierter Ebene der Sozialintegration ist das Zugehörigkeitsgefühl der befragten Jugendlichen Migration Hintergrund ausschlaggebend (in Anlehnung an Esser 2001, Klein 1992, Weiss 2007, El-Mafaalani und Toprak 2011).

Bei der Untersuchung wurde für die Operationalisierung des Zugehörigkeitsgefühls eine Skala in Anlehnung nach Weiss (2007) verwendet. Sie setzt sich aus vier Skalen zur nationalen, deutschen und Marginalitäts-Identität zusammen.

Die Skala zur Erfassung der nationalen Identität enthält drei Items:

1. Ich bin froh, dass ich Türke/Araber/Kurde bin.
2. Ich bin stolz, dass ich Türke/Araber/Kurde bin.
3. Ganz allgemein fühle ich mich enger mit meiner Heimat als mit den Deutschen verbunden.

Folgende Antwortoptionen konnten gewählt werden: *1 Trifft überhaupt nicht zu; 2 Trifft nicht zu; 3 Teils/teils; 4 Trifft zu; 5 Trifft vollständig zu.* Der Reliabilitätskoeffizient beträgt $\alpha = .95$.

Die Skala zur Erfassung der deutschen Identität enthält drei Items:

1. Ich betrachte Deutschland als meine Heimat.
2. Ich bin froh, dass ich ein/e Deutsche/r bin.
3. Ich fühle mich mehr als Deutsche/r denn als Türke/Araber/Kurden.

Folgende Antwortoptionen konnten gewählt werden: *1 Trifft überhaupt nicht zu; 2 Trifft nicht zu; 3 Teils/teils; 4 Trifft zu; 5 Trifft vollständig zu.* Der Reliabilitätskoeffizient beträgt $\alpha = .93$.

Die Skala zur Erfassung der doppelten Identität enthält drei Items:

1. Ich fühle mich den Deutschen und meiner Heimatkultur zugehörig.
2. Ich fühle mich als Araber/Türke/Kurden und als Deutsche/r.

3. Manchmal fühle ich mich eher als Deutsche/r und manchmal mehr als türken /Araber/Kurden

Folgende Antwortoptionen konnten gewählt werden: 1 *Trifft überhaupt nicht zu*; 2 *Trifft nicht zu*; 3 *Teils/teils*; 4 *Trifft zu*; 5 *Trifft vollständig zu*. Der Reliabilitätskoeffizient beträgt $\alpha = .95$.

Die Skala zur Erfassung der Identitätslosigkeit enthält drei Items:

1. Manchmal fühle ich mich heimatlos und weiß ich nicht, wohin ich wirklich gehöre.
2. Manchmal fühle ich mich mehr als Deutsche/r und manchmal mehr als ...
3. Manchmal fühle ich mich in Deutschland fremd.

Folgende Antwortoptionen konnten gewählt werden: 1 *Trifft überhaupt nicht zu*; 2 *Trifft nicht zu*; 3 *Teils/teils*; 4 *Trifft zu*; 5 *Trifft vollständig zu*. Der Reliabilitätskoeffizient beträgt $\alpha = .91$

10. Soziodemografische Charakterisierung der Probanden

10.1 Soziodemografische Charakterisierung der Eltern der befragten Jugendlichen

An der Untersuchung nehmen insgesamt 197 Elternteile teil. 82 Elternteile haben einen türkischstämmigen Hintergrund, 60 Teilnehmer stammen aus einem Land des Nahen Ostens und 55 Teilnehmer aus einem nordafrikanischen Staat.

Das Profil der untersuchten Familien wird anhand der Einzelvariablen Geschlecht, Migrationsgründe, Wohnbezirk, Religionszugehörigkeit, Bildungsabschluss und Sozialstatus beschrieben.

10.1.1 Geschlechterverteilung

In Abbildung 15 ist die Geschlechterverteilung der jeweilig befragten Elternteile nach ihrem Heimatland visualisiert.

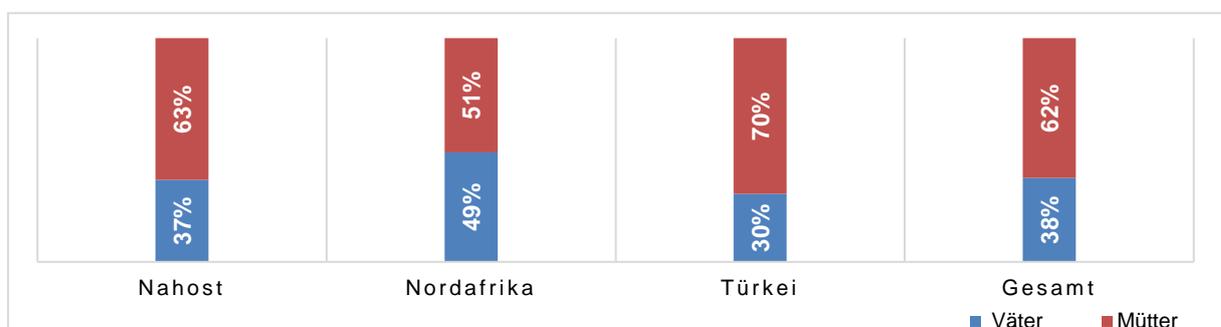


Abbildung 15: Geschlechterverteilung bei den befragten Elternteilen.

Wie aus Abbildung 15 hervorgeht, nehmen an der Befragung insgesamt mehr Mütter (62,4 %) teil, dies spiegelt sich in den Gruppen „Türkei“ und „Nahost“ wider. Bei den befragten Eltern aus Nordafrika werden fast ebenso viele Väter (49 %) wie Mütter (51 %) befragt.

10.1.2 Migrationsgründe

In Tabelle 2 sind die Gründe für eine Migration der Eltern aus ihren Heimatländern nach Deutschland aufgeführt.

Tabelle 2: Migrationsgründe der Elternteile der Befragten.

Alle Angaben in %.

Migrationsgrund	Gesamt (N = 197)	Nahost (N = 60)	Nordafrika (N = 55)	Türkei (N = 82)
Gastarbeiter	23,9	1,7	31,0	35,4
Besseres Leben	19,8	23,3	18,2	18,3
Heirat	19,2	21,7	11,0	23,2
Familienzusammenführung	11,7	13,3	9,0	12,1
Andere Gründe	11,1	6,7	16,3	11,0
Asyl/ Flüchtlinge	9,1	25,0	5,5	0
Studium	5,0	8,3	9,0	0

Legende

xx höchster Wert in der Gruppe

xx niedrigster Wert in der Gruppe

Die Gründe für eine Migration nach Deutschland sind vielfältig und deren Rangfolge zwischen den Gruppen heterogen.

Insgesamt ist Gastarbeit (23,9 %) die stärkste Motivation in allen Gruppen. Dies zeigt sich in den Gruppen „Türkei“ (35,4 %) und „Nordafrika“ (31 %), nicht jedoch in der Gruppe „Nahost“ (1,7 %). Dieses Ergebnis kann kaum überraschen, sind es doch vor allem die Türkei, Griechenland, Spanien, Italien und einige nordafrikanische Länder, mit denen Deutschland für den Aufbau der Wirtschaft entsprechende Gastarbeiter-Abkommen getroffen hat. Menschen aus dem Nahen Osten können derartige Abkommen nicht nutzen (siehe dazu Kap. 3.2, S. 19).

In allen Gruppen zeigen sich die Hoffnung auf ein besseres Leben, die Heirat mit einem in Deutschland lebenden Partner oder eine Familienzusammenführung als wesentliche Migrationstreiber. Der Status als Flüchtling/Asylant ist allgemein gering, in der Gruppe „Nahost“ mit 25 % aufgrund der Kriegereignisse der Region jedoch am höchsten ausgeprägt. In der Gruppe der türkischstämmigen Eltern besitzt hingegen keiner der Befragten einen solchen Status. Gering ausgeprägt ist in allen Gruppen die Motivation, für ein Studium nach Deutschland einzuwandern.

10.1.3 Wohnortverteilung in den Berliner Bezirken

In Tabelle 3 ist die Wohnortverteilung der Befragten innerhalb der Berliner Bezirke aufgeführt.

Tabelle 3: Wohnortverteilung der Befragten nach Berliner Bezirk und Migrationsland.
 Angaben in Prozent.

Wohnort	Gesamt (N = 197)	Nahost (N = 60)	Nordafrika (N = 55)	Türkei (N = 82)
Neukölln	22,3	18,3	21,8	25,6
Friedrichshain/ Kreuzberg	16,2	13,3	14,5	19,5
Pankow	14,2	13,3	10,9	17,0
Mitte/Wedding	13,1	18,3	9,0	12,1
Reinickendorf	9,6	6,7	12,7	9,8
Marzahn/ Hellersdorf	9,1	11,7	12,7	4,9
Lichtenberg	7,6	10,0	9,0	4,9
Charlottenburg/ Wilmersdorf	4,0	3,3	5,6	3,7
Tempelhof/ Schöneberg	2,0	3,3	1,8	1,2
Steglitz/ Zehlendorf	1,0	0,0	1,8	1,2
Spandau	0,5	1,7	0,0	0,0

Legende

- xx höchster Wert in der Gruppe
- xx niedrigster Wert in der Gruppe

In Tabelle 3 zeigt sich deutlich die Wohnortpräferenz für den Bezirk Neukölln, in dem der größte Anteil der Studienteilnehmer wohnt. Die türkischen Befragten leben häufiger in sozial schwachen Bezirken, wie Kreuzberg oder Wedding, als die Befragten aus Nahost und Nordafrika, die sich etwas gleichmäßiger über alle Berliner Bezirke verteilen. In den bürgerlichen Bezirken des Westens (Charlottenburg, Tempelhof/Schöneberg oder Steglitz) wohnen nur sehr wenige der Befragten aller drei Kulturgruppen. Am wenigsten wohnen in Spandau. Generell zeigt sich eine Tendenz zum Wohnen in den Bezirken mit geringeren Mieten.

Diese Ergebnisse entsprechen im Wesentlichen den Ergebnissen des aktuellen Berliner Sozialatlases (Senatsverwaltung für Gesundheit und Soziales 2013: 110f.).

10.1.4 Religionszugehörigkeit

Tabelle 4 zeigt die Religionszugehörigkeit des befragten Elternteils nach Heimatregion.

Tabelle 4: Religionszugehörigkeit der Eltern nach Heimatregion.
 Angaben in Prozent.

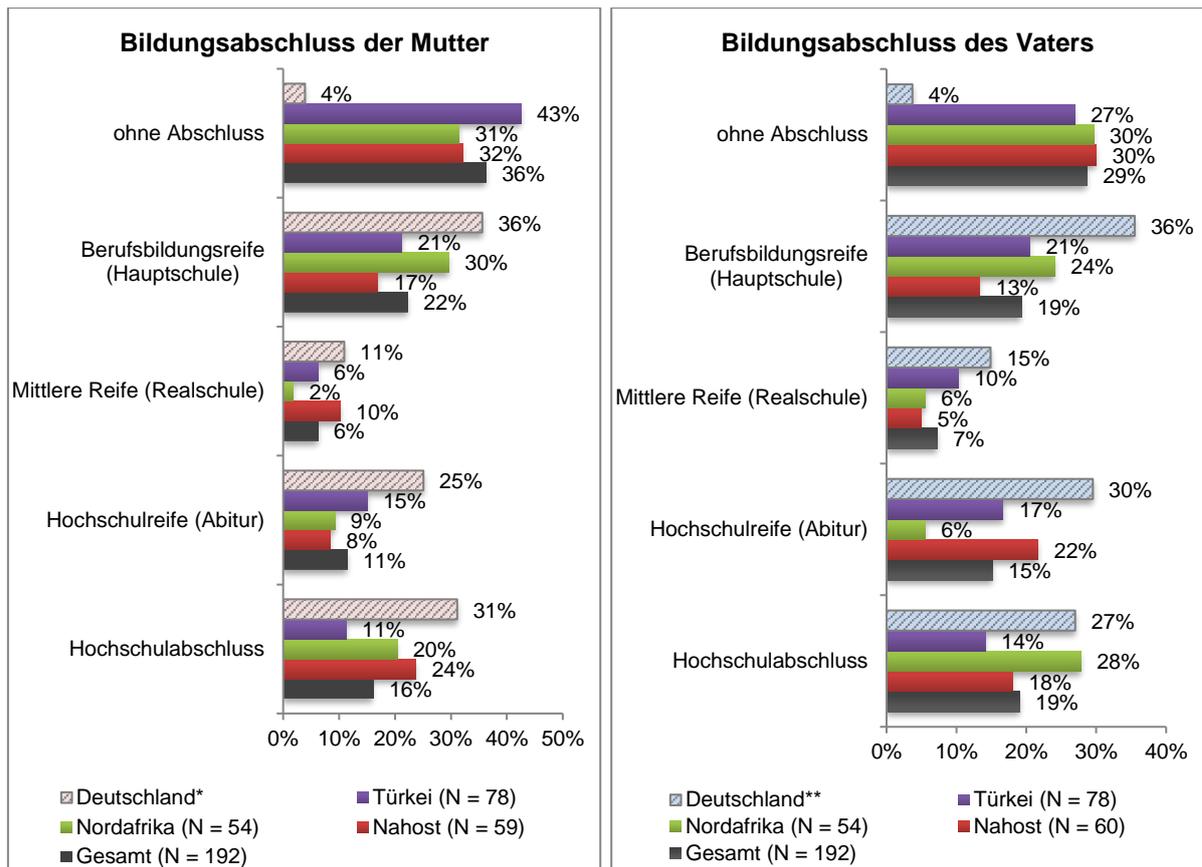
Religionszugehörigkeit	Gesamt (N = 197)	Nahost (N = 60)	Nordafrika (N = 55)	Türkei (N = 82)
Muslime	72,1	69,0	50,9	87,8
Christen	12,7	16,7	21,8	3,6
Andere Religion	5,6	6,0	14,5	0,0
Keine Angabe	9,6	8,3	13,4	8,5

Aus den gültigen Angaben zur Religionszugehörigkeit ist ersichtlich, dass die meisten Befragten der islamischen Glaubensgemeinschaft angehören. Besonders hoch ist der Anteil der Muslime in der türkischen Gruppe.

10.1.5 Bildungsabschlüsse

Abbildung 16 zeigt die Schulabschlüsse der Eltern der befragten Jugendlichen, getrennt nach Geschlecht.

METHODISCHER HINWEIS: In der vorliegenden Arbeit wurden die Personen zu ihrem insgesamt höchsten Bildungsabschluss befragt. Aufgeführt wurden lediglich die gegebenen Antworten, sodass sich eine Gesamtprozentzahl von weniger als 100% ergibt, da einige Personen mehrfach und einige nicht geantwortet haben. Die Erhebung der Vergleichszahlen aus Deutschland erfolgte hingegen durch das Statistische Bundesamt (2013) und ist anders aufgestellt. Hier wurden die Schulabschlüsse einerseits und die anschließenden Bildungsabschlüsse andererseits aufgeführt, sodass die Gesamtprozentzahl größer als 100% ist, da ein- und dieselbe erfasste Person sowohl einen Schulabschluss als auch einen Hochschulabschluss haben kann. Die Methodik ist unterschiedlich, dennoch ist der Vergleich erforderlich, um die strukturelle Positionierung der Gruppen einzeln und der Migranten aus Nahost insgesamt innerhalb der Mehrheitsgesellschaft zu ermitteln.



* Daten Frauen aus Statistisches Bundesamt 2013: 13 (Schulabschlüsse) und 15 (Hochschulabschlüsse).

** Daten Männer aus Statistisches Bundesamt 2013: 13 (Schulabschlüsse) und 15 (Hochschulabschlüsse).

Abbildung 16: Schulabschluss der Mutter (linke Abbildung) und des Vaters (rechte Abbildung) der befragten Jugendlichen nach Heimatland.

Zunächst wird aus den Abbildungen deutlich, dass sowohl die Väter als auch die Mütter im Vergleich mit der jeweiligen Geschlechtsgruppe in Deutschland (je 4 % bei beiden Geschlechtern) überproportional häufig ohne Abschluss verblieben sind. Der Gesamtanteil bei den Müttern (36 %) der Befragten ist hier noch höher als bei den Vätern (29 %).

Mütter und Väter aus der Türkei verfügen zu je 21 % über einen Hauptschulabschluss. Die Mütter aus Nordafrika (30 %) und Nahost (17 %) erreichen den Hauptschulabschluss häufiger als die Väter (Nordafrika 24 %, Nahost 13 %). Keine der befragten Gruppen erreicht den Durchschnitt in Deutschland (36 % bei Männern und Frauen).

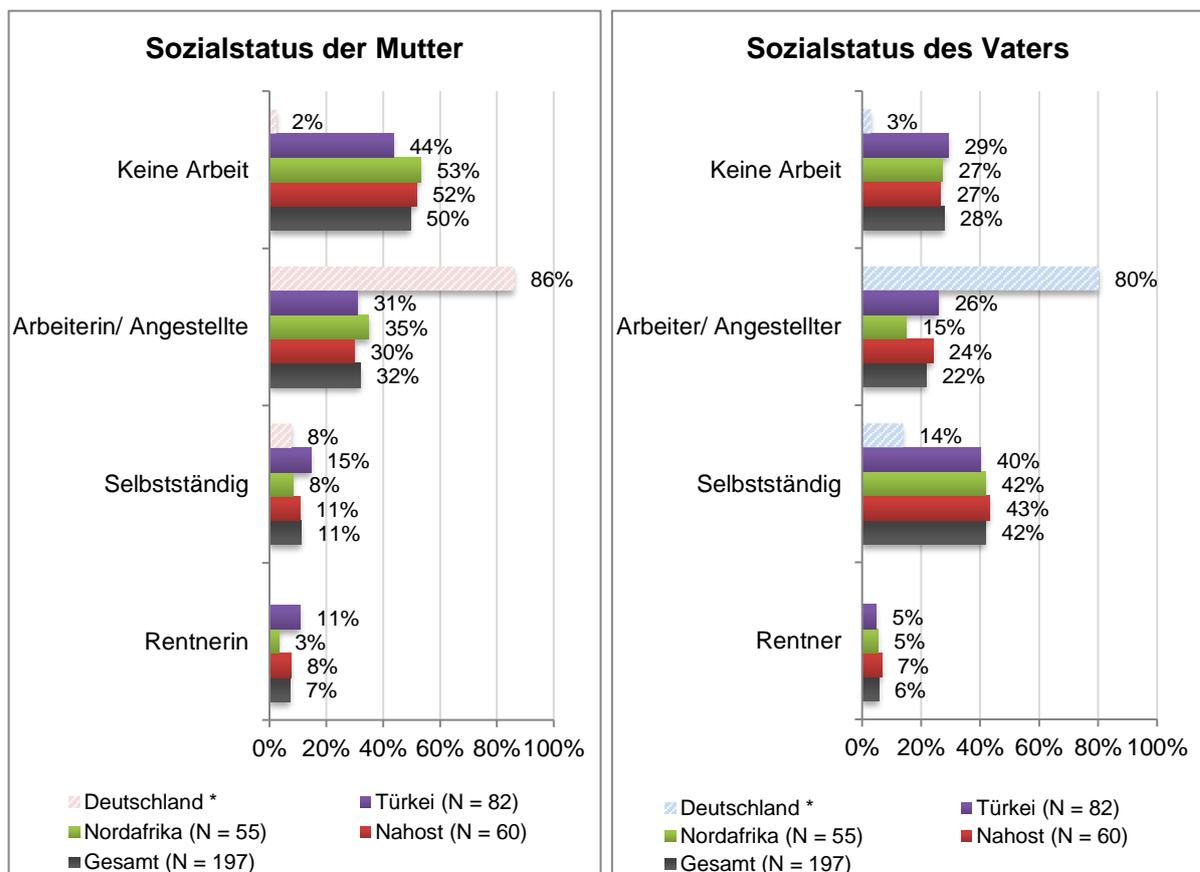
Bereits ab der Mittleren Reife drehen sich die Verhältnisse zwischen Vätern und Müttern zumeist um. Deutschlandweit verfügen mehr Männer (15 %) als Frauen (11 %) über einen Real-schulabschluss. Mit Ausnahme der Mütter aus Nahost, die doppelt so häufig (10 %) die Mittlere Reife besitzen als die Väter dieser Region (5 %), erreichen die Väter aller anderen Gruppen diesen Abschluss häufiger als die Mütter. Ähnlich präsentieren sich die Daten in den Gruppen „Hochschulreife“ und „Hochschulabschluss“, bei denen die Unterschiede zumeist sogar noch stärker zugunsten der Väter ausfallen. Geringfügig über dem deutschlandweiten Durchschnitt

liegend präsentieren sich die Väter aus Nordafrika im Hochschulabschluss (27 % deutschlandweit, 28 % Gruppe „Nordafrika“).

Insgesamt wird festgestellt, dass die Väter der Befragten häufiger und höhere Bildungsabschlüsse erreichen als deren Mütter.

10.1.6 Sozialstatus

In Abbildung 17 ist der Sozialstatus der befragten Mütter und Väter, getrennt nach Heimatregion, dargestellt.



* Daten aus Statistisches Bundesamt 2012.

Abbildung 17: Sozialstatus der Mutter (linke Abbildung) und des Vaters (rechte Abbildung) der befragten Jugendlichen nach Heimatregion.

Insgesamt zeigt sich eine den deutschen Durchschnitt (2 % bzw. 3 %) weit überschreitende Quote an nicht erwerbstätigen Personen bei den Eltern der befragten Jugendlichen. Die Mütter (50 %) arbeiten wesentlich häufiger nicht als die Väter (28 %). Die Mütter, sofern sie erwerbstätig sind, finden sich häufiger in Arbeitnehmer-Anstellungen (32 %) als die Väter (22 %). Innerhalb der Gruppen nach Heimatregion präsentiert sich ein äquivalentes Bild.

Bei den selbstständig Tätigen zeigt sich eine erhebliche Umkehrung: Während insgesamt nur 11 % der befragten Mütter einer eigenen selbstständigen Tätigkeit nachgehen, sind dies 42 %

bei den Vätern. Bei beiden Elternteilen wird die deutsche Durchschnittsquote (8 % bzw. 14 %) in der jeweiligen Geschlechtsgruppe überschritten. Im Rentenalter befinden sich ähnlich viele Mütter wie Väter.

10.2 Soziodemografische Charakterisierung der befragten Jugendlichen

10.2.1 Geschlechterverteilung

In Abbildung 18 ist die Geschlechterverteilung der befragten Jugendlichen, getrennt nach Heimatregion, dargestellt.

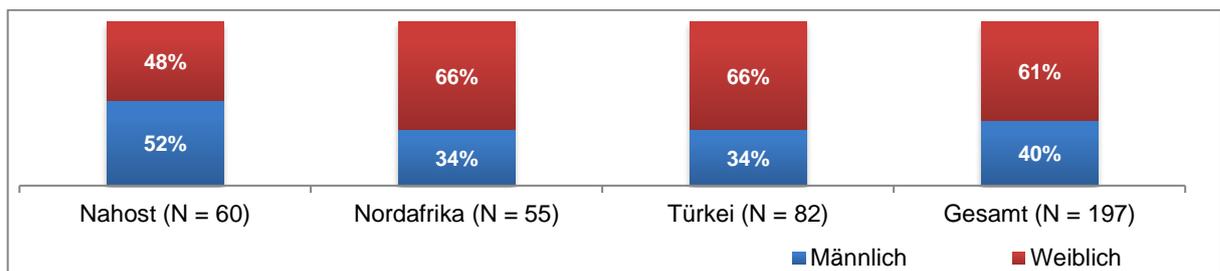


Abbildung 18: Geschlecht der befragten Jugendlichen.

Insgesamt nahmen 60 % weibliche und 40 % männliche Jugendliche an der Befragung teil, je 66 % Mädchen und 34 % Jungen aus der Türkei und Nordafrika sowie 48 % Mädchen und 52 % Jungen aus dem Nahen Osten.

10.2.2 Altersverteilung

Abbildung 19 zeigt die Altersstruktur der befragten Jugendlichen nach Heimatregion.

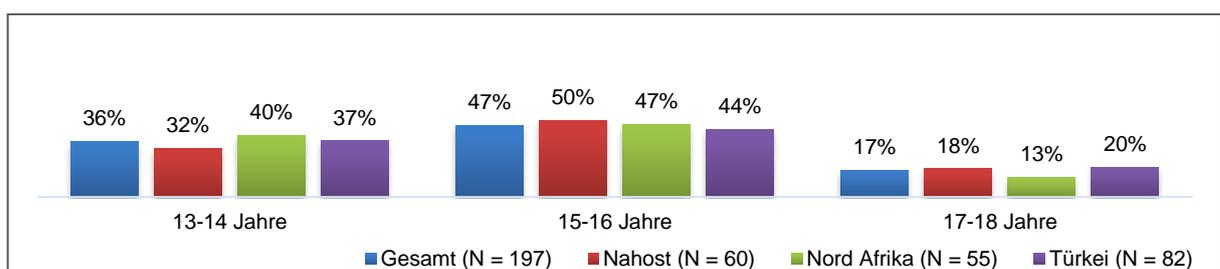


Abbildung 19: Alter der befragten Jugendlichen.

Die meisten der befragten Jugendlichen sind im Alter zwischen 15 und 16 Jahren, gefolgt von den 13-14-Jährigen. 17-18 Jahre alt sind lediglich 17 %. Die Altersverteilung innerhalb der Gruppen ist nahezu gleich.

10.2.3 Dauer des Kindergartenbesuchs

Abbildung 20 zeigt die Dauer des Kindergartenbesuchs der Jugendlichen, getrennt nach Heimatregion.

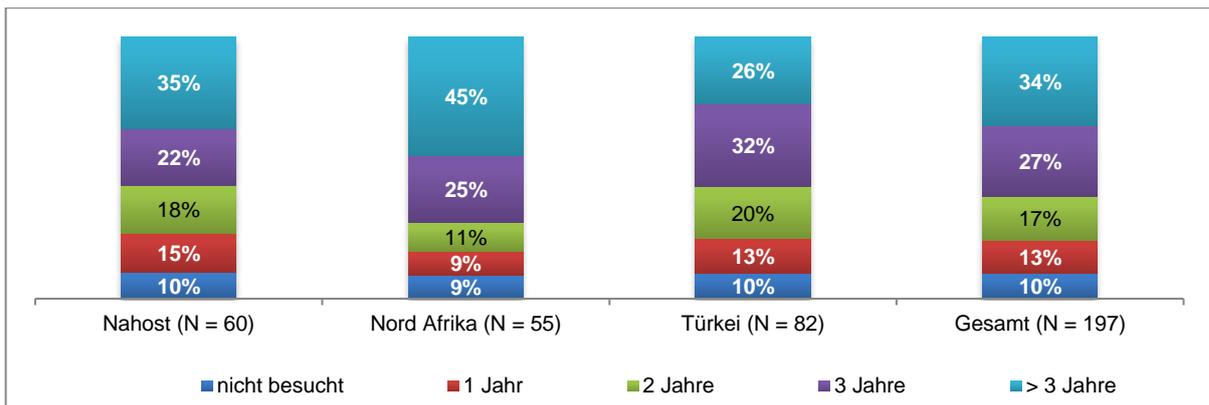


Abbildung 20: Dauer des Kindergartenbesuchs.

Erstaunlicherweise haben insgesamt 10 % der Jugendlichen den Kindergarten nicht besucht. Dieses Ergebnis zeigt sich annähernd in allen Gruppen. Ein Drittel der türkischstämmigen Jugendlichen haben den Kindergarten drei Jahre lang besucht. Von den Jugendlichen mit nordafrikanischem Hintergrund war knapp die Hälfte mehr als drei Jahre im Kindergarten. Insgesamt zeigt sich, dass die meisten der befragten Jugendlichen mindestens drei Jahre lang den Kindergarten besucht haben.

11. Ergebnisse zur Aspekten der Sozialintegration

11.1 Strukturelle Integration

11.1.1 Bildungsaspiration der Eltern und Schulbesuch/Schulabschlusswunsch der Jugendlichen

Die strukturelle Integration umfasst die Orientierung in der bildungslandschaftlichen, ökonomischen und rechtlichen Struktur der Aufnahmegesellschaft. Im Rahmen dieser Studie wird insbesondere die Bildungsaspiration der Jugendlichen und ihrer Eltern fokussiert. Bereits seit den 1970er Jahren untersuchen Autoren diverser Wissenschaftszweige, wie Soziologen, Pädagogen oder Psychologen, die Bildungshoffnungen und die damit verbundenen Erwartungen an eine Verbesserung der sozio-ökonomischen und kulturellen Situation der Migranteltern für ihre Kinder in Deutschland (siehe dazu Abschnitt 7.3 dieser Arbeit).

Daraus wurde die folgende Hypothese entwickelt und wird im Laufe dieses Kapitels geprüft:

Hypothese Str_1

Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Bildungsaspiration der orientalischen Familien und dem Schulerfolg ihrer Jugendlichen.

11.1.1.1 Bildungsaspiration der Eltern

Um die Bildungs- und Berufsaspiration der Eltern für ihre Kinder zu ermitteln, wurden die Eltern nach ihren Schulabschlusswünschen für ihre Kinder befragt. Die Frage „*Welchen Schulabschluss wünschen Sie für ihr Kind?*“ wird in vergleichbaren Studien (z.B. Karatas 2006) von türkischen Eltern bevorzugt mit „Abitur“ beantwortet. Im Gegensatz zu der Fülle an Auswahlmöglichkeiten in vergleichbaren Studien wurden die Antwortmöglichkeiten auf „Hochschulreife“, „Berufsbildungsreife“ oder „allgemeinbildende Reife“ eingegrenzt (Abbildung 21).

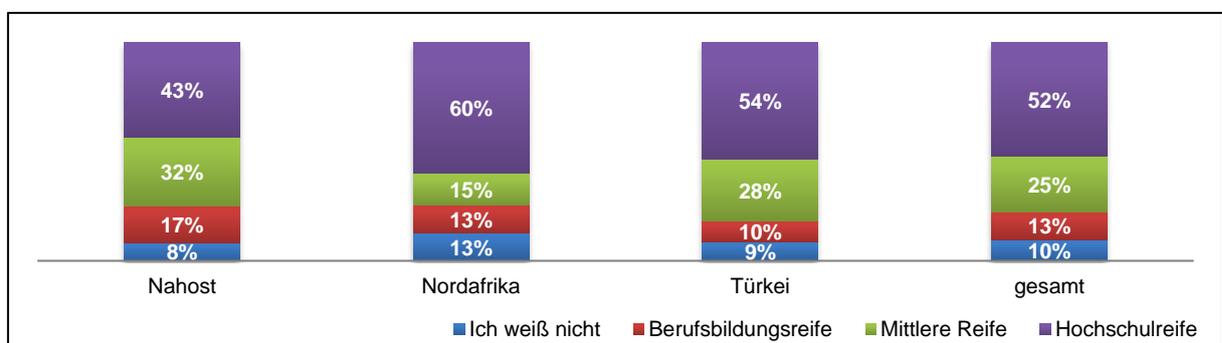


Abbildung 21: Schulabschlusswunsch der Eltern für ihre Jugendlichen

Insgesamt wünscht die überwiegende Anzahl der Eltern, dass ihr Kind die Hochschulreife erlangt. Dieses Ergebnis ist in allen Gruppen ähnlich, allerdings sind die Eltern aus Nordafrika daran besonders interessiert. Die Aussage „Für mein Kind reicht ein Hauptschulabschluss“ wird mehrheitlich, obgleich nicht von allen Eltern, abgelehnt. Ein Viertel der Eltern befürwortet einen Realschulabschluss als ausreichend. Im Allgemeinen wünschen die Eltern den höchstmöglichen Abschluss für ihr Kind. Nur wenige Eltern wissen nicht, was sie wünschen.

Der Zusammenhang zwischen dem Herkunftsland und der Bildungsaspiration der Eltern wurde anhand von Chi-Quadrat-Tests untersucht. Hier ergibt sich kein signifikanter in der Bildungsaspiration (Chi-Quadrat-Wert von χ^2 (df = 6, N = 197) = 7.34, p = .290). In diesen Bereichen sind die deskriptiv ersichtlichen Unterschiede also nicht auf signifikante Zusammenhänge zwischen Herkunftsland und Bildungsaspiration der Eltern zurückführbar.

11.1.1.2 Besuchte Schultypen der Jugendlichen

Abbildung 22 zeigt die besuchten Schultypen, getrennt nach Heimatregion.

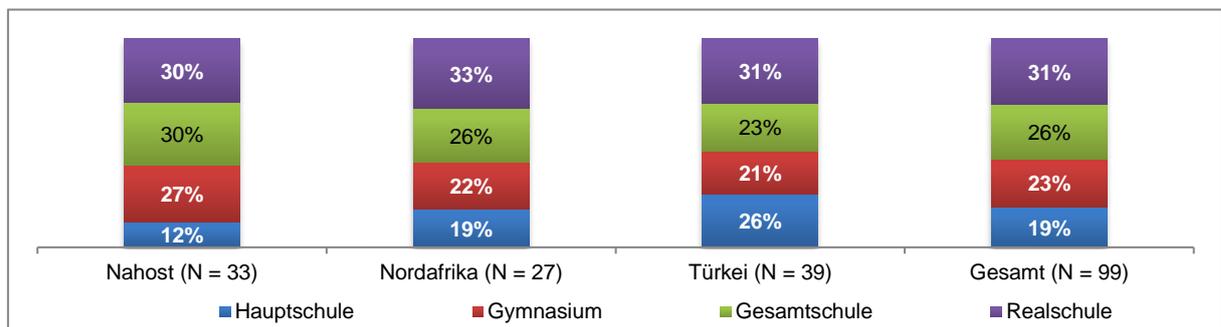


Abbildung 22: Schultypen, die von den befragten Jugendlichen besucht werden.

Die von den Jugendlichen am stärksten frequentierten Schultypen sind Real- und Gesamtschulen, gefolgt von Gymnasien und Hauptschulen.

Der Zusammenhang zwischen dem Herkunftsland und Schultyp der Jugendlichen wurde anhand von Chi-Quadrat-Tests untersucht. Hier ergibt sich kein signifikanter Zusammenhang (Chi-Quadrat-Wert von χ^2 (df = 6, N = 98) = 3.29, p = .771). In diesen Bereichen sind die deskriptiv ersichtlichen Unterschiede also nicht auf signifikante Zusammenhänge zwischen Herkunftsland und Schulbesuch der Jugendlichen zurückführbar.

11.1.1.3 Schulabschluss der Jugendlichen

Abbildung 23 zeigt den zum Zeitpunkt der Befragung erreichten Schulabschluss der Jugendlichen nach Heimatregion. Die Befragung wurde ausschließlich mit denjenigen Jugendlichen durchgeführt, die zum Zeitpunkt der Befragung bereits die Schule verlassen hatten (N = 98).

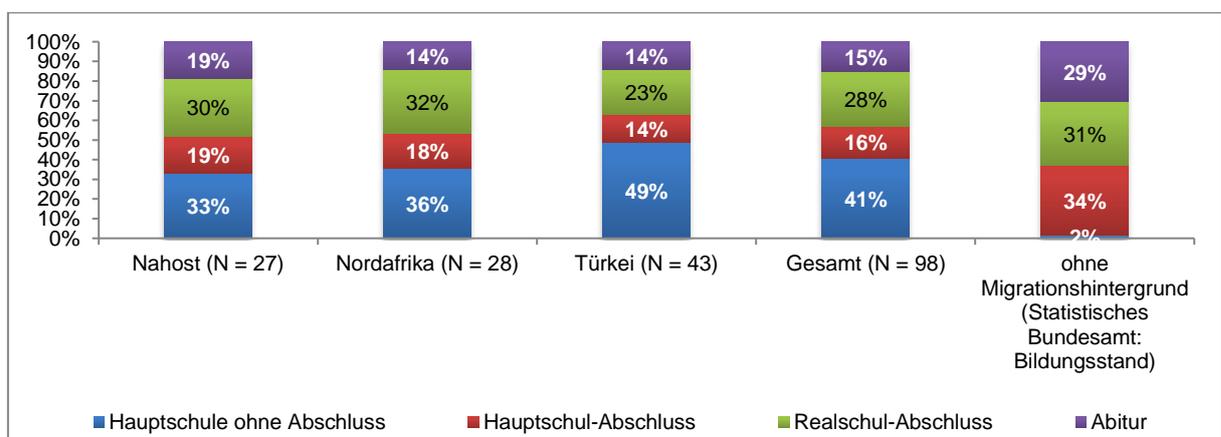


Abbildung 23: Schulabschluss der befragten Jugendlichen im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.

Quelle: Eigene Daten für die Rubriken „Nahost“, „Nordafrika“ und „Türkei“, Daten des Statistischen Bundesamtes (Bildungsstand, 2015) für die Rubrik „ohne Migrationshintergrund“.

Die stärkste Gruppe stellen die befragten Jugendlichen ohne Schulabschluss. Den größten Anteil an Jugendlichen ohne Schulabschluss nach Erfüllung der Schulpflicht bildet die Gruppe der türkeistämmigen Jugendlichen mit nahezu der Hälfte ihrer Schulabgänger. Der zweithöchste Anteil entfällt auf Schulabgänger mit erfolgreichem Abschluss der Mittleren Reife. Hauptschul- und Gymnasialabschlüsse erreichten annähernd gleich viele Jugendliche.

Der Zusammenhang zwischen Herkunftsland und Schulabschluss der Jugendlichen wurde anhand von Chi-Quadrat-Tests untersucht. Hier ergibt sich kein signifikanter Zusammenhang (Chi-Quadrat-Wert von χ (df = 6, N = 99) = 2.29, p = .891). In diesem Bereich sind die deskriptiv ersichtlichen Unterschiede also nicht auf signifikante Zusammenhänge zwischen Herkunftsland und Schulabschluss der Jugendlichen zurückführbar.

Als Vergleich dienen die Abschlüsse einheimischer Jugendlicher im Bundesgebiet. Bei ihnen ergibt sich ein anderes Bild. Die erreichten Schulabschlüsse sind relativ gleichmäßig auf die drei möglichen Formen mit einer leichten Abnahme hin zu den höheren Abschlüssen verteilt: 34 Prozent schaffen den Hauptschulabschluss, 29 Prozent die Hochschulreife.

11.1.1.4 Schulabschlusswunsch den Jugendlichen

Die verbliebenen, noch in der Schule befindlichen Jugendlichen wurden gefragt, welche Wünsche sie in Bezug auf ihren angestrebten Schulabschluss haben (Abbildung 24).

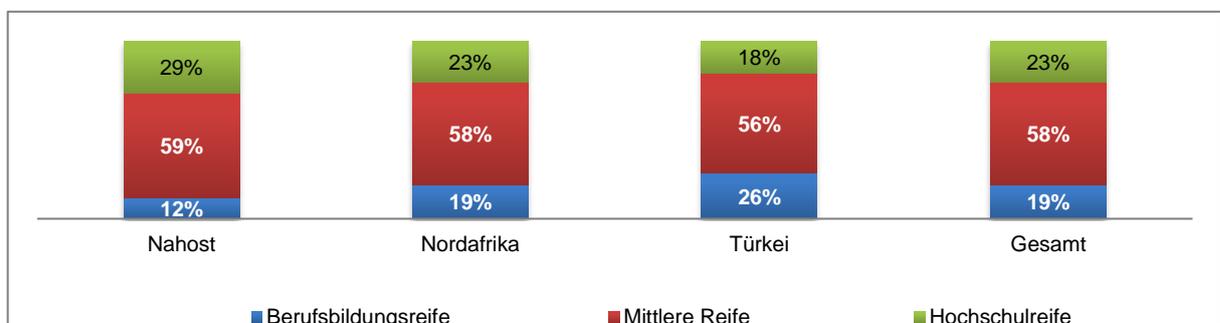


Abbildung 24: Schulabschlusswünsche der Jugendlichen, getrennt nach Heimatregion.

Das Bestreben der Jugendlichen liegt vor allem darin, die Mittlere Reife zu erlangen. Ungefähr ein Viertel aller Jugendlichen möchte die Hochschulreife erreichen. Innerhalb der Gruppen überwiegt bei den Jugendlichen aus Nahost und Nordafrika der Wunsch, die Hochschulzugangsberechtigung zu erlangen, gegenüber dem Wunsch, mit der Berufsbildungsreife die Schule zu verlassen. Bei den türkischen Jugendlichen sind die Verhältnisse umgekehrt.

Der Zusammenhang zwischen Herkunftsland und Schulabschlusswunsch der Jugendlichen wurde anhand von Chi-Quadrat-Tests untersucht. Hier ergibt sich kein signifikanter Zusammenhang (Chi-Quadrat-Wert von χ (df = 4, N = 99) = 2.92, p = .570). In diesen Bereichen sind

die deskriptiv ersichtlichen Unterschiede also nicht auf signifikante Zusammenhänge zwischen Herkunftsland und Schulabschlusswunsch der Jugendlichen zurückführbar.

Interessant ist der Vergleich der Elternwünsche mit den Wünschen der Jugendlichen bezüglich des Schulabschlusses. Die Eltern möchten mehrheitlich, dass ihre Kinder alle Möglichkeiten des Bildungssystems für sich nutzen können, um gute Karriereoptionen zu schaffen. Die Jugendlichen möchten ebenfalls einen relativ hohen Abschluss und die Durchschnittsnoten gestatten, diese Absicht umzusetzen. Keiner der befragten Jugendlichen hat jedoch angegeben, die Schule ohne Abschluss verlassen zu wollen. Dennoch verlassen viele der befragten Jugendlichen die Schule ohne oder mit dem geringstmöglichen Abschluss (insgesamt 57 %). Lediglich ein knappes Drittel erreicht die Mittlere Reife und weniger als ein Sechstel das Abitur.

11.1.1.5 Hypothesenprüfung zu strukturelle Integration

Die folgenden Tabellen zeigen den Zusammenhang zwischen der Bildungsaspiration der Eltern und dem Schulabschlusswunsch ihrer Jugendlichen (Tabelle 5) sowie zwischen der Bildungsaspiration der Eltern und dem tatsächlichen Schulabschluss ihrer Jugendlichen (Tabelle 6).

Tabelle 5: Kreuztabelle zur Bildungsaspiration der Eltern und Schulabschlusswunsch ihrer Jugendlichen

Angaben in %

	Schulabschlusswunsch der Jugendlichen			
	Berufsbildungsreife	Mittlere Reife	Hochschulreife	Gesamt
Ich strebe für mein Kind an				
Ich weiß es nicht	5,2	14,0	0	9,2
Berufsschulabschluss	26,2	18,3	17,3	19,4
Mittlere Reife	24,0	18,2	0	15,3
Hochschulreife	42,3	50,0	83,0	56,1

$r = .285, p = .005.$

Tabelle 5 zeigt den Zusammenhang zwischen elterlicher Bildungsaspiration und dem von den Jugendlichen selbst gewünschten Schulabschluss. In diese Analyse wurden nur Jugendliche aufgenommen, die noch keinen Schulabschluss erreicht haben (N = 99).

Es zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Variablen mit einem Chi-Quadrat-Wert von $\chi^2 (6, N = 98) = 13.7, p = .032.$

In der Kreuztabelle wird ersichtlich, dass ein großer Teil der Eltern einen Hochschulabschluss für ihre Kinder wünscht. Kinder dieser Eltern wünschen sich ebenfalls, die Hochschulreife oder Mittlere Reife zu erreichen. Nur wenige Jugendliche, deren Eltern für sie einen Hochschulabschluss erstreben, wünschen sich eine Berufsbildungsreife. Eltern wünschen am

zweithäufigsten einen Berufsabschluss für ihre Kinder. Kinder dieser Eltern wollen mehrheitlich auch selbst eine Berufsbildungsreife erreichen und wünschen sich ähnlich stark die Mittlere Reife. Auch wenn Eltern sich für ihr Kind einen allgemeinen Schulabschluss wünschen oder angeben, keine konkreten Bildungsaspirationen zu haben, wünschen sich ihre Kinder mehrheitlich, die Mittlere oder Berufsbildungsreife zu erlangen.

Die Eltern tendieren also generell zu einer hohen Bildungsaspiration und dies wird von ihren Kindern gespiegelt. Die Jugendlichen hegen jedoch selbst bei höchsten Bildungsaspirationen ihrer Eltern immer noch den Wunsch nach Berufsbildungs- und Mittlerer Reife.

Die Spearman-Korrelation zwischen den beiden ordinalskalierten Variablen präsentiert sich signifikant ($r = .285$, $p = .005$). Der in der Kreuztabelle gefundene Zusammenhang ist demnach stärker, da er bei der Korrelationsanalyse eine höhere Signifikanzstufe erreicht.

In Tabelle 6 wird der Zusammenhang zwischen elterlicher Bildungsaspiration und dem von den Jugendlichen tatsächlich erreichten Schulabschluss dargestellt. In diese Analyse wurden nur Jugendliche aufgenommen, die bereits einen Schulabschluss haben ($N = 99$).

Tabelle 6: Kreuztabelle zur Bildungsaspiration der Eltern und erreichtem Schulabschluss ihrer Jugendlichen

	Schulabschluss der Jugendlichen				
	Hauptschule ohne Abschluss	Hauptschulabschluss	Mittlere Reife	Abitur	Gesamt
Ich strebe für mein Kind an					
Ich weiß es nicht	10,0	13,0	7,4	7,0	9,2
Berufsbildungsreife	38,0	44,0	15,0	27,0	50,3
Mittlere Reife	10,0	13,0	7,3	7,0	9,2
Hochschultreife	34,0	31,3	70,0	60,0	51,0

$r = .18$ $p = .075$.

Es zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang (Chi-Quadrat-Wert von $\chi^2 (9, N = 99) = 8.64$, $p = .471$).

Auch in dieser Analyse wird sichtbar, dass ein großer Teil der Eltern einen Hochschulabschluss für ihre Kinder wünscht. Die Kinder dieser Eltern erreichten am häufigsten einen Realschulabschluss. Am zweithäufigsten gelang ihnen aber auch der Abschluss des Abiturs. Eltern wünschen sich in dieser Analyse am zweithäufigsten einen Berufsabschluss für ihre Kinder. Kinder dieser Eltern verließen mehrheitlich die Hauptschule ohne Abschluss oder erreichten ähnlich oft einen Hauptschul- oder Realschulabschluss. Wenn die Eltern angaben, keine speziellen Bildungsaspirationen für ihre Kinder zu haben, verlassen ihre Kinder nahezu ausschließlich die Hauptschule ohne Abschluss. Ebenso häufig verlassen die Jugendlichen die Hauptschule ohne Abschluss, wenn die Eltern sich einen allgemeinen Schulabschluss

wünschen. Die Spearman-Korrelation zwischen den beiden ordinalskalierten Variablen zeigt sich nicht signifikant ($r = .18$ $p = .075$).

Die Bildungsaspirationen der Eltern und die tatsächlich erreichten Abschlüsse der Jugendlichen hängen stark negativ miteinander zusammen. Haben die Eltern hohe Bildungsaspirationen, so erreichen ihre Kinder tendenziell höheren Abschlüsse. Haben die Eltern hingegen keine oder niedrige Bildungsaspirationen, so haben die Jugendlichen auch niedrigere Schulabschlüsse.

11.1.2 Erziehungsziel Respekt und Gehorsam – Ansichten von Eltern und Jugendlichen zum Lehrerverhalten

11.1.2.1 Ansichten der Eltern zum Lehrerverhalten in der Schule

In den letzten Jahren wurden vielfältige Untersuchungen zum Themenbereich „Respekt und Gehorsam“ veröffentlicht (siehe dazu Kapitel 7.2 auf S. 50 dieser Arbeit). In der vorliegenden Studie liegt das konkrete Augenmerk nicht auf der allgemeinen Vorstellung zur Respekt und Gehorsam, sondern darauf, wie die elterlichen Einstellungen zur Schule, den Verhaltensweisen der Lehrer und den vermittelten Werten den Schulerfolg und damit die strukturelle Integration ihrer Kinder beeinflussen können.

Um dies zu ermitteln, wurden die Eltern zu ihrer Meinung gefragt, wie sie über die folgenden Ansichten zur Bedeutung des Lehrers für Ihr Kind denken:

In Tabelle 7 ist die Varianzanalyse zum Einverständnis der Eltern mit diesen Aussagen dargestellt.

Tabelle 7: Varianzanalyse zu den Ansichten der Eltern zum Lehrerverhalten in der Schule

		M	SD	F	P
Die Schüler lernen mehr, wenn der Lehrer streng ist.	Nahost (N = 60)	3,00	1,49	.427	.653
	Nordafrika (N = 55)	3,07	1,50		
	Türkei (N = 82)	2,84	1,51		
	Gesamt (N = 197)	2,95	1,50		
Die Schüler lernen mehr, wenn sie vor dem Lehrer Angst haben.	Nahost (N = 60)	2,65	1,38	.231	.794
	Nordafrika (N = 55)	2,65	1,46		
	Türkei (N = 82)	2,51	1,42		
	Gesamt (N = 197)	2,59	1,42		

Die Unterschiede zwischen den kulturellen Gruppen der Eltern sind nicht signifikant. Die Einstellungen der Eltern zum Lehrerverhalten sind in diesem Kulturkreis sehr ähnlich.

die Lehrkräfte nach Ansicht orientalischer Eltern nicht streng genug mit den Schülern umgehen. Entsprechend präsentieren auch in dieser Studie die Eltern zur Aussage „Die Schüler lernen mehr, wenn sie vor dem Lehrer Angst haben“ eher eine zustimmende Haltung. Interessant ist hier, dass sie Eltern klar zwischen „Respekt vor dem Lehrer haben“ und „Angst vor dem Lehrer haben“ differenzieren.

Es stellt sich die Frage, welche Meinung die Jugendlichen selbst dazu vertreten. Dies wird im folgenden Abschnitt betrachtet.

11.1.2.2 Ansichten der Jugendlichen zum Lehrerverhalten in der Schule

Die Jugendlichen wurden ebenfalls nach ihrer Meinung zu folgenden Aussagen befragt:

1. Die Schüler lernen mehr, wenn der Lehrer streng ist
1. Die Schüler lernen mehr, wenn sie vor dem Lehrer Angst haben.

In Abbildung 25 sind die Äußerungen der Jugendlichen dargestellt.

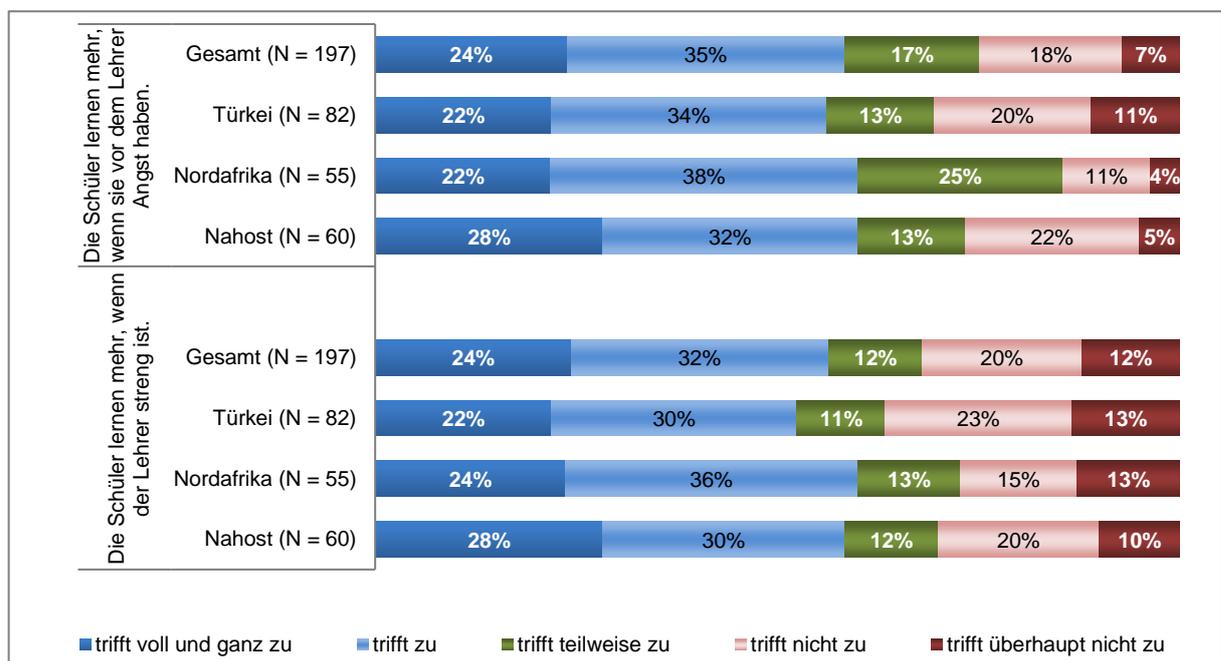


Abbildung 25: Ansichten der Jugendlichen zum Lehrerverhalten in der Schule, getrennt nach Heimatregion

Interessanterweise sind auch viele der Jugendlichen selbst eher der Meinung, eine Lehrkraft müsse streng sein und ein Schüler Angst vor der Lehrkraft haben. Sie zeigen damit annähernd dieselbe Einstellung wie ihre Eltern.

In Tabelle 8 ist die Varianzanalyse zum Einverständnis der Jugendlichen mit diesen Aussagen dargestellt.

Tabelle 8: Varianzanalyse der Ansichten der Jugendlichen zu Respekt und Gehorsam gegenüber Lehrern in der Schule

		MW	Std	F	Sign.
Die Schüler lernen mehr, wenn der Lehrer streng ist.	Nahost (N = 60)	2,53	1,35	0,56	0,57
	Nordafrika (N = 55)	2,56	1,34		
	Türkei (N = 82)	2,76	1,38		
	Gesamt (N = 197)	2,63	1,36		
Die Schüler lernen mehr, wenn sie vor dem Lehrer Angst haben.	Nahost (N = 60)	2,43	1,25	0,91	0,40
	Nordafrika (N = 55)	2,36	1,06		
	Türkei (N = 82)	2,63	1,31		
	Gesamt (N = 197)	2,50	1,23		

Zwischen den drei hier befragten Gruppen zeigen sich keine Unterschiede. Allgemein sind der Ansichten der Jugendlichen zum Lehrerverhalten in der Schule ähnlich: Unterschiede nicht signifikant.

Der Zusammenhang wurde anhand der bivariaten Pearson-Korrelation getestet. Auf dem 5%-Niveau zeigt sich eine Signifikanz, jedoch tendiert der p-Wert mit $p = .000$ zur Signifikanz und der Korrelationskoeffizient ist interpretierbar. Zwischen den Skalen „Ansicht der befragten Eltern“ und „Ansicht der Jugendlichen zum Lehrerverhalten“ besteht eine starke Korrelation mit $r = .60$ und $p = .000$. Die Jugendlichen folgen demnach in erheblichem Ausmaß den Ansichten ihrer Eltern zum Lehrerverhalten.

Der Lehrer oder die Lehrerin fungiert in den Vorstellungen der Eltern und auch der Jugendlichen häufig als Botschafter der Schule. Die Lehrer bauen durch Unterricht, Elternversammlungen und Elternsprechtage zu Schülern und Eltern einen mehr oder weniger starken Kontakt auf – wesentlich mehr als andere Mitarbeiter der Schule oder die Direktion. Damit bestimmen sie maßgeblich das Bild, welches Kinder und Eltern von ihnen entwickeln. Herwarth-Emden konstatiert 1986 (207f.) eine Art Furcht der Eltern mit Migrationshintergrund, die Schule nicht zu verstehen und ihnen fremde Werte, Traditionen und Standards übernehmen zu müssen. Dies zeigt sich auch in der vorliegenden Untersuchung als Diskrepanz zwischen den Ansichten der befragten Eltern und Jugendlichen einerseits und dem Schulalltag andererseits. Es widerspricht den Normen und Werten des aktuellen deutschen Schulsystems, den Schülern Angst zu machen. Orientalische Eltern und Jugendliche meinen jedoch zu einem hohen Anteil, dass die Angst vor dem Lehrer sie zu besseren Schulleistungen bringt. Eine Auflösung des

Wertekonflikts scheint seit 1986 noch immer nicht stattgefunden zu haben, wie auch andere Autoren zeigen, z.B. Leenen et al. 1990, Kristen und Granato 2004, Neumann 2005 oder Diefenbach 2007. Die Gründe dafür sind mannigfaltig und werden in der Literatur und im öffentlichen Raum kontrovers diskutiert. Das Ergebnis der vorliegenden Studie zeigt einen der wesentlichen Punkte des Konfliktes: Angst vor dem Lehrer ist im deutschen Bildungssystem nicht, bei orientalischen Eltern aber durchaus erwünscht. Zusätzlich unterscheiden Eltern und Jugendliche differenziert zwischen Strenge und Angst-Haben und meinen mehrheitlich, eben Letzteres trage zu einem besseren Lernen bei.

11.2 Kulturelle Integration

Bisherige Untersuchungen im Bereich der kulturellen Integration von Familien mit Migrationshintergrund zielten vor allem darauf ab, die Bedeutung des bilingualen Spracherwerbs zu ermitteln. Die Familien sind daran interessiert, ihren Kindern sowohl die Muttersprache zu vermitteln, um mit ihnen kommunizieren zu können und den Zugang zur eigenen Kultur und der damit verbundenen Gesellschaft zu ermöglichen, und andererseits die Sprache des Ziellandes selbst zu vermitteln oder lehren zu lassen, um die beruflichen und gesellschaftlichen Optionen im Zielland ausschöpfen zu können. Dieser Wunsch lässt sich jedoch selten vollständig umsetzen und gipfelt in vielen Ländern bei Menschen mit Migrationshintergrund im Phänomen der Semilinguistik. Dieses Phänomen entsteht beim Erwerb mehrerer Sprachen, die jeweils lediglich auf dem Niveau der Umgangssprache beherrscht werden. Keine der Sprachen wird auf einem Niveau, das für eine höhere Bildung notwendig wäre, erlernt (siehe dazu Kapitel 7.4.1 Erziehungsziel Spracherwerb). Bislang ist die mit der Semilingualität verbundene Problematik nicht gelöst und das ebenfalls damit verbundene Potenzial der Betroffenen nicht ausgeschöpft (DESI 2006: 3). Die sprachliche Kompetenz einer Person ist Ausdruck ihrer Fähigkeit, die kulturellen Gegebenheiten zu verstehen und sprachlich erfassen und ausdrücken zu können. Eben dieser Umstand gestattet es, die Sprachkenntnisse als zentralen Indikator für die kulturelle Integration eines Menschen mit Migrationshintergrund zu nutzen: Mit steigender Kompetenz in der Sprache des Ziellandes werden Wertvorstellungen, Traditionen, Wissensfundus und Literatur besser verstanden. Daraus ergeben sich die eingangs gestellten Hypothesen:

Hypothese 3

Findet die häusliche Kommunikation zwischen Eltern mit orientalischem Migrationshintergrund und ihren Jugendlichen überwiegend in deutscher Sprache statt, wirkt sich dies positiv auf den deutschen Spracherwerb der Jugendlichen aus.

Hypothese 4

Eine korrekte Anwendung der Muttersprache der Jugendlichen mit orientalischem Migrationshintergrund wirkt sich positiv auf ihren Zweitspracherwerb aus

Der Grad deutscher Sprachkenntnisse wird seit langem in empirischen Untersuchungen als zentrales Merkmal für die Bewertung zur Möglichkeit an sozialer Teilhabe genutzt. Entsprechend wird der Grad der Deutschkenntnisse von Migranten und Migrantinnen oftmals als Maß für ihren Integrationswillen herangezogen. Der Spracherwerb spielt eine entscheidende Rolle bei der kulturellen Integration und bildet einen Zugangsschlüssel für alle Aspekte der sozialen Integration bei Menschen mit Migrationshintergrund (siehe Esser 1999, 2001, 2006). Die Analyse des Einflusses der Sprachorientierung orientalischer Eltern auf die kulturelle Integration ihrer Kinder bildet daher einen wesentlichen Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit. Es soll festgestellt werden, wie sich orientalische Eltern sprachlich selbst einschätzen. Eine solche Untersuchung wurde und wird häufig bei türkischstämmigen Eltern mehrerer Generationen durchgeführt, kaum jedoch bei Migranten aus Nahost oder Nordafrika. Die vorliegende Studie soll helfen, diese wissenschaftliche Lücke zu schließen. Die sprachliche Orientierung der Eltern wird daher in drei Gruppen und in jeweils vier Kategorien eingeteilt:

1. Bewertung von deutschen Sprachkenntnissen, Sprachgebrauch und Medienkonsum der befragten Eltern in den drei Gruppen
2. Bewertung von deutschen Sprachkenntnisse, Sprachgebrauch und Medienkonsum der befragten Jugendlichen in den drei Gruppen
3. Einfluss der häuslichen Kommunikation zwischen Eltern mit orientalischem Migrationshintergrund und ihren Jugendlichen auf die Sprachkompetenz der Jugendlichen
4. Zusammenhang zwischen der Muttersprachkompetenz der Jugendlichen und ihrer Deutsch-Sprachkompetenz.

11.2.1 Sprachgebrauch der Eltern

11.2.1.1 Allgemeiner Sprachgebrauch der befragten Eltern

Es ist allgemein anerkannt und bekannt (Luchtenberg 1995: 47, Reich 2001: 43, Spitzer 2010: 57), dass der gleichzeitige Erwerb von zwei oder mehr Sprachen bereits ab dem frühen Kindesalter eine breite Basis für den weiteren Spracherwerb im Leben eines Menschen bietet. Ebenso anerkannt ist die Notwendigkeit eines gesteuerten Spracherwerbs, um die Kommunikationsfähigkeiten in der Herkunfts- und Zweitsprache vollständig zu erreichen und eine eher problematische Semilingualität zu vermeiden (siehe dazu Kapitel 7.2.1; vgl. Luchtenberg 1995: 47 und andere). Aus diesem Grund werden den Teilnehmern der vorliegenden Studie Fragen zu deren Sprachgebrauch im Alltag gestellt. Unter der Rubrik „Deutsche Sprachkompetenz der Familie“ (Anhang 1) haben die Befragten die Möglichkeit, den eigenen Sprachgebrauch in Alltagssituationen (Einkauf, Arbeitsumfeld) einzuschätzen. Die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten sind „Nie“, „Selten“, „Manchmal“ „Immer“ (Tabelle 9).

Tabelle 9: Verwendung der Zielsprache bei den Probanden.
 Angaben in Prozent.

	Beim Einkaufen kann ich mich auf Deutsch verständlich machen.				Ich kann mich mit meinen deutschen Arbeitskollegen oder Freunden auf Deutsch verständigen.			
	1*	2*	3*	4*	1**	2**	3**	4**
Nie	0	0	0	0	0	0	0	0
Selten	5,0	6,0	4,0	5,0	20,0	9,1	17,0	16,0
Manchmal	52,0	43,0	57,3	52,0	45,0	53,0	60,0	53,2
Immer	43,3	52,0	39,0	43,0	35,0	38,2	23,1	30,0

* 1 Nahost (N = 60) 2 Nordafrika (N = 54) 3 Türkei (N = 82) 4 Gesamt (N = 196)

** 1 Nahost (N = 60) 2 Nordafrika (N = 54) 3 Türkei (N = 82) 4 Gesamt (N = 196)

In Alltagssituationen ist ein großer Teil der befragten Eltern in der Lage, Gespräche auf Deutsch zu führen und die entsprechenden Situationen sprachlich zu meistern. Eltern aus Nordafrika sind zu 52 Prozent in der Lage, beim Einkaufen immer auf Deutsch zu kommunizieren; ebenso geben dies 43,3 Prozent der Eltern aus Nahost und 39 Prozent der türkischen Eltern an. Bei den türkischen Eltern können 57,3 Prozent nur „manchmal“ ein Gespräch auf Deutsch beim Einkaufen führen. Gespräche mit Arbeitskollegen und Freunden bedürfen eines höheren Sprachniveaus, da sie häufig mehr Themengebiete berühren und meist detaillierter geführt werden. Hier zeigen sich in allen Gruppen eine geringere Zustimmung zu der Antwortkategorie „immer“ und Höhere Zustimmung zu den Kategorien „manchmal“ und vor allem selten. Demzufolge ist ein hoher Anteil der befragten Eltern nur selten oder manchmal in der Lage, sich problemlos auf Deutsch zu verständigen. Einkaufen bedarf eines nur geringen Wortschatzes, da die eingekauften Güter meist in einem Haushalt relativ gleich sind. Die Verständigung mit Deutschen auf der Arbeit oder im Freundeskreis verlangt ein etwas höheres Sprachniveau. Beim Einkaufen können sich die Eltern zu 57 Prozent nur selten oder manchmal auf Deutsch verständigen, im Freundeskreis und auf der Arbeit steigt dieser Anteil auf fast 70 Prozent. Am stärksten betroffen von diesem Mangel in der Zweitsprache sind die türkischstämmigen Eltern: 77 Prozent geben „selten“ oder „manchmal“ auf die Aussage an, sich mit deutschen Arbeitskollegen oder Freunden auf Deutsch verständigen zu können. In der Gruppe aus Nordafrika sind dies 62 Prozent und aus Nahost 65 Prozent der befragten Eltern. Keiner der befragten Eltern gab an, sich nie auf Deutsch verständigen zu können.

In Behörden, auf Ämtern und in der Botschaft muss die Sprachbeherrschung sehr gut sein, um die amtlichen und gesetzlichen Regelungen zu verstehen. Hierbei offenbaren sich sprachliche Defizite besonders und manifestieren sich häufig in der Notwendigkeit, einen begleitenden Übersetzer zu engagieren. In Tabelle 10 werden daher etwaige Probleme im Sprachgebrauch im Alltag der Probanden-Eltern anhand der Behördengänge und der Nutzung von Radio und TV erfragt.

Tabelle 10: Schwierigkeiten bei der Nutzung der Zielsprache durch die Probanden im Alltag.
 Angaben in Prozent.

	Ich benötige Begleitung oder einen Dolmetscher bei Behörden				Ich habe Schwierigkeit beim Hörverstehen von gesprochenen Sendungen (Radio, Fernsehen).			
	1*	2*	3*	4*	1**	2**	3**	4**
Nie	18,3	20,0	11,0	16,0	17,0	16,3	9,0	13,3
Selten	40,0	47,2	45,1	44,1	35,0	49,1	34,1	39,0
Manchmal	35,0	27,2	18,2	26,0	38,3	16,4	33,3	30,1
Immer	7,0	6,0	26,0	14,2	10,0	18,2	24,0	18,0

* 1 Nahost (N = 60) 2 Nordafrika (N = 54) 3 Türkei (N = 82) 4 Gesamt (N = 196)

** 1 Nahost (N = 60) 2 Nordafrika (N = 54) 3 Türkei (N = 82) 4 Gesamt (N = 196)

In den Gruppen der Eltern aus Nahost und Nordafrika benötigen ca. ein Fünftel der Befragten nie einen Übersetzer, der größte Teil selten oder manchmal und nur wenige immer. In der Gruppe der türkischstämmigen Eltern sind die Verhältnisse etwas anders. Die meisten der Befragten gaben an, selten oder manchmal einen Übersetzer zu benötigen. Ein Viertel der Befragten jedoch benötigt immer einen Übersetzer und nur 16 Prozent können vollständig auf Übersetzungshilfen verzichten.

Gesprochene Sendungen, hier vor allem Radio und TV, werden von den Befragten aus Nahost und Nordafrika weitgehend gut verstanden. Der Anteil jener, die immer Hilfe beim Hörverstehen benötigen, ist jedoch höher als bei den Behörden. Vergleichsweise hoch präsentiert sich der Anteil der türkischstämmigen Befragten, die stets Probleme beim Verstehen gesprochener Sendungen in deutscher Sprache haben.

Der Zusammenhang zwischen dem Herkunftsland und der Sprachfähigkeit der Eltern wurde aufgrund des Skalenniveaus der Frage (Ordinales Antwortformat) anhand von Chi-Quadrat-Tests untersucht. Hier ergibt sich weder in der Kommunikation beim Einkaufen kein signifikanter Chi-Quadrat-Wert von χ (df = 4, N = 196) = 2.88, p = .577 noch in der Verständigung mit deutschen Arbeitskollegen und Freunden χ (df = 4, N = 197) = 6.59, p = .159. In diesen Bereichen sind die deskriptiv ersichtlichen Unterschiede also nicht auf signifikante Zusammenhänge zwischen Herkunftsland und Sprachfähigkeit der Eltern zurückführbar.

Im Verständnis bei gesprochenen Sendung ergab sich ein signifikanter Unterschied zwischen den einzelnen Herkunftsgruppen (Chi-Quadrat-Wert von χ (df = 6, N = 197) = 19.10, p = .004). als auch der Unterstützung bei Behördengängen (Chi-Quadrat-Wert von χ (df = 6, N = 196) = 12.90, p = .045), Dies bedeutet, dass die oben beschriebenen Unterschiede (Tabelle 10) zwischen den Gruppen statistisch relevant sind.

11.2.1.2 Sprachgebrauch und Medienkonsum der Befragten in ihrer Elternrolle

Die Untersuchung zur Alltagssprache zielt insbesondere auf die Nutzungshäufigkeiten von deutscher und Muttersprache bei der alltäglichen Verständigung. Die Kommunikation mit den Kindern selbst sowie die bevorzugte Sprache bei Radio- und Fernsehübertragungen bilden wichtige Ressourcen des kindlichen Spracherwerbs. Aus diesem Grund wurden die Eltern gefragt, in welcher Sprache sie mit ihren Kindern sprechen (Tabelle 11) und welche Mediensprache sie in Anwesenheit der Kinder bevorzugen (Tabelle 12).

Tabelle 11: Kommunikation zwischen Eltern und Kindern.

Angaben in Prozent.

Familiensprachgebrauch	1*	2*	3*	4*
in der Muttersprache	60,0	51,0	60,0	57,4
beide Sprache	35,0	27,3	28,0	30,0
nur auf Deutsch	5,0	22,0	12,2	12,7

* 1 Nahost (N = 60) 2 Nordafrika (N = 55) 3 Türkei (N = 82) 4 Gesamt (N = 197).

Der überwiegende Teil der befragten Eltern nutzt im Alltag die Muttersprache. Ein Drittel nutzt beide Sprachen gleichermaßen. Besonders auffällig ist, dass mehr als ein Fünftel der befragten Eltern aus Nordafrika angibt, mit den Kindern nur auf Deutsch zu sprechen, hingegen lediglich fünf Prozent der Eltern aus Nahost und 12 Prozent aus der Türkei. Allgemein zeigen diese Ergebnisse eine klare Neigung zur Nutzung der Muttersprache.

Die Unterschiede in der Kommunikation zwischen Eltern und Kindern wurden innerhalb der drei Gruppen anhand von Chi-Quadrat-Tests untersucht. Hierbei ergab sich kein signifikanter Unterschied (Chi-Quadrat-Wert von χ (df = 4, N = 197) = 7,71, p = .102). Dies bedeutet, dass die Unterschiede (Tabelle 11) zwischen den Gruppen statistisch nicht relevant sind.

Tabelle 12: Medienkonsum der Eltern.

Angaben in Prozent.

	Ich höre Radio ...				Ich sehe fern ...			
	1*	2*	3*	4*	1*	2*	3*	4*
in der Muttersprache	45,0	45,3	51,0	47,4	43,3	33,0	40,0	39,1
in beiden Sprachen	50,0	47,2	44,3	47,0	42,0	58,2	49,0	49,2
auf Deutsch	5,2	8,0	5,1	6,0	12,0	7,3	7,3	9,0
keine Angabe	3,3	3,6	3,7	3,6	3,3	1,8	3,7	3,0

* 1 Nahost (N = 60) 2 Nordafrika (N = 55) 3 Türkei (N = 82) 4 Gesamt (N = 197)

Die bevorzugte Sprache bei der Nutzung von Radio- und Nachrichtensendungen ist auch hier durchgängig die Muttersprache, ergänzt durch Sendungen in deutscher Sprache. Nur ein geringer Teil der Befragten gibt an, Radio und Nachrichten ausschließlich auf Deutsch zu konsumieren. In der Gruppe der Teilnehmer aus Nordafrika ist der Konsum von Radiosendungen

nur auf Deutsch gegenüber den anderen beiden Gruppen relativ hoch. Im Vergleich zur Sprachnutzung im Familienalltag werden mehr deutsche Sendungen konsumiert. Dies kann dem Umstand geschuldet sein, dass sich der Empfang von Sendungen in der Muttersprache in dieser Gruppe schwieriger gestaltet als der Empfang deutscher Sendungen.

Die Unterschiede in der Sprachnutzung beim Radio hören wurden zwischen den drei Gruppen anhand von Chi-Quadrat-Tests untersucht. Hierbei ergab sich kein signifikanter Unterschied (Chi-Quadrat-Wert von χ (df = 4, N = 190) = 785, p = .940). Ähnlich präsentieren sich die Ergebnisse beim Sprachgebrauch im Fernsehkonsum (Chi-Quadrat-Wert von χ (df = 4, N = 191) = 3,36, p = .50). Dies bedeutet, dass die oben beschriebenen Unterschiede (Tabelle 12) zwischen den Gruppen statistisch kein Signifikanzniveau erreichen.

Tabelle 13: Sprachnutzung beim Lesen von Büchern (Eltern).

Angaben in Prozent.

	1*	2*	3*	4*
Ich lese Bücher ...				
in der Muttersprache.	25,0	19,0	23,2	22,4
in beiden Sprachen.	20,0	17,0	24,4	21,0
nur auf Deutsch.	8,3	11,1	16,0	12,2
Ich lese keine Bücher.	47,0	54,0	37,0	44,4

* 1 Nahost (N = 60) 2 Nordafrika (N = 55) 3 Türkei (N = 82) 4 Gesamt (N = 197).

Zunächst fallen die Zahlen jener auf, die keine Bücher lesen – sie ist erschreckend hoch, insbesondere bei den an der Studie teilnehmenden Eltern aus Nahost (47,0%) und Nordafrika (54,0%). Die andere Hälfte der Eltern liest Bücher vor allem in der Muttersprache oder gemischt in deutscher und Muttersprache. Vor allem die Teilnehmer aus der Türkei lesen am häufigsten Bücher nur auf Deutsch.

Die Unterschiede in der Sprachnutzung beim Lesen zwischen den drei Gruppen wurden anhand von Chi-Quadrat-Tests untersucht. Hierbei ergab sich kein signifikanter Chi-Quadrat-Wert von χ (df = 6, N = 197) = 5,14, p = 5,26. Dies bedeutet, dass die oben beschriebenen Unterschiede zwischen den Gruppen statistisch nicht relevant sind.

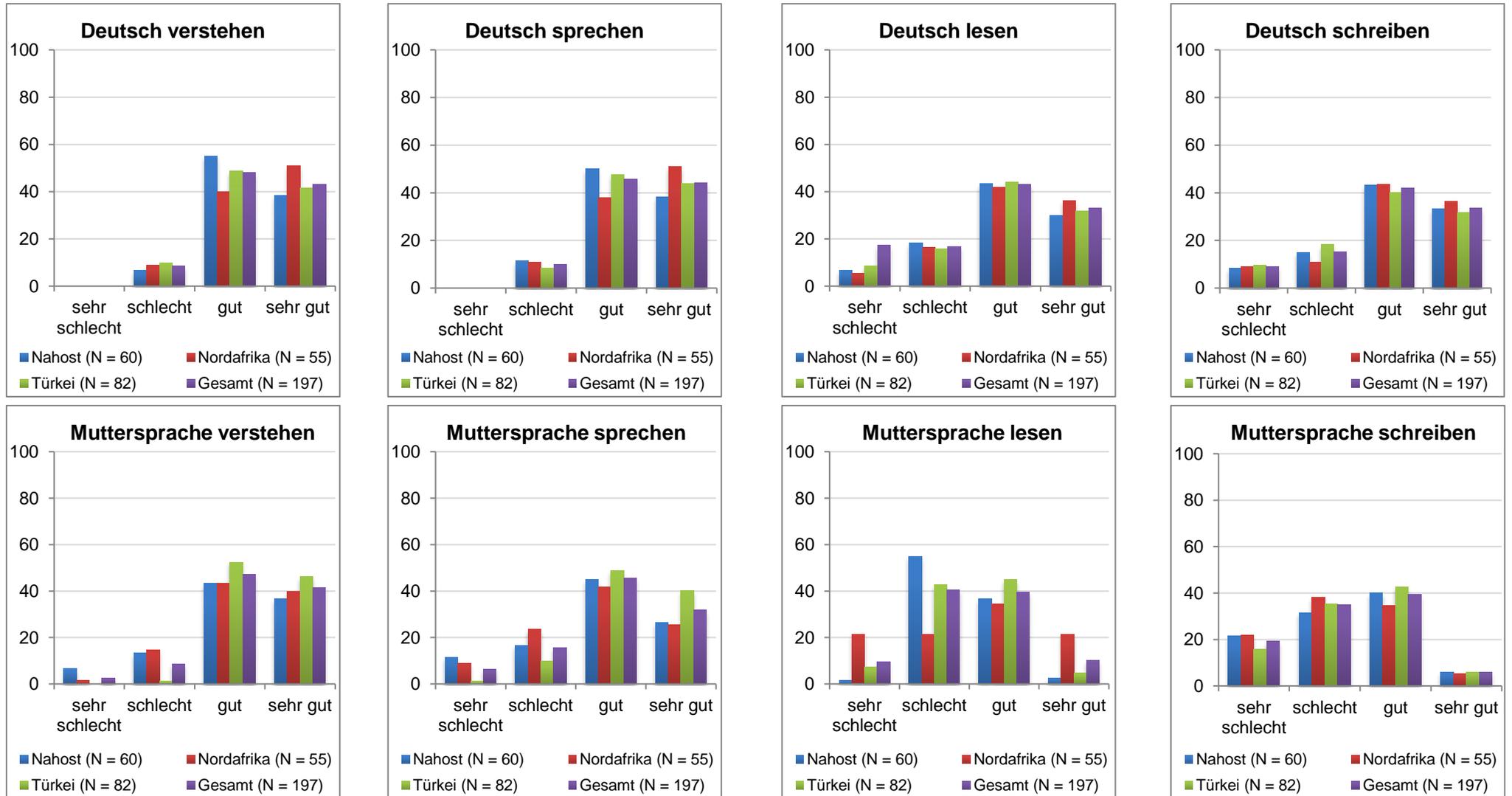
11.2.2 Sprachgebrauch der Jugendlichen

11.2.2.1 Kenntnisse der deutschen und Muttersprache bei den befragten Jugendlichen

Die Sprachkompetenz der befragten Jugendlichen zur Bewertung der deutschen und Muttersprachkenntnisse wurden durch die Kategorien „Verstehen“, „Sprechen“, „Schreiben“ und „Lesen“ erfasst. Die subjektive Selbstbewertung steht hierbei im Mittelpunkt der Untersuchungen. Objektive Bewertungen durch standardisierte Testverfahren, Noten im Bildungssystem oder anhand zu erreichender Ziele sind Bestandteil vieler Studien in diesem Bereich. Das subjektive Empfinden der Jugendlichen zeigt sich jedoch bislang als kaum beachtet. Es ist daher

Anliegen der Autorin, die Selbsteinschätzung der Jugendlichen in die Untersuchung aufzunehmen. Die Kompetenzen und Fähigkeiten eines Menschen bestimmen die eigene Positionierung innerhalb der Gesellschaft maßgeblich mit – dies gilt umso mehr für Menschen anderer Kulturkreise, die in einer Gastkultur Fuß zu fassen versuchen.

Abbildung 26 zeigt die Ergebnisse dieser Befragungen.



Angaben in Prozent.

Abbildung 26: Selbsteinschätzung der Jugendlichen zu ihren Deutsch- und Muttersprachkompetenzen.

Wie aus Abbildung 26 hervorgeht, bescheinigen sich die befragten Jugendlichen orientalischer Herkunft zum größten Teil gute bis sehr gute deutsche Sprachkompetenzen, wobei die Einschätzung der mündlichen Sprachfähigkeiten (verstehen und sprechen) etwas besser ausfällt als der schriftlichen (lesen und schreiben). Hier zeigt sich ein der Studienlage ähnliches Bild (Haug 2008: 20ff, PISA 2007: 349, Stanat und Christensen 2006: 211). Insgesamt sehen viele Autoren einen Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau, der sozialen Herkunft und dem Sprachgebrauch innerhalb der Familie.

In Tabelle 14 findet sich die Varianzanalysen der Ergebnisse. Den Selbsteinschätzungen wurden Punktwerte zugeordnet und zu Mittelwerten nach Herkunft zusammengefasst:

Tabelle 14: Varianzanalysen - Deutsch- und Muttersprachkenntnisse der befragten Jugendlichen.

		Deutsch				Muttersprache			
		M	SD	F	P	M	SD	F	P
Schreiben	Nahost (n = 60)	3,17	.80			2,32	.89		
	Nordafrika (n = 55)	3,05	.91	1,36	.257	2,24	.86	.535	.587
	Türkei (n = 82)	2,94	.94			2,39	.82		
	Gesamt (n = 197)	3,04	.79			2,32	.85		
Lesen	Nahost (n = 60)	3,00	.88			2,50	.67		
	Nordafrika (n = 55)	3,05	1.0	1,22	.296	2,56	1.0	.098	.907
	Türkei (n = 82)	3,01	.83			2,51	.72		
	Gesamt (n = 197)	3,02	.88			2,52	.81		
Sprechen	Nahost (n = 60)	3,33	.57			2,87	.94		
	Nordafrika (n = 55)	3,40	.68	.168	.845	2,84	.91	6.23	.002
	Türkei (n = 82)	3,35	.63			3,28	.69		
	Gesamt (n = 197)	3,36	.62			3,03	.86		
Verstehen	Nahost (n = 60)	3,37	.61			3,10	.87		
	Nordafrika (n = 55)	3,49	.66	.603	.548	3,22	.76	4.46	.013
	Türkei (n = 82)	3,39	.66			3,45	.52		
	Gesamt (n = 197)	3,41	.64			3,28	.72		

Zwischen den drei hier befragten Gruppen mit orientalischerem Hintergrund zeigen sich einige Unterschiede. Tendenziell sind die deutsch Kompetenzen im Lesen und Schreiben bei den Jugendlichen mit türkischem Hintergrund etwas geringer als in den anderen Gruppen. Diese Unterschiede sind nicht signifikant.

Ein anderes Bild ergibt sich bei den Ergebnissen zu den Kenntnissen der eigenen Muttersprache. Die befragten Jugendlichen schätzen ihre Muttersprachkompetenzen deutlich geringer ein als ihre Fähigkeiten in der Nutzung der deutschen Sprache. Die wesentlichen

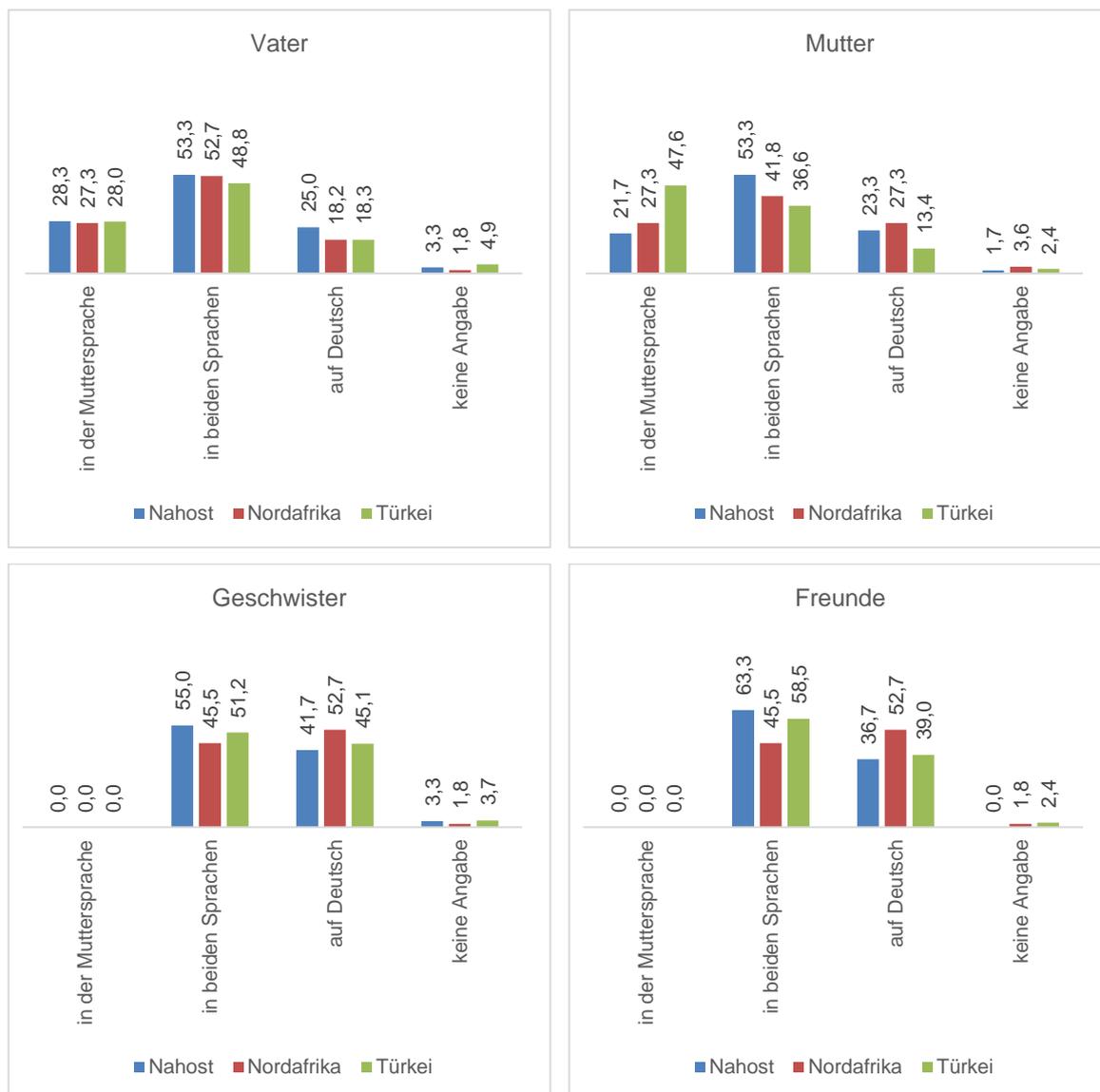
Kompetenzen liegen in allen drei Gruppen im mündlichen Sprachgebrauch und dem Verstehen gesprochener Sprache. Das Lesen selbst sowie das Schreiben in der Muttersprache werden als eher schlecht eingestuft.

Unterschiede in den Sprachkompetenzen der Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft wurden anhand von einfaktoriellen Varianzanalysen (ANOVA) statistisch getestet. Die Antwortskala wird hier also als Ratingskala bewertet und hat damit metrisches Datenniveau. Wie aus der Tabelle 14 ersichtlich, ergaben sich weder für das Schreiben noch das Lesen signifikante Gruppenunterschiede. Dies betraf sowohl Deutsch als auch die Muttersprache der Jugendlichen.

In den Sprachkompetenzen „Verstehen“ und „Sprechen“ sind in der Muttersprache signifikante Gruppenunterschiede zu beobachten. Beide Bereiche zeigten für Deutsch jedoch keine Gruppenunterschiede. Das Sprechen in der Muttersprache wies einen signifikanten Haupteffekt für die Herkunft mit $F(2, 197) = 6.23, p = .002$ auf. Daraufhin wurden die Gruppenunterschiede in Post-Hoc-Tests näher analysiert. Hierfür wurde eine Bonferroni-Korrektur verwendet. Die türkischstämmigen Jugendlichen unterscheiden sich im „Sprechen in der Muttersprache“ in ihrem Mittelwert ($M = 3,28; SD = .69$) signifikant nur vom Mittelwert der Jugendlichen mit Nahost-Herkunft ($M = 2,87; SD = .94$) mit $p = .013$. Ebenso ergab sich ein signifikanter Unterscheid im Vergleich türkischstämmiger mit Jugendlichen nordafrikanischer Herkunft ($M = 2,84; SD = 0,91$) mit $p = .008$

Das Verstehen in der Muttersprache wies einen signifikanten Haupteffekt für die Herkunft mit $F(2, 197) = 4.46, p = .013$ auf. Daraufhin wurden die Gruppenunterschiede in PostHoc-Tests näher analysiert. Hierfür wurde eine Bonferroni-Korrektur verwendet. Die türkischstämmigen Jugendlichen unterschieden sich im Bereich „Verstehen der Muttersprache“ in ihrem Mittelwert ($M = 3,45, SD = 0,52$) signifikant vom Mittelwert der Jugendlichen mit Nahost-Herkunft ($M = 3,10; SD = 0,87$) mit $p = .013$. aber ergab sich kein signifikanter Unterscheid im Vergleich türkischstämmiger mit Jugendlichen nordafrikanischer Herkunft ($M = 3,45; SD = 0,52$) mit $p = .189$. In den Vergleichen mit beiden Gruppen schätzen die türkischen Jugendlichen ihre Muttersprachkenntnisse demnach signifikant besser ein als die Jugendlichen der anderen beiden Gruppen.

Die Untersuchungen zum Sprachgebrauch konzentrierten sich vor allem auf Fragen der Anwendungs- und Nutzungshäufigkeit der Sprache im Alltag. Die Jugendlichen wurden gefragt, in welcher Sprache sie häufiger mit ihren Eltern kommunizieren. Zur Verfügung standen die Antwortmöglichkeiten „Muttersprache“, „beide Sprachen“ und „Deutsch“ (Abbildung 27).



Angaben in Prozent

Abbildung 27: Sprachnutzung der Jugendlichen mit ihren Vätern, Müttern, Geschwistern und Freunden

Orientalische Jugendliche zeigen in der vorliegenden Stichprobe ein bevorzugt bilinguales Sprachverhalten. Im Umgang mit ihren Eltern verwenden die Jugendlichen in knapp der Hälfte der Fälle regelmäßig beide Sprachen, deutlich weniger die Muttersprache und noch weniger allein die deutsche Sprache. Dies gilt für alle drei Gruppen im Umgang mit dem Vater gleichermaßen. Die Gruppe aus Nahost verwendet allerdings Deutsch als Umgangssprache mit dem Vater etwa so häufig wie die Muttersprache. Anders verhält es sich bei den türkischen Jugendlichen im Umgang mit der Mutter. Während der Anteil der muttersprachlich kommunizierenden nahöstlichen Jugendlichen den Werten im Umgang mit den Vätern ähnlich sind, kommunizieren türkische Jugendliche mit ihren Müttern deutlich häufiger in der Muttersprache. Dieses Bild zeigt sich ebenso im bilingualen Sprachgebrauch mit der Mutter; hier kommunizieren die

türkischen Jugendlichen mit ihren Müttern deutlich weniger in beiden Sprachen als die Jugendlichen mit nahöstlichem oder nordafrikanischem Migrationshintergrund.

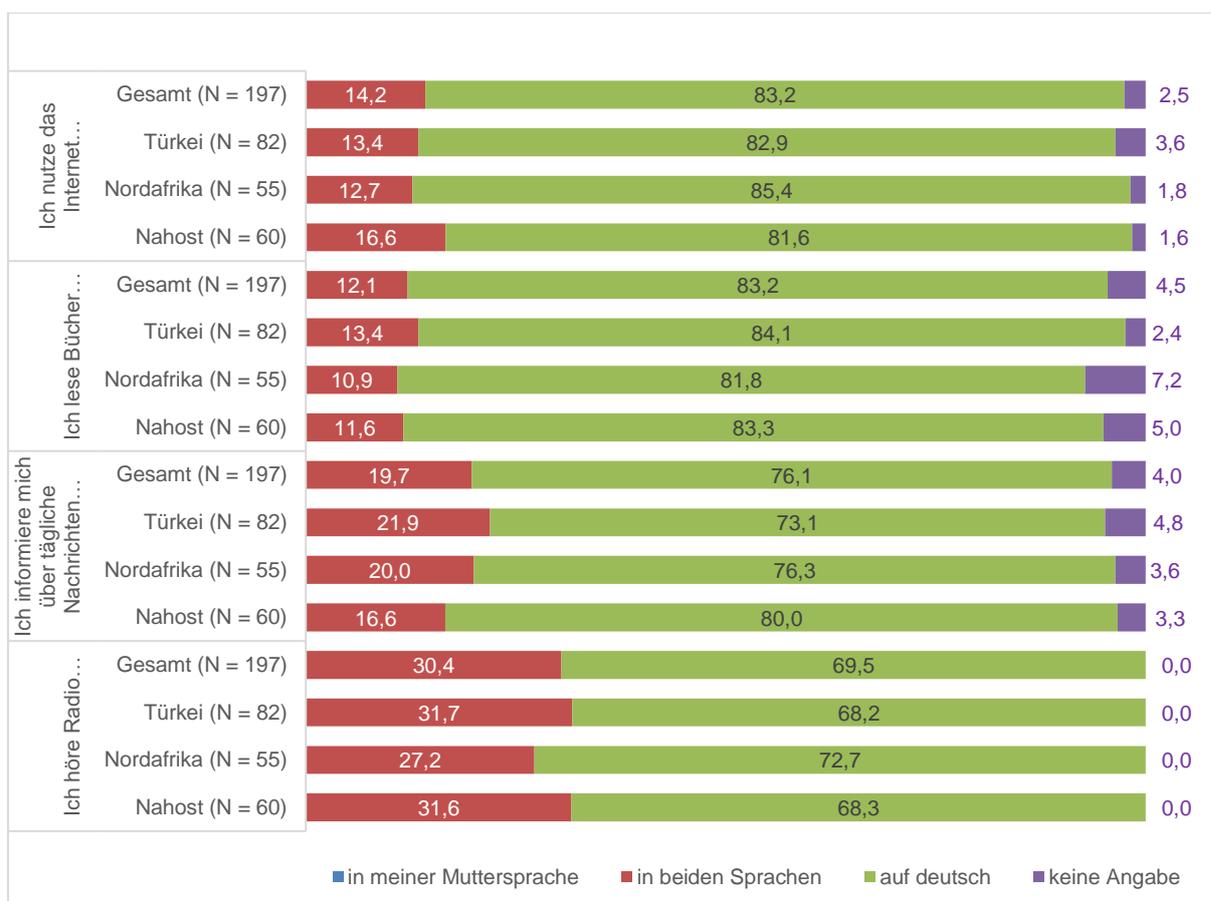
Der Sprachgebrauch im Umgang mit Geschwistern und Freunden zeigt ein vollständig anderes Bild: Kein Teilnehmer der Befragung gab an, mit Geschwistern oder Freunden ausschließlich in der Muttersprache zu kommunizieren. Die Wahl der Sprache im Umgang mit Geschwistern und Freunden verteilt sich auf „beide Sprache“ und „deutsch“. Nahöstliche und türkische Jugendliche bevorzugen in der Kommunikation mit Freunden beide Sprachen, Jugendliche aus Nordafrika hingegen deutsch. Die Unterschiede in der Sprachnutzung zwischen den drei Gruppen wurden aufgrund des Skalenniveaus der Frage (nominales Antwortformat) anhand von Chi-Quadrat-Tests untersucht. Hierbei ergab sich lediglich im Sprachgebrauch mit der Mutter ein signifikanter Chi-Quadrat-Wert von χ (df = 4, N = 192) = 13.60, $p = .009$. Dies bedeutet, dass die Unterschiede zwischen den Gruppen statistisch relevant sind. Alle anderen Chi-Quadrat-Tests ergaben keine signifikanten Wert (Sprachgebrauch mit dem Vater χ (df = 4, N = 190) = 1.45, $p = .836$, Sprachgebrauch mit den Geschwistern χ (df = 2, N = 191) = 1.29, $p = .523$, Sprachgebrauch mit den Freunden χ (df = 2, N = 193) = 3.04 $p = .218$). In diesen Bereichen sind die deskriptiv ersichtlichen Unterschiede also nicht auf signifikante Zusammenhänge zurückführbar.

Dies entspricht demnach für die Gruppen aus der Türkei und Nahost den Befunden von Weidacher (2000: 89f.) und Boos-Nünning (2006: 295). Überraschend zeigt sich das Ergebnis der Befragung bei der Sprachnutzung nordafrikanischer Jugendlicher: Vor allem mit ihren Müttern sprechen viele nur auf Deutsch oder eine Mischung aus Muttersprache und deutsch. Ebenso deutlich tritt zutage, dass türkische Jugendliche insbesondere mit ihren Müttern überdurchschnittlich häufig nur in der Herkunftssprache kommunizieren.

11.2.2.2 Sprachpräferenz bei der Mediennutzung der Jugendlichen

Neben den Fragen zum Sprachgebrauch wurden die Jugendlichen gebeten, Angaben zu ihrer Mediennutzung zu machen. Für diese Arbeit stand die Frage nach kulturellen Gewohnheiten und die Präferenzen von Herkunfts- oder Mehrheitskultur des Gastgeberlandes im Vordergrund. Analog zum Sprachgebrauch wurde auch hier die Möglichkeit gewährt, ein bikulturelles Verhalten zu wählen, wenn beispielsweise die Verhaltensweisen sowohl den innerfamiliären Gepflogenheiten als auch den Standards der Umwelt angepasst und umgestaltet werden. Die Betrachtung erfolgt unabhängig davon, ob die Anpassung der eigenen Verhaltensweisen der eigenen Orientierung oder äußeren Bedingungen geschuldet ist.

In Abbildung 28 sind die Angaben der Jugendlichen zu ihrem Sprachgebrauch bei der Nutzung von Radio, Fernsehen, Büchern und Internet aufgezeigt.



Angaben in Prozent

Abbildung 28: Sprachgebrauch der Jugendlichen bei der Mediennutzung.

Die Sprachnutzung beim Radiohören, Bücherlesen und bei der Internetnutzung ist in allen Gruppen homogen verteilt, Unterschiede sind marginal. Im Gesamtbild hören orientalische Jugendliche zu ca. 70 % deutsche Radiosender, lesen in 83 % der Fälle deutsche Bücher und nutzen das Internet in etwa ebenso vielen Fällen in deutscher Sprache. Im Falle der täglichen Nachrichten sind die Unterschiede etwas größer.

Zwischen 10 und 30 % der Jugendlichen gaben an, beide Sprachen für den Medienkonsum zu nutzen, wobei TV und Radio die höheren Anteile, Bücher und Internet die geringeren Anteile aufweisen. Dies korrespondiert mit den Sprachkompetenzfeldern (siehe Abbildung 26): Sprech- und Verstehfähigkeiten sind in beiden Sprachen hoch entwickelt, die Schreib- und Lesefähigkeiten werden geringer eingestuft. Kein befragter Jugendlicher nutzt die Medien ausschließlich in der Muttersprache.

Unterschiede im Medienkonsum wurden bei den Jugendlichen zwischen den drei Gruppen anhand von Chi-Quadrat-Tests untersucht. Hierbei ergab sich in keiner der erfragten Rubriken ein signifikanter Unterschied. Die Sprachnutzung beim Radiohören zeigte einen Chi-Quadrat-Wert von χ (df = 2, N = 197) = 4,12, $p = .814$; beim Fernsehkonsum von χ (df = 2, N = 197) = ,29 $p = .862$; beim Bücher lesen von χ (df = 2, N = 197) = ,99 $p = .608$ und bei der

Nutzung des Internets von χ ($df = 2$, $N = 197$) = 1,51 $p = .468$. Keine der genannten Kategorien zeigt demnach einen statistisch relevanten Unterschied in der Sprachnutzung der Jugendlichen zwischen den Herkunftsgruppen.

Die Nutzung von Medien gibt nach Schweiger (2007: 305) Auskunft über die Integrationsstufe der Migranten – mit fortschreitender Migration, ausgedrückt in Beherrschung der Sprache und Kenntnis der Verhältnisse im Gastland, finden die Sendungen des Gastlandes stärkere Beachtung. So ist „*Integration [...] nicht nur eine Medienwirkung, sondern auch eine Determinante der Medienauswahl – Mediennutzung und politische Integration bedingen sich somit wechselseitig.*“ (Schweiger 2007: 305). Der Medienkonsum nimmt damit Einfluss auf die Kenntnisse der Gastgebersprache und -kultur.

11.2.2.3 Hypothesenprüfung zum Sprachgebrauch, dem Medienkonsum der Eltern und der Kulturation ihrer Jugendlichen

In diesem Abschnitt werden die Hypothesen K_1 und K_2 dieser Studie geprüft.

Hypothese K_1

Findet der Sprachgebrauch im Medienkonsum und die häusliche Kommunikation zwischen Eltern mit orientalischem Migrationshintergrund und ihren Jugendlichen überwiegend in deutscher Sprache statt, wirkt sich dies positiv auf den deutschen Spracherwerb der Jugendlichen aus.

Der Sprachgebrauch und Medienkonsum der Eltern während der Anwesenheit ihrer Jugendlichen und der Zusammenhang mit den Sprachkompetenzen der Jugendlichen wurden bereits anhand der Befunde in der Literatur in Kapitel 7.4.1 dargestellt. Im Rahmen dieser Arbeit wird geprüft, ob die bevorzugte Familiensprache und der Medienkonsum der Eltern einen Einfluss auf die Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen der Jugendlichen ausüben.

Zur Überprüfung der Hypothese 3 wurden Varianzanalysen durchgeführt, um den Einfluss des elterlichen Sprachgebrauchs auf die selbsteingeschätzte Deutschkompetenz der Jugendlichen zu prüfen. Gleichzeitig wurden mögliche Interaktionen zwischen Domänen des Sprachgebrauchs und dem Herkunftsland getestet. Die Ergebnisse sind in Tabelle 15 dargestellt. Der elterliche Sprachgebrauch wurde auf vier Domänen (Sprachgebrauch der Eltern mit ihren Kindern und drei Domänen zur medialen Sprachnutzung) aufgeteilt, welche nun einzeln betrachtet werden. In Tabelle 15 ist zunächst der Einfluss des Sprachgebrauchs der Eltern mit ihren Jugendlichen dargestellt.

Tabelle 15: Varianzanalyse zum Einfluss des Sprachgebrauchs der Eltern mit ihren Jugendlichen auf die deutsche Sprachkompetenz ihrer Jugendlichen, nach Herkunft

	Nahost			Nordafrika			Türkei			Gesamt		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ich spreche mit meinen Kindern in /auf												
Muttersprache	36	3,00	,50	28	3,23	,47	49	3,10	,51	113	3,09	,50
beiden Sprachen	21	3,57	,45	17	3,21	,63	23	3,30	,49	59	3,39	,54
Deutsch	3	3,33	,28	12	3,35	,37	10	3,20	,62	25	3,29	,46
Gesamt	60	3,21	,55	55	3,25	,50	82	3,17	,52	197	3,21	,52
						<i>F</i>			<i>P</i>			
Sprachgebrauch Eltern mit ihren Kindern						5,43			.005			
Abstammung der Stichprobe						0,98			.743			
Interaktion						2,57			.053			

Hierbei zeigt sich ein signifikanter Haupteffekt bezüglich der Deutschkompetenz der Jugendlichen ($F(188) = 5.43$; $p = .005$). Dieser signifikante Einfluss des Sprachgebrauchs der Eltern wurde in Post-Hoc-Tests mit Bonferroni-Korrektur weitergehend untersucht. Die Verwendung der Muttersprache im Vergleich zur Verwendung beider Sprachen zeigt eine nur marginal signifikante ($p = .071$) Mittelwertdifferenz (-.22). Wenn Eltern mit ihren Kindern beide Sprachen verwenden, erreichen die Jugendliche etwas bessere Mittelwerte in ihrer Deutschkompetenz als Jugendliche, deren Eltern nur in der Muttersprache mit ihnen reden. Dies ist anhand der Mittelwerte aller drei Unterstichproben erkennbar. Der Mittelwertunterschied (.34) zwischen der Verwendung beider Sprachen versus deutscher Sprache ist ebenfalls nur marginal signifikant ($p = .061$). Jugendliche erreichen tendenziell bessere Werte für ihre Deutschkompetenz, wenn Eltern mit ihnen beide Sprachen sprechen, verglichen mit rein deutschsprachiger Kommunikation. Der Unterschied zwischen elterlicher Verwendung der Muttersprache im Vergleich zur deutschen Sprache erreicht eine Signifikanz ($p = .000$). Es ist anzumerken, dass bei dem Vergleich der Untergruppen relativ kleine Unterstichproben zustande kommen, wodurch der klar signifikante Haupteffekt sich in den einzelnen Mittelwertvergleichen weniger stark zeigt. Das Herkunftsland zeigt keinen signifikanten Einfluss auf die Deutschkompetenz der Jugendlichen ($F(df2, 188) = 0.98$; $p = .743$). Im Zusammenwirken des Herkunftslandes mit dem elterlichen Sprachgebrauch gibt es hingegen einen signifikanten Interaktionseffekt ($F(188) = 2.57$; $p = .053$). Jugendliche nahöstlicher Herkunft geben eine deutlich bessere Deutschkompetenz an ($M = 3.57$, $SD = .45$), wenn ihre Eltern mit ihnen beide Sprachen sprechen. Die Verwendung der deutschen Sprache führt interessanterweise bei diesen Jugendlichen zu den am geringsten ausgeprägten Deutschkompetenzen ($M = 3.33$, $SD = .28$). Für Jugendliche nordafrikanischer Herkunft zeigen sich hingegen keine größeren Unterschiede bei ihrer Deutschkompetenz in Abhängigkeit des elterlichen Sprachgebrauchs. Türkischstämmige Jugendliche zeigen das gleiche Muster wie Jugendliche aus Nahost. Auch bei ihnen hängt die Verwendung beider Sprachen mit den besten berichteten Deutschkompetenzen zusammen

($M = 3.30$, $SD = .46$) und die Verwendung deutscher Sprache mit geringeren Deutschkompetenzen ($M = 3.20$, $SD = .62$). Die Unterschiede sind jedoch weniger groß als bei den Jugendlichen nahöstlicher Herkunft. Insgesamt ist der Interaktionseffekt also auf die deutlichen Mittelwertsunterschiede in der Nahost-Gruppe im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen zurückführbar.

Die nächste betrachtete Domäne des elterlichen Sprachgebrauchs bezieht sich auf das Radiohören (Tabelle 16).

Tabelle 16: Varianzanalyse zum Einfluss des Sprachgebrauchs bei dem Radiohören der Eltern auf die deutsche Sprachkompetenz der Jugendlichen, nach Herkunft

	Nahost			Nordafrika			Türkei			Gesamt		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ich höre Radio in/auf...												
Muttersprache	26	3,08	.59	24	3,28	.54	40	3,07	.48	90	3,13	.53
beiden Sprachen	28	3,39	.50	25	3,18	.50	35	3,27	.49	88	3,28	.50
Deutsch	4	3,19	.31	4	3,44	.42	4	3,88	.14	12	3,50	.41
Gesamt	58	3,24	.55	53	3,25	.51	79	3,20	.51	190	3,22	.52
				<i>F</i>			<i>P</i>					
Radio hören				3,38			.036					
Abstammung der Stichprobe				0,96			.384					
Interaktion				2,22			.069					

Es wurde ein signifikanter Effekt auf die Deutschkompetenz der Jugendlichen gefunden ($F(2, 181) = 3.38$; $p = .036$). In der Post-Hoc-Analyse zeigte sich, dass dieser Effekt auf den Unterschied zwischen der Muttersprache ($M = 3.13$, $SD = .53$) und deutscher Sprache ($M = 3.50$, $SD = .41$) beim Radiohören zurückführbar ist. Diese Mittelwertdifferenz ($-.375$) ist signifikant ($p = .050$). Jugendliche, deren Eltern deutsche Radiosendungen hören, zeigen demnach signifikant höhere Deutschkompetenzen als Jugendliche, deren Eltern muttersprachliche Radiosendungen hören. Die Vergleiche zwischen dem Radiohören in beiden Sprachen ($M = 3.28$, $SD = .50$) und in der Muttersprache ($p = .107$) sowie in deutscher Sprache ($p = .529$) zeigen keine signifikanten Mittelwertdifferenzen. Weder die Herkunftsvariable ($F(2, 181) = 0.96$; $p = .384$) noch der Interaktionsterm zwischen Radiohören und Herkunft ($F(4, 181) = 2.22$; $p = .069$) zeigten sich in der Analyse als nicht signifikante Einflüsse. Die Auswirkungen des elterlichen Radiohörens auf die Deutschkompetenz der Jugendlichen ist also in den drei Herkunftsgruppen gleich, was an den nahezu identischen Mittelwerten für Jugendliche aus Nahost ($M = 3.24$, $SD = 0.55$), aus Nordafrika ($M = 3.25$, $SD = 0.51$) sowie aus der Türkei ($M = 3.20$, $SD = 0.51$) ersichtlich ist.

Die dritte untersuchte Domäne bildet den Einfluss des Sprachgebrauchs der Eltern beim Fernsehen auf die Sprachkompetenz ihrer Jugendlichen ab (Tabelle 17).

Tabelle 17: Varianzanalyse zum Einfluss des Sprachgebrauchs beim Fernsehkonsum der Eltern auf die deutsche Sprachkompetenz der Jugendlichen, nach Herkunft

	Nahost			Nordafrika			Türkei			Gesamt		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ich sehe fern in/auf...												
Muttersprache	26	3,11	.58	18	3,16	.46	33	3,00	.53	77	3,07	.53
beiden Sprachen	25	3,23	.49	32	3,26	.49	40	3,25	.49	97	3,25	.48
Deutsch	7	3,75	.28	4	3,75	.35	6	3,58	.40	17	3,69	.33
Gesamt	58	3,24	.54	54	3,26	.49	79	3,17	.52	191	3,22	.52
				<i>F</i>			<i>P</i>					
Fernsehen				9,61			.000					
Abstammung der Stichprobe				0,47			.622					
Interaktion				0,29			.878					

Die Sprache, in der Eltern fernsehen, zeigt einen signifikanten Effekt auf die von den Jugendlichen berichtete Deutschkompetenz ($F(2, 182) = 9.61$; $p = .000$). In der Post-Hoc-Analyse zeigte wiederum lediglich der Vergleich zwischen Muttersprache ($M = 3.07$, $SD = 0.53$) und deutscher Sprache ($M = 3.69$, $SD = 0.33$) einen signifikanten ($p = .000$) Mittelwertunterschied ($-.61$). Jugendliche, deren Eltern deutsche Fernsehprogramme schauen, geben bessere Deutschkompetenzen an als Jugendliche, deren Eltern muttersprachliche Fernsehprogramme bevorzugen. Der Mittelwertunterschied zwischen Muttersprache und beiden Sprachen ($M = 3.25$, $SD = 0.48$) beim Fernsehen ($p = .177$) zeigt sich nicht signifikant. Der Vergleich zwischen deutscher Sprache und beiden Sprachen ist statistisch signifikant ($p = .003$). Demnach geben Jugendliche eine höhere Deutschkompetenz an, wenn ihre Eltern bevorzugt deutsche Fernsehsendungen betrachten verglichen mit Jugendlichen, deren Eltern auf beiden Sprachen fernsehen. Weder die Herkunftsvariable ($F(2, 182) = 0.47$; $p = .622$) noch die Interaktion zwischen dem Sprachgebrauch beim Fernsehen und der Herkunft ($F(4, 182) = 0.29$; $p = .878$) zeigen signifikante Einflüsse auf die Deutschkompetenz der Jugendlichen. Die Deutschkompetenz variiert nicht nach Herkunftsland. Ebenso wirken sich die Sprachpräferenzen der Eltern beim Fernsehen in allen Herkunftsgruppen gleich aus.

Schließlich wurde der Einfluss des Sprachgebrauchs beim Bücherlesen auf die Deutschkompetenz der Jugendlichen untersucht (Tabelle 18).

Tabelle 18: Varianzanalyse zum Einfluss des Konsums von Büchern der Eltern auf die deutsche Sprachkompetenz der Jugendlichen

	Nahost			Nordafrika			Türkei			Gesamt		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ich lese Bücher in/auf...												
Muttersprache	15	3,28	,57	10	3,35	,26	19	2,95	,45	45	3,15	,49
beiden Sprachen	12	3,46	,45	9	3,61	,25	20	3,47	,39	42	3,50	,38
Deutsch	5	3,75	,25	6	3,67	,49	13	3,46	,36	26	3,57	,38
Ich lese												
keine Bücher.	28	2,98	,52	29	3,00	,50	30	2,99	,57	83	2,99	,52
Gesamt	60	3,21	,55	55	3,24	,50	82	3,17	,53	196	3,20	,52
				<i>F</i>						<i>P</i>		
Bücher lesen				16,23						,000		
Abstammung der Stichprobe				2,47						,087		
Interaktion				,874						,515		

Hierbei zeigt sich ein signifikanter Haupteffekt ($F(3, 183) = 16.23$; $p = .000$). In der Post-Hoc-Analyse präsentiert sich jedoch keiner der Mittelwertvergleiche zwischen der Nutzung der Muttersprache ($M = 3.15$, $SD = 0.49$), beider Sprachen ($M = 3.50$, $SD = 0.38$) und der deutschen Sprache ($M = 3.57$, $SD = 0.38$) signifikant ($p = .024$). Die Diskrepanz zwischen den globalen Tests und den Post-Hoc-Analysen kann mit der Erhebung zweier unterschiedlicher Fragestellungen erklärt werden: Während die ANOVA einen globalen Test auf Variationen im Mittelwert darstellt, beziehen sich die Post-Hoc-Tests auf einzelne paarweise Vergleiche. Die Varianzanalyse weist eine höhere Sensibilität aus und kann somit einen Effekt des Bücherkonsums aufdecken, der sich allerdings in den paarweisen Vergleichen als zu gering erweist, um dort ebenfalls Signifikanzniveau zu erreichen. Die Abstammung der Jugendlichen zeigt keinen signifikanten Zusammenhang mit der deutschen Sprachkompetenz ($F(2, 183) = 2.47$; $p = .087$). Die Deutschkompetenz der Jugendlichen variiert also nicht nach Herkunftsland. Es zeigt sich ebenfalls keine Interaktion zwischen dem Sprachgebrauch beim Bücherlesen und der Herkunft ($F(6, 183) = .087$; $p = .515$). Der Sprachgebrauch beim Konsum von Büchern seitens der Eltern wirkt sich also in allen Herkunftsgruppen gleich auf die Deutschkompetenz der Jugendlichen aus. Jugendliche, die angaben, dass ihre häusliche Kommunikation hauptsächlich auf Deutsch bzw. bilingual stattfindet, haben ausgeprägtere Deutschfähigkeiten als Jugendliche, deren Eltern hauptsächlich in der Muttersprache mit ihnen kommunizieren. Das wird durch die vorliegende Varianzanalyse bestätigt.

Dieses Ergebnis stützt die eingangs formulierte Hypothese, dass der häufige Zweitsprachgebrauch im häuslichen Umfeld und bei der Mediennutzung einen positiven Einfluss auf den Zweitspracherwerb hat und umgekehrt der Konsum von Medien in der Muttersprache und die vermehrte häusliche Kommunikation in der Muttersprache Lernfortschritte in der Zweitsprache vermindern oder sogar annullieren können (Esser 2000). Folglich lässt sich die Hypothese 1 bestätigen, dass sich die häusliche Kommunikation der Eltern mit Migrationshintergrund in

deutscher Sprache mit ihren Jugendlichen positiv auf den deutschen Spracherwerb der Jugendlichen auswirkt. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass sich die Effekte nach den Domänen des Sprachgebrauchs unterscheiden. Ebenso gibt es beim Sprachgebrauch zwischen Eltern und Jugendlichen zumindest differenzielle Einflüsse je nach Herkunftsland.

Hypothese K_2

Eine korrekte Anwendung der Muttersprache bei Jugendlichen mit orientalischem Migrationshintergrund wirkt sich positiv auf ihren Zweitspracherwerb aus.

Eine Orientierung der Eltern auf den Mutterspracherwerb als Erziehungsziel ist nicht prinzipiell als Hindernis für den Zweitspracherwerb zu bewerten, sofern sich dieses Ziel nicht im ausschließlichen Gebrauch und einer Fixierung auf die Muttersprache manifestiert. Eine solche Manifestation kann ein bedeutendes Hindernis für den Erwerb der Zweitsprache und damit für die erfolgreiche Integration im Gastland werden, da eine mangelnde Sprachkompetenz die Möglichkeiten zur privaten und beruflichen Entwicklung erheblich bremsen kann.

Es lässt sich außerdem ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Sprachwahl der Eltern beim Lesen und dem Zweitspracherwerb der Jugendlichen feststellen. Auffällig ist, dass die meisten Eltern angeben, keine Bücher zu lesen. Andere lesen Bücher hauptsächlich in ihrer Muttersprache oder in beiden Sprachen. Die wenigsten Eltern lesen Bücher ausschließlich auf Deutsch. Das Bücherlesen der Eltern generell scheint einen positiven Einfluss auf den Zweitspracherwerb zu zeitigen, das Lesen auf Deutsch zeigt jedoch einen deutlich positiveren Effekt auf den Zweitspracherwerb der Jugendlichen.

Erschwerend kommt hinzu, dass die Muttersprache der Eltern selbst oftmals aufgrund migrationspezifischer Lebensbedingungen nicht von hoher Qualität ist. Dazu kann eine mangelhafte Ausbildung im Herkunftsland, die fehlende Korrektur durch eine gleichsprachige, qualifizierte Gesellschaft oder der seltene Gebrauch der deutschen Sprache führen. Das wiederum führt jedoch dazu, dass die Jugendlichen eine fehlerhafte Muttersprache von ihren Eltern beigebracht bekommen. Schlussendlich werden beide Sprachen – Muttersprache und Deutsch – nur partiell gelernt (nähere Ausführungen dazu in Kapitel 7.4.1 auf S. 71 dieser Studie).

Jugendliche orientalischer Herkunft empfinden ihre Deutschkompetenzen als wesentlich besser als ihre Muttersprachkenntnisse. Zudem differenzieren die Jugendlichen in ihrer Selbsteinschätzung zwischen den Basiskompetenzen Verstehen und Sprechen und den weiterführenden Kompetenzen Lesen und Schreiben: Besonders in der Einschätzung der Muttersprachkenntnisse fällt auf, dass sich die Jugendlichen in den Basiskompetenzen für wesentlich besser halten als in den weiterführenden Kompetenzen. Der Zusammenhang wurde anhand der bivariaten Pearson-Korrelation getestet. Auf dem 5%- Niveau zeigt sich keine Signifikanz, jedoch tendiert der p-Wert zu mit $p = .072$ zur Signifikanz und der Korrelationskoeffizient ist

interpretierbar. Zwischen den Skalen „deutsche Sprachkenntnisse“ der befragten Jugendlichen und der Skala „muttersprachliche Kenntnisse“ besteht eine schwache Korrelation mit $r = .16$ und $p = .072$. Grundsätzlich können demnach höhere Kenntnisse der Muttersprache den Zweitspracherwerb unterstützen und umgekehrt. Dieser Zusammenhang lässt sich für die Basisfähigkeiten Verstehen und Sprechen, nicht jedoch für die weiterführenden Kompetenzen Lesen und Schreiben herstellen.

In den meisten Fällen sprechen die Eltern mit ihren Kindern in der Muttersprache. Zwischen den drei befragten Gruppen gibt es, wie beschrieben, bezüglich des familiären Sprachgebrauchs und der Mediennutzung keine signifikanten Unterschiede.

Der folgende Untersuchungsaspekt zielt auf die Ausrichtung der sozialen Beziehungen orientalischer Jugendlicher und ihrer Eltern als Gradmesser ihrer Integration in die Gesellschaft des Aufnahmelandes.

11.2.3 Inner- und interethnische Freundschaft der Jugendlichen

Die Untersuchung fokussiert die Nationalitäten der Menschen in der Nachbarschaft, der Besuchskontakte und der Freunde zur Freizeitgestaltung sowie die Interaktionen der Jugendlichen und ihre inter- und intraethnischen Freundschaften.

11.2.3.1 Ethnische Konzentration in der Nachbarschaft

Um den Grad und die Art des Familismus in orientalischen Familien zu ermitteln, wurden die Elternteile nach der Nationalität ihrer Nachbarn befragt. Zur Auswahl wurden fünf Kategorien angeboten: „*orientalischer Kulturkreis*“, „*gemischt*“, „*deutsche Nationalität*“ (Abbildung 29).

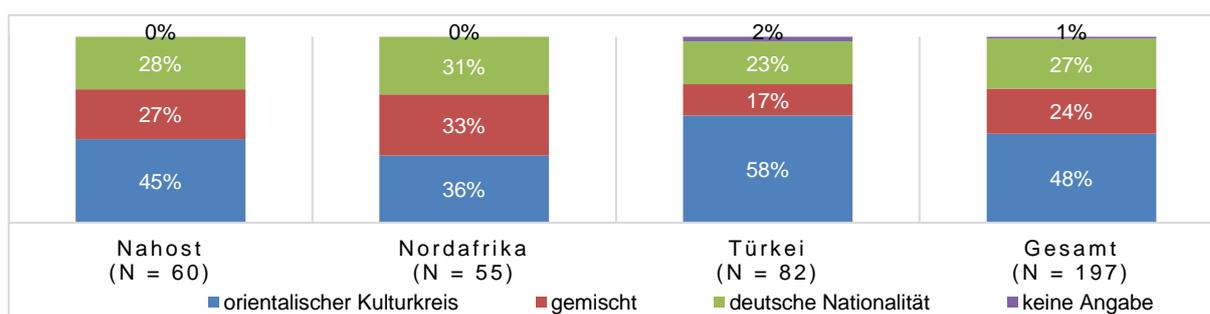


Abbildung 29: Verteilungshäufigkeiten von Nationalitäten in der Nachbarschaft der befragten Eltern.

Es fällt deutlich auf, dass türkeistämmige Migranten im Vergleich zu den beiden anderen orientalischen Gruppen häufiger in einer Nachbarschaft des eigenen Kulturkreises wohnen. Entsprechend sind deutsche Nachbarn oder solche nicht-orientalischer Herkunft sowie gemischte Populationen bei den türkeistämmigen Migranten weniger vertreten als bei den Gruppen aus Nahost oder Nordafrika.

Die Unterschiede in der Nationalität in der Nachbarschaft wurden zwischen den drei Gruppen anhand von Chi-Quadrat-Tests untersucht. Hierbei ergab sich ein signifikanter Unterschied (Chi-Quadrat-Wert von χ (df = 4, N = 195) = 9,98 p = .041). Dies bedeutet, dass türkeistämmige Migranten im Vergleich zu den beiden anderen orientalischen Gruppen signifikant häufiger in einer Nachbarschaft des eigenen Kulturkreises wohnen.

Im weitesten Sinn kann jedoch mit den Worten Häußermanns festgestellt werden: „*Räumliche Nähe erzeugt [noch] keine soziale Nähe*“ (Häußermann 2007: 237). Aus diesem Grund wurden die Studienteilnehmer zu ihren Besuchskontakten in die Umgebung befragt.

11.2.3.2 Besuchskontakte aus der und in die soziale Umgebung der Eltern

Die an der Studie teilnehmenden Eltern wurden gefragt, welche Nationalität ihre Besuchskontakte zumeist haben. Als Antwortmöglichkeiten waren wählbar: „*orientalischer Kulturkreis*“, „*gemischt*“, „*deutsche Nationalität*“, „

Abbildung 30 zeigt die Ergebnisse zu diesem Aspekt der Befragung.

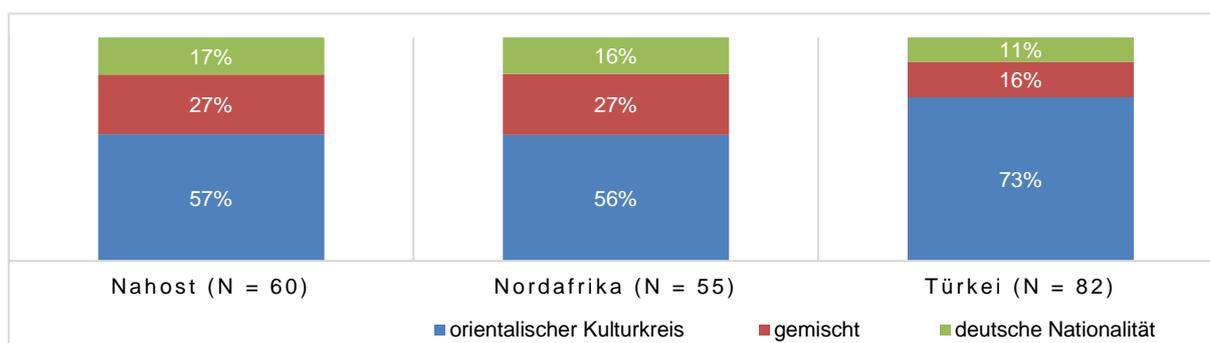


Abbildung 30: Verteilungshäufigkeit der Nationalität der Besuchskontakte, welche durch die Befragten besucht werden.

In allen drei Gruppen erfolgt mindestens knapp die Hälfte aller Besuchskontakte mit dem eigenen Kulturkreis. Die türkeistämmigen Befragten haben zu knapp zwei Dritteln Bekannte aus dem eigenen Kulturkreis und im Vergleich mit den beiden anderen Gruppen deutlich weniger Kontakte zu Deutschen oder gemischten ethnischen Gruppen.

Die Unterschiede im Besuchsverhalten wurden zwischen den drei Gruppen anhand von Chi-Quadrat-Tests untersucht. Hierbei ergab sich kein signifikanter Unterschied (Chi-Quadrat-Wert von χ (df = 4, N = 197) = 4,46, p = .347).

11.2.3.3 Freizeitkontakte der Eltern

Neben den Besuchskontakten war die vertiefende Frage nach den Sozialkontakten und ihrer ethnischen Zugehörigkeit innerhalb und außerhalb der eigenen Familie von Bedeutung. Tabelle 19 zeigt die Ergebnisse der Befragung.

Tabelle 19: Freizeitkontakte der Eltern

Angaben in Prozent

Ich verbringe meine Freizeit mit ...	Nahost (N = 59)	Nordafrika (N = 55)	Türkei (N = 81)	Gesamt (N = 195)
Eltern und Geschwistern	21,3	23,3	43,0	30,3
anderen Verwandten	48,0	44,0	40,3	43,0
gemischt	17,0	16,6	7,0	13,0
Deutschen	14,0	16,3	10,0	13,0

Unter den türkischen Befragten ist generell eine größere innerethische Kontakthäufigkeit festzustellen, die sich hauptsächlich in familiären Kontakten begründet. Etwa 43 % der freizeittlichen Kontakte sind innerfamiliär, knapp ein Drittel mit innerethischen Bekannten. Damit weisen die befragten türkischen Familieneinheiten die höchste homogene ethnische Kontakthäufigkeit in dieser Untersuchung auf. Die Kontakthäufigkeit mit Deutschen ist in der türkischen Gruppe am geringsten, gefolgt von der nahöstlichen und der nordafrikanischen Gruppe. Ein sehr ähnliches Bild zeigt sich bei den gemischten Kontakten.

Die Unterschiede in der bevorzugten Gesellschaft in der Freizeit wurden zwischen den drei Gruppen anhand von Chi-Quadrat-Tests untersucht. Hierbei ergab sich kein signifikanter Unterschied (Chi-Quadrat-Wert von χ (df = 6, N = 195) = 11,11 p = .085).

Sauer (2009: 122) fand heraus, dass die maßgeblichen Faktoren des Kontaktdesigns die Generationszugehörigkeit und die Dauer des Aufenthaltes im Gastland sind. Alle drei untersuchten Gruppen zeigen eine große Neigung zu innerethnischem Zusammenhalt und Familialismus.

Die befragten Eltern gehören selbst bereits zu den Migranten erster, zweiter oder dritter Generation. Ausgehend von Sauers Faktoren „Generationszugehörigkeit“ und „Aufenthaltsdauer“ müssten die Kontakte ihrer Kinder stärker in Richtung des Gastlandes tendieren. Dies wurde anhand der inner- und interethnischen Freundschaften der Jugendlichen geprüft und wird im folgenden Abschnitt detaillierter dargestellt.

11.2.3.4 Kontakte der Jugendlichen

Allgemein ist die Entwicklungsphase „Jugend“ von entscheidender Bedeutung für die Entstehung und Vertiefung sozialer Verhaltensweisen der künftigen Erwachsenen und kann als sensible Phase für diesen Entwicklungsschritt betrachtet werden, die das künftige Leben erheblich beeinflusst (siehe dazu Abschnitt 7.5.4 auf S. 96 dieser Arbeit). Jugendliche mit Migrationshintergrund zeigen häufig Segregationstendenzen und eine hohe Übereinstimmung mit den Werten und Meinungen ihrer Eltern. Sie unterliegen der andauernden Kontrolle ihrer Werte durch den hohen Grad an Familialismus, was Nauck als Ko-Orientierung bezeichnet (Nauck 2000: 387).

Die Jugendlichen mit Migrationshintergrund zeigen in einschlägigen Studien ein polarisiertes Freundschafts- und Kontaktverhalten: Einige haben häufige Freizeitkontakte zu Deutschen, andere fast keine. Zudem sind hier genderspezifische Unterschiede zu beobachten (Weiss & Stroll 2007, Boss-Nünning & Karakaşoğlu 2006: 193f). Im Folgenden wird daher die ethnische Zusammensetzung der Freundesgruppe innerhalb der Jugendlichen-Studienpopulation untersucht. Anschließend wird geprüft, ob bei der Wahl der Freunde geschlechterspezifische Unterschiede bestehen.

11.2.3.5 Kontakte der Jugendlichen mit Freunden und Verwandten

Die orientalischen, jugendlichen Studienteilnehmer wurden gefragt, mit wem sie ihre Freizeit verbringen. Als Antwortmöglichkeiten wurden angeboten: „Eltern und Verwandte“, „gleichgeschlechtlicher Freundeskreis“, „gemischtgeschlechtlicher Freundeskreis“. Die Verteilung der Antworten ist in Abbildung 31 dargestellt.

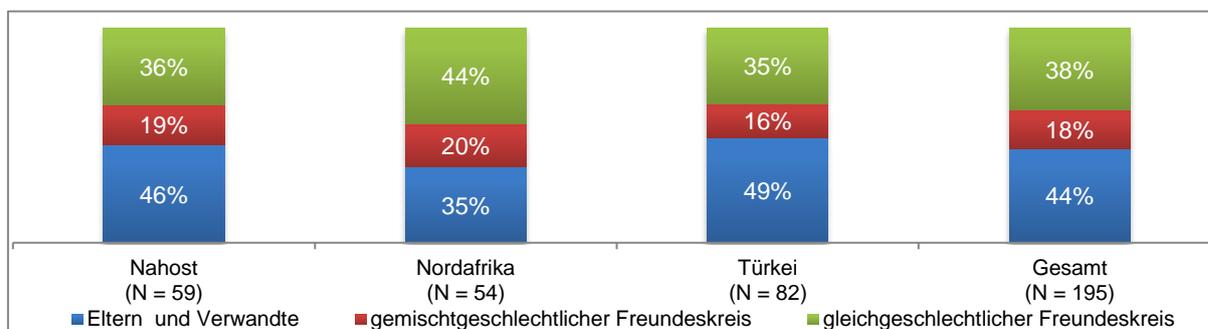


Abbildung 31: Verteilung der Antworten auf die Frage „Ich verbringe meine Freizeit meist mit...“ aus dem Komplex „Soziale Kontakte“.

Die befragten Jugendlichen verbringen im Gesamtdurchschnitt knapp die Hälfte ihrer Freizeit mit Verwandten und Eltern und etwas mehr mit Freunden und Freundinnen.

Befunde unter türkischen Migrantinnen und Migranten zeigen, dass Verwandtschaftskontakte selbst dann mit hoher Intensität aufrechterhalten werden, wenn die Verwandten nicht in der näheren Umgebung leben. Für die Elterngeneration der türkischen Familien sind Beziehungen zu Angehörigen der Aufnahmegesellschaft nahezu bedeutungslos. Dies wandelt sich dann in der Generation ihrer Kinder. Auffällig sind bei türkischen Jugendlichen die hohe Bedeutung der geschwisterlichen Beziehungen und der rege Kontakt zu Verwandten, auch zu Verwandten der Eltern- und Großelterngeneration – unabhängig davon, ob diese in Deutschland oder der Türkei wohnen (BMFSFJ 2000: 112).

Es gibt in der Zusammenstellung der sozialen Kontakte in der Freizeit keinen signifikanten Unterschied ($p = .78$) zwischen den drei befragten Gruppen.

Eine Auflösung der Ergebnisse für die jugendlichen Befragten nach Geschlecht zeigt Abbildung 32.

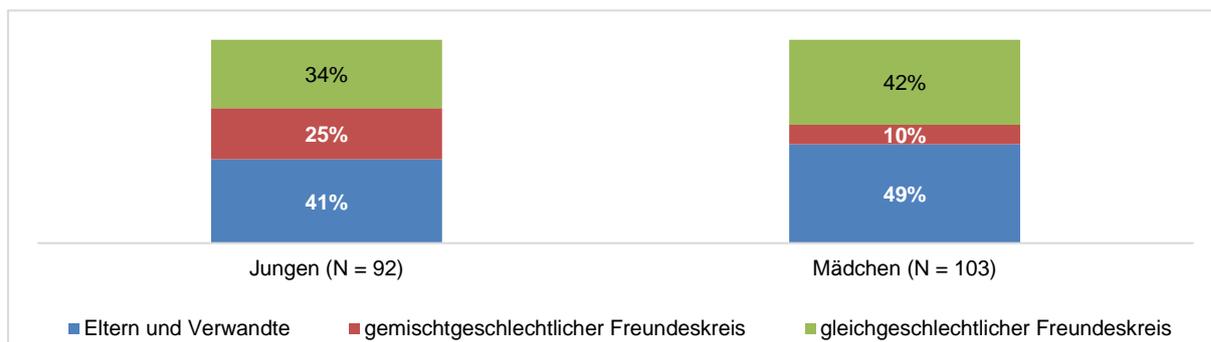


Abbildung 32: Verteilung der Antworten auf die Frage nach der Freizeitgesellschaft, nach Geschlecht.

Mädchen und Jungen verbringen den überwiegenden Teil ihrer Freizeit mit Familienangehörigen und mit Freunden des eigenen Geschlechts. Andersgeschlechtliche Freunde werden von den Jungen in stärkerem Ausmaß angegeben als von den Mädchen. In beiden Fällen bildet diese Gruppe jedoch den kleinsten Kreis der Freizeitkontakte.

Der T-Test für unabhängige Stichproben zeigt, dass diese Unterschiede in den sozialen Kontakten zwischen den befragten Jungen und Mädchen nicht signifikant sind ($p = .951$).

11.2.3.6 Kontakte der Jugendlichen mit Freunden

Esser untersuchte bereits 1990 die Frage, ob die Nationalität gleichaltriger Freunde eine Sozialintegration in die Gesellschaft hindert oder fördert. Der Autor postulierte, dass Freundschaften mit Gleichaltrigen der Gastgeberkultur eine hohe Bedeutung für die Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund besitzen. In Anlehnung an Esser und sein Postulat wird die ethnische Zusammensetzung der Freundeskreise bei den befragten Jugendlichen analysiert. Dazu wurden die Jugendlichen befragt, mit Freunden welcher Nationalität sie unterschiedliche Aktivitäten in ihrer Freizeit unternehmen. Die Ergebnisse sind in Abbildung 33 dargestellt.

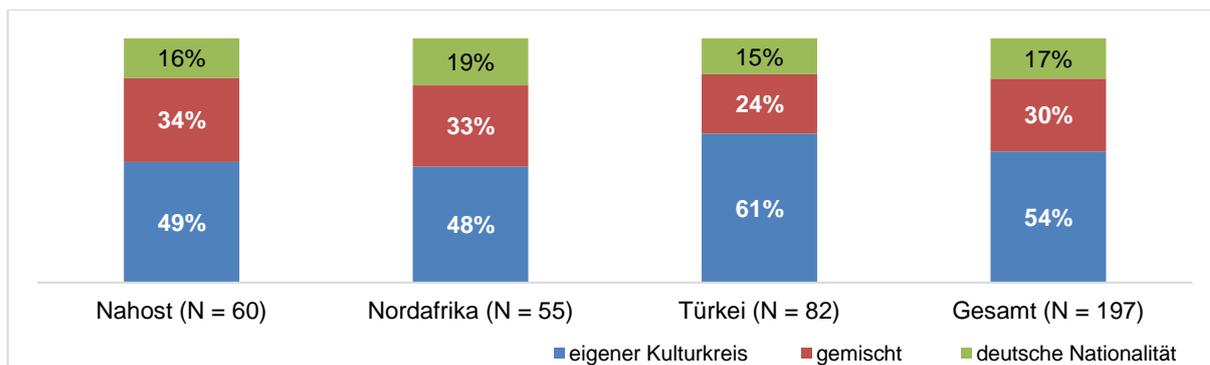


Abbildung 33: Verteilung der Antworten auf die Frage „Ich verbringe unterschiedliche Aktivitäten in meiner Freizeit meist mit Freunden aus ...“ aus dem Komplex „Soziale Kontakte“.

Die Mehrheit der Jugendlichen aller drei Gruppen gab an, hauptsächlich Zeit mit Freunden aus dem eigenen Kulturkreis zu verbringen. Im Gesamtdurchschnitt werden soziale Kontakte vorwiegend in den eigenen Kulturkreis oder in einem gemischtkulturellen Freundeskreis gepflegt. Kontakte ausschließlich zu deutschen Freunden kommen wesentlich seltener vor.

Die Unterschiede zwischen den drei Gruppen bei der Nationalität des Freundeskreises wurden anhand von Chi-Quadrat-Tests untersucht. Hierbei ergab sich kein signifikanter Unterschied (Chi-Quadrat-Wert von χ (df = 4, N = 195) = 3,16 p = .531),

Abbildung 34 zeigt die geschlechterspezifische Verteilung der Antworten.

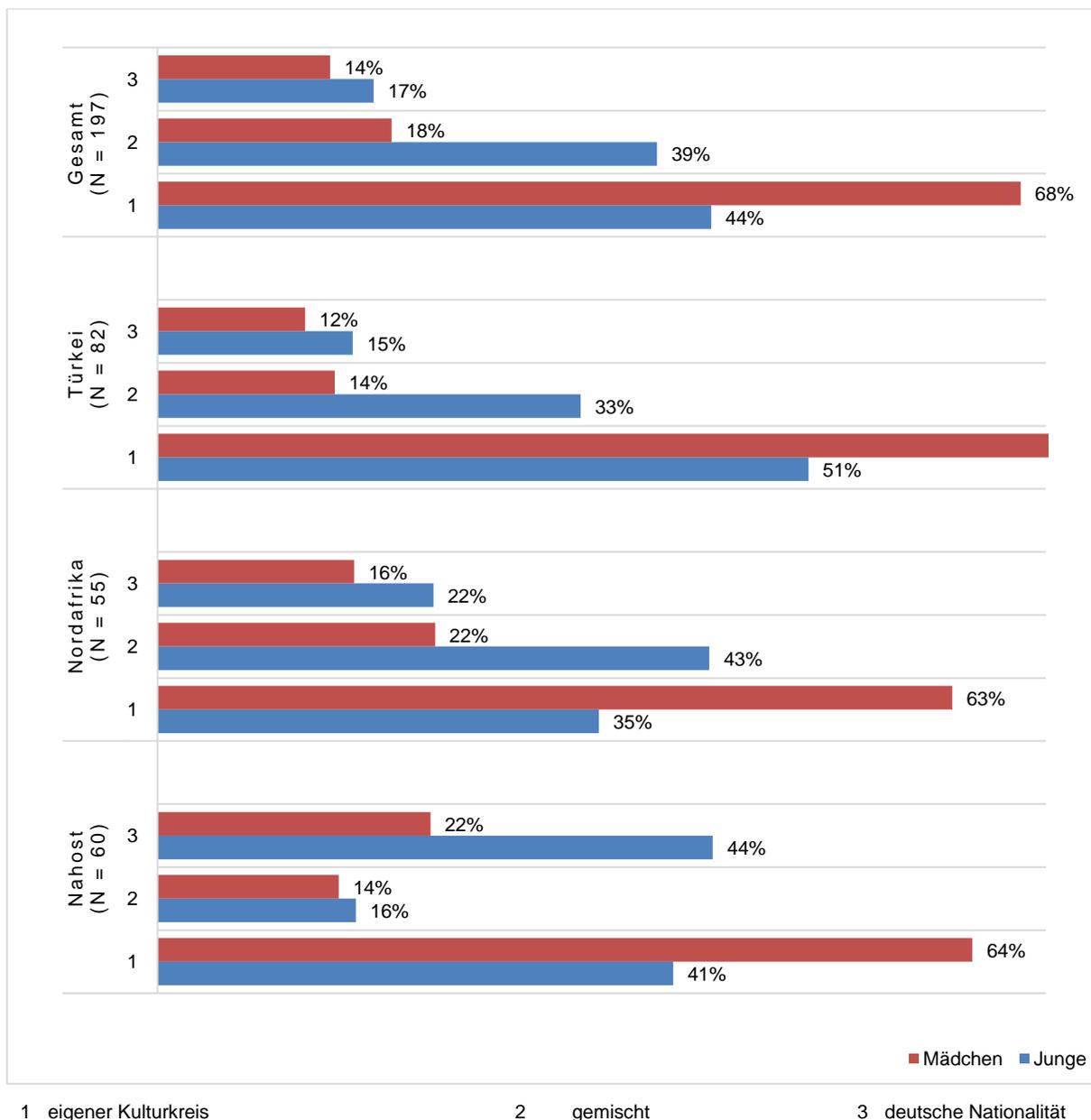


Abbildung 34: Verteilung der Antworten auf die Frage „Ich verbringe meine Freizeit meist mit...“ der Jugendlichen aller drei Gruppen, nach Geschlecht.

Tabelle24: T-Test zur Aussage „Ich verbringe meine Freizeit meist mit...“ der Jugendlichen, getrennt nach Geschlecht.

	Geschlecht	N	M	SD	T	DF	P
Ich verbringe meine Freizeit meist mit...	J	92	1,72	0,64	1,81	193	.071
	M	103	1,52	0,73			

Interessant sind in diesem Bereich die möglichen Unterschiede in den jeweiligen Ansichten der Mädchen und Jungen. Die befragten Mädchen agieren freundschaftlich vor allem mit anderen Mädchen des eigenen Kulturkreises. Die Jungen bewegen sich hingegen zumeist in gemischtkulturellen Freundesgruppen.

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede präsentieren sich im T-Test für unabhängige Stichproben nicht signifikant ($p = .071$).

11.2.3.7 Freizeitkontakte der Jugendlichen in der Schule

Dieses Kapitel befasst sich mit den Nationalitäten der innerschulischen Kontakte der befragten Jugendlichen. Es wird untersucht, welche Qualität die geschlossenen Freundschaften haben und ob sich die Wahl der innerschulischen Kontakte von denen außerschulischer unterscheidet. Dazu sollten die Jugendlichen den Satz vervollständigen: „*Ich verbringe meine Freizeit in der Schule mit Freunden ... Nationalität*“. Zur Auswahl standen die Antworten: „*orientalischer Nationalität*“, „*gemischt*“, „*deutscher Nationalität*“, (Abbildung 35).

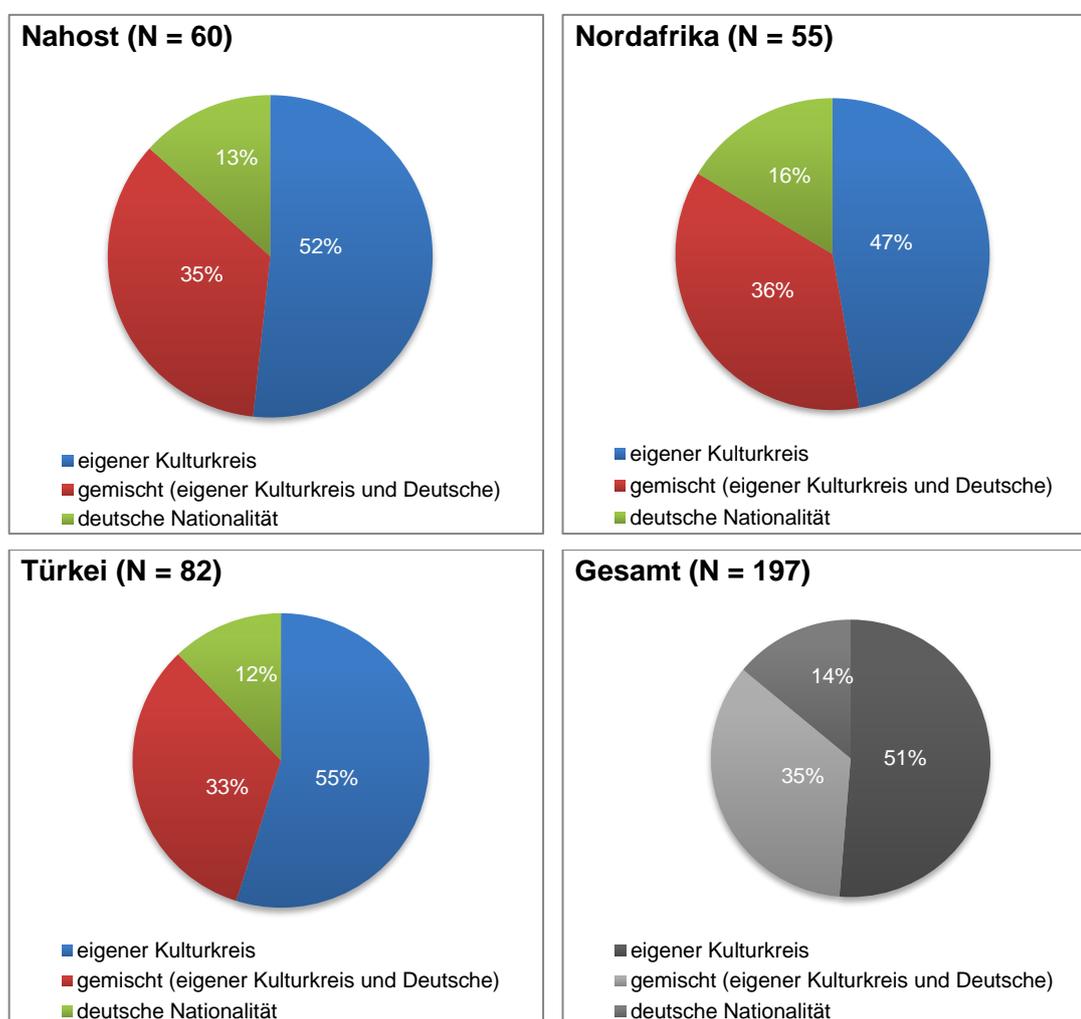


Abbildung 35: Verteilung der Antworten auf die Frage „*Ich unternehme verschiedene Aktivitäten in der Schule mit Freunden aus...*“

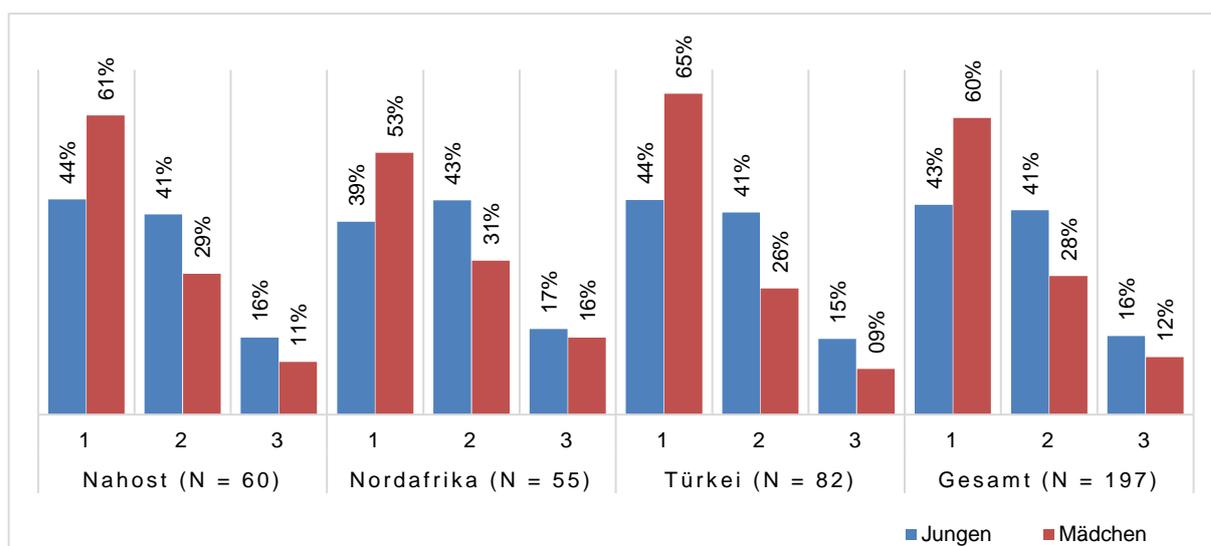
In Abbildung 35 wird deutlich, dass innerschulische Freundschaften im eigenen Kulturkreis ungefähr die Hälfte aller Kontakte darstellen. Den größten Anteil daran haben türkische Jugendliche, nahöstliche und nordafrikanische Jugendliche pflegen weniger innerschulische

Freundschaften im eigenen Kulturkreis. Vergleichsweise wenige der befragten Jugendlichen haben innerschulische Kontakte zu deutschen Gleichaltrigen. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei den gemischt-kulturellen Freundschaften im Schulalltag. Es sind kaum Unterschiede zwischen den Gruppen zu beobachten.

Die Unterschiede in der Nationalität der Schulkontakte wurden zwischen den drei Gruppen anhand von Chi-Quadrat-Tests untersucht. Hierbei ergab sich kein signifikanter Unterschied (Chi-Quadrat-Wert von χ (df = 4, N = 197) = ,931 p =.923).

Allerdings ist in der Auswertung zu berücksichtigen, dass die ethnische Komposition des Wohnmilieus Auswirkungen auf die kulturelle Zusammensetzung der Klassen haben kann, da sich im Regelfall die besuchte Schule räumlich unweit des Wohnorts befindet (Boos-Nünning & Karakaşoğlu 2006: 241).

In Abbildung 36 ist die Geschlechterverteilung in den Antworten der befragten Jugendlichen dargestellt.



- 1 eigener Kulturkreis
 2 gemischt (eigener Kulturkreis und Deutsche)
 3 deutsche Nationalität

Abbildung 36: Verteilung der Antworten auf die Frage „Ich verbringe unterschiedliche Aktivitäten in der Schule meist mit Freunden aus...“ der Jugendlichen aller drei Gruppen nach Geschlecht.

Interessant sind in diesem Bereich die möglichen Unterschiede in den jeweiligen Ansichten der Mädchen und Jungen. Diese wurden mittels T-Test für unabhängige Stichproben geprüft. Hier präsentieren sich signifikante geschlechterspezifische Unterschiede ($p = .002$). Die befragten Mädchen agieren freundschaftlich vor allem mit anderen Mädchen des eigenen Kulturkreises. Die Jungen bewegen sich hingegen zumeist in gemischt-kulturellen Freundesgruppen.

Bei der geschlechterspezifischen Überprüfung der innerschulischen Freundschaften zeigt sich, dass mehr als die Hälfte aller Mädchen Freundschaften auch innerhalb der Schule hauptsächlich zum eigenen Kulturkreis pflegen, bei türkischen Mädchen ist dies besonders ausgeprägt (knapp zwei Drittel). Bei den Jungen sind es insgesamt hingegen nur ein knappes Drittel der Befragten, die dasselbe angeben.

Während knapp die Hälfte der befragten männlichen Jugendlichen angaben, hauptsächlich gemischt-kulturelle Freunde zu haben, ist es bei den befragten Mädchen weniger als ein Drittel. Eine ähnliche Verteilung zeigt sich bei den Angaben zu deutschen Freunden: 16 % der befragten Jungen haben deutsche Freundschaften, die Mädchen jedoch nur zu 12 %.

Obwohl die Schule eine optimale Umgebung für interethnische Freundschaften bietet, bevorzugen die Mädchen eher, im eigenen Kulturkreis zu bleiben. Diese Ergebnisse bestätigen die Befunde von Karatas (2006: 261).

11.2.4 Nachbarn und Kontakte der Jugendlichen Hypothesenprüfung zur Ausprägung des Familismus/Kollektivismus bei Eltern und interethnische Freundschaften bei ihren Jugendlichen

Hypothese

Je stärker die Ausprägung des Familismus /Kollektivismus bei den Eltern ist, desto seltener sind interethnische Freundschaften bei ihren Jugendlichen.

In diesem Abschnitt soll untersucht werden, inwieweit der Familismus /Kollektivismus der Eltern eine Auswirkung auf die interethnischen Freundschaften der Jugendlichen und ihre Interaktion mit der Aufnahmegesellschaft hat.

Wie in Absatz beschrieben, zeigen Eltern mit türkischem Migrationshintergrund einen deutlich höheren Grad an Familismus/Kollektivismus als die anderen beiden untersuchten Gruppen. Dies hat nach allgemeiner Ansicht Auswirkungen auf die soziale Interaktion der Jugendlichen in der Aufnahmegesellschaft.

Tabelle 20 zeigt die Kreuztabelle zur Nationalität der Nachbarn des Elternhauses und den Freundschaften ihrer Jugendlichen.

Tabelle 20: Kreuztabelle zum Zusammenhang zwischen der Nationalität der Nachbarn der Eltern und den Freundschaften ihrer Jugendlichen

Angaben Prozent		Freunde, mit denen ich in der Schule Kontakt habe, sind:			
		Orientalisch	gemischt	Deutsch	Gesamt
Die meisten Nachbarn haben folgende Nationalität:	Orientalisch	63,0	32,0	26,0	47,2
	gemischt	17,0	41,0	22,2	26,0
	deutsch	21,0	27,3	52,0	27,2
V = .26, p = .000.					

		Freunde, mit denen ich die Freizeit verbringe, sind:			
		Orientalisch	gemischt	deutsch	Gesamt
Die meisten Nachbarn haben folgende Nationalität:	orientalisch	63,0	29,3	29,0	47,2
	gemischt	15,4	41,4	29,0	25,4
	deutsch	22,1	29,3	42,0	28,0
V = .25, p = .000.					

Es zeigten sich gleiche Ergebnisse wie bei Bekannten der Eltern. Aufgrund des Nominalskalenniveaus der Daten wurden die Zusammenhänge mit Chi-Quadrat-Tests untersucht. Bezüglich der Schulkontakte der Jugendlichen ergab sich ein signifikanter Chi-Quadrat-Wert von $\chi^2(4, N = 195) = 28.13, p = .000$. Bei orientalischen oder gemischtnationalen Nachbarn haben die Jugendlichen zu deutlich größeren Anteilen orientalische oder gemischtnationale Schulfreunde. Sind die Nachbarn jedoch deutscher Nationalität, haben die Jugendliche vergleichbar viele Schulkontakte aller drei Kulturkreise. Eine Korrelationsuntersuchung mit Cramers V ergab einen Wert von $V = .26, p = .000$. Demnach zeigt sich auch ein hier ein signifikanter Zusammenhang. Der Korrelationswert ist positiv, das heißt die Herkunft der elterlichen Nachbarn stimmt mit der Herkunft der Schulkontakte der Jugendlichen überein bzw. wird ähnlich gestaltet. Es handelt sich um einen mittleren Effekt.

Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen der Nationalität der Nachbarn und den Freizeitkontakte der Jugendlichen ergab sich ein signifikanter Zusammenhang mit $\chi^2(4, N = 193) = 24.89, p = .000$. In der Freizeit haben Jugendliche signifikant mehr orientalische oder gemischtnationale Freunde, wenn die Nachbarn orientalischer oder gemischter Herkunft sind. Sind die Nachbarn Deutsche, haben die Jugendlichen hingegen Freizeitkontakte aller drei Kulturkreise. Eine Korrelationsuntersuchung mit Cramers V ergab einen Wert von $V = .25, p = .000$. Der Zusammenhang ist hochsignifikant. Der Korrelationswert ist positiv, das heißt die Nationalität der Nachbarn der Eltern stimmt überein mit der Nationalität der Freizeitkontakte der Jugendlichen bzw. wird ähnlich gestaltet. Es handelt sich um einen mittleren Effekt.

Tabelle 21 zeigt den Zusammenhang zwischen der Nationalität der elterlichen Bekannten und der Nationalität der Schul- und Freizeitkontakte ihrer Jugendlichen.

Tabelle 21: Kreuztabelle zum Zusammenhang zwischen der Nationalität der Besuchskontakte der Eltern und der Kontakte ihrer Jugendlichen in Schule und Freizeit

Angaben in Prozent

		Meine häufigsten Schulkontakte sind:			
		Orientalisch	gemischt	Deutsch	Gesamt
Elternfrage:	orientalisch	77,0	49,0	52,0	64,0
Die meisten Bekannten, die ich zu mir einlade, sind	gemischt	14,0	43,0	4,3	22,2
folgender Nationalität:	deutsch	10,0	9,0	44,1	14,3
$V = .34, p = .000.$					
		Meine häufigsten Freizeitkontakte sind:			
		Orientalisch	gemischt	Deutsch	Gesamt
Elternfrage:	orientalisch	76,5	47,0	48,3	63,1
Die meisten Bekannten, die ich zu mir einlade, sind	gemischt	12,3	45,0	16,1	23,1
folgender Nationalität:	deutsch	11,3	9,0	36,0	14,3
$V = .30, p = .000.$					

Es fällt auf, dass orientalische Bekannte der Eltern mit orientalischen Schulfreunden der Jugendlichen zusammenhängen. Kinder von Eltern mit orientalischen Bekannten geben deutlicher seltener an, Schulfreunde gemischter oder deutscher Nationalität zu haben. Haben die Eltern Bekannte gemischter Nationen, so haben die Jugendlichen nahezu gleich viele orientalische oder gemischtnationale Schulfreunde, jedoch fast keine deutschen Kontakte in der Schule. Wenn die Eltern jedoch viele deutsche Bekannte haben, so haben die Jugendlichen zu ähnlichen Anteilen Schulfreunde orientalischer oder deutscher Nationalität, jedoch fast keine gemischtnationalen Kontakte. Der Chi-Quadrat-Test zum Zusammenhang zwischen elterlichen Besuchskontakten und den Schulkontakten ihrer Jugendlichen zeigt einen signifikanten Zusammenhang ($\chi^2(4, N = 197) = 45.97, p = .000$). Eine Korrelationsuntersuchung mit Cramers V ergab einen Wert von $V = .34, p = .000$. Daran zeigt sich auch ein hier ein signifikanter Zusammenhang. Der Korrelationswert ist positiv, das heißt die der Nationalität der Bekannten der Eltern stimmt überein mit der Nationalität der Schulkontakte der Jugendlichen bzw. wird ähnlich gestaltet. Es handelt sich um einen mittleren Effekt.

Ebenso prägnant zeigt sich der Zusammenhang zwischen der Nationalität der Bekannten der Eltern und der Nationalität der Freizeitkontakte der Jugendlichen (Chi-Quadrat-Test $\chi^2(4, N = 195) = 36.50, p = .000$). Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen beiden Variablen. In Tabelle 21 ist ersichtlich, dass orientalische Bekannte der Eltern mit orientalischen Freizeitkontakten der Jugendlichen zusammenhängen. Kinder von Eltern mit orientalischen Bekannten geben gleichzeitig deutlich seltener an, in der Freizeit Kontakt mit

gemischtnationalen oder deutschen Freunden zu haben. Wenn die Eltern Bekannte gemischter Kulturkreise haben, so geben die Jugendlichen exakt gleich viele orientalische oder gemischtnationale Freizeitkontakte an und haben gleichzeitig nur sehr wenige deutsche Freunde in der Freizeit. Haben die Eltern jedoch viele deutsche Bekannte, so haben die Jugendlichen zu ähnlichen Anteilen Freizeitkontakte orientalischer oder deutscher Nationalität. Auch gemischtnationale Kontakte pflegen diese Jugendlichen zu einem nicht zu vernachlässigenden Anteil. Eine Korrelationsuntersuchung mit Cramers V ergab einen Wert von $V = .30$, $p = .000$. Demnach zeigt sich auch ein hier ein signifikanter Zusammenhang. Der Korrelationswert ist positiv, das heißt die Nationalität der Bekannten der Eltern stimmt überein mit der Nationalität der Freizeitkontakte der Jugendlichen bzw. wird ähnlich gestaltet. Es handelt sich um einen mittleren Effekt.

Zur Überprüfung von Geschlechtsunterschieden wurde getrennt für Jungen und Mädchen der Zusammenhang zwischen elterlichen Freizeitkontakten und Kontakten der Jugendlichen in der Freizeit untersucht. Ergebnisse sind in Abbildung 37 aufgeführt.

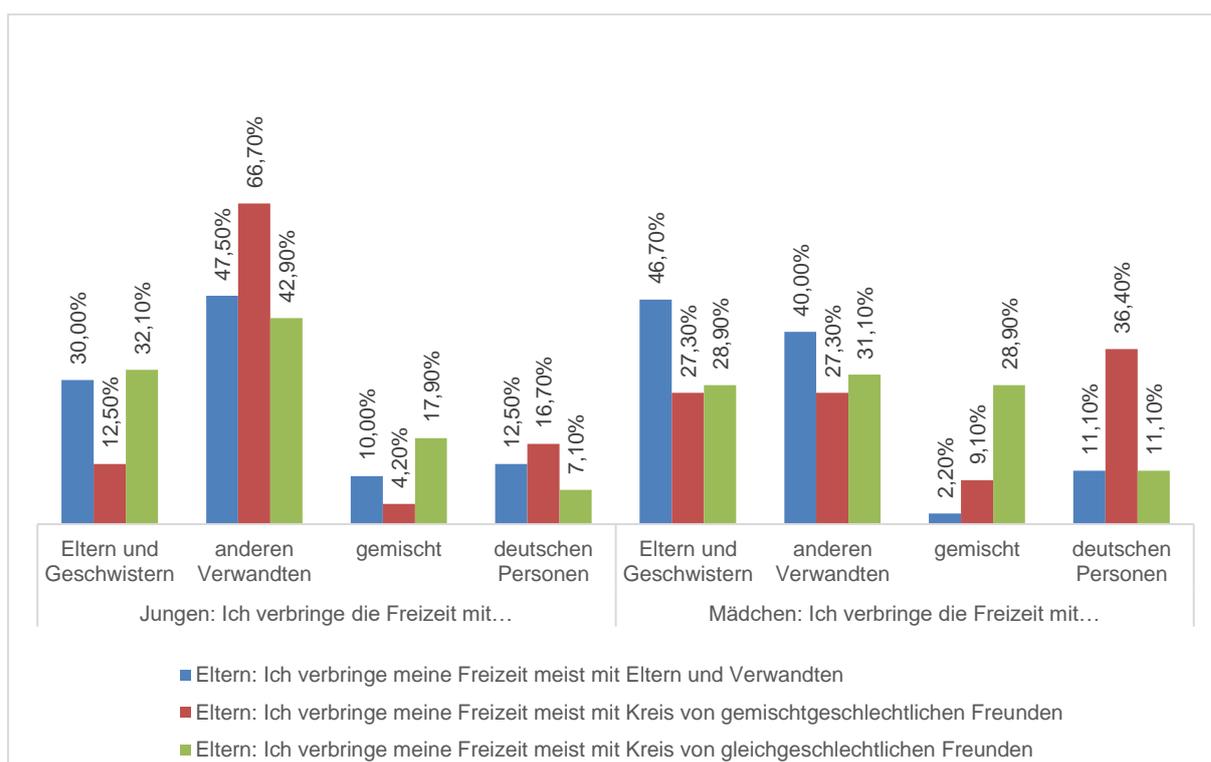


Abbildung 37: Zusammenhang zwischen elterlichen und jugendlichen Freizeitkontakten, nach Geschlecht

Der Chi-Quadrat-Test ergab für die Gesamtstichprobe einen signifikanten Zusammenhang ($\chi^2(6, N = 193) = 21.55$, $p = .001$). Eine Korrelationsuntersuchung mit Cramers V ergab einen Wert von $V = .24$, $p = .001$. Demnach zeigt sich auch hier ein signifikanter Zusammenhang. Der

Korrelationswert ist positiv, das heißt die Freizeitgestaltung von Eltern und Jugendlichen stimmt überein bzw. wird ähnlich gestaltet. Es handelt sich um einen mittleren Effekt.

Somit besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen den beiden Variablen. Getrennt nach Geschlechtern zeigt sich interessanterweise nur für die Mädchen ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Variablen mit $\chi^2 (6, N = 101) = 18.50, p = .005$. Eine Korrelationsuntersuchung mit Cramers V ergab einen Wert von $V = .30, p = .005$. Es zeigt sich auch hier ein signifikanter Zusammenhang. Die positive Korrelation bedeutet, dass Mädchen ihre Freizeit in ähnlicher Weise wie ihre Eltern gestalten. Für die Jungen jedoch ergibt sich kein signifikanter Chi-Quadrat-Wert ($\chi^2 (6, N = 92) = 7.21, p = .301$). Eine Korrelationsuntersuchung mit Cramers V ergab einen Wert von $V = .20, p = .301$. Es ist kein signifikanter Zusammenhang eruiert.

Nur für die Mädchen sind also Unterschiede in der Kreuztabelle interpretierbar. Es wird deutlich, dass Mädchen, deren Eltern ihre Freizeit mit Eltern und Geschwistern oder anderen Verwandten verbringen, ihre Freizeit ebenfalls größtenteils mit Eltern und Verwandten und gleichgeschlechtlichen Freunden verbringen. Diese Mädchen geben deutlich seltener an, ihre Kontakte in gemischtgeschlechtlichen Kreisen zu suchen. Haben die Eltern gemischte Bekannte in der Freizeit, geben die meisten Mädchen an, gleichgeschlechtliche Freunde zu haben. Wenn die Eltern in der Freizeit deutsche Bekannte haben, verteilen sich die Mädchen gleichmäßig auf die Kategorien der Kontakte in der Freizeit und unterscheiden sich hier also nicht. Für die Gesamtstichprobe zeigt sich ein ganz ähnliches Bild, jedoch ergibt sich dieser Gesamtzusammenhang deutlich nur durch die Mädchen der Stichprobe.

Geschlechtsunterschiede wurden auch bei den vorhergehenden Untersuchungen getestet, führten jedoch zu keinen differentiellen Ergebnissen und werden daher nicht detailliert berichtet.

Insgesamt kann die untersuchte Hypothese als bestätigt betrachtet werden. Bei familialischer/kollektivistischer Ausprägung der Eltern suchen die Jugendlichen seltener deutsche Freunde. Dies zeigt sich sowohl für Bekannte der Eltern als auch für nachbarschaftliche Verhältnisse. Auf der anderen Seite haben die Jugendlichen deutlich mehr Kontakte zu Deutschen, wenn die Eltern ebenfalls deutsche Kontakte pflegen. Die Untersuchung der Geschlechterunterschiede deckt einen Zusammenhang zwischen elterlicher Freizeitgestaltung und Konstellationen im Freundeskreis der Jugendlichen nur bei den Mädchen auf. Elterlicher Familialismus/Kollektivismus führt zu einem Zuwachs bei gleichgeschlechtlichen Freundschaften der Mädchen, nicht jedoch bei den Jungen.

Die Familialismus-/Kollektivismusausprägung der Eltern beeinflusst die innerethnischen Freundschaften bei ihren Jugendlichen: Ist die Familialismus-/Kollektivismusausprägung der Eltern hoch, gilt dies auch für ihre Jugendlichen. Die Verteilung der sozialen Kontakte bei Jugendlichen zeigt für alle Herkunftsgruppen einen deutlichen Trend zu innerethnischen und weg

von interethnischen Freundschaften. Insbesondere ist der Grad an Freundschaftspflege zu Angehörigen der Aufnahmegesellschaft zugunsten des eigenen Kulturkreises und gemischter Freundschaftskreise gering. Die Hypothese kann bestätigt werden.

Die Kontakte der Mädchen sind in jeglichem Freizeitverhalten (sowohl in der Schule, z.B. in den Pausen, als auch außerhalb) signifikant stärker in Richtung des eigenen Kulturkreises orientiert als bei den Jungen.

Im folgenden Abschnitt wird der elterliche Einfluss auf die Wahl des Lebenspartners der Jugendlichen betrachtet.

11.2.2 Einverständnis der Eltern zu Partnerwahl und Ansichten der Jugendlichen

11.2.2.1 Einverständnisse der Eltern zur Partnerwahl ihrer Jugendlichen

Im Allgemeinen wird die gezeigte Bereitschaft zur interethnischen Heirat als Hinweis auf den Grad zur Integration in die Aufnahmegesellschaft angesehen (z.B. BMFSFJ 2000, S.78; Heckmann et al. 2000, S.49). Nauck meint: *„Partnerwahl und Eheschließungen gehören ... zu den ‚strategischen‘ Entscheidungen von Migranten bezüglich des Eingliederungs-verhaltens im Generationenzusammenhang.“* (Nauck 2007)

Aus diesem Grund wurden die Eltern nach ihrem Einverständnis zur Partnerwahl ihrer Kinder befragt. Als Antwortmöglichkeiten wurden 5 Items: „trifft überhaupt nicht zu“, „trifft nicht zu“, „teils/teils“, „trifft zu“ und „trifft vollständig zu“ zur Verfügung gestellt, um eine Differenzierungsmöglichkeit der eigenen Antworten zu bieten. Tabelle 22 zeigt die Varianzanalyse zu den Ergebnissen der Befragung.

Tabelle 22: Varianzanalyse der elterlichen Angaben zur Aussage
 „Ein Sohn darf eine deutsche Ehepartnerin heiraten.“ Nach Herkunftsland

Gruppe	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Nahost (N=60)	2,43	1,26		
Nordafrika (N=55)	2,40	1,25	.425	.654
Türkei (N=82)	2,26	1,17		
Gesamt (N=197)	2,35	1,22		

Tabelle 23: Varianzanalyse der elterlichen Angaben zur Aussage
 „Eine Tochter darf einen deutschen Ehepartner heiraten.“ Nach Herkunftsland

Gruppe	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Nahost (N=59)	1,98	1,98		
Nordafrika (N=55)	2,18	2,18	.721	.487
Türkei (N=81)	1,99	1,99		
Gesamt (N=195)	2,04	2,04		

Die Unterschiede zwischen den kulturellen Gruppen der Eltern sind nicht signifikant. Die Einstellungen der Eltern zur Partnerwahl ihrer Kinder sind in diesem Kulturkreis sehr ähnlich.

1996 veröffentlicht die BMA eine repräsentative Studie, in der ausländische Eltern zu ihrer Einstellung zur Heirat ihrer Kinder mit Deutschen befragt werden. Die Antworten unterscheiden sich erheblich zwischen den einzelnen Nationalitäten, zeigen jedoch für den Zeitraum zwischen 1985 und 1995 ein grundsätzliches Anwachsen der elterlichen Bereitschaft, ihren Kindern die Heirat mit einem deutschen Ehepartner zu erlauben. Nach Angaben der BMA-Studie ist die Bereitschaft der türkischen Eltern (über Eltern aus dem orientalischen Kulturkreis des Nahen Ostens oder Nordafrikas werden keine Daten erhoben), ihren Kindern ihr Einverständnis zur Heirat mit einem deutschen Partner zu geben, von 34 Prozent im Jahr 1985 auf 53 Prozent im Jahr 1995 und 55 Prozent im Jahr 2001 gestiegen (BMA 2002: 41).

Es stellt sich die Frage, ob die Zustimmungsggrade zur Partnerwahl und die Wahl der Jugendlichen selbst den kulturellen Werten oder, wie in zahlreichen Literaturstellen der vergangenen Jahrzehnte beschrieben, z.B. EFFNATIS-Untersuchung (Worbs/Heckmann 2003, S.147) eher der Religionszugehörigkeit geschuldet sind. Abbildung 38 zeigt die Ergebnisse der Befragung daher aufgetrennt nach religiöser Gruppe und Geschlecht des Kindes.

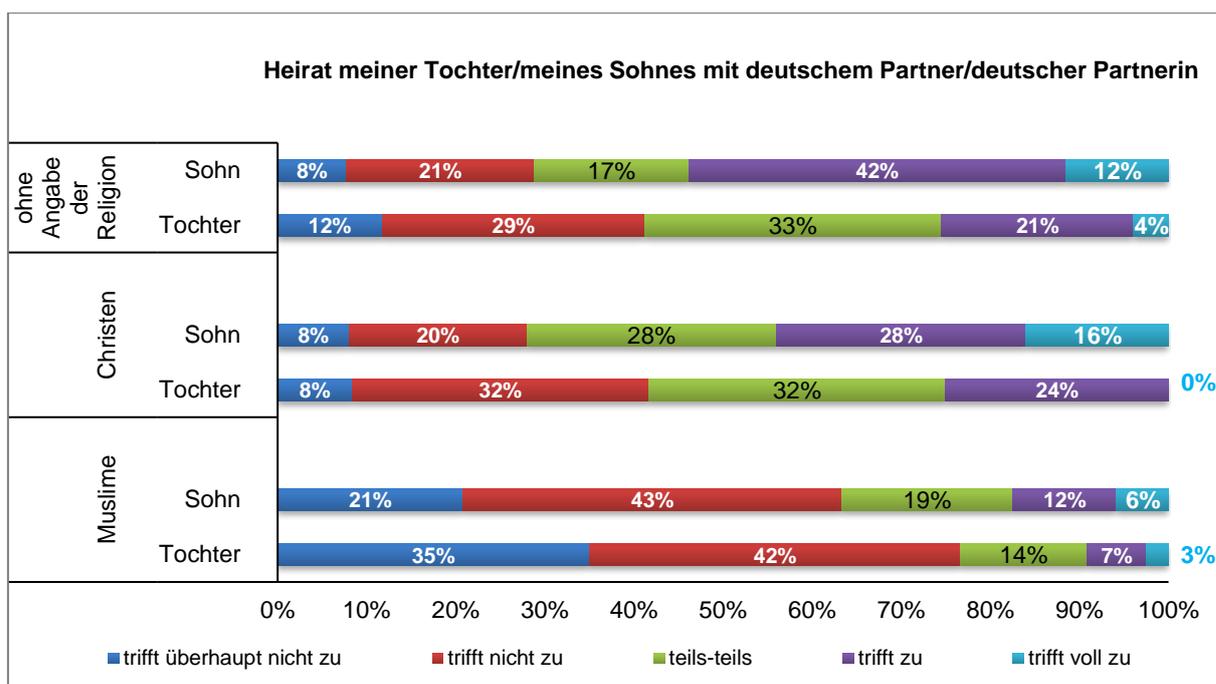


Abbildung 38: Angaben der befragten Eltern zu den Aussagen „Eine Tochter darf einen deutschen Ehepartner heiraten.“ bzw. „Ein Sohn darf eine deutsche Ehepartnerin heiraten.“, aufgetrennt nach Religionszugehörigkeit.

Sehr deutlich überwiegen die Ablehnungshaltungen bei den muslimischen Eltern, ihre Kinder einen Deutschen bzw. eine Deutsche ehelichen zu lassen. Bei den Töchtern ist diese Ablehnung in allen Gruppen wesentlich ausgeprägter als bei den Söhnen.

In der Gruppe der Christen überwiegt die Ablehnung einer Heirat mit einem deutschen Ehepartner bei den Töchtern, bei den Söhnen hingegen sind teilweise Zustimmung/Ablehnung und Ablehnung homogen verteilt; es überwiegt sogar die volle bis moderate Zustimmung.

Die Befragten aus anderen Religionsgemeinschaften zeigen ein den Christen ähnliches Zustimmungsverhalten in dieser Frage.

Tabelle 24: Varianzanalyse der elterlichen Angaben zur Aussage „Ein Sohn darf eine deutsche Ehepartnerin heiraten.“ nach Religionsgemeinschaft

Religionsgemeinschaft	M	SD	F	P
Muslime (N=120)	2,38	1,11		
Christen (N=25)	3,24	1,20		
Andere Religion (N=52)	3,29	1,16	14.31	.000
Gesamt (N=197)	2,73	1,20		

Tabelle 25: Varianzanalyse der elterlichen Angaben zur Aussage „Eine Tochter darf einen deutschen Ehepartner heiraten. Nach Religionsgemeinschaft

Religion	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Muslime (N=120)	1,97	,91		
Christen (N=24)	2,83	1,00	16.74	.000
Andere Religion (N=51)	2,16	1,05		
Gesamt (N=195)	2,28	1,03		

Die Unterschiede im Einverständnis der Eltern unterschiedlicher Religionsgemeinschaft zur Heirat ihrer Kinder wurden anhand einer faktoriellen Varianzanalyse (ANOVA) statistisch getestet: Die Antwortskala wird hier also als Ratingskala bewertet und hat damit metrisches Datenniveau. Wie aus der Tabelle: 25 ersichtlich, weist die Religionsgemeinschaft einen signifikanten Haupteffekt für die muslimischen Eltern ($F(2,197) = 14.31, p = .000$) aus. Daraufhin wurden die Gruppenunterschiede in Post-Hoc-Tests näher analysiert. Hierfür wurde eine Bonferroni-Korrektur verwendet. Die muslimische Eltern unterschieden sich in ihrem Einverständnis einer Heirat der Söhne mit einer deutsche Ehepartnerin ($M = 2.38, SD = 1.11$) signifikant vom Mittelwert der christlichen Eltern ($M = 3.24, SD = 1.20$) mit $p = .002$. Ebenso ergab sich ein signifikanter Unterscheid im Vergleich mit anderen Religionsgemeinschaften ($M = 3.29, SD = 1.16$) mit $p = .000$. Zwischen Christen und befragten Eltern anderer Religionsgemeinschaften gibt es hinsichtlich ihres Einverständnisses keine signifikanten Mittelwertsunterschiede ($p = .048$). Ebenso ersichtlich zeigt die Religionsgemeinschaft einen signifikanten Haupteffekt für die muslimischen Eltern hinsichtlich ihres Einverständnisses einer Heirat mit einem deutschen Ehepartner bei den Töchtern ($F(2,194) = 16.74, p = .000$) auf. Die muslimischen Eltern unterschieden sich in ihrem Einverständnis, ihre Tochter einen deutschen Mann ehelichen zu lassen ($M = 1.97, SD = 0.91$), hochsignifikant vom Mittelwert der christlichen Eltern ($M = 2.83, SD = 1.00$) mit $p = .000$. Ebenso ergibt sich ein hochsignifikanter Unterscheid im Vergleich mit anderen Religionsgemeinschaft ($M = 2.16, SD = 1.05$) mit $p = .000$. Zwischen Christen und befragten Eltern anderer Religionsgemeinschaften gibt es hinsichtlich ihres Einverständnisses keine signifikanten Mittelwertsunterschiede ($p = .069$). Sehr deutlich überwiegen die Ablehnungshaltungen bei den muslimischen Eltern, ihre Kinder einen Deutschen bzw. eine Deutsche ehelichen zu lassen. Bei den Töchtern ist diese Ablehnung wesentlich ausgeprägter als bei den Söhnen.

Interessant ist hier der Unterschied zwischen den Religionsgruppen mit ihren Unterschieden einerseits und den Kulturgruppen, die keine signifikanten Unterschiede zeigen. Diese Ergebnisse sind ein Hinweis darauf, dass die Religionszugehörigkeit eine höhere Bedeutung bei der

Zustimmung zur Wahl eines Ehepartners besitzt als die Zugehörigkeit zu einer Kulturgruppe, in der unterschiedliche Religionsgemeinschaften zusammenleben.

11.2.2.2 Ansicht der Jugendlichen zur Partnerwahl

Die Jugendlichen wurden ebenfalls nach ihrer Meinung zur Heirat eines Partners aus dem Gastland befragt. Als Antwortmöglichkeiten wurden 5 Items: „trifft überhaupt nicht zu“, „trifft nicht zu“, „teils/teils“, „trifft zu“ und „trifft vollständig zu“ zur Verfügung gestellt, um eine Differenzierungsmöglichkeit der eigenen Antworten zu bieten. Abbildung 39 zeigt die Ergebnisse der Befragung und Tabelle 23 die statistische Analyse der Ergebnisse, aufgetrennt nach Kulturgruppe.

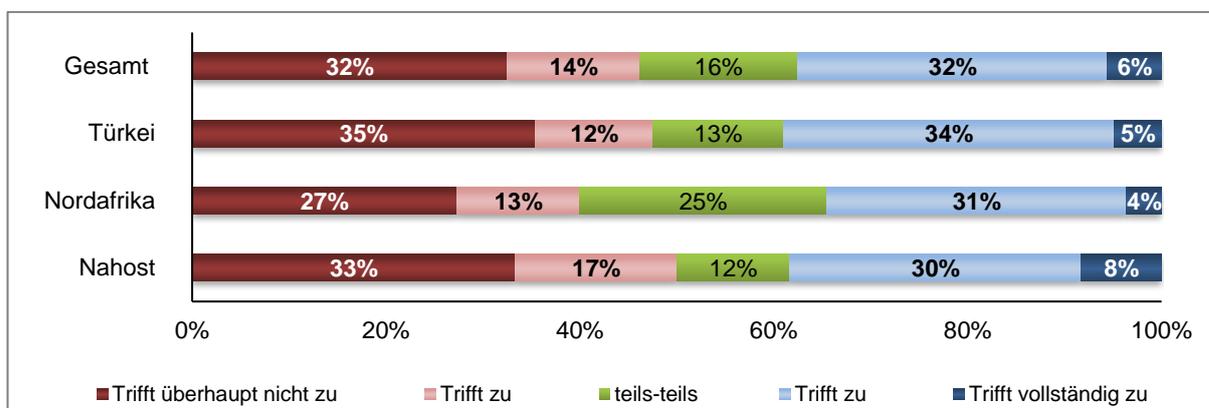


Abbildung 39: Angaben der Jugendlichen auf die Aussage „Ich habe nichts dagegen, eine deutsche Frau/ einen deutschen Mann zu heiraten“, getrennt nach Herkunftsregion

Tabelle 23: Varianzanalyse zur Aussage--„Ich habe nichts dagegen eine deutsche Frau/ einen deutschen Mann zu heiraten“, nach Herkunftsregion

Gruppe	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Nahost (N=60)	2,63	1,42		
Nordafrika (N=55)	2,71	1,27	,08	,91
Türkei (N=82)	2,61	1,39		
Gesamt (N=197)	2,64	1,36		

In der Auswertung der Mittelwerte lassen sich zwischen den befragten Gruppen keine signifikanten Unterschiede feststellen.

Die Aussagen wurden nach Geschlecht getrennt, um feststellen zu können, wie sich die Mädchen und Jungen jeweils zum Aspekt der Partnerwahl positionieren (Abbildung 40).

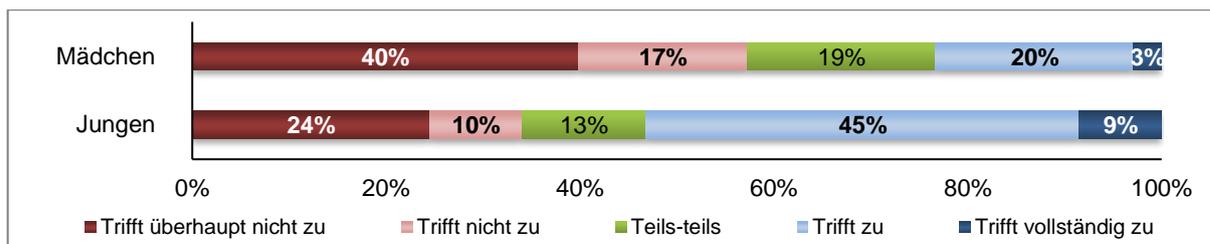


Abbildung 40: Antworten der Jugendlichen auf die Aussage „Ich habe nichts dagegen, eine deutsche Frau/ einen deutschen Mann zu heiraten“, getrennt nach Geschlecht.

Tabelle24: T-Test zur Aussage „Ich habe nichts dagegen, eine deutsche Frau/ einen deutschen Mann zu heiraten“, getrennt nach Geschlecht.

	Geschlecht	N	M	SD	T	DF	P
Ich habe nichts dagegen, eine deutsche Frau/ einen deutschen Mann zu heiraten.	J	94	2,76	1,25	2,43	195	.001
	M	103	2,31	1,29			

Interessant sind in diesem Bereich die möglichen Unterschiede in den jeweiligen Ansichten der Mädchen und Jungen. Diese wurden mittels T-Test für unabhängige Stichproben geprüft. Hier präsentieren sich signifikante geschlechterspezifische Unterschiede ($p = .001$). Das Einverständnis der befragten Jungen, eine deutsche Frau zu ehelichen, ist grundsätzlich höher als das Einverständnis der Mädchen, einen deutschen Mann zu heiraten.

Eine Bestätigung erfahren die vorliegenden Ergebnisse durch Weidacher (2000: 116), die Repräsentative Studie des BMA (2002: 42)

Dies spricht dafür, dass die Jugendlichen im Gastland stärker integriert sind und sich durch Heirat eine noch stärkere Integration vorstellen können als ihre Eltern. Die Unterschiede zeigen sich jedoch fast ausschließlich bei den Söhnen und weit weniger ausgeprägt bei den Töchtern dieser Familien, die bei der Partnerwahl eine weitaus höhere Übereinstimmung mit ihren Eltern zeigen. Zum besseren Verständnis dieser Diskrepanzen werden nachfolgend die Umstände, unter denen sich die Jugendlichen vorstellen können, einen deutschen Ehepartner/ eine deutsche Ehepartnerin zu wählen, detaillierter betrachtet.

Die Gründe der Jugendlichen sind für ein Verständnis der Thematik bedeutsam, daher wurden diese ebenfalls untersucht.

Die Frage nach den Bedingungen für die Heirat eines Deutschen ist eine Filterfrage, das heißt, sie wurde nur von denjenigen Jugendlichen beantwortet, die angaben, sich eine Ehe mit einem Deutschen vorstellen zu können. Die Gesamtzahl erfährt dadurch eine Reduktion auf 104. Gefragt wurde nach dem wichtigsten Grund, Mehrfachantworten waren nicht möglich (Abbildung 41).

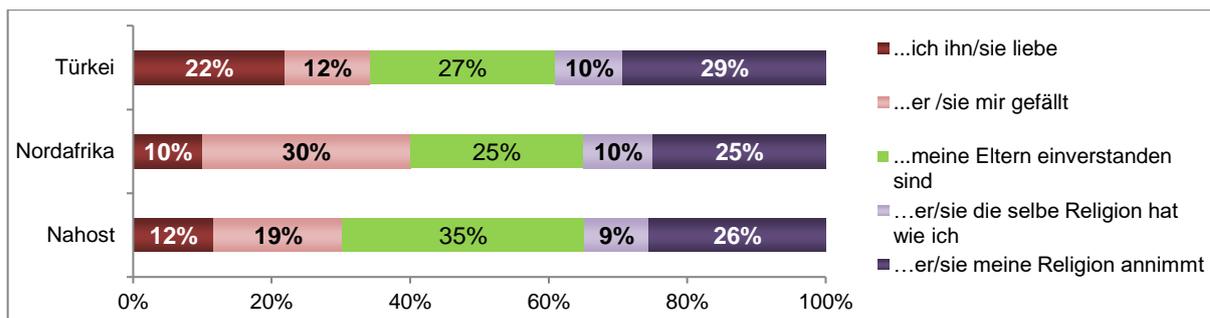


Abbildung 41: Angaben der Jugendlichen zur Aussage: „Ich kann mir vorstellen, ein/e Deutsche/n zu heiraten, wenn...“, getrennt nach Herkunftsgruppen

Als wichtigste Bedingung für die Heirat eines Deutschen nannten die Jugendlichen der drei Herkunftsländer das Einverständnis der Eltern. Darauf folgt die Annahme der eigenen Religion durch die Partnerin/ den Partner. Liebe und Gefallen treten hinter der familiären Zustimmung und der Religionszugehörigkeit zurück.

Die Unterschiede in den Gründen zur Wahl eines Partners aus der deutschen Gesellschaft wurden zwischen den Herkunftsgruppen mittels Chi-Quadrat-Test ermittelt. Hierbei ergab sich ein nicht-signifikanter Chi-Quadrat-Wert von χ (df = 8, N = 104) = 5,05; $p = .752$. Dies bedeutet, dass die oben beschriebenen Unterschiede zwischen den Gruppen statistisch nicht bedeutsam, die deskriptiv ersichtlichen Unterschiede also nicht auf signifikante Herkunftsgruppenunterschiede zurückführbar sind.

Ein anderes Bild zeigt die geschlechterspezifische Auflösung der Gründe für oder gegen eine Heirat eines deutschen Partners/ einer deutschen Partnerin (Abbildung 42).

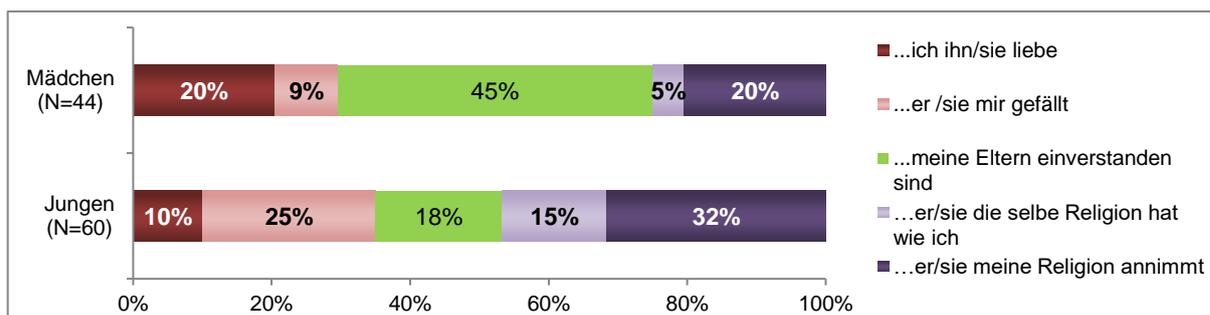


Abbildung 42: Angaben der Jugendlichen zur Aussage: „Ich kann mir vorstellen, ein/e Deutsche/n zu heiraten, wenn...“, getrennt nach Geschlecht

So präsentieren die befragten Mädchen eine sehr hohe Abhängigkeit der Entscheidung vom Einverständnis der Eltern. Daran zeigt sich die bereits ausführlich beschriebene Orientierung von Migrantentöchtern am vorgelebten Familismus (siehe dazu Abschnitt 7.5.1). Dieser Anteil ist bei den männlichen Jugendlichen weitaus geringer. Für die Jungen ist vor allem die

Religionszugehörigkeit von hoher Bedeutung: Knapp die Hälfte können sich die Ehe mit einer Deutschen nur vorstellen, wenn sie die eigene Religion annimmt oder bereits angenommen hat.

Das Gefühl dem Partner gegenüber (Sympathie und Liebe) ist für ca. ein Drittel der Jungen und Mädchen von Bedeutung, scheint im Vergleich zu anderen Kriterien jedoch eher unwichtig zu sein – immerhin haben ca. zwei Drittel der Befragten diese Angabe nicht gemacht. Interessant ist der Aspekt „Liebe“ – auch hier zeigen sich deutliche Geschlechterspezifika. Die befragten Jungen gaben zu lediglich 10 % an, dass Liebe zum Partner der wichtigste Grund für eine Heirat mit einer Deutschen ist. Für die Mädchen ist das mit 20 % wesentlich bedeutsamer. Reines Gefallen scheint den Mädchen kein hinreichender Grund, eine Ehe abzulehnen; für die Jungen ist es wichtiger, dass ihnen die Partnerin gefällt.

Unterschied zwischen den Geschlechtergruppen in den genannten Gründen zur Zustimmung einer Heirat mit einem deutschen Partner/einer deutschen Partnerin. wurde anhand von Chi-Quadrat-Tests untersucht. Hierbei ergab sich ein signifikanter Chi-Quadrat-Wert von χ (df = 4, N = 104) = 14,2; $p = .000$. Dies bedeutet, dass die oben beschriebenen Unterschiede zwischen den Jungen und Mädchen auch statistisch bedeutsam sind. In diesem Bereich sind die deskriptiv ersichtlichen Unterschiede also auf signifikante Herkunftsgruppenunterschiede zurückführbar.

11.2.2.3 Hypothesenprüfung

Das Einverständnis der Eltern zur Partnerwahl wurde im Kapitel 11.3.2.1 und die Ansichten der Jugendlichen dazu im Kapitel 11.3.2.2 dargestellt. Nun soll geprüft werden, ob das Einverständnis orientalischer Eltern zur Partnerwahl Einfluss auf die Ansichten ihrer Jugendlichen hat. Die Hypothese dazu lautete:

Hypothese Soz_4

Das Einverständnis der Eltern hat Einfluss auf die Ansichten ihrer Jugendlichen im Bereich Partnerwahl.

Um diese Hypothese zu prüfen, wurden die Daten der Eltern und Jugendlichen einer Korrelationsanalyse unterzogen (Tabelle 26).

Tabelle 26: Korrelation zwischen den Ansichten der Eltern und ihrer Söhne bzw. Töchter zur Partnerwahl, nach Pearson

	Jungen (N = 94)	Mädchen (N = 103)	Jugendliche gesamt (N = 197)
Ich habe nichts dagegen, dass mein Sohn eine deutsche Frau heiratet.	$r = .10$ ($p = .326$)	X	$r = .13$ ($p = .062$)
Ich habe nichts dagegen, dass meine Tochter einen deutschen Mann heiratet.	X	$r = .20$ ($p = .039$)	$r = .15$ ($p = .044$)

Aus Tabelle 26 wird ersichtlich, dass die Meinungen der Eltern und ihrer Jugendlichen in der Gesamtstichprobe schwach übereinstimmen.

Im Zustimmungsverhalten der Eltern zur Wahl einer deutschen Partnerin durch den Sohn zeigt sich eine nahezu signifikante, aber schwache Korrelation von $r = .13$ mit $p = .062$. Ähnlich zeigt sich die Übereinstimmung bei der Frage zur Wahl eines deutschen Partners durch eine Tochter, obgleich die Übereinstimmung signifikant mit $r = .15$ und $p = .044$ hier geringfügig höher ausfällt als bei den Söhnen. Dies bedeutet, dass die Ansichten von Eltern und Jugendlichen ähnlich sind, es gleichzeitig jedoch erhebliche Unterschiede gibt, die die Übereinstimmung nur gering ausfallen lassen.

Aufgeteilt nach Geschlecht der Jugendlichen zeigt sich ein differenzieller Zusammenhang. Die Antworten der Mädchen korrelieren signifikant mit der Einstellung ihrer Eltern mit $r = .20$, $p = .039$, d.h. Mädchen teilen die Ansichten ihrer Eltern zu ihrer Partnerwahl zumindest partiell.

Bei den Antworten der Jungen zeigt sich keine signifikante Übereinstimmung mit der Einstellung der Eltern. Die gefundene Übereinstimmung bei den Jugendlichen gesamt geht demnach auf die Mädchen in der Stichprobe zurück. Die Jungen haben hingegen andere Ansichten zur Partnerwahl als ihre Eltern.

Die Hypothese Soz_4 kann durch diese Ergebnisse teilweise bestätigt werden. Zusätzlich lässt sich anhand der Überprüfung der genannten Voraussetzungen zeigen, dass die den Werten im Bereich der Partnerwahl konträre Erwartungshaltung der Eltern einen Einfluss auf die Interaktion ihrer Jugendlichen hat. Dies trifft allerdings nur für die Mädchen zu, die durch die konservative Einstellung ihrer Eltern bezüglich der Partnerwahl auch eine konservativere Haltung einnehmen.

11.2.2.4 Ansichten der Eltern und Jugendlichen zum Sexualkundeunterricht in der Schule und Sozialintegration die Jugendlichen

In diesem Abschnitt wird die Haltung von Eltern und Jugendlichen zur Frage der Sexualerziehung untersucht.

Die Eltern und Jugendlichen wurden jeweils gebeten, ihren Standpunkt zur Aussage „*Sexualkunde Unterricht in der Schule ist wichtig*“ zu verdeutlichen. Als Antwortmöglichkeiten standen zur Verfügung: „trifft überhaupt nicht zu“, „trifft nicht zu“, „teils/teils“, „trifft zu“ und „trifft vollständig zu“.

Die Angaben der Eltern sind in Abbildung 43 visualisiert.

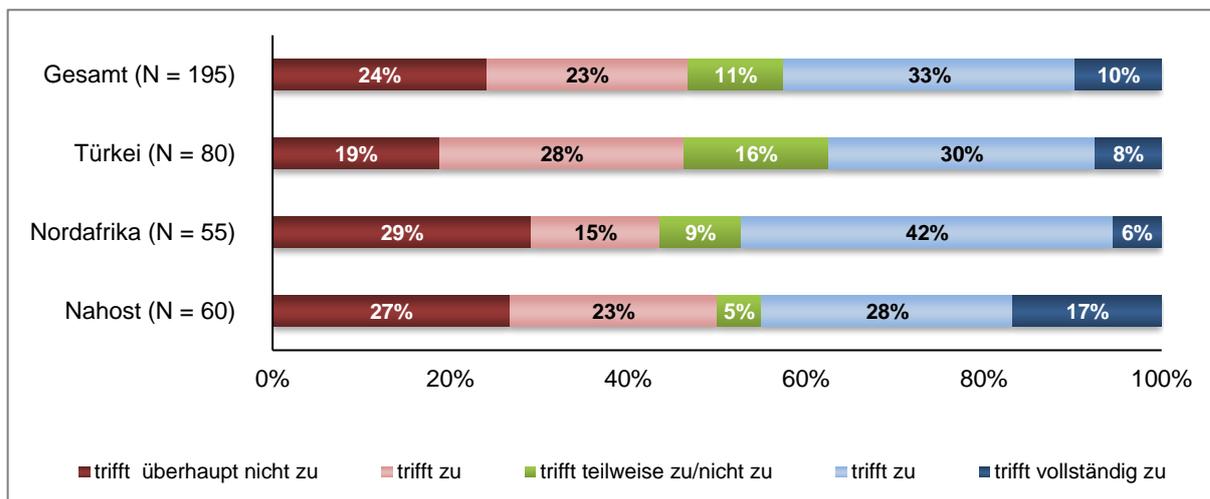


Abbildung 43: Angaben der Eltern zur Aussage: „*Sexualkundeunterricht in der Schule ist wichtig.*“

Innerhalb der Gruppen präsentieren sich die Ergebnisse zu dieser Aussage homogen. Die Ansichten der befragten Eltern insgesamt sind zu ungefähr gleichen Teilen auf Zustimmung und Ablehnung dieser Aussage verteilt. Auch innerhalb der Gruppen sind Zustimmungs- und Ablehnungstendenzen quantitativ nah beieinanderliegend; es unterscheiden sich lediglich die Zustimmungs- bzw. Ablehnungsgrade.

Tabelle 27: Varianzanalyse zur elterlichen Zustimmung zum Sexualkundeunterricht, nach Herkunftsgruppen

	M	SD	F	P
Nahost (N = 60)	2,85	1,50		
Nordafrika (N = 55)	2,80	1,39	.033	.967
Türkei (N = 82)	2,79	1,26		
Gesamt (N = 197)	2,81	1,37		

Zwischen den Stichproben lassen sich keine signifikanten Meinungsunterschiede bei den Eltern feststellen ($p = .967$).

In einer weiteren Frage wurden die Eltern gebeten, zur Aussage „*Ich spreche mit meinen Kindern über Sexualität*“ Stellung zu nehmen. Die Antworten sind in Abbildung 44 visualisiert.

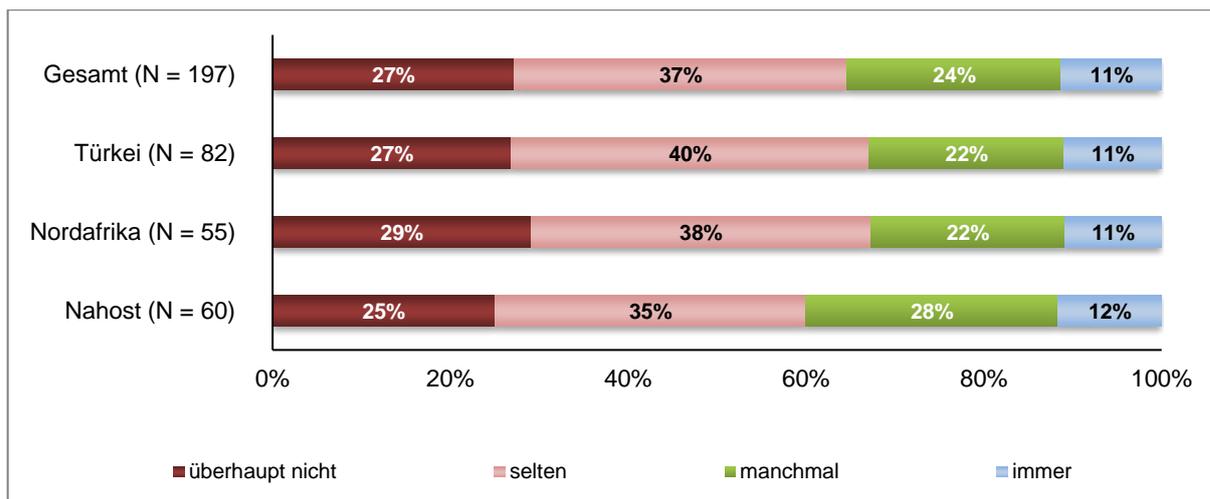


Abbildung 44: Stellungnahme der Eltern zur Aussage „Ich spreche mit meinen Kindern über Sexualität“.

Ein Viertel der befragten Eltern sprechen nie mit ihren Kindern über Sexualität, die meisten selten. Insgesamt sind lediglich 24 % der Eltern bereit, dieses Thema mit ihren Kindern zumindest manchmal zu diskutieren.

Der Zusammenhang zwischen Herkunft und Gesprächen über Sexualitätsthemen wurde anhand von Chi-Quadrat-Tests untersucht. Hierbei ergab sich ein nicht signifikanter Chi-Quadrat-Wert von χ (df = 6, N = 197) = 1,36; $p = .968$. In diesem Bereich sind die deskriptiv ersichtlichen Unterschiede demnach nicht auf signifikante Unterschiede zwischen den Herkunftsgruppen zurückführbar.

Diese Ergebnisse bestätigen die bislang zu diesem Thema veröffentlichten Studien (z.B. Toprak 2014, siehe dazu Kapitel 7.5.3 auf S. 90 dieser Studie). Bei Betrachtung der jeweiligen Jahre der Veröffentlichungen zeichnet sich keine Entwicklung in eine weniger schambehaftete Einstellung zur Kommunikation über Sexualität ab. Es liegt nahe, dass sich vor allem im Bereich der Sexualaufklärung in Migrantenfamilien Unterschiede zum westlichen Einstellungsmuster finden lassen. Auch Schäfer und Schwarz (2007) zeigen, dass eine Aufklärung der Kinder über Sexualität innerhalb der Familie nicht stattfindet, weil Gespräche über Sexualität in den Augen der Eltern unmoralisch und unanständig sind und große Angst vor einem möglichen Autoritätsverlust besteht. Das Schamgefühl in Bezug auf die Thematisierung von Sexualität besteht generationsunabhängig und steht einer Enttabuisierung von Sexualität im Elternhaus eher entgegen. Obwohl sich die Eltern mit überwiegender Mehrheit gegen den Sexualkundeunterricht in der Schule wenden, plädieren sie doch dafür, dass die Aufklärung in der Schule stattfinden soll (Schäfer und Schwarz 2007: 256).

Die Jugendlichen wurden in diesem Zusammenhang ebenfalls zu ihrer Meinung befragt. Die Aussage, die sie mit ihrer Meinung belegen sollten, lautete hier: „Sexualkundeunterricht in der Schule ist wichtig“. Abbildung 45 zeigt die Ergebnisse der Befragung.

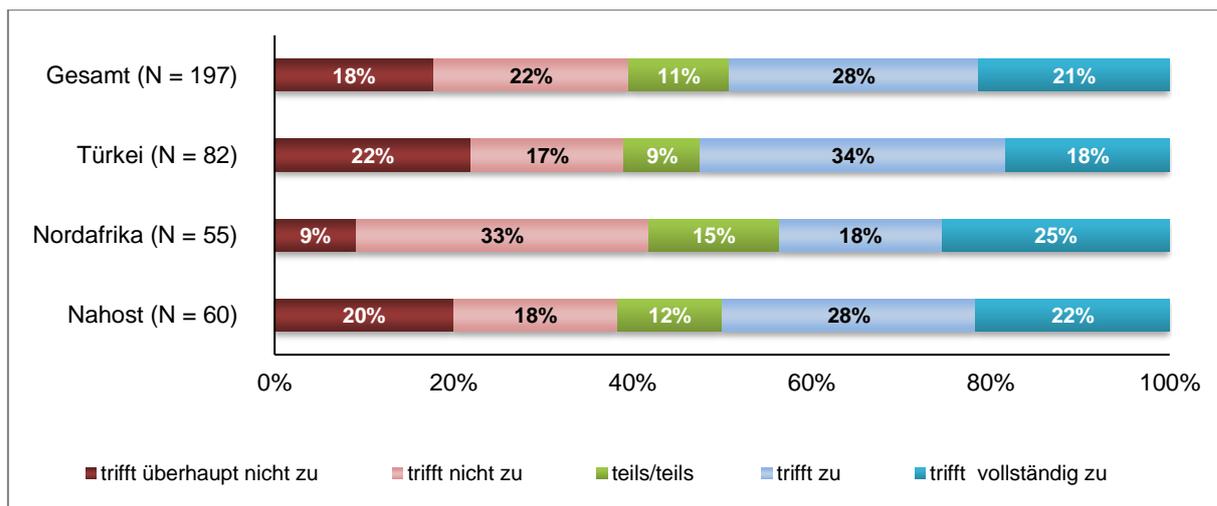


Abbildung 45: Angaben der Jugendlichen zur Aussage: „Sexualkundeunterricht in der Schule ist wichtig.“, nach Gruppen getrennt.

Abbildung 45 zeigt eine höhere Zustimmung der Jugendlichen zur Aussage „Sexualkundeunterricht in der Schule ist wichtig“ als bei ihren Eltern.

Tabelle 28: Varianzanalyse zur Zustimmung zum Sexualkundeunterricht bei den Jugendlichen, nach Herkunftsgruppen

	M	SD	F	B.
Nahost (N = 60)	3,13	1,46		
Nordafrika (N = 55)	3,18	1,37	.056	.945
Türkei (N = 82)	3,10	1,46		
Gesamt (N = 197)	3,13	1,43		

Zwischen den Stichproben lassen sich innerhalb der Herkunftsgruppen bei den Jugendlichen keine signifikanten Meinungsunterschiede feststellen ($p = .945$).

Interessant sind in diesem Bereich die möglichen Unterschiede in den jeweiligen Ansichten der Mädchen und Jungen. Diese wurden mittels T-Test für unabhängige Stichproben geprüft. Aus den Ergebnissen des T-Tests geht hervor, dass zwischen den Antworten der Mädchen und Jungen zur Aussage „Sexualkundeunterricht in der Schule ist wichtig“ keine geschlechterspezifisch signifikanten Unterschiede bestehen ($p = .110$).

Die Jugendlichen wurden befragt, ob sie gern am Sexualkundeunterricht teilnehmen und, falls nicht, aus welchen Gründen sie nicht gern teilnehmen (Abbildung 47).

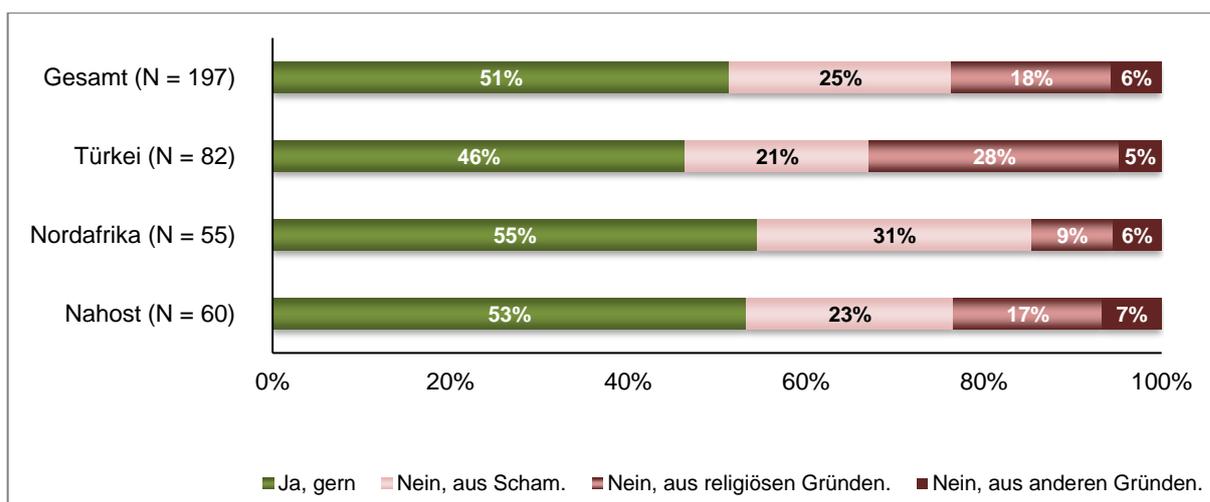


Abbildung 46: Angaben der Jugendlichen auf die Aussage: „Ich nehme gern am Sexualkundeunterricht teil.“, nach Gruppen.

Die Aufteilung nach Gruppen ergibt ein relativ homogenes Bild zwischen den Jugendlichen aus Nahost, Nordafrika und der Türkei. Einzig die befragten Jugendlichen aus der Türkei verneinen diese Frage etwas häufiger und geben in etwas stärkerem Ausmaß religiöse Gründe dafür an als die anderen beiden Gruppen.

Die Unterschiede zwischen den drei Herkunftsgruppen wurden aufgrund des Skalenniveaus der Frage (ordinales Antwortformat) mittels Chi-Quadrat-Tests untersucht. Hierbei ergab sich kein signifikanter Chi-Quadrat-Wert von χ (df = 6, N = 197) = 8,62; $p = .196$. Dies bedeutet, dass die oben beschriebenen Unterschiede zwischen den Gruppen keine statistische Signifikanz erreichen.

Weiterhin interessant sind die geschlechterabhängigen Unterschiede in den Befragungen zur Teilnahme am Sexualkundeunterricht (Abbildung 47).

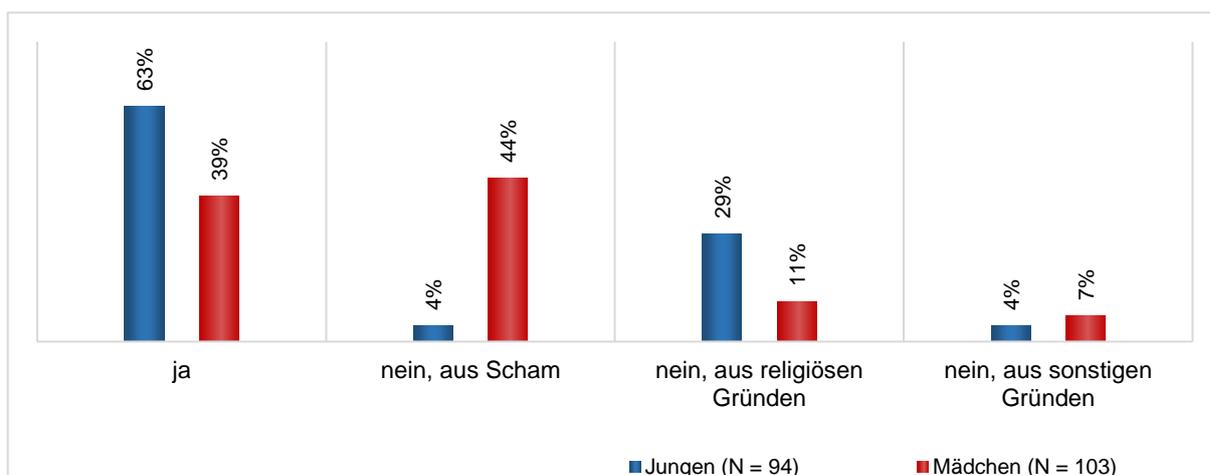


Abbildung 47: Angaben der Jugendlichen auf die Aussage: „Ich nehme gerne am Sexualkundeunterricht teil.“, nach Geschlecht getrennt.

Insgesamt nimmt die Hälfte der befragten Jugendlichen gern am Sexualkundeunterricht teil. Die Gründe, aus denen die Jugendlichen nicht gern am Sexualkundeunterricht teilnehmen, sind bei den Mädchen vor allem Scham und bei den Jungen religiöse Überzeugung. Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern präsentieren sich deutlich.

Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern wurden aufgrund des Skalenniveaus der Frage (ordinales Antwortformat) mittels Chi-Quadrat-Test untersucht. Hierbei ergab sich ein signifikanter Chi-Quadrat-Wert von χ^2 (df = 3 N = 197) = 47,9 p = .000. Dies bedeutet, dass es zwischen den Gruppen statistisch signifikante, geschlechterabhängige Unterschiede gibt.

Hypothesenprüfung

Soz_3: Die Offenheit der Eltern im Umgang mit Belangen der Sexualität beeinflusst die Offenheit und Integration ihrer Jugendlichen.

Der Einfluss der Eltern auf die Offenheit ihrer Jugendlichen im Sexualkundeunterricht ist ein wichtiger Marker für ihren Grad an Integration. Wie im Abschnitt „Erziehungsziel Sexualität“ (7.5.3) beschrieben, gibt es bislang nur wenige Daten – und diese meist von den Mädchen – für diesen Bereich elterlicher Erziehung. Özkara prägte bereits 1988 die in der Literatur seitdem häufig geäußerte Ansicht einer geschlechterspezifischen Erziehung insbesondere in den Bereichen Freizeitgestaltung und Beziehungen zum anderen Geschlecht. Im Jahr 2010 ermittelte die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, dass insbesondere türkische Mädchen (34%), aber auch türkische Jungen (23%) meinen, sexuelle Kontakte vor der Ehe sind mit dem eigenen kulturellen Wertekanon unvereinbar. So postuliert auch Toprak (2014: 89 und 128), dass familiär übertragene Scham bei den Jugendlichen zum Fernbleiben vom Sexualkundeunterricht führt: Sprechen die Eltern mit ihren Jugendlichen nicht über Sexualität, wird der Sexualkundeunterricht abgelehnt. Um dies zu prüfen, wird anhand einer Kreuztabelle der Zusammenhang zwischen Elternverhalten und Teilnahme am Sexualkundeunterricht dargestellt und statistisch untersucht (Tabelle 29).

Tabelle 29: Kreuztabelle zum Zusammenhang zwischen Elternverhalten und Teilnahme am Sexualkundeunterricht.

Angaben in Prozent

<i>Ich spreche mit meinen Kindern über Sexualitätsthemen.</i>	<i>Ich nehme gern am Sexualkunde-Unterricht teil.</i>			
	Ja, gern.	Nein, aus Scham	Nein, aus religiösen Gründen	Nein, aus sonstigen Gründen
überhaupt nicht	20	30	39	40
selten	18	62	55	50
Manchmal	42	9	3	0
Immer	20	0	3	10

Spearman Rang-Korrelation: $r = -.43$ ($p = .000$)

Die beschriebenen Häufigkeitsverteilungen wurden anhand einer Rangkorrelation nach Spearman überprüft. Hierbei konnte ein negativer Zusammenhang zwischen der Besprechung von Sexualität und Teilnahme am Sexualkundeunterricht gefunden werden ($r = -.43$, $p = .000$). Dies hängt mit der Kodierung der Variablen zusammen. Der Häufigkeit der Besprechung Eltern und Jugendlichen wurden Zahlen von 1 bis 4 zugeordnet und ebenso den Gründen der Teilnahme oder Nichtteilnahme. Dadurch bekamen Jugendliche, die „Ja, gerne“ wählten, auf dieser Variable eine 1, für „Nein, aus Scham“ eine 2 und so weiter. Bei der negativen Korrelation der beiden Variablen hängen also niedrigere Werte für Besprechung mit höheren Werten für (Nicht-)Teilnahme zusammen. Wie oben beschrieben nehmen folglich Jugendliche vor allem dann nicht am Sexualkundeunterricht teil, wenn ihre Eltern mit ihnen weniger über Sexualität sprechen. Und andersherum nehmen vor allem die Jugendlichen am Unterricht teil, deren Eltern viel mit ihnen dieses Thema besprechen. Keiner der befragten männlichen und weiblichen Jugendlichen, deren Eltern angaben, immer Themen der Sexualität mit ihren Kindern zu besprechen, bleibt dem Sexualkundeunterricht aus Scham fern. Nur wenige Jugendliche gaben an, aus religiösen oder sonstigen Gründen den Sexualkundeunterricht zu meiden, wenn ihre Eltern immer oder manchmal mit ihnen über Sexualität sprechen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die eingangs formulierte Annahme Hypothese Soz_3 in dieser Studie bestätigt werden konnte: Die Offenheit der Eltern im Umgang mit Belangen der Sexualität beeinflusst die Offenheit und Integration ihrer Jugendlichen. Je offener die Eltern sind, desto offener sind auch ihre Jugendlichen und umgekehrt.

Atabay (2012: 134f) beschreibt, dass sich die Tabuisierung von Themen der Sexualität innerhalb der Familie neben der Teilnahme am Sexualkundeunterricht auch auf andere Bereiche des Lebens erstreckt und die Möglichkeit eröffnet, unliebsame Ratio durch geprägte Wertevorstellungen zu ersetzen. Diese in der Literatur häufig beschriebene Kaskade führt dazu, dass eben die Teilnahme am Sexualkundeunterricht als Indikator für die allgemeine Offenheit und Integration den Jugendlicher in die deutsche Gesellschaft gilt. Eine seltenere Teilnahme

kann umgekehrt als Desintegration verstanden werden. Kelek (2005) geht sogar noch weiter und postuliert ein gleich doppeltes Aufgeben der Integrationsziele sowohl für muslimische als auch nichtmuslimische Schüler – erstere verwehren den Schwimm- und Sexualkundeunterricht und letzteren wird dieser Unterricht daraufhin auf ein Minimum beschränkt. So führt die Nichtteilnahme am Sexualkundeunterricht nicht nur zu einer Desintegration den Jugendlichen, sondern nimmt auch Einfluss auf die deutsche Mehrheitsgesellschaft, indem die deutschen Schüler diffamiert werden und damit der staatliche Bildungsgedanke für eine freiheitliche Zivilgesellschaft unterminiert wird (Kelek 2005: 69 und 71).

11.2.3 Rollenbild der Eltern und daraus resultierende Erziehungsziele und Sozialintegration ihre Jugendlichen

Wie im Theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit erläutert, werden Kinder mit orientalischem Migrationshintergrund meist geschlechterspezifisch erzogen. So wird bei der Erziehung der Mädchen auf eine traditionelle Geschlechterrolle geachtet, die ihnen von den Eltern vorgelebt wird. Sie unterstellen, dass Mädchen über geringere Freiräume als Jungen der gleichen Herkunft und deutlich geringere Freiräume als Mädchen deutscher Herkunft verfügen. Dieses Verhalten wird weithin als symbolisches Beispiel für eine fehlende Integrationsfähigkeit der Zuwandererfamilien gedeutet. In vielen anderen Punkten der vorherigen Kapitel wurde bereits erläutert, dass orientalische Eltern eine umso stärkere Kontrolle auf ihre Jugendlichen ausüben und einen höheren Einfluss auf deren Ingroup-Orientierung haben, je stärker ihre Werte und Vorstellungen an die orientalischen Traditionen des Herkunftslandes geknüpft sind. Dabei sind Töchter einer stärkeren Kontrolle ausgesetzt als Söhne, insbesondere bezüglich der Erziehungsziele Sexualität, Partnerwahl, Öffentlichkeitswirksamkeit und interethnische Freundschaften.

Im vorliegenden Kapitel wird analysiert, in welchem Ausmaß die Orientierung an konservativen Geschlechterrollen bei Familien mit orientalischem Migrationshintergrund erfolgt. Zudem wird geprüft, ob bei den befragten Jugendlichen geschlechterspezifische Unterschiede in der Wahrnehmung der elterlichen Erziehung existieren und welche Qualität diese, bezogen auf die geschlechterspezifische Rollenverteilung und der eigenen Orientierung an der Erziehung, die sie durch ihre Eltern erlebt haben, besitzt.

Die Bewertung traditioneller bzw. konventioneller Geschlechterrollen orientalischer Eltern wird durch vier Aussagen, die auf eine solche Rollenverteilung verweisen, ermittelt. Die befragten Elternteile konnten ihre Positionierung zu diesen Aussagen anhand von fünf Items („trifft überhaupt nicht zu“, „trifft nicht zu“, „teils/teils“, „trifft zu“, „trifft vollständig zu“) ausdrücken. Besonders interessant ist hier der Grad der Übereinstimmung in den Meinungen der Eltern und Jugendlichen.

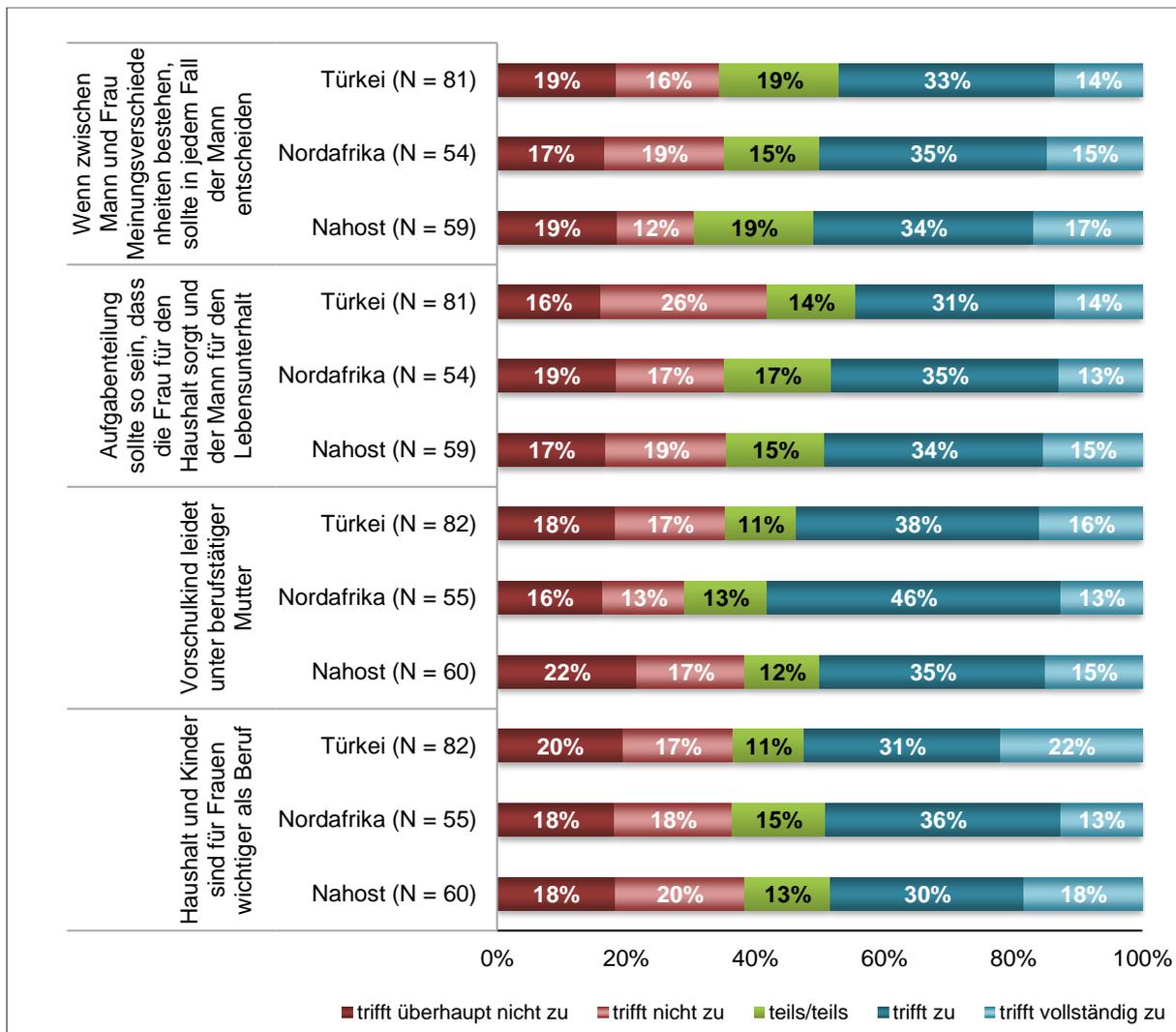


Abbildung 48: Verteilung der elterlichen Vorstellungen zu den Geschlechterrollen in der vorliegenden Untersuchung.

An den Fragen über Meinungsverschiedenheiten und Aufgabenteilungen lässt sich erkennen, dass in allen drei Gruppen die an traditionellen Erziehungszielen orientierten orientalischen Eltern ein eher konservatives Frauenbild vertreten. Innerhalb der Familie sind die Frauen weitgehend für die emotionale Unterstützung und häusliche Belange zuständig, die Männer übernehmen hingegen die finanzielle Versorgung und Außenkontakte. Dies kann in starker sozialer Kontrolle über die Töchter und eine starke Einbindung in die Haushaltsführung münden. Daraus lässt sich schließen, dass Söhne einen größeren Freiraum genießen.

11.2.4 Geschlechterspezifische Unterschiede bei der Wahrnehmung der Geschlechterrollen

Für die Vorstellungen von Kindererziehung sind zum einen eigene Erfahrungen aus der Kindheit und zum anderen die Kontakte mit kulturellen Überzeugungen der Gesellschaft prägend (Hofer 1992, S.143). In diesem Abschnitt soll geprüft werden, ob bezüglich der

Erziehungsvorstellungen der befragten Orientalische stämmigen Jugendlichen, d.h. wie sie selber ihre Kinder erziehen möchten, geschlechtsspezifische Unterschiede bestehen.

In Abbildung 49 werden die Antworten der Jugendlichen auf die Fragen zu den Vorstellungen von Geschlechterrollen nach Herkunftsgruppen getrennt visualisiert.

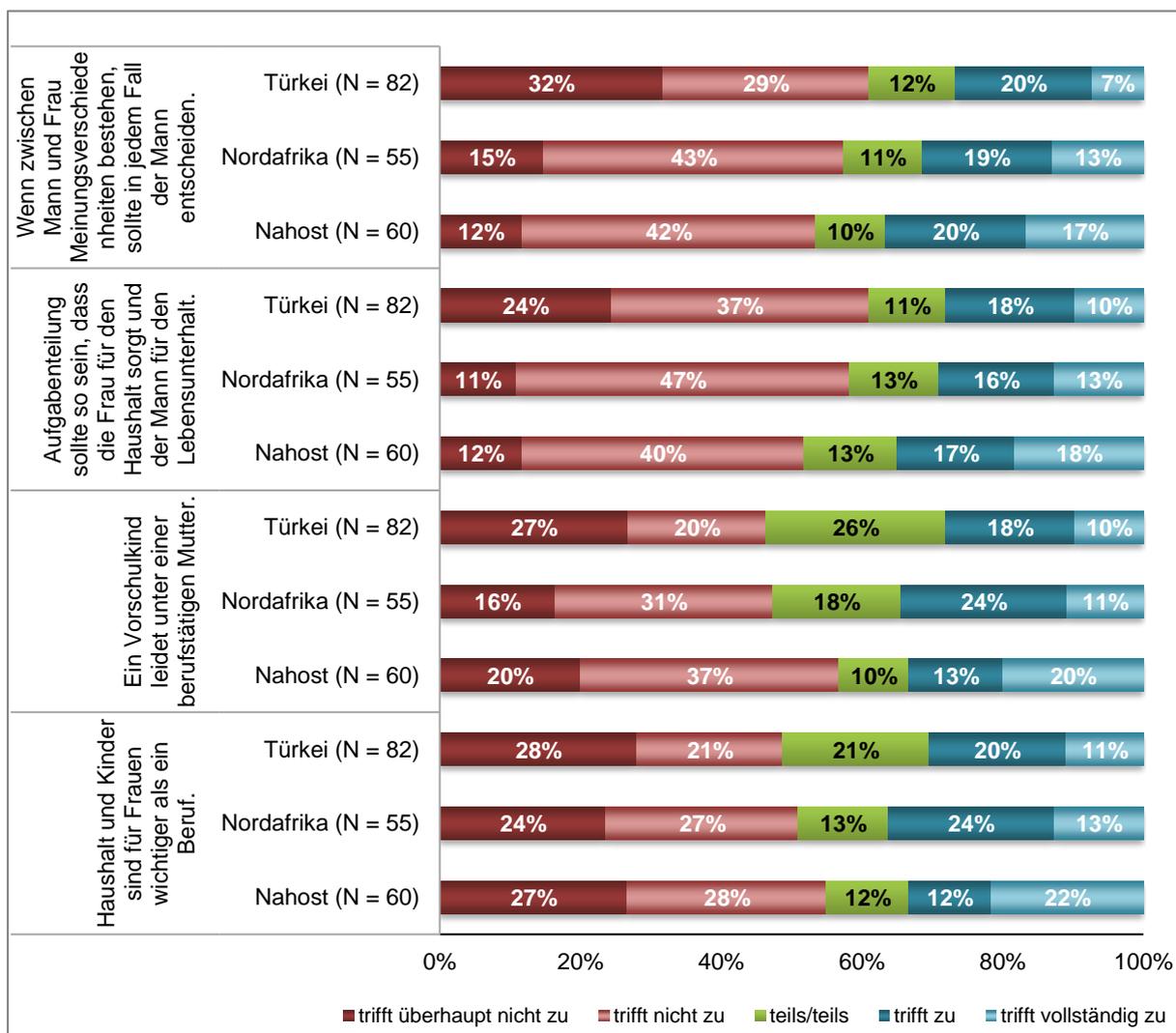


Abbildung 49: Verteilung der jugendlichen Vorstellungen zu den Geschlechterrollen in der vorliegenden Untersuchung.

Bei den Jugendlichen ist die Verteilung ähnlich, mit einer Tendenz zu mehr Offenheit gegenüber den elterlichen Ansichten. Eine Varianzanalyse gibt Auskunft darüber, ob und inwieweit sich elterliche und jugendliche Ansichten in den Herkunftsgruppen unterscheiden.

Tabelle 30: Varianzanalyse zur Orientierung der Eltern und ihrer Jugendlichen an Geschlechterrollen, nach Herkunftsland.

Aussage	Gruppe		MW		SD		F		P	
			Eltern	Jugendliche	Eltern	Jugendliche	Eltern	Jugendliche	Eltern	Jugendliche
„Wenn zwischen Mann und Frau Meinungsverschiedenheiten bestehen, sollte in jedem Fall der Mann entscheiden“	Nahost	($N_{Eltern} = 59$; $N_{Jugendliche} = 60$)	3,19	2,99	1,37	1,32	.119	.234	.888	.099
	Nordafrika	($N_{Eltern} = 54$; $N_{Jugendliche} = 54$)	3,13	2,72	1,34	1,29				
	Türkei	($N_{Eltern} = 81$; $N_{Jugendliche} = 82$)	3,07	2,41	1,34	1,31				
	Gesamt	($N_{Eltern} = 194$; $N_{Jugendliche} = 196$)	3,12	2,64	1,34	1,32				
„Die Aufgabenteilung sollte so sein, dass die Frau für den Haushalt sorgt und der Mann für den Lebensunterhalt“	Nahost	($N_{Eltern} = 59$; $N_{Jugendliche} = 60$)	3,12	2,91	1,35	1,33	.086	1,47	.918	.232
	Nordafrika	($N_{Eltern} = 54$; $N_{Jugendliche} = 55$)	3,07	2,73	1,34	1,23				
	Türkei	($N_{Eltern} = 81$; $N_{Jugendliche} = 82$)	3,02	2,52	1,31	1,3				
	Gesamt	($N_{Eltern} = 194$; $N_{Jugendliche} = 197$)	3,07	2,7	1,32	1,3				
„Ein Vorschulkind leidet unter einer berufstätigen Mutter.“	Nahost	($N_{Eltern} = 60$; $N_{Jugendliche} = 60$)	3,06	2,77	1,41	1,44	.328	.251	.721	.778
	Nordafrika	($N_{Eltern} = 55$; $N_{Jugendliche} = 55$)	3,25	2,82	1,3	1,27				
	Türkei	($N_{Eltern} = 82$; $N_{Jugendliche} = 82$)	3,17	2,66	1,36	1,33				
	Gesamt	($N_{Eltern} = 197$; $N_{Jugendliche} = 197$)	3,15	2,76	1,36	1,34				
„Haushalt und Kinder sind für Frauen wichtiger als ein Beruf.“	Nahost	($N_{Eltern} = 60$; $N_{Jugendliche} = 60$)	3,10	2,73	1,41	1,51	.116	.103	.891	.902
	Nordafrika	($N_{Eltern} = 55$; $N_{Jugendliche} = 55$)	3,07	2,75	1,34	1,39				
	Türkei	($N_{Eltern} = 82$; $N_{Jugendliche} = 82$)	3,18	2,65	1,45	1,36				
	Gesamt	($N_{Eltern} = 197$; $N_{Jugendliche} = 197$)	3,13	2,7	1,4	1,41				

Zudem wurde für diesen Abschnitt anhand einer faktoriellen Varianzanalyse (ANOVA) getestet, ob zwischen diesen Gruppen bezüglich der eigenen Erziehungsvorstellungen Differenzen bestehen. Dabei stellte sich heraus, dass zwischen den drei Vergleichsgruppen (Nahost, Nordafrika, Türkei) hinsichtlich der Bedeutung und Wertigkeit von weiblicher Berufstätigkeit kein signifikanter Unterschied besteht. Die Differenz in den Geschlechterbildern ist insbesondere auf das Rollenverständnis und die Ansicht, Haushalt und Kinder seien für Frauen wichtiger als der Beruf, zurückzuführen. Darin zeigt sich die starke Orientierung orientalischer Familien an einer konservativen Frauenrolle. Derartige Ergebnisse sind in zahlreichen Studien zu finden, beispielsweise bei Leyendecker et al. (2009), in mehreren Publikationen von Toprak,

Diese Ansicht betrifft nicht allein die Frau als Person, sondern auch die Auswirkungen einer Berufstätigkeit auf die Entwicklung ihrer Kinder (Tabelle 30). So stimmen die befragten Eltern der Aussage teilweise mit Tendenz zu „trifft zu“ zu, dass Vorschulkinder unter einer berufstätigen Mutter leiden ($M_{\text{Gesamt}} = 3,15$).

Tabelle 30 präsentiert weder hinsichtlich des konservativen Frauenbildes noch hinsichtlich der Berufstätigkeit der Mutter signifikante Unterschiede zwischen den drei Gruppen befragter Jugendlicher zu den Erziehungszielen ihrer Eltern. Jedoch lässt sich an den Mittelwerten eine – wenn auch geringfügige – Abweichung in der Wahrnehmung der Geschlechterrollen zwischen den Jugendlichen und ihren Eltern feststellen. So lehnen die Jugendlichen die geschlechterspezifische Rollenaufteilung ihrer Eltern nicht gänzlich ab, stimmen jedoch dem von ihren Eltern gelebten und vertretenen Rollenbild in geringerem Maße zu.

In den Herkunftsgruppen lassen sich keine signifikanten Unterschiede feststellen: Grundsätzlich sind die Wertvorstellungen zu den erfragten Rollenbildern sowohl bei den orientalischen Eltern als auch bei den Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft ähnlich.

In den Fragen zu den Wertvorstellungen (Bedeutung der Familie für Frauen und Meinungsverschiedenheiten zwischen Mann und Frau) folgen die Jugendlichen möglicherweise einem (sub)kulturbedingten Wertekanon, der nicht ausschließlich von den eigenen Eltern, sondern der jeweiligen kulturellen Umgebung propagiert und gelebt wird.

Bei den Fragen „*Die Aufgabenteilung sollte so sein, dass die Frau für den Haushalt sorgt und der Mann für den Lebensunterhalt*“ sowie „*Ein Vorschulkind leidet unter einer berufstätigen Mutter*“, die sich den Ansichten zur Berufstätigkeit der Frauen widmen und damit eher dem Bereich der strukturellen Integration angehören, gibt es Unterschiede zwischen elterlicher und jugendlicher Meinungsbildung. Die Jugendlichen orientieren sich möglicherweise insgesamt an pragmatischen Überlegungen zum Familieneinkommen, das bei gleichzeitiger Arbeit von Männern und Frauen innerhalb der Familien höher ausfällt. Zudem erfahren sie in ihrer Umgebung (Schule, Freunde, Bekannte) eine fortwährende Betonung der hohen Bedeutung von

Ausbildung und Berufswahl. Dies steht dem kulturellen orientalischen Wertesystem nicht entgegen und muss daher nicht abgelehnt werden.

Wie Morgenroth/Merkens (1997) zurecht feststellen und wovon auch in dieser Arbeit ausgegangen wird, führt Migration zu veränderten Ressourcen, woraus sich ein Wandel der Familienstrukturen ergeben kann. Die Situation der Jugendlichen und das Erziehungsverhalten der Eltern unterscheiden sich wie bereits erwähnt, je nachdem für welche Akkulturationsstrategien sich die Familien entscheiden.

In diesem Abschnitt wird geprüft, ob in der Wahrnehmung der elterlichen Erziehungsziele und der eigenen Erziehungsvorstellungen der befragten Jugendlichen orientalischer Herkunft geschlechterabhängige Unterschiede bestehen.

Tabelle 31: T-Test für unabhängige Stichproben: Ansichten der Jugendlichen, nach Geschlecht

		N	M	SD	T	DF	P																																
„Wenn zwischen Mann und Frau Meinungsverschiedenheiten bestehen, sollte in jedem Fall der Mann entscheiden“	m	94	3,02	1,34	3,99	194	.000																																
	w	102	2,29	1,2				„Die Aufgabenteilung sollte so sein, dass die Frau für den Haushalt sorgt und der Mann für den Lebensunterhalt“	m	94	3,05	1,26	3,81	195	.000	w	103	2,37	1,25	„Ein Vorschulkind leidet unter einer berufstätigen Mutter.“	m	94	3,04	1,3	3,11	195	.000	w	103	2,46	1,33	„Haushalt und Kinder sind für Frauen wichtiger als ein Beruf.“	m	94	2,98	1,38	2,68	195	.000
„Die Aufgabenteilung sollte so sein, dass die Frau für den Haushalt sorgt und der Mann für den Lebensunterhalt“	m	94	3,05	1,26	3,81	195	.000																																
	w	103	2,37	1,25				„Ein Vorschulkind leidet unter einer berufstätigen Mutter.“	m	94	3,04	1,3	3,11	195	.000	w	103	2,46	1,33	„Haushalt und Kinder sind für Frauen wichtiger als ein Beruf.“	m	94	2,98	1,38	2,68	195	.000	w	103	2,45	1,39								
„Ein Vorschulkind leidet unter einer berufstätigen Mutter.“	m	94	3,04	1,3	3,11	195	.000																																
	w	103	2,46	1,33				„Haushalt und Kinder sind für Frauen wichtiger als ein Beruf.“	m	94	2,98	1,38	2,68	195	.000	w	103	2,45	1,39																				
„Haushalt und Kinder sind für Frauen wichtiger als ein Beruf.“	m	94	2,98	1,38	2,68	195	.000																																
	w	103	2,45	1,39																																			

Interessant sind in diesem Bereich die Unterschiede in den jeweiligen Ansichten der Mädchen (w) und Jungen (m). Diese wurden mittels T-Test für unabhängige Stichproben geprüft. Zwischen den Antworten der Mädchen und Jungen zum Rollenverständnis präsentieren sich höchst signifikante geschlechterspezifische Unterschiede. Während die befragten Jungen ihre Antworten um einen eher mittleren Bereich gruppieren, wünschen sich die befragten Mädchen ein deutlich gleichberechtigtes Zusammenleben. Ähnlich sieht es in den Bereichen der Aufgabenverteilungen, der Frage nach dem Leiden eines Vorschulkindes unter einer berufstätigen Mutter sowie die Bedeutung von Haushalt, Kindern und Beruf. In allen Bereichen tendieren die Mädchen signifikant häufiger zu einer gleichberechtigten und moderneren Auffassung.

Diese Ergebnisse zeigen entgegen der theoretischen Annahmen, dass die befragten Jungen mit Migrationshintergrund eine strengere Erziehung wahrnehmen als die Mädchen Karatas (2006). Jüngere Generationen wünschen zwar die Gleichberechtigung von Mann und Frau,

eine vollständige Gleichberechtigung ist dennoch nicht das Modell der Wahl. Besonders junge Frauen betrachten jedoch diese Rollenbilder kritisch, da sie in der Verwirklichung ihrer Lebensvorstellung gehemmt werden.

Hypothese Soz_4

Die Orientierungen der Jugendlichen mit orientalischem Hintergrund sind in allen Bereichen ihres Lebens und ihren Verhaltensweisen auf ein traditionelles Rollenbild ausgerichtet, das ihnen durch geschlechtsspezifische Familienerziehung vorgelebt wurde.

Die Korrelation zwischen elterlichen und jugendlichen Vorstellungen in den Geschlechterrollen beträgt $r = .20$ und ist mit $p = .007$ statistisch signifikant.

Insgesamt kann die Hypothese Soz_4 für die Übernahme der Wertvorstellungen zur innerfamiliären Rollenverteilung bestätigt werden. Die meisten Jugendlichen lehnen die geschlechterspezifische Rollenaufteilung ihrer Eltern ab. Insbesondere die Mädchen wollen die strikten Rollenverteilungen aufbrechen, wenn sie dadurch in der Verwirklichung eigener Ziele und Wünsche ausgebremst werden. Sofern dies nicht geschieht, fügen sie sich in den Wertekanon ein. Die elterlichen Einflüsse auf die jugendlichen Vorstellungen zum Rollenbild sind erkennbar an der durchgängig geringen Korrelation zwischen elterlichen und jugendlichen Ansichten.

11.3 Emotionale Integration

Hämmig (2000: 53) postuliert einen erheblichen Zusammenhang zwischen dem Gebrauch der Sprache und der Ausbildung einer Identität über den Zugang zur umgebenden Gesellschaft. In ähnlicher Weise setzen Luchtenberg (1995: 113), Fischer (1999: 128) oder Esser (2006: 57f) den Spracherwerb mit der Identitätsbildung über den Zugang zur Aufnahmegesellschaft in Bezug (siehe dazu Abschnitt 7.4.1). Die Ansichten dieser Autoren bilden die Grundlage für die Notwendigkeit, Sprachgebrauch und Identitätsgefühl der Jugendlichen auf ihren Zusammenhang zu prüfen.

In diesem Abschnitt wird das subjektive Zugehörigkeitsgefühl der Jugendlichen überprüft. Die Jugendlichen erhielten eine Reihe von Aussagen. Zur Operationalisierung der sozialen Identität wurde eine Skala von Weiss (2007) verwendet (siehe dazu Kapitel 9 dieser Arbeit). Diese Skala bezog sich ursprünglich auf türkische Migranten und wurde auf orientalische Migranten adaptiert. Als Antwortmöglichkeiten standen zur Verfügung: „trifft überhaupt nicht zu“, „trifft nicht zu“, „teils-teils“, „trifft zu“ und „trifft vollständig zu“. Die Aussagen zielten auf vier mögliche Identifikationen der Jugendlichen ab: dem Heimatland der Eltern zugehörig, dem Aufnahme-land zugehörig, hybride Identität oder Gefühl der Heimatlosigkeit. In Tabelle 32 sind die statistischen Auswertungen der Befragungsergebnisse aufgeführt.

Tabelle 32: Varianzanalyse zur sozialen Identität nach Herkunftsregion.

Identifizierung mit	Gruppe	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Deutschland	Nahost (N = 60)	2,97	1,67	9,20	.000
	Nordafrika (N = 55)	3,09	1,76		
	Türkei (N = 82)	2,13	0,94		
	Gesamt (N = 197)	2,65	1,50		
Deutschland und Herkunftsland	Nahost (N = 60)	3,26	1,22	22,08	.000
	Nordafrika (N = 55)	3,05	1,59		
	Türkei (N = 82)	4,19	0,77		
	Gesamt (N = 197)	3,59	1,31		
Herkunftsland	Nahost (N = 60)	2,07	1,00	11,08	.000
	Nordafrika (N = 55)	1,76	1,76		
	Türkei (N = 82)	2,56	1,06		
	Gesamt (N = 197)	2,19	1,02		
keinem Land	Nahost (N = 60)	1,81	0,71	,351	.705
	Nordafrika (N = 55)	1,73	0,80		
	Türkei (N = 82)	1,84	0,72		
	Gesamt (N = 197)	1,80	0,74		

Unterschiede zwischen Jugendlichen orientalischerer Herkunft in ihrem Zugehörigkeitsgefühl zu Deutschland wurden anhand von einfaktoriellen Varianzanalysen (ANOVA) statistisch getestet. Wie aus Tabelle 27 ersichtlich, gab es einen signifikanten Haupteffekt der Herkunft auf das Zugehörigkeitsgefühl zu Deutschland mit $F(2, 197) = 9.20$; $p = .000$. Daraufhin wurden die Gruppenunterschiede in Post hoc-Tests näher analysiert. Hierfür wurde eine Bonferroni-Korrektur verwendet. Die türkischstämmigen Jugendlichen unterschieden sich in ihrem Zugehörigkeitsgefühl zu Deutschland ($M = 2.13$, $SD = 0.94$) signifikant vom Mittelwert der Jugendlichen mit Nahost-Herkunft ($M = 2.97$, $SD = 1.67$) mit $p = .003$. Ebenso ergab sich ein signifikanter Unterscheid im Vergleich türkischstämmiger mit Jugendlichen nordafrikanischer Herkunft ($M = 3.09$, $SD = 1.76$) mit $p = .001$. Zwischen der Herkunftsregion Nahost und Nordafrika gab es hinsichtlich des Zugehörigkeitsgefühls zu Deutschland keine signifikanten Mittelwertsunterschiede ($p = 1.00$). In allen Gruppen wird eine mindestens mittelstarke Zugehörigkeit zu Deutschland berichtet. Die Jugendlichen aus Nordafrika betrachten sich als Deutschland am stärksten zugehörig, bei den türkischen Jugendlichen hingegen ist das Zugehörigkeitsgefühl zum Deutschland am geringsten ausgeprägt.

Auch für die biculturelle Identität ließ sich ein Haupteffekt der Herkunft belegen ($F(2, 197) = 22.08$; $p = .000$). Daraufhin wurden die Gruppenunterschiede in Post hoc-Tests weiter untersucht. Die türkischstämmigen Jugendlichen unterschieden sich in ihrem

Zugehörigkeitsgefühl zur bikulturellen Identität ($M = 4.19$, $SD = 0.77$) signifikant vom Mittelwert der Jugendlichen mit Nahost-Herkunft ($M = 3.26$, $SD = 1.22$) mit $p = .000$. Ebenso ergab sich ein signifikanter Unterschied im Vergleich türkischstämmiger mit Jugendlichen nordafrikanischer Herkunft ($M = 3.05$, $SD = 1.59$) mit $p = .000$. Zwischen der Herkunftsregion Nahost und Nordafrika gab es hinsichtlich der bikulturellen Identität keine signifikanten Mittelwertsunterschiede ($p = .127$). In allen Gruppen ist die bikulturelle Identität mindestens mittelmäßig ausgeprägt. Die türkeistämmigen Jugendlichen berichten die stärkste bikulturelle Identität, bei den Jugendlichen aus Nahost oder Nordafrika ist die bikulturelle Identität hingegen ähnlich hoch ausgeprägt.

Auch das Zugehörigkeitsgefühl zu dem Herkunftsland variierte signifikant zwischen den drei Herkunftsgruppen ($F(2, 1967) = 11.08$; $p = .000$). Diese Gruppenunterschiede wurden in Post hoc-Tests näher analysiert. Die türkischstämmigen Jugendlichen unterschieden sich in ihrem Zugehörigkeitsgefühl zur Türkei ($M = 2.56$, $SD = 1.06$) signifikant vom Mittelwert der Jugendlichen mit Nahost-Herkunft ($M = 2.07$, $SD = 1.00$) mit $p = .009$. Ebenso ergab sich ein signifikanter Unterschied im Vergleich türkischstämmiger mit Jugendlichen nordafrikanischer Herkunft ($M = 1.76$, $SD = 1.76$) mit $p = .000$. Zwischen der Herkunftsregion Nahost und Nordafrika gab es hinsichtlich des Zugehörigkeitsgefühls zu dem Herkunftsland keine signifikanten Mittelwertsunterschiede ($p = .303$). In allen Gruppen ist das Zugehörigkeitsgefühl zu dem Herkunftsland eher schwach bis mittel ausgeprägt. Die Jugendlichen mit türkischer Herkunft betrachten sich ihrer eigenen ethnischen Identität am stärksten zugehörig, bei den Jugendlichen hingegen Norda-Herkunft ist das Zugehörigkeitsgefühl zu dem Herkunftsland weniger stark. Vor allem nordafrikanische Jugendliche beschreiben sich als kaum zu ihrem Herkunftsland gehörig.

Hinsichtlich der Identifizierung mit keinem Land, das heißt der subjektiven Staatenlosigkeit, zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Herkunftsgruppen ($F(2, 197) = 0.35$; $p = .705$). Die subjektive Staatenlosigkeit ist also in allen Herkunftsgruppen ähnlich hoch ausgeprägt, was auch an den Gruppenmittelwerten erkennbar ist. Die Jugendlichen aus Nahost und Nordafrika betrachten sich ihrem Herkunftsland als am wenigsten als zugehörig, bei den türkischen Jugendlichen hingegen ist das Zugehörigkeitsgefühl zum Herkunftsland deutlich höher. Interessant ist, dass sich nordafrikanische Jugendliche eher keinem als ihrem Herkunftsland zugehörig empfinden. Insgesamt erreicht die Identifizierung mit keinem Land, also die subjektive Staatenlosigkeit, einen vergleichsweise hohen Wert und bedarf der stärkeren Beachtung.

In den folgenden Abschnitten werden mögliche Einflussfaktoren auf das Identitätsgefühl der Jugendlichen untersucht.

11.4 Sprachgebrauch und emotionale Identifizierung der Jugendlichen

Die Jugendlichen aus Nahost, Nordafrika und der Türkei sprechen mit ihren Vätern, Müttern, Geschwistern und Freunden in unterschiedlicher Ausprägung auf Deutsch, in beiden Sprachen oder der Muttersprache. Diese Untersuchung ist in Kapitel 11.2.2 (Sprachnutzung der Jugendlichen) der vorliegenden Arbeit detailliert beschrieben. An dieser Stelle erfolgt eine Zusammenfassung der im genannten Kapitel dargelegten Erkenntnisse.

Orientalische Jugendliche zeigen in der vorliegenden Stichprobe ein bevorzugt bilinguales Sprachverhalten. Im Umgang mit ihren Eltern verwenden die Jugendlichen in knapp der Hälfte der Fälle regelmäßig beide Sprachen, deutlich weniger die Muttersprache und noch weniger allein die deutsche Sprache. Dies gilt für alle drei Gruppen im Umgang mit dem Vater gleichermaßen. Die Gruppe aus Nahost verwendet allerdings Deutsch als Umgangssprache mit dem Vater etwa so häufig wie die Muttersprache. Anders verhält es sich bei den türkischen Jugendlichen im Umgang mit der Mutter. Während der Anteil der muttersprachlich kommunizierenden nahöstlichen Jugendlichen den Werten im Umgang mit den Vätern ähnlich sind, kommunizieren türkische Jugendliche mit ihren Müttern deutlich häufiger in der Muttersprache. Dieses Bild zeigt sich ebenso im bilingualen Sprachgebrauch mit der Mutter; hier kommunizieren die türkischen Jugendlichen mit ihren Müttern deutlich weniger in beiden Sprachen als die Jugendlichen mit nahöstlichem oder nordafrikanischem Migrationshintergrund. Der Sprachgebrauch im Umgang mit Geschwistern und Freunden zeigt ein vollständig anderes Bild: Kein Teilnehmer der Befragung gab an, mit Geschwistern oder Freunden ausschließlich in der Muttersprache zu kommunizieren. Die Wahl der Sprache im Umgang mit Geschwistern und Freunden verteilt sich auf „beide Sprache“ und „deutsch“. Nahöstliche und türkische Jugendliche bevorzugen in der Kommunikation mit Freunden beide Sprachen, Jugendliche aus Nordafrika hingegen deutsch.

Dieser Abschnitt dient dazu herauszufinden, ob und in welchem Ausmaß die Sprachnutzung einen Einfluss auf die emotionale Identifizierung der Jugendlichen mit Deutschland, dem Heimatland oder beiden Ländern besitzt. Dafür werden zwei Aspekte betrachtet: der Einfluss des Sprachgebrauchs auf ihr Zugehörigkeitsgefühl und ihre subjektiv empfundene ethnische Zugehörigkeit.

11.4.1 Einfluss des Sprachgebrauchs der Jugendlichen auf ihre Identifizierung mit Deutschland

Zunächst wird der Zusammenhang der Sprachnutzung der Jugendlichen mit ihrer Selbstbetrachtung als Deutsche untersucht. Tabelle 28 zeigt die Varianzanalyse zur Identität nach Sprachgebrauch der Jugendlichen mit dem Vater.

Tabelle 33: Varianzanalyse zum Einfluss des Sprachgebrauchs der Jugendlichen mit ihrem Vater auf ihre deutsche Identität, nach Herkunft

	Nahost			Nordafrika			Türkei			Gesamt			
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Ich spreche mit meinem Vater in/auf...													
Muttersprache	17	1,94	1,39	15	1,73	1,03	23	2,00	0,67	55	1,91	1,02	
beiden Sprachen	26	3,15	1,64	29	3,45	1,78	40	2,15	0,97	95	2,82	1,55	
Deutsch	15	3,53	1,59	10	3,90	1,59	15	2,26	1,09	40	3,15	1,56	
Gesamt	58	2,90	1,66	54	3,06	1,76	78	2,12	0,91	190	2,63	1,49	
					<i>F</i>						<i>P</i>		
Sprachgebrauch mit Vater					13,94						.001		
Abstammung der Stichprobe					7,35						.000		
Interaktion					2,82						.026		

Die Varianzanalyse zeigt einen signifikanten Einfluss des Sprachgebrauchs mit dem Vater auf die Identifizierung der Jugendlichen mit Deutschland: Je mehr der Vater mit seinen Kindern auf Deutsch spricht, desto stärker ist die deutsche Identität dieser Kinder ($F(2,181) = 13.94$ und $p = .001$). Ein unterschiedlicher Sprachgebrauch bei der Kommunikation hängt also mit unterschiedlich hoher Identifikation mit Deutschland seitens der Jugendlichen zusammen. Auch die Abstammung der Jugendlichen wirkt sich signifikant auf die Ausprägung ihrer deutschen Identität aus ($F(2,181) = 7.35$; $p = .000$). Der Einfluss der Abstammung wurde unter Verwendung einer Bonferroni-Korrektur in Post-Hoc-Tests weiter untersucht. Hierbei zeigte sich ein signifikanter Unterschied ($p = .003$) zwischen den türkischen Jugendlichen ($M = 2.12$, $SD = 0.91$) sowie den Jugendlichen aus Nahost ($M = 2.90$, $SD = 1.66$) hinsichtlich ihrer deutschen Identität. Auch im Vergleich zu den nordafrikanischen Jugendlichen ($M = 3.06$, $SD = 1.76$) zeigten sich die türkischstämmigen Jugendlichen signifikant unterschiedlich ($p = .000$). Der Vergleich zwischen Nordafrika und Nahost war hingegen nicht signifikant ($p = 1.00$). Es sind also die türkischstämmigen Jugendlichen, die eine signifikant niedrigere deutsche Identität aufweisen. Zusätzlich zeigt sich in der türkischen Unterstichprobe eine geringere Variabilität um den Mittelwert als in den beiden anderen Abstammungsgruppen, welche deutlich höhere Standardabweichungen aufweisen. Weiterhin lag eine Interaktion zwischen dem Sprachgebrauch mit dem Vater und der Abstammung in Bezug auf die deutsche Identität vor ($F(4,181) = 2.82$; $p = .026$).

Abbildung 50 zeigt das Interaktionsdiagramm.

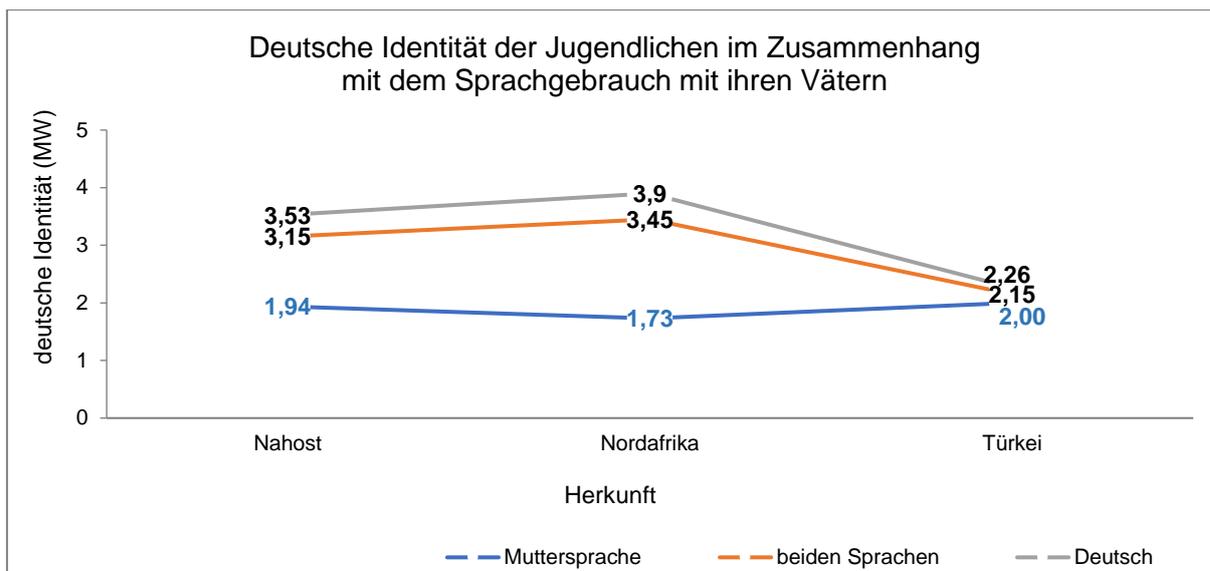


Abbildung 50: Einfluss des Sprachgebrauchs mit dem Vater auf die deutsche Identität der Jugendlichen, Präsentation der Mittelwerte nach Herkunft

Abbildung 52 verdeutlicht zunächst, dass der Sprachgebrauch mit dem Vater in der Muttersprache mit der niedrigsten deutschen Identität für alle drei Abstammungsgruppen verbunden ist. Hingegen ist der Sprachgebrauch nur auf deutscher Sprache mit der höchsten deutschen Identität verknüpft. Die Interaktion mit der Abstammung ist zum einen darauf zurückzuführen, dass nordafrikanische Jugendliche, die nur in ihrer Muttersprache mit ihrem Vater sprechen, eine geringere deutsche Identität als die andere beiden Gruppen empfinden, in den anderen Bedingungen aber höher als die anderen Abstammungsgruppen abschneiden. So weisen nordafrikanische Jugendliche sowohl bei der Bedingung „beide“ als auch „deutsche Sprache“ eine höhere deutsche Identität auf als Jugendliche aus Nahost und der Türkei. Bei nordafrikanischen Jugendlichen wirkt sich der differenzielle Sprachgebrauch mit dem Vater also am stärksten auf die deutsche Identität aus. Weiterhin ist im Interaktionsdiagramm auffällig, dass die türkischen Jugendlichen für die Bedingungen „beide“ und „deutsche Sprache“ deutlich niedrigere Werte deutscher Identität berichten als die anderen Abstammungsgruppen. Dies spiegelt sich auch in den signifikanten Post-Hoc-Tests wieder. Hieraus lässt sich schließen, dass bei türkischstämmigen Jugendlichen der Sprachgebrauch mit dem Vater den schwächsten Einfluss auf die deutsche Identität hat.

Nachfolgend wird der Sprachgebrauch der Jugendlichen mit der Mutter auf ihre Identifizierung mit Deutschland geprüft (Tabelle 34).

Tabelle 34: Varianzanalyse zum Einfluss des Sprachgebrauchs der Jugendlichen mit ihrer Mutter auf ihre deutsche Identität, nach Herkunft

	Nahost			Nordafrika			Türkei			Gesamt		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ich spreche mit meiner Mutter in/auf...												
Muttersprache	13	2,15	1,46	15	1,53	0,83	39	2,10	0,64	67	1,99	0,91
beiden Sprachen	32	3,22	1,71	23	3,7	1,52	30	2,13	1,22	85	2,96	1,62
Deutsch	14	3,29	1,59	15	3,93	1,83	11	2,09	1,04	40	3,2	1,69
Gesamt	59	3,00	1,67	53	3,15	1,76	80	2,11	0,94	192	2,67	1,51
				<i>F</i>			<i>P</i>					
Sprachgebrauch mit Mutter				12,91			.000					
Abstammung der Stichprobe				8,01			.000					
Interaktion				4,95			.001					

Der Sprachgebrauch mit der Mutter weist einen signifikanten Haupteffekt auf die deutsche Identität der Jugendlichen auf ($F(2,183) = 12.91; p = .000$). Die Abstammung der Jugendlichen wirkt sich ebenfalls signifikant auf die deutsche Identität der Jugendlichen aus ($F(2,183) = 8.01; p = .000$). Die Post-Hoc-Untersuchung mit Bonferroni-Korrektur zeigte signifikante Unterschiede ($p = .000$) zwischen türkischstämmigen Jugendlichen ($M = 2.11, SD = 0.94$) sowie Jugendlichen aus Nahost ($M = 3.00, SD = 1.67$) bezüglich ihrer deutschen Identität. Verglichen mit nordafrikanischen Jugendlichen ($M = 3.15, SD = 1.76$) zeigen türkischstämmige Jugendliche erneut eine signifikant ($p = .000$) niedrigere deutsche Identität. Der Vergleich zwischen nordafrikanischen und nahöstlichen Jugendliche zeigt sich nicht signifikant ($p = 1.00$). Der Sprachgebrauch mit der Mutter und die Abstammung zeigen eine signifikante Interaktion bezüglich der deutschen Identität der Jugendlichen ($F(4,183) = 4.95; p = .001$). In Abbildung 51 wird die Interaktion deutlich.

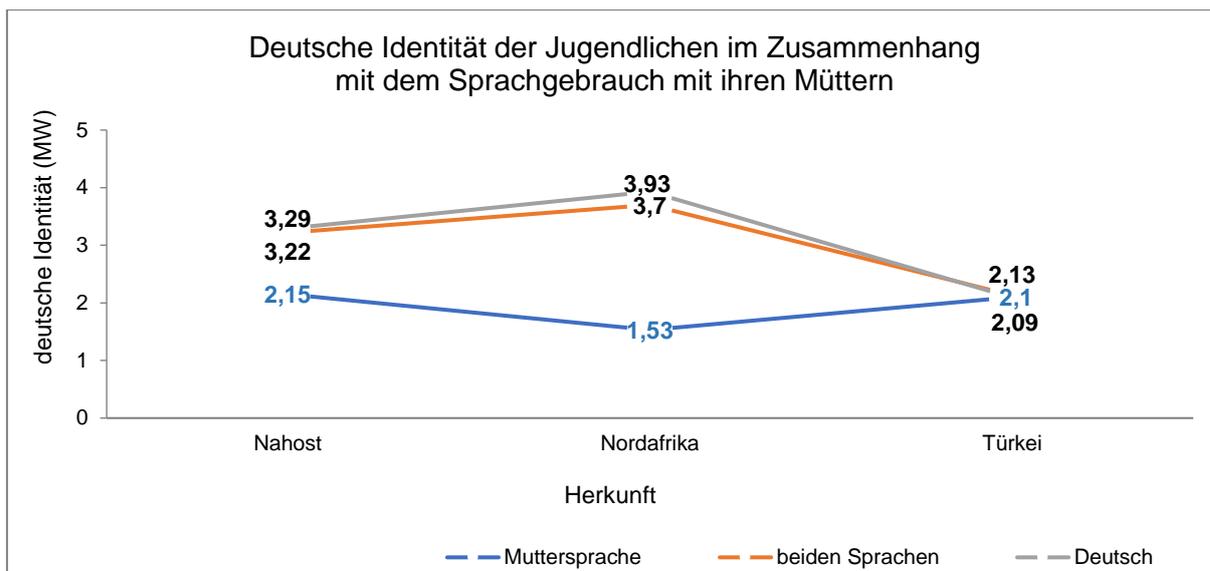


Abbildung 51: Einfluss des Sprachgebrauchs mit der Mutter auf die deutsche Identität der Jugendlichen, Präsentation der Mittelwerte nach Herkunft

Wie auch für den Sprachgebrauch mit dem Vater hängen das Kommunizieren mit der Mutter in der Muttersprache mit der niedrigsten deutschen Identität und das Kommunizieren auf Deutsch mit der höchsten deutschen Identität zusammen. Bei den Jugendlichen aus Nordafrika zeigt sich eine geringe Identifizierung mit Deutschland, wenn sie mit der Mutter in der Muttersprache kommunizieren. Sofern die Mutter wenigstens teilweise mit den Jugendlichen auf Deutsch spricht, erhöht sich in dieser Herkunftsgruppe die deutsche Identität erheblich und übertrifft die Identifizierung der anderen beiden Gruppen. Bei den türkischstämmigen Jugendlichen wirkt sich der Sprachgebrauch mit der Mutter nicht differenziell auf die deutsche Identität aus. Während der Sprachgebrauch mit dem Vater noch leichte Unterschiede in der deutschen Identität mit sich brachte, ist die deutsche Identität der türkischstämmigen Jugendlichen für alle Bedingungen des Sprachgebrauchs mit der Mutter in etwa gleich hoch.

Im weiteren Verlauf wird der Einfluss des Sprachgebrauchs mit den Geschwistern auf die deutsche Identität geprüft (Tabelle 30).

Tabelle 35: Varianzanalyse zum Einfluss des Sprachgebrauchs der Jugendlichen mit ihren Geschwistern auf ihre deutsche Identität, nach Herkunft

	Nahost			Nordafrika			Türkei			Gesamt		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ich spreche mit meinen Geschwistern in/auf...												
Muttersprache	0			0			0			0		
beiden Sprachen	33	2,67	1,57	25	2,88	1,64	42	2,04	0,85	100	2,46	1,37
Deutsch	25	3,12	1,68	29	3,24	1,90	37	2,24	1,03	91	2,91	1,62
Gesamt	58	2,66	1,57	54	2,88	1,64	79	2,04	0,85	191	2,68	1,51
					<i>F</i>				<i>P</i>			
Sprachgebrauch mit Geschwistern					4,72				.010			
Abstammung der Stichprobe					9,67				.000			
Interaktion					.890				.411			

Keiner der befragten Jugendlichen kommuniziert mit seinen Geschwistern ausschließlich in der Muttersprache.

Der Sprachgebrauch mit den Geschwistern zeigt einen signifikanten Haupteffekt auf die deutsche Identität der Jugendlichen ($F(2,185) = 4.72$; $p = .010$). Die Abstammung der Jugendlichen wirkt sich ebenfalls signifikant auf die deutsche Identität der Jugendlichen aus ($F(2,185) = 9.67$; $p = .000$). Die Post-Hoc-Untersuchung mit Bonferroni-Korrektur zeigte signifikante Unterschiede ($p = .001$) zwischen türkischstämmigen Jugendlichen ($M = 2.04$, $SD = 0.85$) sowie Jugendlichen aus Nahost ($M = 2.66$, $SD = 1.57$) bezüglich ihrer deutschen Identität. Verglichen mit nordafrikanischen Jugendlichen ($M = 2.88$, $SD = 1.64$) zeigen türkischstämmige Jugendliche ebenfalls eine signifikant ($p = .001$) niedrigere deutsche Identität. Der Vergleich zwischen nordafrikanischen und nahöstlichen Jugendliche zeigt sich erneut nicht signifikant ($p = 1.00$). Der Sprachgebrauch mit den Geschwistern und die Abstammung zeigen keine signifikante Interaktion bezüglich der deutschen Identität der Jugendlichen ($F(4,185) = 0.89$; $p = .411$).

Beim Sprachgebrauch mit den Geschwistern hängt die Kommunikation in beiden Sprachen mit einer niedrigeren deutschen Identität und die Kommunikation auf Deutsch mit einer vergleichsweise höheren deutschen Identität in allen Herkunftsgruppen zusammen. Jugendliche aus Nordafrika und Nahost, die mit ihren Geschwistern auf Deutsch kommunizieren, identifizieren sich stärker mit Deutschland als die türkische Abstammungsgruppe. Bei den türkischstämmigen Jugendlichen wirkt sich der Sprachgebrauch auf Deutsch und auf beiden Sprachen mit den Geschwistern nicht differenziell auf die deutsche Identität aus.

Die vierte Untersuchung zum Einfluss des Sprachgebrauchs der Jugendlichen auf die Ausprägung einer deutschen Identität fokussiert die Kommunikation mit Freunden (Tabelle 36).

Tabelle 36: Varianzanalyse zum Einfluss Sprachgebrauch der Jugendlichen mit ihren Freunden auf ihre deutsche Identität

	Nahost			Nordafrika			Türkei			Gesamt		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ich spreche mit meinen Freunden in/auf...												
Muttersprache	0			0			0			0		
beiden Sprachen	37	2,54	1,59	25	2,48	1,55	48	2,00	0,96	110	2,29	1,35
Deutsch	22	3,64	1,64	28	3,79	1,7	33	2,33	0,85	83	3,17	1,56
Gesamt	59	2,96	1,68	53	3,17	1,75	81	2,13	0,95	193	2,67	1,50
					<i>F</i>				<i>P</i>			
Sprachgebrauch mit Freunden					10,66				.000			
Abstammung der Stichprobe					19,79				.000			
Interaktion					2,31				.101			

Die befragten Jugendlichen kommunizieren mit keinem ihrer Freunde ausschließlich in der Muttersprache.

Der Sprachgebrauch mit den Freunden weist einen signifikanten Haupteffekt auf die deutsche Identität der Jugendlichen aus ($F(1,187) = 10.66; p = .000$). Die Abstammung der Jugendlichen wirkt sich ebenfalls signifikant auf die deutsche Identität der Jugendlichen aus ($F(2,187) = 19.79; p = .000$). Die Post-Hoc-Untersuchung mit Bonferroni-Korrektur zeigte signifikante Unterschiede ($p = .000$) zwischen türkischstämmigen Jugendlichen ($M = 2.13, SD = 0.95$) sowie Jugendlichen aus Nahost ($M = 2.96, SD = 1.68$) bezüglich ihrer deutschen Identität. Auch verglichen mit nordafrikanischen Jugendlichen ($M = 3.17, SD = 1.75$) zeigen türkischstämmige Jugendliche eine signifikant ($p = .000$) niedrigere deutsche Identität. Der Vergleich zwischen nordafrikanischen und nahöstlichen Jugendliche zeigt sich nicht signifikant ($p = 1.00$). Der Sprachgebrauch mit den Freunden und die Abstammung zeigen keine signifikante Interaktion bezüglich der deutschen Identität der Jugendlichen ($F(2,187) = 2.31; p = .101$).

Der Sprachgebrauch mit Freunden zeigt bei der Kommunikation in beiden Sprachen eine niedrigere deutsche Identität und das Kommunizieren auf Deutsch eine höhere deutsche Identität für alle Abstammungsgruppen. Jugendliche aus Nordafrika und Nahost identifizieren sich stärker mit Deutschland, wenn sie mit ihren Freunden aus Deutsch kommunizieren, als türkischstämmige Jugendliche. Bei den türkischstämmigen Jugendlichen wirkt sich der Sprachgebrauch mit den Freunden auf Deutsch und in beiden Sprachen nicht differenziell auf die deutsche Identität aus.

Insgesamt wirkt sich der Sprachgebrauch mit den Eltern signifikant auf die deutsche Identität der Jugendlichen aus. Findet die Kommunikation auf Deutsch oder bilingual statt, berichten die Jugendlichen eine signifikant höhere Identifikation mit Deutschland.

Es ist jedoch auffällig, dass türkischstämmige Jugendliche durchweg die niedrigsten Werte für die deutsche Identität zeigen. So wirken sich der unterschiedliche Sprachgebrauch mit dem Vater nur gering differenziell und der unterschiedliche Sprachgebrauch mit der Mutter exakt gleich auf die deutsche Identität türkischstämmiger Jugendlicher aus. Sie profitieren nicht vom Sprachgebrauch mit ihren Eltern, um eine Identifizierung mit Deutschland auszubilden.

Gleiches kann für den Sprachgebrauch mit den Geschwistern sowie den Freunden gesagt werden. Auch hier hängt die Kommunikation auf Deutsch mit höheren Werten für die deutsche Identität zusammen. Und auch hier hat die unterschiedliche Kommunikationspraxis kaum Auswirkungen auf die deutsche Identität türkischstämmiger Jugendlicher. Ungeachtet dessen, ob Geschwister oder Freunde mit ihnen bilingual oder auf Deutsch kommunizieren, prägen Jugendlichen türkischer Abstammung in homogener Weise in vergleichsweise geringem Umfang eine Identifizierung mit Deutschland aus.

11.4.2 Einfluss des Sprachgebrauchs der Jugendlichen auf ihre Identifizierung mit Deutschland und ihrem Herkunftsland (bikulturelle Identität)

Eine subjektive bikulturelle Identität kann ebenfalls durch den Sprachgebrauch beeinflusst werden (Tabelle 37).

Tabelle 37: Varianzanalyse zum Einfluss des Sprachgebrauchs der Jugendlichen mit dem Vater auf ihre bikulturelle Identität, nach Herkunft

	Nahost			Nordafrika			Türkei			Gesamt		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ich spreche mit meinem Vater in/auf...												
Muttersprache	17	4,17	0,83	15	4,06	1,16	23	4,43	0,49	55	4,25	0,82
beiden Sprachen	26	3,03	1,24	29	2,72	1,64	40	4,32	0,85	95	3,48	1,43
Deutsch	15	3,15	1,28	10	2,80	1,56	15	4,44	0,82	40	3,55	1,35
Gesamt	58	3,40	1,23	54	3,11	1,60	82	4,38	0,75	190	3,72	1,31
					<i>F</i>			<i>P</i>				
Sprachgebrauch mit Vater					10,4			.000				
Abstammung der Stichprobe					18,28			.000				
Interaktion					2,43			.049				

Eine varianzanalytische Untersuchung der bikulturellen Identität der Jugendlichen ergab einen signifikanten Haupteffekt des Sprachgebrauchs mit dem Vater mit $F(2, 181) = 10.40$ und $p = .000$. Abhängig vom Sprachgebrauch mit dem Vater zeigen die Jugendlichen eine

unterschiedlich ausgeprägte bikulturelle Identität. Die Abstammung der Jugendlichen zeigte sich ebenso signifikant bezüglich der Höhe der bikulturellen Identität ($F(2, 181) = 18.28$; $p = .000$). Beide Haupteffekte wurden in Post-Hoc-Tests mit Bonferroni-Korrektur weitergehend untersucht. Beim Sprachgebrauch mit dem Vater hängt für die Gesamtstichprobe die Verwendung der Muttersprache ($M = 4.25$, $SD = 0.82$) im Vergleich mit beiden Sprachen ($M = 3.48$, $SD = 1.43$) mit einem signifikant ($p = .000$) höheren Mittelwert in der bikulturellen Identität zusammen. Auch im Vergleich zur deutschen Sprache ($M = 3.55$, $SD = 1.35$) bei der Kommunikation mit dem Vater hängt der Sprachgebrauch in der Muttersprache mit einem signifikant ($p = .009$) höheren Mittelwert bei der bikulturellen Identität zusammen. Der Vergleich zwischen beiden und deutscher Sprache zeigte sich nicht signifikant ($p = 1.00$) bezüglich der Ausprägung bikultureller Identität. In der Abstammung der Jugendlichen ergibt sich ein signifikanter Unterschied ($p = .000$) zwischen türkischstämmigen Jugendlichen ($M = 4.38$, $SD = 0.75$) sowie den Jugendlichen aus Nahost ($M = 3.40$, $SD = 1.23$) in ihrer bikulturellen Identität. Auch im Vergleich zu den nordafrikanischen Jugendlichen ($M = 3.11$, $SD = 1.60$) zeigen die türkischstämmigen Jugendlichen einen signifikant höheren Mittelwert ihrer bikulturellen Identität ($p = .000$). Der Vergleich zwischen Nordafrika und Nahost zeigt keine signifikanten Unterschiede im Mittelwert ($p = .523$). Die türkischstämmigen Jugendlichen präsentieren einen signifikant höheren Mittelwert in ihrer bikulturellen Identität und gleichzeitig eine deutlich geringere Variabilität um den Mittelwert als die beiden anderen Abstammungsgruppen. Die Interaktion zwischen dem Sprachgebrauch mit dem Vater und der Abstammung in Bezug auf die bikulturelle Identität erweist sich als knapp signifikant ($F(4, 181) = 2.43$; $p = .049$).

Abbildung 52 zeigt das Interaktionsdiagramm.

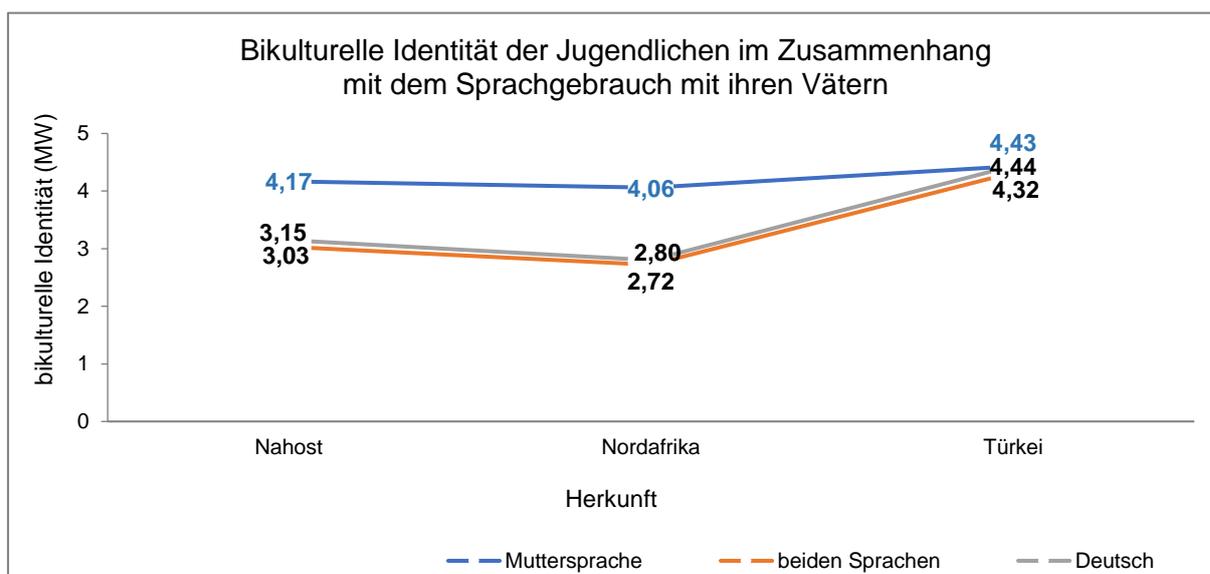


Abbildung 52: Einfluss des Sprachgebrauchs mit dem Vater auf die bikulturelle Identität der Jugendlichen, Präsentation der Mittelwerte nach Herkunft

Abbildung 52 verdeutlicht, dass der Sprachgebrauch mit dem Vater in der Muttersprache mit der höchsten biculturellen Identität für alle drei Abstammungsgruppen verbunden ist. Zudem fällt auf, dass die türkischstämmigen Jugendlichen die höchsten Werte der biculturellen Identität in allen Bedingungen des Sprachgebrauchs mit dem Vater berichten. Dies zeigt sich auch in den signifikanten Post-Hoc-Tests. Während bei Jugendlichen aus Nahost oder aus Nordafrika eine deutliche Differenz zwischen den Bedingungen „Muttersprache“ und den beiden anderen Kategorien „beide Sprachen“ sowie „deutsche Sprache“ erkennbar sind, berichten türkische Jugendliche in etwa gleich hohe Werte für eine biculturelle Identität, unabhängig vom differenziellen Sprachgebrauch mit ihrem Vater.

Nachfolgend wird der Einfluss des Sprachgebrauchs der Jugendlichen mit der Mutter auf die Ausprägung einer Doppelidentität mit Deutschland und dem Herkunftsland geprüft.

Tabelle 38: Varianzanalyse zum Einfluss des Sprachgebrauchs der Jugendlichen mit der Mutter auf ihre biculturelle Identität, nach Herkunft

	Nahost			Nordafrika			Türkei			Gesamt		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ich spreche mit meiner Mutter in/auf...												
Muttersprache	13	3,76	0,83	15	4,33	0,61	39	4,45	0,71	67	4,26	0,80
beiden Sprachen	32	3,32	1,32	23	2,34	1,44	30	4,23	0,89	85	3,34	1,39
Deutsch	14	3,14	1,35	15	2,66	1,67	11	4,36	0,67	40	3,25	1,53
Gesamt	59	3,34	1,23	53	3,00	1,58	80	4,35	0,77	192	3,68	1,32
					<i>F</i>				<i>P</i>			
Sprachgebrauch mit Mutter					11,09				.000			
Abstammung der Stichprobe					18,97				.000			
Interaktion					4,37				.002			

Der Sprachgebrauch mit der Mutter zeigt einen signifikanten ($F(2, 183) = 11,09; p = .000$) Einfluss auf die biculturelle Identität der Jugendlichen. Die Abstammung der Jugendlichen hängt auch hier signifikant mit einer unterschiedlich hohen Ausprägung der biculturellen Identität zusammen ($F(2, 183) = 18,97; p = .000$). Diese beiden Haupteffekte wurden Post-Hoc-Tests mit Bonferroni-Korrektur unterzogen. Für den Sprachgebrauch mit der Mutter hängt für die Gesamtstichprobe die Verwendung der Muttersprache ($M = 4.26, SD = 0.80$) im Vergleich mit beiden Sprachen ($M = 3.34, SD = 1.39$) mit einem signifikant ($p = .000$) höheren Mittelwert in der biculturellen Identität zusammen. Im Vergleich zur deutschen Sprache ($M = 3.25, SD = 1.53$) zeigt der Sprachgebrauch mit der Mutter in der Muttersprache eine signifikant ($p = .000$) höhere biculturelle Identität. Der Vergleich zwischen beiden und deutscher Sprache ist bezüglich der biculturellen Identität nicht signifikant ($p = 1.00$). In der Abstammung der Jugendlichen ergibt sich hinsichtlich ihrer biculturellen Identität ein signifikanter Unterschied

($p = .000$) zwischen türkischstämmigen Jugendlichen ($M = 4.35$, $SD = 0.77$) sowie den Jugendlichen aus Nahost ($M = 3.34$, $SD = 1.23$). Im Vergleich zu den Jugendlichen nordafrikanischer Abstammung ($M = 3.00$, $SD = 1.58$) zeigen die türkischstämmigen Jugendlichen einen signifikant höheren Mittelwert ihrer bikulturellen Identität ($p = .000$). Der Mittelwertvergleich zwischen Nordafrika und Nahost zeigte keine signifikanten Unterschiede ($p = .219$). Die Interaktion zwischen dem Sprachgebrauch mit der Mutter und der Abstammung bezogen auf die bikulturelle Identität erweist sich als signifikant ($F(4, 183) = 4.37$; $p = .002$).

Abbildung 53 zeigt das Interaktionsdiagramm.

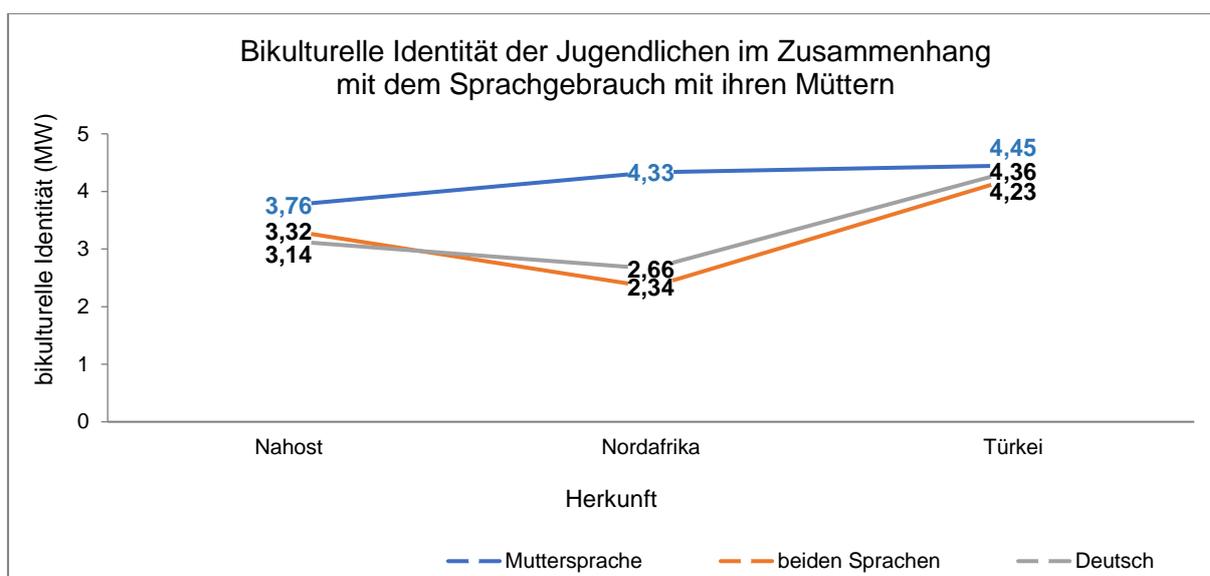


Abbildung 53: Einfluss des Sprachgebrauchs mit der Mutter auf die bikulturelle Identität der Jugendlichen, Präsentation der Mittelwerte nach Herkunft

In Abbildung 53 wird sichtbar, dass der Sprachgebrauch mit der Mutter in der Muttersprache mit der höchsten bikulturellen Identität für alle drei Abstammungsgruppen verbunden ist. Weiterhin ist im Interaktionsdiagramm erkennbar, dass die türkischstämmigen Jugendlichen die höchsten Werte der bikulturellen Identität in allen Bedingungen des Sprachgebrauchs mit der Mutter zeigen. Während bei Jugendlichen aus Nahost oder aus Nordafrika eine deutliche Differenz zwischen den Bedingungen „Muttersprache“ und den beiden anderen Kategorien „beide Sprachen“ sowie „deutsche Sprache“ erkennbar sind, präsentieren türkische Jugendliche in etwa gleich hohe Werte für eine bikulturelle Identität unabhängig vom differenziellen Sprachgebrauch mit ihrer Mutter. Eine Interaktion hinsichtlich der bikulturellen Identität ergibt sich ebenfalls durch die unterschiedliche Auswirkung der Bedingung „beide Sprachen“ im Vergleich der Jugendlichen aus Nahost und Nordafrika. Während Jugendliche aus Nahost, die mit ihrer Mutter in beiden Sprachen kommunizieren, einer mittelhohen bikulturellen Identität berichten, hängt diese Bedingung für nordafrikanische Jugendliche mit der niedrigsten bikulturellen Identität zusammen.

Nachfolgend wird der Einfluss des Sprachgebrauchs der Jugendlichen mit ihren Geschwistern auf die Ausprägung einer bikulturellen Identität mit Deutschland und dem Herkunftsland geprüft.

Tabelle 39: Varianzanalyse zum Einfluss des Sprachgebrauchs der Jugendlichen mit den Geschwistern auf ihre bikulturelle Identität, nach Herkunft

	Nahost			Nordafrika			Türkei			Gesamt		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ich spreche mit meinen Geschwistern in/auf...												
Muttersprache	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
beiden Sprachen	33	3,57	1,25	25	3,28	1,63	42	4,38	0,73	100	3,84	1,23
Deutsch	25	3,01	1,14	29	2,89	1,59	37	4,28	0,83	91	3,49	1,39
Gesamt	58	3,35	1,28	54	3,07	1,63	79	4,33	0,77	191	3,67	1,32
					<i>F</i>						<i>P</i>	
Sprachgebrauch mit Geschwistern					3,86						.050	
Abstammung der Stichprobe					21,30						.000	
Interaktion					0,67						.515	

Bei der Untersuchung des Sprachgebrauchs mit den Geschwistern zeigt sich ein signifikanter Haupteffekt auf die bikulturelle Identität der Jugendlichen ($F(2, 185) = 3.86$; $p = .050$). Die Abstammung der Jugendlichen hängt hingegen signifikant mit einer unterschiedlich hohen Ausprägung der bikulturellen Identität zusammen ($F(2, 185) = 21.30$; $p = .000$). Dieser Haupteffekt wurde in Post-Hoc-Tests mit Bonferroni-Korrektur untersucht. Es zeigt sich ein signifikanter Unterschied ($p = .000$) in der bikulturellen Identität zwischen türkischstämmigen Jugendlichen ($M = 4.33$, $SD = 0.78$) sowie den Jugendlichen aus Nahost ($M = 3.35$, $SD = 1.28$). Der Vergleich zu den Jugendlichen nordafrikanischer Abstammung ($M = 3.07$, $SD = 1.63$) zeigt einen signifikant ($p = .000$) höheren Mittelwert in der bikulturellen Identität für die türkischen Jugendlichen. Der Mittelwertvergleich zwischen Nordafrika und Nahost zeigt keine signifikanten Unterschiede ($p = .759$). Insgesamt kann keine signifikante Interaktion zwischen dem Sprachgebrauch mit den Geschwistern und der Abstammung bezogen auf die bikulturelle Identität gefunden werden ($F(2, 185) = 0.67$; $p = .515$).

Abbildung 54 zeigt den Interaktionseffekt.

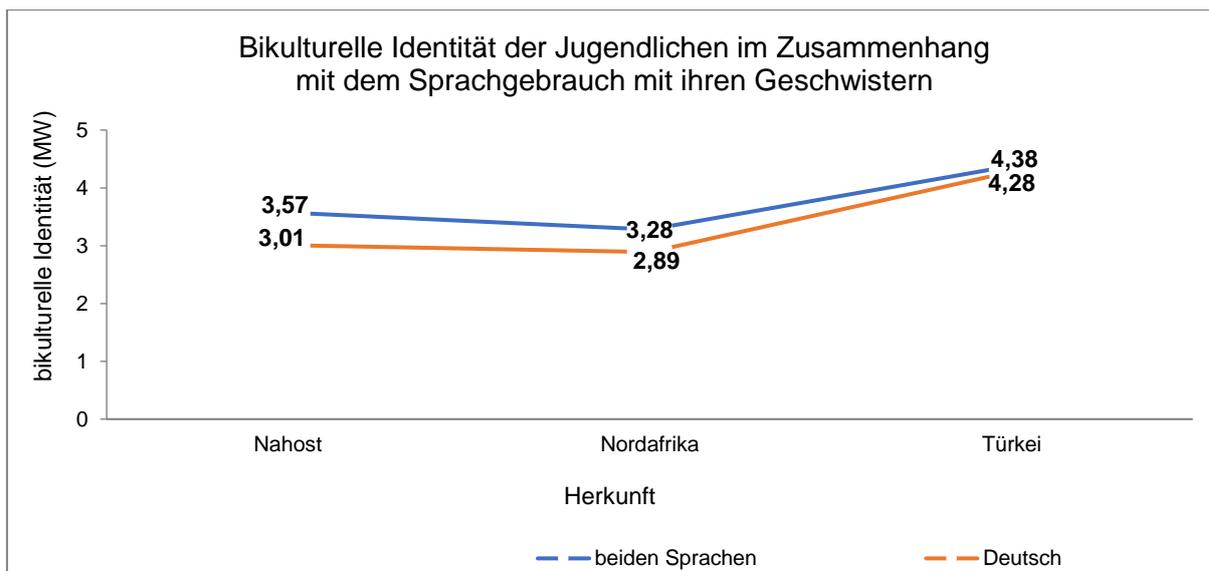


Abbildung 54: Einfluss des Sprachgebrauchs mit den Geschwistern auf die bikulturelle Identität der Jugendlichen, Präsentation der Mittelwerte nach Herkunft

Nachfolgend wird der Einfluss des Sprachgebrauchs der Jugendlichen mit ihren Freunden auf die Ausprägung einer bikulturellen Identität mit Deutschland und dem Herkunftsland geprüft.

Tabelle 40: Varianzanalyse zum Einfluss des Sprachgebrauchs der Jugendlichen mit den Freunden auf ihre bikulturelle Identität, nach Herkunft

	Nahost			Nordafrika			Türkei			Gesamt		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ich spreche mit meinen Freunden in/auf...												
Muttersprache	0			0			0			0		
beiden Sprachen	37	3,64	1,25	25	3,72	1,42	48	4,37	0,72	110	3,98	1,14
Deutsch	22	2,96	1,07	28	2,35	1,47	33	4,38	0,74	83	3,32	1,42
Gesamt	69	3,40	1,23	53	3,00	1,58	81	4,37	0,73	193	3,69	1,30
					<i>F</i>			<i>P</i>				
Sprachgebrauch mit Freunden					16,92			.000				
Abstammung der Stichprobe					27,58			.000				
Interaktion					6,12			.003				

Der Sprachgebrauch mit Freunden wird in Bezug auf die bikulturelle Identität der Jugendlichen analysiert und zeigt einen signifikanten Haupteffekt ($F(2, 187) = 16.92; p = .000$). Die Abstammung der Jugendlichen hängt auch hier signifikant mit einer unterschiedlich hohen Ausprägung der bikulturellen Identität zusammen ($F(2, 187) = 27.58; p = .000$). Diese beiden Haupteffekte wurden in Post-Hoc-Tests mit Bonferroni-Korrektur weiter untersucht. Der Sprachgebrauch mit Freunden hängt in der Gesamtstichprobe für die Verwendung der deutschen Sprache ($M = 3.32, SD = 1.42$) im Vergleich mit beiden Sprachen ($M = 3.98, SD = 1.14$) mit einem

signifikant ($p = .000$) höheren Mittelwert in der bikulturellen Identität zusammen. Im Vergleich der drei Abstammungsgruppen ergibt sich ein signifikanter Unterschied ($p = .000$) zwischen türkischen Jugendlichen ($M = 4.37$, $SD = 0.72$) sowie den Jugendlichen aus Nahost ($M = 3.40$, $SD = 1.23$) hinsichtlich ihrer bikulturellen Identität. Auch im Vergleich zu den nordafrikanischen Jugendlichen ($M = 3.00$, $SD = 1.58$) zeigen die türkischstämmigen Jugendlichen einen signifikant ($p = .000$) höheren Mittelwert ihrer bikulturellen Identität. Der Mittelwertvergleich zwischen Nordafrika und Nahost zeigte keine signifikanten ($p = .182$) Unterschiede. Die Interaktion zwischen dem Sprachgebrauch mit Freunden und der Abstammung bezogen auf die bikulturelle Identität erweist sich ebenfalls als signifikant ($F(2, 187) = 6.12$; $p = .003$).

Abbildung 55 zeigt das Interaktionsdiagramm.

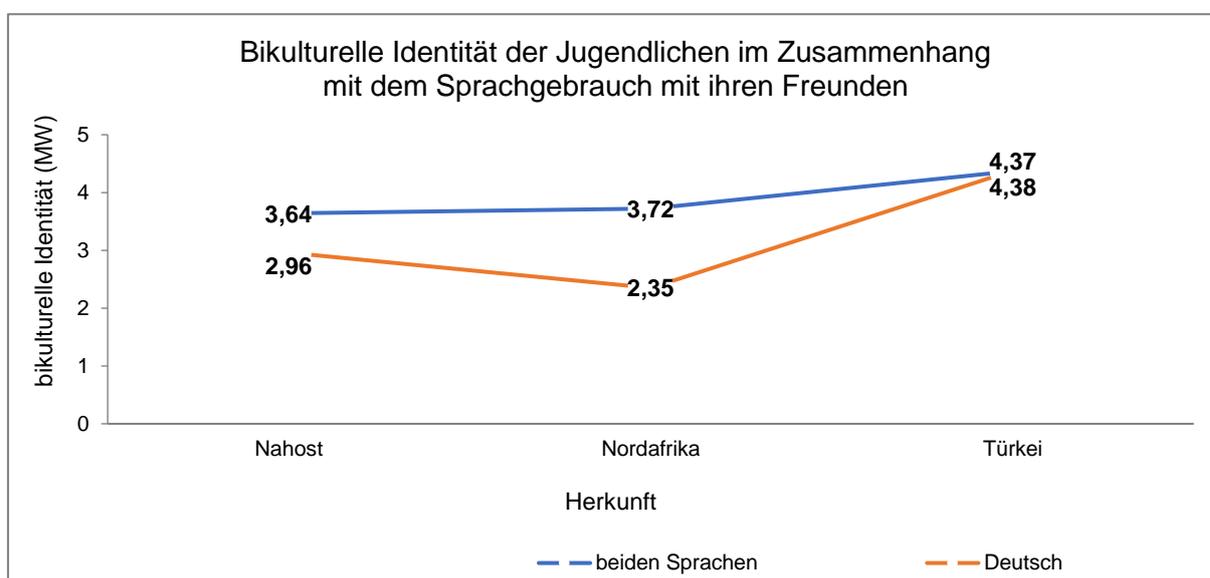


Abbildung 55: Einfluss des Sprachgebrauchs mit Freunden auf die bikulturelle Identität der Jugendlichen, Präsentation der Mittelwerte nach Herkunft

In Abbildung 55 ist erkenntlich, dass der Sprachgebrauch mit Freunden in beiden Sprachen mit einer höheren bikulturellen Identität zusammenhängt als die Kommunikation auf Deutsch. Die türkischen Jugendlichen allerdings zeigen für beide Bedingungen den exakt gleichen Wert bikultureller Identität, der auch höher ausfällt als bei den beiden anderen Abstammungsgruppen. Nordafrikanische Jugendliche zeigen einen bedeutend niedrigen Wert bikultureller Identität bei der Kommunikation mit Freunden auf Deutsch im Vergleich zu den anderen Abstammungsgruppen.

Insgesamt konnte für die bikulturelle Identität gezeigt werden, dass die Abstammung der Jugendlichen ein relevanter Einflussfaktor ist. Bezüglich des differenziellen Sprachgebrauchs zeigen sich Bezugspersonen und Zugehörigkeit zu einer Herkunftsgruppe als bedeutsam für die bikulturelle Identität. Beim Sprachgebrauch mit Vater und Mutter hängt die Verwendung

der Muttersprache mit höheren Werten der bikulturellen Identität zusammen. Durch die Untersuchung einer Interaktion mit der Abstammung zeigt sich hier jedoch, dass für die türkischstämmigen Jugendlichen der unterschiedliche Sprachgebrauch mit den Eltern keine differenziellen Effekte auf die bikulturelle Identität ausübt. Der Sprachgebrauch mit den Geschwistern und Freunden zeigt sich als relevanter Einfluss auf die bikulturelle Identität: Die Verwendung beider Sprachen hängt mit einer höheren bikulturellen Identität zusammen. Dieser Effekt kann für Jugendliche aus Nahost und Nordafrika festgestellt werden, nicht jedoch für Jugendliche aus der Türkei.

Im folgenden Abschnitt wird der Einfluss des Sprachgebrauchs der Jugendlichen mit ihren verschiedenen Bezugspersonen auf die Identifizierung nur mit dem Herkunftsland geprüft.

11.4.3 Einfluss des Sprachgebrauchs der Jugendlichen auf die Identifizierung mit dem Herkunftsland

Tabelle 41: Varianzanalyse zum Einfluss des Sprachgebrauchs der Jugendlichen mit ihrem Vater auf ihre eigenethnische Identität, nach Herkunft

	Nahost			Nordafrika			Türkei			Gesamt		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ich spreche mit meinem Vater in/auf...												
Muttersprache	17	2,17	1,18	15	1,66	0,81	23	2,47	1,12	55	2,16	1,10
beiden Sprachen	26	2,11	0,99	29	1,82	0,84	40	2,70	0,93	95	2,27	0,99
Deutsch	15	1,80	0,86	10	1,70	0,48	15	2,66	1,23	40	2,10	1,03
Gesamt	58	2,05	1,01	54	1,75	0,77	78	2,56	1,01	190	2,20	1,03
					<i>F</i>				<i>P</i>			
Sprachgebrauch mit Vater					0,43				.650			
Abstammung der Stichprobe					11,97				.000			
Interaktion					0,37				.828			

Bei der varianzanalytischen Untersuchung der eigenethnischen Identität der Jugendlichen ergab sich lediglich für die Abstammung der Jugendlichen ein signifikanter Haupteffekt ($F(2, 181) = 11.97; p = .000$). Der Sprachgebrauch mit dem Vater hängt nicht mit signifikanten Unterschieden in der eigeneethnischen Identität zusammen ($F(2, 181) = 0.43; p = .650$). Der Effekt der Abstammung wurde in Post-Hoc-Tests mit Bonferroni-Korrektur weitergehend untersucht. Es zeigt sich ein signifikanter Unterschied ($p = .002$) zwischen den türkischen Jugendlichen ($M = 2.56, SD = 1.01$) im Vergleich mit Jugendlichen aus Nahost ($M = 2.05, SD = 1.01$) sowie mit Jugendlichen aus Nordafrika ($M = 1.75, SD = 0.77; p = .000$). Der Vergleich zwischen Jugendlichen aus Nahost und Nordafrika zeigt sich nicht signifikant ($p = .345$) bezüglich der Mittelwertsunterschiede in der eigeneethnischen Identität. Eine Interaktion zwischen dem Sprachgebrauch mit dem Vater und der Abstammung in Bezug auf die eigeneethnische Identität präsentiert sich nicht signifikant ($F(4, 181) = 0.37; p = .828$).

Nachfolgend wird der Einfluss des Sprachgebrauchs der Jugendlichen mit der Mutter auf die Ausprägung einer eigeneethnischen Identität geprüft.

Tabelle 42: Varianzanalyse zum Einfluss des Sprachgebrauchs der Jugendlichen mit der Mutter auf ihre eigenethnische Identität, nach Herkunft

	Nahost			Nordafrika			Türkei			Gesamt		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ich spreche mit meiner Mutter in/auf...												
Muttersprache	13	1,85	1,06	15	1,67	0,81	39	2,54	1,12	67	2,21	1,1
beiden Sprachen	32	2,22	1,09	23	1,83	0,65	30	2,7	1,14	85	2,28	1,06
Deutsch	14	1,93	0,7	15	1,6	0,71	11	2,27	0,64	40	1,9	0,74
Gesamt	59	2,07	1,01	53	1,72	0,71	80	2,56	1,07	192	2,18	1,02

	<i>F</i>	<i>P</i>
Sprachgebrauch mit Mutter	1,15	.320
Abstammung der Stichprobe	9,72	.000
Interaktion	2,82	.890

Der Sprachgebrauch mit der Mutter hängt nicht mit signifikanten Unterschieden in der eigeneethnischen Identität der Jugendlichen zusammen ($F(2, 183) = 1.15; p = .320$). Die Abstammung der Jugendlichen zeigt wieder einen signifikanten Haupteffekt auf die eigeneethnische Identität der Jugendlichen ($F(2, 183) = 9.72$ und $p = .000$). Post-hoc-Tests mit Bonferroni-Korrektur präsentieren einen signifikanten ($p = .011$) Unterschied zwischen Jugendlichen aus der Türkei ($M = 2.56, SD = 1.07$) sowie Jugendlichen aus Nahost ($M = 2.07, SD = 1.01$). Im Vergleich zu den nordafrikanischen Jugendlichen ($M = 1.72, SD = 0.71$) weisen die türkischstämmigen Jugendlichen einen signifikant ($p = .000$) höheren Mittelwert in der eigeneethnischen Identität auf. Im Vergleich der Jugendlichen aus Nahost und Nordafrika in Bezug auf die eigeneethnische Identität zeigt sich kein signifikanter ($p = .178$) Unterschied. Eine Interaktion zwischen dem Sprachgebrauch mit der Mutter und der Abstammung in Bezug auf die eigeneethnische Identität zeigt sich nicht signifikant ($F(4, 183) = 0.10; p = .890$).

Nachfolgend wird der Einfluss des Sprachgebrauchs der Jugendlichen mit den Geschwistern auf die Ausprägung einer eigeneethnischen Identität geprüft.

Tabelle 43: Varianzanalyse- Einfluss des Sprachgebrauchs der Jugendlichen mit ihren Geschwistern auf ihre eigene ethnische Identität, nach Herkunft

	Nahost			Nordafrika			Türkei			Gesamt		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ich spreche mit meinen Geschwistern in/auf...												
Muttersprache	0			0			0			0		
beiden Sprachen	33	2,33	1,05	25	1,52	0,65	42	2,71	0,99	100	2,29	1,04
Deutsch	25	1,76	0,87	29	1,95	0,82	37	2,4	1,16	91	2,08	1,01
Gesamt	58	2,08	1,01	54	1,75	0,77	79	2,56	1,08	191	2,02	1,03

	<i>F</i>	<i>P</i>
Sprachgebrauch mit Geschwistern	1,05	.308
Abstammung der Stichprobe	12,10	.000
Interaktion	4,16	.017

Für den Sprachgebrauch mit den Geschwistern ergeben sich nicht signifikante Unterschiede in der eigene ethnischen Identität der Jugendlichen mit $F(2, 185) = 1.05; p = .308$. Die Verwendung beider Sprachen bei der Kommunikation mit den Geschwistern hängt mit einem höheren Mittelwert der eigene ethnischen Identität ($M = 2.29, SD = 1.04$) zusammen als die Verwendung der deutschen Sprache ($M = 2.08, SD = 1.01$). Die Abstammung der Jugendlichen zeigt einen signifikanten Effekt auf die eigene ethnische Identität der Jugendlichen ($F(2, 185) = 12.1; p = .000$). Post-Hoc-Tests mit Bonferroni-Korrektur zeigen einen signifikanten ($p = .013$) Unterschied zwischen Jugendlichen aus der Türkei ($M = 2.56, SD = 1.08$) sowie Jugendlichen aus Nahost ($M = 1.75, SD = 0.77$). Im Vergleich zu den nordafrikanischen Jugendlichen ($M = 2.08, SD = 1.01$) weisen die türkischstämmigen Jugendlichen ebenfalls einen signifikant ($p = .000$) höheren Mittelwert in der eigene ethnischen Identität auf. Es können hingegen keine signifikanten Unterschiede im Vergleich zwischen Jugendlichen aus Nahost und Nordafrika in Bezug auf die eigene ethnische Identität gefunden werden ($p = .225$). Es zeigt sich weitergehend eine signifikante Interaktion zwischen dem Sprachgebrauch mit den Geschwistern und der Abstammung in Bezug auf die eigene Identität ($F(4, 185) = 4.16; p = .017$). Nachfolgend wird der Einfluss des Sprachgebrauchs der befragten Jugendlichen mit ihren Freunden auf die eigene ethnische Identität der Jugendlichen untersucht.

Tabelle 44: Varianzanalyse- Einfluss des Sprachgebrauchs der Jugendlichen mit ihren Freunden auf ihre eigene ethnische Identität, nach Herkunft

	Nahost			Nordafrika			Türkei			Gesamt		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ich spreche mit meinen Freunden in/auf...												
Muttersprache	0			0			0			0		
beiden Sprachen	37	2,18	0,93	25	1,68	0,8	48	2,62	1,04	110	2,26	1,01
Deutsch	22	1,86	1,12	28	1,75	0,7	33	2,51	1,09	83	2,08	1,03
Gesamt	59	2,07	1,01	53	1,72	0,74	81	2,58	1,06	193	2,18	1,02

	<i>F</i>	<i>P</i>
Sprachgebrauch mit Freunden	0,71	.401
Abstammung der Stichprobe	13,03	.000
Interaktion	0,56	.571

Der Sprachgebrauch mit Freunden erweist sich als nicht signifikant in Bezug auf die eigene ethnische Identität der Jugendlichen ($F(2, 187) = 0.71$; $p = .401$). Die Abstammung der Jugendlichen zeigt hingegen einen signifikanten Effekt auf die eigene ethnische Identität der Jugendlichen ($F(2, 187) = 13.03$ und $p = .000$). Post-Hoc-Tests mit Bonferroni-Korrektur zeigen einen signifikanten ($p = .007$) Unterschied zwischen Jugendlichen aus der Türkei ($M = 2.58$, $SD = 1.06$) sowie Jugendlichen aus Nahost ($M = 2.07$, $SD = 1.01$). Auch im Vergleich zu den nordafrikanischen Jugendlichen ($M = 1.72$, $SD = 0.74$) weisen die türkischstämmigen Jugendlichen einen signifikant ($p = .000$) höheren Mittelwert in der eigenen ethnischen Identität auf. Es können hingegen keine signifikanten Unterschiede im Vergleich zwischen Jugendlichen aus Nahost und Nordafrika in Bezug auf die eigene ethnische Identität gezeigt werden ($p = .174$). Eine Interaktion zwischen dem Sprachgebrauch mit den Freunden und der Abstammung in Bezug auf die eigene ethnische Identität präsentiert sich nicht ($F(4, 187) = 0.56$; $p = .571$).

12. Zusammenfassung der empirischen Untersuchungen

In Tabelle 45 sind alle Ergebnisse der Untersuchung tabellarisch kurz zusammengefasst und der jeweiligen Hypothese zugeordnet, so dass ein Überblick entsteht. Im Anschluss folgt das Fazit der Arbeit.

Tabelle 45: Tabellarische Zusammenfassung aller Ergebnisse

	Hypothese	Bestätigung	Unterschiede zwischen Gruppen	Unterschiede Geschlechter
Str_1	<i>Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Bildungsaspiration der orientalischen Familien und dem Schulerfolg ihrer Jugendlichen.</i>	nicht bestätigt: kein Zusammenhang zwischen Bildungsaspiration der Eltern und Schulabschluss ABER: Zusammenhang zwischen Bildungsaspiration der Eltern und Bildungsaspiration der Jugendlichen	keine Unterschiede	nicht untersucht
K_1	<i>Findet der Sprachgebrauch im Medienkonsum und die häusliche Kommunikation zwischen Eltern mit orientalischem Migrationshintergrund und ihren Jugendlichen überwiegend in deutscher Sprache statt, wirkt sich dies positiv auf den deutschen Spracherwerb der Jugendlichen aus.</i>	bestätigt mehr Deutsch zu Hause führt zu besseren Sprachkompetenzen	keine Unterschiede bei: Kommunikation der Eltern beim Einkaufen und mit Kollegen/Freunden; präferierte Sprache bei der Kommunikation zwischen Eltern und Kindern; Medienkonsum der Eltern und Jugendlichen (Radio, TV, Bücher), Sprachkompetenzen Deutsch (Verstehen, Sprechen), Sprachgebrauch der Jugendlichen mit Vater, Geschwistern, Freunden signifikante Unterschiede bei: Verstehen gesprochener Sendungen, Unterstützung bei Behördengängen; Sprachkompetenzen Muttersprache (Verstehen und Sprechen) bedingt durch türkische Eltern und Jugendliche, Sprachgebrauch mit der Mutter: Nordafrikaner: überwiegend Deutsch / Deutsch und Muttersprache, Türken: überwiegend Muttersprache	nicht untersucht
K_2	<i>Eine korrekte Anwendung der Muttersprache bei den Jugendlichen mit orientalischem Migrationshintergrund wirkt sich positiv auf Ihren Zweitspracherwerb aus.</i>	teilweise bestätigt: Korrelation: schwach zwischen Muttersprach- und Deutschkompetenzen bei Verstehen und Sprechen, keine bei Lesen und Schreiben	keine Unterschiede	nicht untersucht

	Hypothese	Bestätigung	Unterschiede zwischen Gruppen	Unterschiede Geschlechter
Soz_1	<i>Je stärker die Ausprägung des Kollektivismus bei den Eltern ist, desto seltener sind interethnische Freundschaften bei ihren Jugendlichen.</i>	bestätigt: für alle Gruppen und vor allem die Mädchen	keine Unterschiede bei: Eltern: Besuchskontakte in eigenen Kulturkreis und bevorzugte Freizeitgesellschaft Jugendlichen: soziale Kontakte in Schule/Freizeit überwiegend in eigenen Kulturkreis, aber mehr Mix als bei Eltern signifikante Unterschiede: türkische Migranteltern häufiger in Nachbarschaft mit anderen türkischen Migranten als Migranten aus Nordafrika oder Nahost	keine Unterschiede bei: Mädchen und Jungen haben ähnliche Sozialkontaktmuster: meist in eigenen Kulturkreis, meist mit Freunden des eigenen Geschlechts nur Mädchen: bei Nachbarschaft und Bekanntschaften der Eltern aus eigenem Kulturkreis signifikant häufiger auch eigene Freizeit-/Schulkontakte aus eigenem Kulturkreis
Soz_2	<i>Die Orientierungen der Jugendlichen mit orientalischem Hintergrund sind in den Bereichen Freundschaft, Partnerwahl und Sexualerziehung und ihren Verhaltensweisen auf ein traditionelles Rollenbild ausgerichtet, das ihnen durch geschlechtsspezifische Familienerziehung vorgelebt wurde.</i>	bestätigt: Jugendliche aller Gruppen orientieren sich erheblich am traditionellen Rollenbild der Eltern; Mädchen entfernen sich allerdings stärker vom traditionellen Rollenbild als Jungen	keine Unterschiede bei: Meinungen von Eltern und Jugendlichen zu Rollenverteilungen zwischen Mann und Frau, aber: bei Jugendlichen traditionelles Rollenbild weniger ausgeprägt als bei Eltern	signifikante Unterschiede: Mädchen emanzipieren sich deutlich in den Bereichen Rollenverständnis sowie Berufstätigkeit und Vereinbarkeit mit dem Familienleben, bei Jungen Korrelation mit Meinungen der Eltern stärker
Soz_3	<i>Die Offenheit der Eltern im Umgang mit Belangen der Sexualität beeinflusst die Offenheit und Integration ihrer Jugendlichen.</i>	bestätigt: Je mehr die Eltern mit den Kindern über Sexualität sprechen, desto lieber nehmen Jugendliche am Sexualkundeunterricht teil und umgekehrt	keine Unterschiede bei: Meinungen der Eltern und Jugendlichen zum Sexualkundeunterricht (ausgeglichen zwischen Ablehnung/Zustimmung), Gesprächsfrequenz mit Kindern über Sexualität	keine Unterschiede bei: Meinungen zum Sexualkundeunterricht signifikante Unterschiede: Gründe für ungerne Teilnahme am Sexualkundeunterricht (Mädchen: Scham, Jungen: religiöse Überzeugungen)
Soz_4	<i>Das Einverständnis der Eltern hat Einfluss auf die Ansichten zur Partnerwahl bei den Jugendlichen.</i>	teilweise bestätigt: schwache Korrelation zwischen Meinungen von Eltern und Jugendlichen, geschlechterabhängig: für Mädchen Einverständnis der Eltern wichtig, bei Jungen kein Zusammenhang nachweisbar	keine Unterschiede bei: Partnerwahl; Gründen für Partnerwahl signifikante Unterschiede bei: Meinungen der Eltern zur Partnerwahl (nach Religionszugehörigkeit: bei Muslimen dürfen Kinder keine Deutschen heiraten);	signifikante Unterschiede: Muslime vs. andere Religionsgemeinschaften (Eltern): Heirat mit deutschem Ehemann wird von Muslimen signifikant häufiger vor allem bei Töchtern abgelehnt; Jugendliche: Jungen stärker einverstanden, Deutsche zu heiraten als Mädchen; Gründe für Heirat mit Deutschen

Hypothese	Bestätigung	Unterschiede zwischen Gruppen	Unterschiede Geschlechter
<p><i>Über den weiteren Einflussfaktor Sprachkompetenz hinaus ist die Identifikation mit dem Aufnahme-land erhöht, wenn der Sprachgebrauch der Jugendlichen zuhause überwiegend auf Deutsch erfolgt.</i></p>	<p>teilweise bestätigt: für Jugendliche aus Nahost und Nordafrika für die Ausprägung einer deutschen oder bikulturellen Identität, nicht jedoch für türkische Jugendliche</p> <p>Identifizierung mit Deutschland: signifikant höher bei Sprachgebrauch mit Vater, Mutter, Geschwistern und Freunden auf Deutsch (Nordafrika und Nahost); bei türkischen Jugendlichen ist Identitätsausprägung als Deutsche für alle Sprachnutzungen gleich hoch</p> <p>Bikulturelle Identität: hoch, wenn die Jugendlichen mit Eltern, Geschwistern und Freunden in der Muttersprache sprechen (Nordafrika und Nahost); bei türkischen Jugendlichen ist bikulturelle Identität für alle Sprachnutzungen gleich hoch</p> <p>Identifizierung mit dem Heimatland: keine signifikanten Zusammenhänge mit dem Sprachgebrauch</p>	<p>keine Unterschiede bei: Nordafrikaner zu Nahost</p> <hr/> <p>signifikante Unterschiede bei: Sprachgebrauch mit Vater, Mutter, Geschwistern und Freunden zeigt Zusammenhang mit deutscher Identität: Sprechen sie deutsch, ist das Zugehörigkeitsgefühl stärker, Türkische Jugendliche zu beiden anderen Gruppen signifikant unterschiedlich: Korrelation zwischen Gebrauch der deutschen Sprache und emotionaler Integration gering bei Türken, hoch bei Nordafrika & Nahost; Sprachgebrauch mit Mutter in Muttersprache: höchste bikulturelle Identität in allen Gruppen, vor allem bei Türken</p>	<p>nicht untersucht</p>

13. Fazit

Die aus dem orientalischen Kulturkreis stammenden Migrantengruppen sind in ihrem Verhalten als zu Integrierende nicht in jedem der untersuchten Faktoren gleich. Eine solche Feststellung ist von hoher Bedeutung, betreffen die meisten der vorliegenden Studien doch vor allem die türkischen Migranten. Angesichts der aktuellen Flüchtlingszahlen ist jedoch mit einem Anstieg des prozentualen Anteils von Migranten aus Nahost und Nordafrika zu rechnen, die in Deutschland verbleiben und sich und ihren Kindern ein Leben aufbauen. Die in der vorliegenden Studie erhobenen Daten können künftigen Untersuchungen einen Anhaltspunkt bieten, um die Integration dieser Menschen in die deutsche Mehrheitsgesellschaft zu erleichtern und ein friedliches Zusammenleben zu ermöglichen. An dieser Stelle sei angemerkt, dass die hier Befragten zwar aus dem gleichen Kulturkreis stammen wie die meisten Flüchtlinge, letztere einen etwaigen Integrationsprozess dennoch anders erleben können. Die Gründe hierfür sind vielfältig. So haben Flüchtlinge einen langen, zum Teil erheblich traumatisierenden Weg hinter sich, den die hier Befragten häufig nicht erlebt haben. Zudem sind die Zahlen derer, die aktuell nach Deutschland kommen, sehr hoch, was die Ausprägung von isolierenden Subkulturen fördern kann.

Unterschiede zwischen den Gruppen betreffen insbesondere die Bereiche Sprache, soziale Kontakte, Einstellungen zu Geschlechterrollen und Partnerschaft mit Deutschen und Zugehörigkeitsgefühl. Signifikante Unterschiede werden interessanterweise häufig durch die türkische Migrantengruppe verursacht. Die türkischen Migranteneltern nutzen die deutsche Sprache seltener und häufig oberflächlicher, was sich an den Daten zur Sprachnutzung im Alltag, bei Behörden und Arztbesuchen oder der Mediennutzung zeigt. Ihre Kenntnisse der Muttersprache schätzen die Jugendlichen hingegen besser ein als die Angehörigen der Zweiten Generation von Zuwanderern aus Nahost oder Nordafrika. Türkische Migranteneltern suchen zudem den Kontakt eher zu ihrer eigenen Kulturgruppe. So wohnen sie in unmittelbarer Nachbarschaft und pflegen vornehmlich Freizeitkontakte zum eigenen Kulturkreis. Diese Sozialpräferenzen lassen sich bei den Eltern ebenso beobachten wie bei ihren Jugendlichen. Eine mögliche Ursache dafür ist die geringere Sprachkompetenz der türkischen Migranten im Vergleich zu den Migranten aus Nahost oder Nordafrika. Andererseits wäre vorstellbar, dass die Bildung großer, in räumlicher Nähe gelegener Gruppen türkischer Migranten mit türkischen Geschäften, Vereinen, Religionsausübung, Medien und all den Netzwerken, die sich im Verlauf der letzten Jahrzehnte gebildet haben, die Notwendigkeit zum Erlernen der Sprache drastisch senken. Das ist ein „Henne-Ei-Problem“ – die Kausalitäten liegen auch im wissenschaftlichen Diskurs bislang noch weitgehend im Unklaren. Das Sprachvermögen der unterschiedlichen Migrantengruppen kann jedoch festgestellt werden. Die spekulative Natur von Ursachenketten muss dringend beseitigt werden, denn die aktuellen Flüchtlingszahlen lassen vermuten, dass sich

weitere Subkulturen bilden – ähnlich der türkischen Subkultur gerade im Berliner Raum. Nun mag eine friedliche Koexistenz verschiedener Subkulturen innerhalb eines engen geographischen Raumes durchaus bereichernd wirken, die erheblichen traumatischen Erlebnisse der meisten Flüchtlinge können jedoch einen solchen angestrebten Frieden gefährden.

Nachfolgend werden die eingangs aufgestellten Hypothesen einzeln geprüft und entsprechend der Datenlage bestätigt oder verworfen.

Hypothese Str_1

Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Bildungsaspiration der orientalischen Familien und dem Schulerfolg ihrer Jugendlichen.

Der Schulabschlusswunsch der Jugendlichen wird von einem bildungsorientierten Erziehungsziel der Eltern sowie deren Bildungsaspiration beeinflusst. Die Bildungsaspiration der Eltern ist hoch und spiegelt sich im bildungsorientierten Erziehungsziel wider. Eine hohe Bildungsaspiration der Eltern kann von den Jugendlichen als Druck empfunden werden oder diese Erwartungshaltung der Eltern motiviert ihre Jugendlichen, sich in der Schule stärker anzustrengen, was sich schlussendlich in guten Zensuren niederschlägt. Für die hohen Bildungsaspirationen der Eltern können, wie in der Literatur berichtet wird, die Enttäuschungen der eigenen Biographie und Reaktionen auf nicht erfüllte Erwartungen sowie soziale Unterprivilegierung verantwortlich sein (Neumann 1981).

In den Ergebnissen der Studie von Karatas (2006: 137) konnte ein Zusammenhang zwischen der Bildungsaspiration der türkischen Eltern und dem Schulabschlusswunsch ihrer Jugendlichen nachgewiesen werden. In der vorliegenden Studie wird jedoch nur eine tendenzielle Korrelation festgestellt; ein statistisch relevantes Level wird nicht erreicht. Hierbei zeigt sich interessanterweise der Einfluss elterlicher Bildungsaspiration eher gering, auch wenn sich die Korrelationskoeffizienten zwischen Bildungsaspiration der Eltern und Schulabschlusswunsch ihrer Jugendlichen tendenziell zusammenhängend präsentieren. Wesentlich wichtiger ist die Einstellung der Eltern zur Erziehung in der Schule: Je positiver die Eltern eingestellt sind, desto höher ist der Schulabschluss Erfolg bei den Jugendlichen.

Interessant zeigen sich die Ergebnisse zur Bildungsaspiration der Eltern und dem Schulerfolg der Jugendlichen. Die Bildungsaspiration zeigt sich insgesamt sehr hoch, die Eltern wünschen eine gute Schulausbildung für ihre Kinder: Sie wollen überwiegend, dass sie das Abitur absolvieren. Der Schulerfolg der Jugendlichen zeigt sich inhomogen; die meisten verlassen die Schule gänzlich ohne Abschluss oder mit der Mittleren Reife, ein geringerer Teil mit dem Hauptschulabschluss und etwas weniger mit der Hochschulreife. Der am stärksten vertretene Wunsch derjenigen, die zum Zeitpunkt der Befragung die Schule noch nicht vollständig absolviert haben, ist das Erreichen der Mittlere Reife (MSA). Auf den ersten Blick scheint sich die Bildungsaspiration der Eltern nicht mit dem Schulerfolg der Jugendlichen zu decken. Dennoch

kann die hohe Erwartung der Eltern auf den Schulerfolg ihrer Kinder einwirken und sie dazu zu bringen, die hohe Stufe „Mittlerer Schulabschluss“ zu erreichen. Bei den Jugendlichen aus Nahost und Nordafrika ist der Anteil jener, die den MSA absolvieren, am höchsten. Knapp die Hälfte der türkischen Jugendlichen hingegen verlässt die Schule ohne Abschluss. Insgesamt ist in der vorliegenden Studie ein Zusammenhang zwischen der Bildungsaspiration der orientalischen Eltern und dem Schulerfolg ihrer Jugendlichen schwach nachweisbar. Der alleinige Wunsch der Eltern nach einem maximal möglichen Schulabschluss ihrer Kinder ist kein ausschlaggebendes Kriterium für den tatsächlichen Erfolg, vielmehr sind gerade die Jugendlichen aus dem orientalischen Kulturkreis eher von einem Schulabgang ohne Abschluss betroffen als andere Jugendliche.

Der hohe Anteil an Jugendlichen orientalischer Herkunft im Berliner Raum, die keinen Abschluss erreichen, bedarf dringend der Ursachensuche. An dieser Stelle bietet sich ein Vergleich mit den gesamtdeutschen Bildungsabschlüssen an, um einen Hinweis darauf zu erhalten, ob die zugrundeliegende Problematik im Bildungswesen als Institution oder eher im familiären Umfeld und den dort herrschenden Wertvorstellungen zu suchen ist. Nach Daten des Statistischen Bundesamtes (2015) sind die Schulabschlüsse Berufsbildungs-, Mittlere und Hochschulreife der Gesamtbevölkerung in Deutschland im Jahr 2015 zu ungefähr je einem Drittel relativ homogen verteilt, mit einer leichten Abnahme von 34 Prozent Hauptschulabschluss bis 29 Prozent Fachhochschul-/Hochschulreife. Der Abgang ohne Schulabschluss ist mit zwei Prozent marginal. Personen mit Migrationshintergrund verlassen die Schule hingegen zu einem wesentlich höheren Prozentsatz ohne Abschluss (13 Prozent aller Migranten deutschlandweit nach Daten des Statistischen Bundesamtes, 41 Prozent bei den hier befragten orientalischen Jugendlichen aus Berlin), in den Bereichen Berufsbildungs- und vor allem Mittlere Reife sind die Unterschiede zu Personen ohne Migrationshintergrund deutlich geringer und das Abitur erreichen Jugendliche mit Migrationshintergrund geringfügig häufiger (Statistisches Bundesamt: Bildungsstand). In die gezeigten Daten des Statistischen Bundesamtes gehen undifferenziert alle Personen mit Migrationshintergrund ein, nicht nur orientalische, sondern auch polnische, russische, serbokroatische, italienische, griechische und weitere Migranten. Die orientalisch geprägten und insbesondere die türkischen Jugendlichen zeigen einen Schulabgang ohne Abschluss in bedenklichem Umfang: Fast die Hälfte dieser Jugendlichen verlässt die Schule ohne Abschluss, trotz der hohen Bildungsaspiration ihrer Eltern.

Es scheint anhand der Datenlage nicht an der Institution Schule zu liegen, dass Menschen mit Migrationshintergrund die Schule mit geringeren oder sogar ohne Abschlüsse verlassen, denn die Schüler ohne Migrationshintergrund, die mit den Schülern mit Migrationshintergrund die Schule gleichzeitig beenden, erreichen höhere Abschlüsse. Einige Autoren, z.B. Leenen et al. (1990: 762), Ofner (2003: 244), Esser (2001: 58) und andere, sind geneigt, dies dem Einfluss des Elternhauses und allgemein dem Umfeld der Jugendlichen mit Migrationshintergrund

anzulasten. Gomolla und Radtke fanden 2002 in Schulen Bielefelds jedoch heraus, dass eine stereotype Selektion der Kinder bereits beim Übergang auf eine weiterführende Schule nach der Grundschule anhand der Empfehlungen durch die Institution Schule stattfindet: Selbst Kinder mit guten Noten aus Migrantenfamilien erhalten Empfehlungen für eine Haupt- oder Realschule. Als Begründung wird angeführt, dies diene dem Schutz der Kinder vor einem Scheitern auf dem Gymnasium durch ihre imperfekten Deutschkenntnisse (Gomolla & Radtke 2002: 266). Hier scheinen durch die verantwortlichen Lehrkörper zwei Vermutungen zugrunde gelegt zu werden, die noch nicht überprüft sind – und sich möglicherweise durch die Komplexität des Zusammenspiels der beeinflussenden Faktoren gänzlich einer Überprüfung entziehen:

1. Es wird angenommen, dass Kinder mit Migrationshintergrund im weiteren Verlauf ihrer Schullaufbahn nicht in der Lage sind, ihre Deutschkenntnisse soweit zu verbessern, dass sie dem Stoff folgen können.
2. Kinder mit Migrationshintergrund müssen vor Schaden bewahrt werden, indem sie vor möglichen Frustrationen geschützt werden. Der Schutz vor Frustrationen scheint nach Beobachtungen der Autorin derzeit sogar eine allgemeine Sichtweise des deutschen Bildungssystems widerzuspiegeln. Es stellt sich die Frage, ob ein Schutz vor derartigen Lebenssituationen immer angebracht ist oder das Erleben von Frustrationen nicht vielmehr Teil des Entwicklungsprozesses und daher in manchen Fällen sogar notwendig ist.

Derartige Annahmen sind nicht gerechtfertigt und können, soweit sie den Entscheidungen tatsächlich zugrunde liegen, an dieser Stelle nur scharf kritisiert werden, begrenzen sie doch von vornherein die Entfaltung des Potenzials von begabten Kindern ohne und mit Migrationshintergrund und nehmen im weiteren Verlauf nachhaltigen Einfluss auf das Leben und Erleben der alltäglichen Umwelt dieser Kinder bis in ihr Erwachsenenleben. Eine solche Stereotypisierung kann lokal auf den Untersuchungsraum begrenzt sein. Boos-Nünning konstatiert jedoch, dass allgemein die Dichte an Kindern mit Migrationshintergrund von Hauptschule über Realschule bis zum Gymnasium erheblich abnimmt (Boos-Nünning 2005). In der vorliegenden Stichprobe geben mehr als die Hälfte der Jugendlichen an, die mittlere Reife erreichen zu wollen. Hier divergieren die Wünsche der Eltern und Jugendlichen von den tatsächlichen Gegebenheiten. Stamm unterteilt die Entfremdungs- und nachfolgend Abbruchszenarien in die individuellen und institutionellen Faktoren und beschreibt, dass letztere in „freiwilliger Entfremdung“ oder „unfreiwilliger Entfremdung“ (Stamm 2008) münden. Die freiwillige Entfremdung wird durch mehr oder weniger verdeckte Strategien der Schule herbeigeführt:

„Meist handelt es sich dabei um stark leistungsorientierte Schulen, die ihr Anspruchsniveau hoch setzen und die Misserfolgsrate durch Rückstufungs- und Aussonderungsstrategien klein halten wollen. Dazu gehören schnelle, in eskalierender Form erfolgende Schulverweise, die Umplatzierung in andere Schulen oder die Wegberatung an Drittinstitutionen. Besonders häufig dürften jedoch versteckte Praktiken zur Einstufung nach Leistung sein, die dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler kontinuierlich Prüfungen nicht bestehen, als leistungsschwach etikettiert und entmutigt werden.“ (Stamm 2008)

Diese Form der Stereotypisierung ist ein Phänomen, das auch in Alltagsgesprächen der Autorin mit Bekannten (mit und ohne Migrationshintergrund), Erziehern, Lehrern und anderen Menschen regelmäßig thematisiert und zumindest subjektiv von allen Beteiligten als vorhanden erlebt und als Stigmatisierung gekennzeichnet wird. Schlussendlich distanzieren sich die Schüler von der Schule und erbringen die geforderten Leistungen tatsächlich nicht mehr, denn ihr Wohlbefinden wird gestört. *„Je höher das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler und je besser die Beziehungen zu den Lehrkräften eingeschätzt werden, desto seltener entsteht Schuldistanz und desto tiefer fallen Ausstiegs- und Dropout-Raten aus“* (Stamm 2008). Der Institution Schule kommt somit eine erhebliche Rolle im Schulerfolg ihrer Schüler zu.

Auf der anderen Seite ist sowohl in der Literatur als auch in der vorliegenden Studie zu erkennen, dass die im Vergleich zur einheimischen Bevölkerung geringeren Schulerfolge der Jugendlichen mit Migrationshintergrund vonseiten der Migranten ebenso selbst mitverursacht werden. Einer der Faktoren, der bislang nach Ansicht der Autorin noch in zu geringem Umfang wissenschaftlich untersucht wurde, ist die Ausbildung im Elementarbereich. In Deutschland besuchen 92 Prozent aller Dreijährigen den Kindergarten (Statistisches Bundesamt 2015: 47), erhalten also mindestens drei Jahre Bildung durch ausgebildete Fachkräfte bereits im Elementarbereich. Bei den orientalischen Jugendlichen der vorliegenden Studie waren dies lediglich 61 Prozent. 39 Prozent besuchen den Kindergarten weniger als drei Jahre oder sogar überhaupt nicht. Entsprechend fehlt ihnen bereits zu Schulbeginn der vollständige Durchlauf eines grundlegenden Bestandteils des etablierten Schulsystems. Im Elementarbereich werden die Kinder von qualifizierten Fachkräften in ihrer Entwicklung begleitet und beobachtet, so dass die Kompetenzen für den Schuleintritt erlangt und etwaige Defizite beispielsweise in der Sprachentwicklung oder der sozialen Integration frühzeitig festgestellt und meist noch entsprechend leicht behoben werden können. Möglicherweise ist es bereits in diesem frühen Alter notwendig, die Eltern über die hohe Bedeutung des Elementarbereiches für die schulische Entwicklung aufzuklären und Maßnahmen einzuführen, die zu einer Erhöhung des Verbleibs im Kindergarten führen können. Die Autorin sieht hier klar ein bereits sehr früh beginnendes Defizit, das bei einem späteren Eintritt in Kindergarten oder sogar erst in die Schule nur mit viel Mühe oder nicht mehr aufgehoben werden kann. Würden die Kinder mit Migrationshintergrund früher den Kindergarten besuchen, kann das ihre schulische Entwicklung möglicherweise nachhaltig positiv beeinflussen. Es soll an dieser Stelle eine Langzeitstudie angeregt

werden, um den Zusammenhang zwischen der Dauer des Kindergartenbesuchs und dem schulischen Erfolg bei Kindern mit Migrationshintergrund ermitteln zu können. Für diese Untersuchung sollten Kinder bis zum Ende ihrer Schulzeit begleitet werden, die nicht oder unterschiedlich lange den Kindergarten besucht haben, um festzustellen, mit welchem Erfolg sie die Schule bewältigen. Eine solche Studie wurde deutschlandweit im Jahr 2005 von Tietze, Rossbach und Grenner durchgeführt, jedoch ohne Differenzierung eines Migrationshintergrundes und lediglich bis zum Übergang in weiterführende Schulformen nach der Grundschule (bis Klasse 4). Anhand ihrer Ergebnisse schlussfolgern die Autoren, dass die Institutionen Schule und Kindergarten einen geringeren Einfluss auf den Schulerfolg haben als das familiäre Umfeld, *„Betreuung, Bildung und Erziehung im Kindergarten [dennoch] ein nach den Standards der Profession qualitativ gutes Angebot darstellen sollten, auf das alle Kinder und Eltern, unabhängig von ihrem Wohnort, ihrem Einkommen und ihrer sozialen Lage, einen Anspruch haben“* (Tietze et al. 2005: 272). Dieser geringere Einfluss kann sich jedoch als hinreichend herausstellen, um die schulischen Leistungen sowie die soziale und emotionale Integration der Jugendlichen positiv zu beeinflussen.

Die Gründe für ein Nichterreichen der elterlichen Vorstellungen sind jedoch andererseits kaum ausschließlich einem stereotypen Vorgehen in der Institution Schule zuzuweisen. Das familiäre Umfeld der Kinder hat nach Tietze et al. einen höheren Einfluss auf deren schulischen und im weiteren Verlauf beruflichen Werdegang (Tietze et al. 2005: 272f.). Dies zeigt sich auch in der vorliegenden Studie unter anderem an der Art des Migrationshintergrundes: Jugendliche aus Nahost und Nordafrika verlassen – obgleich auch deren hohe Anzahl kaum hinnehmbar sein dürfte – die Schule deutlich weniger ohne Abschluss als türkische Jugendliche. Esser ist, anders als Tietze et al., nicht der Ansicht, dass die Ethnie für die Lehrer eine Rolle spielt, sondern sieht die Ungleichbehandlung in den tatsächlich erbrachten Leistungen begründet. Kausal sei hier die Gruppenbildung anhand der ethnischen Zugehörigkeit, das Sprechen in der jeweiligen Muttersprache und das damit verbundene Nicht-Sprechen der deutschen Sprache, das im Unverständnis der gestellten Anforderungen und deren Nichterfüllung gipfelt. Der Autor betrachtet diesen Kreislauf als ursächlich für die Reproduktion ethnischer Ungleichheit und struktureller Dissimilation (Esser 2001: 58). Von Gostkomiński untersuchte 2008 das Bildungsniveau türkischer und polnischer Eltern und stellt dort erhebliche Unterschiede fest: Türkische Eltern verfügen über ein signifikant geringeres Bildungsniveau als polnische Eltern. Mehr als die Hälfte der türkischen Eltern verfügt über keinen oder den geringstmöglichen Schulabschluss, bei polnischen Eltern verfügt zumeist ein Elternteil über einen wesentlich höheren Abschluss (von Gostkomiński 2008: 46f.). Ähnliche Ergebnisse zu den Bildungsressourcen von Kindern aus Migrantenhaushalten fanden auch Kristen und Granato: Der Zugang zu den Ressourcen ist diesen Kindern verwehrt, mehr noch besteht Unkenntnis über die notwendigen Leistungen sowie die Möglichkeiten und Zweige des deutschen Bildungssystems, einen

höherwertigen Abschluss zu erlangen (Kristen und Granato 2004: 127). Ähnliche Schlussfolgerungen finden sich bei Ofner (2003: 244), Diefenbach (2007: 226) oder El-Mafaalani und Toprak (2011: 25). Diese Voraussetzungen können dazu führen, dass die Kinder in ihrem familiären Umfeld nicht die Hilfe erhalten, die sie benötigen, um die geforderten schulischen Leistungen zu erbringen. Leenen et al. sehen bereits 1990 eine Eigenverantwortlichkeit der Migranten an diesem Zustand. Migranten haben häufig nicht das deutsche, sondern das Bildungssystem ihres Heimatlandes durchlaufen, in dem hoher Wert auf reines Auswendiglernen gelegt und die Strenge des Lehrkörpers als notwendig erachtet wird, damit die Schüler etwas lernen. Interessanterweise decken sich diese Beobachtungen 20 Jahre nach der Veröffentlichung von Leenen et al. noch immer mit den Ergebnissen von El-Mafaalani und Toprak (2011) und der vorliegenden Studie. Die Frage, ob die Schüler vor dem Lehrkörper Angst haben müssen und er oder sie streng sein muss, damit sie mehr lernen, wurde sowohl von den Eltern als auch von den Jugendlichen selbst überwiegend mit „ja“ beantwortet. Strenge allein scheint jedoch nicht der ausschlaggebende Punkt zu sein, die Differenzierung im Fragebogen zwischen „Angst haben“ und „streng sein“ und die unterschiedlichen Antworten gestatten die Aussage, dass die Eltern tatsächlich meinen, die Kinder müssen für den Schulerfolg Angst vor ihren Lehrern haben. Eltern und Jugendliche zeigen in diesem Punkt eine signifikante Übereinstimmung in ihren Ansichten. El-Mafaalani und Toprak (2011) postulieren eine kulturell und ansichtenbedingte Ursache. So sind Respekt und Gehorsam bei den orientalischen Eltern ein wichtiges Erziehungsziel, das jedoch mit den Ansichten in der deutschen Aufnahmegesellschaft erheblich kollidiert. Diese Kollision der Wertvorstellungen resultiert nach Ansicht der Autoren schlussendlich in Ungehorsam und Respektlosigkeit (El-Mafaalani und Toprak 2011: 46f.), die sich auch und gerade in der Schule manifestieren und einen Zugang zu Bildungsinhalten unmöglich machen. Es ist wünschenswert, die orientalischen Eltern stärker in die schulische Bildung und Erziehung einzubeziehen, sodass schulische und familiäre Anforderungen besser abgestimmt werden. Nur so kann erreicht werden, dass die Jugendlichen nicht überfordert werden und in der Folge ausbrechen.

Hypothese K_1

Findet die häusliche Kommunikation zwischen Eltern mit orientalischem Migrationshintergrund und ihren Jugendlichen überwiegend in deutscher Sprache statt, wirkt sich dies positiv auf den deutschen Spracherwerb der Jugendlichen aus.

Mit der Bildungsaspiration ist der Sprachgebrauch der Jugendlichen im häuslichen, familiären, schulischen und Wohnumfeld eng verbunden. In der PISA-Studie aus den Jahren 2000 bis 2003 sowie bei Stanat (2003), Esser (2000), den Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen (1997) und anderen wird festgestellt, dass die Lesefähigkeit für die Bildungsbio-
graphie von entscheidender Bedeutung ist – in wesentlich grundlegenderer Form als die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe und den daraus resultierenden kulturellen Unterschieden

zur Gastlandgesellschaft. Der Lesefähigkeit kommt als Basisqualifikation eine hohe Bedeutung für das Erlernen aller schulischen Inhalte zu, denn viele Inhalte und Zusammenhänge werden anhand von Textmaterial erschlossen und die Notenvergabe erfolgt häufig durch schriftliche Tests und Klausuren, deren Aufgaben durch Lesen erfasst werden müssen. In Klassen mit einem Anteil von Schülern, die zu mindestens 20 Prozent ihre Muttersprache bevorzugen, ist die Lesefähigkeit signifikant geringer als in Klassen, in denen dieser Anteil unter fünf Prozent liegt (PISA 2000/2003, Stanat 2003: 256). Toprak und Nowacki bescheinigen den orientalischen Migranten, deren Migrationsmotivationen die Flucht vor Kriegssituationen oder die Suche nach einem höheren Wohlstand durch bessere Arbeit als in ihrer Heimat sind, eine unterdurchschnittliche Bildung und zudem eine unzureichende Bildungsmotivation (Toprak & Nowacki 2010: 8). Die Sprachbereiche Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben werden von den Migranten subjektiv je nach Herkunft unterschiedlich bewertet. Insbesondere die türkeistämmigen Mädchen und jungen Frauen können nach eigener Einschätzung wesentlich schlechter lesen, schreiben, sprechen und verstehen als Frauen anderer Kulturkreise, wie Italien oder Polen (Boos-Nünning & Karakaşoğlu 2006: 275 sowie Weidacher 2000, S. 89 f.). In der vorliegenden Studie zeigen sich auch bei den aus unterschiedlichen Kulturkreisen stammenden orientalischen Eltern und Jugendlichen deutliche Unterschiede in diesen Sprachkategorien. Alltägliche Situationen, wie der Einkauf, werden von den Eltern meist leicht bewältigt; die Daten verschieben sich jedoch mit dem Schweregrad der Sprachsituation kontinuierlich in Richtung Unvermögen. Die Sprachdefizite zeigen sich vor allem in Bereichen, die einen hohen Sprachniveau erfordern, wie beispielsweise beim Kontakt mit deutschen Ämtern und Behörden.

Die Gruppe der türkeistämmigen Eltern empfindet deutlichere Sprachdefizite als die Gruppen der Eltern aus Nahost oder Nordafrika. Entsprechend zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen im Verständnis bei gesprochenen Sendungen sowie der sprachlichen Unterstützung beim Behördengang. Die Daten der Selbsteinschätzungen in den Eltern-Gruppen aus Nahost und Nordafrika liegen in den meisten Kategorien relativ nah beieinander, während sich die Eltern aus der Türkei meist wesentlich schlechter einschätzen.

Die Kommunikation innerhalb der Familien findet vor allem in den Gruppen Nahost und Türkei überwiegend in der Muttersprache, bei einem Drittel aller befragten Familien in beiden Sprachen statt. Interessant ist, dass mehr als 22 Prozent der Familien aus Nordafrika ausschließlich Deutsch innerhalb der Familie sprechen, jedoch nur maximal fünf Prozent der Familien aus Nahost und zwölf Prozent der Familien aus der Türkei. Diese Diskrepanz ist erstaunlich. Eine mögliche Ursache können noch fehlende Subkultivierungstendenzen bei den nordafrikanischen Migranten sein, bedingt durch ein Unterschreiten der dafür notwendigen kritischen Masse an Landsleuten in der bewohnten Region. Türkische und nahöstliche Gruppen haben diese kritische Masse bereits erreicht und präferieren den Verbleib in ihrem Sprachbereich,

weil es ihnen leichter fällt. Eine weitere mögliche Erklärung ist die höhere Bildungsaspiration der Nordafrikaner und die Gewährung der notwendigen Unterstützung, indem sie mit ihren Jugendlichen Deutsch sprechen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Jugendlichen aus Nordafrika in allen Fragen, die ihre Deutschkenntnisse betreffen, tendenziell bessere subjektive Ergebnisse erzielen als die Gruppen aus Nahost und der Türkei. Ein klares Signifikanzniveau wird hier jedoch nicht erreicht. Insgesamt bescheinigen sich die befragten Jugendlichen ein gutes bis sehr gutes Sprachniveau. Haug (2008: 5) bezeichnet den Sprachstand von Migrantenkindern jedoch als „problematisch“ und ermittelt bei erwachsenen Frauen/Müttern aus der Türkei die geringsten Sprachkompetenzen. Alltagssituationen lassen sich meist gut bewältigen, bei der Kommunikation mit Deutschen und dem Medienkonsum zeigen sich jedoch neben den Interaktionen mit Behörden die größten Schwierigkeiten, denen die Migranten in Deutschland begegnen (Haug 2008: 45). Dies lässt die Vermutung zu, dass die mangelnden Deutschkenntnisse vor allem der Mütter der Grund für den heimischen Gebrauch der Muttersprache sind. Die geringere Nutzungsfrequenz ausschließlich der deutschen Sprache, die sich im Wesentlichen auf Kindergarten und Schule beschränkt, gestattet den Jugendlichen nur den Vergleich der eigenen Sprachkenntnisse mit den Deutschkenntnissen des privaten Umfeldes. Dieser Vergleich fällt möglicherweise für viele der in der Familie am häufigsten in der Muttersprache kommunizierenden Jugendlichen positiv aus, sodass sie zu der Ansicht gelangen, ihre Sprachkenntnisse sind gut bis sehr gut. Anders hingegen gestaltet sich das Vergleichsumfeld für diejenigen Jugendlichen, die auch im privaten Umfeld und hier insbesondere mit den Eltern deutsch sprechen. Diese Jugendlichen sind stärker mit der deutschen Sprache konfrontiert und sehen ihre eigenen Kompetenzen wesentlich kritischer, werden möglicherweise häufiger verbessert und kommen stärker in Kontakt mit Lesemedien, wie Zeitungen, Zeitschriften und Büchern. Die Ansprüche der Eltern an die Sprache der Jugendlichen kann hier höher sein, was zu einer Übertragung auf die eigenen Ansprüche führen kann, die sie nicht vollständig zu erfüllen meinen. Entsprechend bewerten sie ihre Sprachkenntnisse zwar geringfügig besser als die Jugendlichen aus der Türkei, jedoch nicht so ausgeprägt, wie es bei Betrachtung der Häufigkeit, mit der sie mit der deutschen Sprache auch zuhause konfrontiert sind, zu erwarten ist.

Als signifikanter Einfluss auf den Sprachstand der Jugendlichen zeigen sich die Sprachnutzungen der Eltern im medialen Bereich: Die Deutschkompetenzen der Jugendlichen sind höher, wenn die Eltern deutsche Radiosendungen hören und deutsche Fernsehsendungen sehen. Ein interessanter Nebenbefund ist der erschreckend hohe Anteil der Eltern, die niemals Bücher lesen. Hier wäre eine detaillierte Untersuchung des Zusammenhangs des elterlichen Bücherkonsums und den Bildungserfolgen ihrer Jugendlichen sinnvoll und soll an dieser Stelle angeregt werden. Der Bücherkonsum der Eltern ist nach Ansicht der Autorin ein Zeichen für die tatsächlich vorgelebte Bildungsaspiration: Kinder, die ihre Eltern beim Lesen von Büchern

erleben werden selbst eher Bücher lesen und in der Folge mehr Wissen erlangen. In dieser Studie präsentiert sich der Zusammenhang zwischen dem Lesen von Büchern auf Deutsch und den Sprachkompetenzen der Jugendlichen hochsignifikant. Allerdings ist, aufgrund der vielen befragten Eltern, die keine Bücher lesen, die Fallzahl gering. Dennoch besteht der begründete Verdacht, dieser Zusammenhang könnte mit der allgemeinen Bildungsnähe der lesenden Eltern eher bestehen als mit der Sprache, in der Bücher gelesen werden. Zugleich ist aber möglicherweise auch die Sprache von Bedeutung. Kinder, die ihre Eltern lesen sehen, wollen eher von ihren Eltern vorgelesen bekommen. Und wenn dies in deutscher Sprache geschieht, ist die Ausbildung sprachlicher Kompetenzen eine mögliche Folge. Möglicherweise ist ein Ansatzpunkt für eine bessere Schulbildung orientalischer Jugendlicher vorhanden, indem die Eltern zum Bücherlesen angehalten werden. Dieser Sinnzusammenhang bedarf jedoch gründlicherer Untersuchungen und kann mit den hier angewandten Verfahren nicht vollständig aufgelöst werden.

Ebenso interessant ist, dass keiner der befragten Jugendlichen mit Freunden und Geschwistern ausschließlich in der Muttersprache spricht, sondern größtenteils in beiden Sprachen oder zu einem sehr hohen Prozentsatz (mehr als 50 Prozent) nur auf Deutsch. Auch in diesem Bereich zeigt die Gruppe der nordafrikanischen Jugendlichen eine stärkere Tendenz zur ausschließlichen Nutzung der deutschen Sprache als die anderen beiden Gruppen. Dies kann ein Übertragungsmechanismus sein, bedingt durch den häuslichen Sprachgebrauch.

Der Sprachgebrauch der Eltern in der Kommunikation mit ihren Jugendlichen wirkt sich demnach auf die Kommunikation der Jugendlichen anderenorts und deren subjektives Empfinden, die deutsche Sprache zu beherrschen, aus. Dieser Sprachnutzungstransfer scheint jedoch in geringerem Maße stattzufinden, obgleich die Nutzung der deutschen Sprache im Alltag durch die Eltern gewährleistet wird. Es stellt sich die Frage, wie gut die Eltern die deutsche Sprache beherrschen und wie fundiert damit das im Elternhaus vermittelte Sprachwissen ist. Dennoch kann allein der Umstand, dass zu Hause nur auf Deutsch kommuniziert wird, den Jugendlichen die Notwendigkeit zum Erlernen der Zweitsprache deutlich machen. Der erzieherische Impuls, der dadurch von den Eltern an die Jugendlichen gegeben wird, kann eine erhebliche Tragweite entwickeln und den Integrationsbemühungen der Jugendlichen selbst dann nützen, wenn die Eltern die deutsche Sprache in nur geringem Umfang beherrschen. Die Notwendigkeit zum Erlernen der deutschen Sprache kann eine höhere Aufmerksamkeit der Jugendlichen im Sprachgebrauch sowie in der Schule forcieren.

Es sei an dieser Stelle auch der umgekehrte Fall betrachtet, ob sich der häusliche Muttersprachgebrauch negativ auf den deutschen Spracherwerb auswirkt. Türkische Jugendliche sprechen mit ihren Vätern und insbesondere mit ihren Müttern überdurchschnittlich häufig nur in der Muttersprache und gleichzeitig signifikant weniger nur auf Deutsch als die anderen

beiden Gruppen. Ursächlich scheinen hier die geringen Deutschkenntnisse der Väter und vor allem der Mütter zu sein, die wesentlich häufiger als die Eltern der anderen Gruppen angeben, Unterstützung bei Behördengängen zu benötigen. Ebenso kommt jedoch die relativ hohe Verhaftung in der eigenen Kultur als Ursache dieses Phänomens infrage. Die türkeistämmigen Jugendlichen bescheinigen sich allgemein gute Fähigkeiten sowohl der deutschen als auch der Muttersprache; hier sind kaum Unterschiede zu sehen. Die ausschließliche Nutzung der Muttersprache im häuslichen Umfeld scheint demnach im Erleben der Jugendlichen keinen negativen Einfluss auf ihre Deutschkenntnisse zu haben. Hier stellt sich eine weitere Frage: Nach welchen Kriterien beurteilen die Jugendlichen ihre Kenntnisse? Im Allgemeinen bewerten Menschen ihre eigenen Fähigkeiten anhand von Vergleichen mit den Fähigkeiten anderer, gleichartiger Personen in ihrem Umfeld. Merkens (2003) zeigt, dass nur ein geringer Teil der Jugendlichen in einer nahezu vollständig von der deutschen Umwelt entkoppelten Umwelt aufwächst. In seiner Befragung geben 45% der Jugendlichen an, mit ihren Eltern und knapp 14% auch mit ihren Geschwistern nur in der Muttersprache zu kommunizieren. Die Umwelt dieser Jugendlichen bezeichnet der Autor als „*streng ethnozentrisch orientiert*“ (Merkens 2003: 97). Ist der Sprachgebrauch mit den Eltern in der Muttersprache, mit den Geschwistern hingegen auf Deutsch, betrachtet Merkens dies als Aufbruch der streng ethnozentrischen Orientierung (Merkens 2003: 97). So ist es möglich, dass die deutsche Sprachnutzung im türkischen Kulturkreis hinreichend genügt, um in den Alltagssituationen gut zu bestehen. Als entsprechend gut bewerten die Jugendlichen ihre eigenen Sprachfähigkeiten. Im überwiegenden Ausmaß nutzen die Jugendlichen jedoch die deutsche Sprache in ihrem Medienkonsum. Sie nutzen das Internet und lesen Bücher zu mehr als 80 Prozent auf Deutsch, sehen tägliche Nachrichten zu knapp 80 Prozent auf Deutsch und hören Radio zu knapp 70 Prozent auf Deutsch. Dies zeigt, dass eine Reduzierung des Sprachalltags auf den Umgang mit Personen des eigenen Kulturkreises die als gut empfundenen eigenen Deutschkenntnisse der türkischen Jugendlichen nicht hinreichend erklärt. Die ausschließliche Nutzung der Muttersprache im Umgang mit den Eltern ist demnach kein Negativ-Kriterium für die Güte des Erwerbs der deutschen Sprache. Eine ausschließliche Nutzung der deutschen Sprache mit den Eltern kann den Jugendlichen jedoch bei ihrem Erwerb der deutschen Sprache helfen.

Die Hypothese K_1 kann damit als bestätigt angesehen werden.

Hypothese K_2

Eine korrekte Anwendung der Muttersprache bei Jugendlichen mit orientalischem Migrationshintergrund wirkt sich positiv auf ihren Zweitspracherwerb aus.

Jugendliche orientalischer Herkunft der vorliegenden Studie empfinden ihre Deutschkompetenzen als wesentlich besser als ihre Muttersprachkenntnisse. Zudem differenzieren die Jugendlichen in ihrer Selbsteinschätzung zwischen den Basiskompetenzen Verstehen und Sprechen und den weiterführenden Kompetenzen Lesen und Schreiben. Besonders in der

Einschätzung der Muttersprachkenntnisse fällt auf, dass sich die Jugendlichen in den Basiskompetenzen für wesentlich besser halten als in den weiterführenden Kompetenzen. So werden in der vorliegenden Studie signifikante Unterschiede zwischen den Kompetenzen im Verstehen und Sprechen der Muttersprache, nicht jedoch der deutschen Sprache, aufgedeckt. Dieser Unterschied ist zusätzlich von der Herkunft abhängig: Türkische Jugendliche empfinden die Kenntnisse ihrer Muttersprache als signifikant besser als Jugendliche aus Nahost oder Nordafrika. Strukturanalysen auf Basis partieller Korrelationskoeffizienten zeigen einen schwachen Zusammenhang zwischen den Skalen „deutsche Sprachkenntnisse“ der befragten Jugendlichen und der Skala „muttersprachliche Kenntnisse“. Grundsätzlich können demnach höhere Kenntnisse der Muttersprache den Zweitspracherwerb unterstützen und umgekehrt. Dieser Zusammenhang lässt sich für die Basisfähigkeiten Verstehen und Sprechen, nicht jedoch für die weiterführenden Kompetenzen Lesen und Schreiben herstellen.

Luchtenberg (1995: 47), Cummins (2000) und Hämmig (2000: 53) zeigen die besondere Bedeutung von Sprache allgemein als wesentlichen Faktor der Identitätsbildung und des Wissenserwerbs und betonen die damit einhergehende, herausragende Bedeutung der Sprachbeherrschung im Integrationsgeschehen. Bilingualität kann einem Individuum zum Vorteil gereichen, wenn beide Sprachen oder zumindest die eigene Muttersprache vollständig beherrscht werden (Spitzer 2010: 57). Esser (2006) beobachtet jedoch die erhebliche Ausprägung von Semilingualität bei den in Deutschland lebenden Migranten über alle Generationen hinweg. Bilingual aufwachsende Kinder in Migrantenhaushalten erwerben nur wenigen Fällen eine Sprachkompetenz, die über die Alltags- und Umgangssprache sowohl in der Mutter- als auch in der Zweitsprache hinausgeht (Esser 2006: 57f.). Fischer sieht unklare Entscheidungen der Eltern zur Dauer der Emigration als eine wichtige Ursache für Orientierungsprobleme bei den Kindern und daraus folgend Probleme in deren Sprachkompetenz und Integration an (Fischer 1999: 128).

Nach den vorliegenden Ergebnissen aus der Literatur und dem allgemein herrschenden Konsens ist das Niveau, in dem die Sprache des Gastlandes beherrscht wird, eines der wesentlichen Kriterien für eine gelingende Integration. Eine Zweitsprache lässt sich umso umfassender und präziser erlernen, je besser die Kenntnisse der Muttersprache sind. Umgekehrt nimmt die Zweitsprache, sofern sie korrekt erlernt wird, auch positiven Einfluss auf die Beherrschung der Muttersprache (siehe dazu die Interdependenzhypothese von Cummins 2000). Die korrekte Beherrschung einer der beiden Sprachen ist demnach erforderlich, um die zweite Sprache ebenfalls auf hohem Niveau erlernen zu können.

Eine Orientierung der Eltern auf den Mutterspracherwerb als Erziehungsziel ist demnach nicht prinzipiell als Hindernis für den Zweitspracherwerb zu bewerten, sofern sich dieses Ziel nicht im ausschließlichen Gebrauch und einer strikten Fixierung auf die Muttersprache manifestiert.

Eine solche Manifestation kann ein bedeutendes Hindernis für den Erwerb der Zweitsprache und damit für die erfolgreiche Integration im Gastland werden, da eine mangelnde Sprachkompetenz die Möglichkeiten zur privaten und beruflichen Entwicklung erheblich blockieren kann.

Erschwerend kommt hinzu, dass die Muttersprache der Eltern selbst oftmals aufgrund migrationspezifischer Lebensbedingungen nicht von hoher Qualität ist. Dazu können eine mangelhafte Ausbildung im Herkunftsland, die fehlende Korrektur durch eine gleichsprachige, qualifizierte Gesellschaft oder der seltene Gebrauch führen. Dies wiederum führt dazu, dass die Jugendlichen eine fehlerhafte Muttersprache von ihren Eltern beigebracht bekommen. Schlussendlich werden beide Sprachen – Muttersprache und Deutsch – nur partiell gelernt. Auffällig ist, dass die meisten Eltern angeben, keine Bücher zu lesen. Andere lesen Bücher hauptsächlich in ihrer Muttersprache oder in beiden Sprachen. Die wenigsten Eltern lesen Bücher ausschließlich auf Deutsch. Das Bücherlesen der Eltern generell scheint einen positiven Einfluss auf den Zweitspracherwerb zu zeitigen, Lesen auf Deutsch zeigt jedoch einen deutlich positiveren Effekt auf den Zweitspracherwerb der Jugendlichen.

Die Hypothese K_2 kann demnach bestätigt werden.

Hypothese Soz_1

Je stärker die Ausprägung des Kollektivismus bei den Eltern ist, desto seltener sind interethnische Freundschaften bei ihren Jugendlichen.

Anders als bei der Bildungsaspiration und wesentlich ausgeprägter als in der Sprachkompetenzübertragung zwischen Eltern und Jugendlichen ist der Transfer sozialer Normativa an die nächste Generation. Die orientalischen Gesellschaften sind in erheblichem Ausmaß kollektivistisch, die deutsche Gesellschaft hingegen eher individualistisch geprägt (Achouri 2013: 19). Eine Migration in Länder mit einer vom eigenen Land erheblich abweichenden Ausrichtung der kollektiven Gefüge kann problematisch sein und sowohl in der Aufnahmegesellschaft als auch in der Migrantengesellschaft zu erheblichen, teils unerwünschten Veränderungen führen. Migration ist stets mit Anpassungsleistungen an die Aufnahmegesellschaft verbunden. In welchem Umfang diese Anpassungsleistungen erbracht werden, hängt von vielen individuellen Faktoren ab. Ein wesentlicher Faktor ist die Suche nach Freunden im sozialen Umfeld. Freunde können aus dem gleichen Kulturkreis, dem Aufnahmeland oder anderen Kulturkreisen rekrutiert werden. Jugendliche sind in dieser Phase ihrer Entwicklung darauf angewiesen, sich einer Peergroup zugehörig zu fühlen, um eine gesunde Entwicklung zu erfahren (Bütow & Nentwig-Gesemann 2002: 192). Bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund stellt sich die Frage nach der Gruppe, aus der sie ihre Freunde auswählen. Sie haben zunächst die Wahl, Freunde in der eigenen Ethnie, der Aufnahmegesellschaft und anderen Ethnien, die in räumlicher Nähe befindlich sind, zu suchen. Der Kontakt zu einheimischen Jugendlichen kann durch ablehnende Verhaltensweisen vermindert oder sogar ganz verhindert werden (Weiss & Strodl 2007:

99). Doch auch die Jugendlichen mit Migrationshintergrund selbst bewegen sich aufgrund eines höheren Zugehörigkeitsgefühls eher in den Bereichen ihrer eigenen ethnischen Gruppe (Sürig & Wilmes 2011: 162). Die Suche nach Freunden ist jedoch nicht ausschließlich auf die eigene Ethnie beschränkt: Viele Jugendliche mit orientalischem Hintergrund haben Freunde aus der Aufnahmegesellschaft, viele jedoch auch nicht. Daher stellt sich die Frage, nach welchen Kriterien und unter welchen Umständen interethnische und innerethnische Freundschaften geschlossen werden. Entsprechend der inhaltlichen Ausrichtung der vorliegenden Studie wurde die Frage untersucht, welchen Einfluss die Kollektivismus-Ausprägung der Eltern auf die Sozialbeziehung und im weiteren Verlauf auf die Integrationsbemühungen ihrer Kinder hat. Es wurde untersucht, wie stark die Kollektivismus-Ausprägung der Eltern innerhalb der drei Gruppen von Migranten aus Nahost, Nordafrika und der Türkei ist und welche Arten von Freundschaften ihre Jugendlichen pflegen. Der Aufbau eines Freundeskreises und die damit einhergehenden Präferenzen dienen häufig als Indikator für die Integrationsbemühungen eines Individuums oder einer Gruppe und sind daher für diese Untersuchung relevant. Nach Sürig und Wilmes (2011: 162) sorgt ein hoher Grad an Kollektivismus bei den Eltern für eine geringe Integration der Jugendlichen, da deren soziale Orientierung zum eigenen Kulturkreis und weg von der Mehrheitsbevölkerung eine ethnische Segmentierung fördert. Diese Befunde sind in beiden Geschlechtern gleich: Sowohl Mädchen als auch Jungen aller drei Gruppen haben, unabhängig vom Herkunftsland, mehr innerethnische Freundschaften, je stärker der Kollektivismus bei ihren Eltern ausgeprägt ist.

Herwartz-Emden (2000: 19) stellte fest, dass die Kommunikation innerhalb der Migrantenfamilien ausgeprägt ist, sodass die Familie umfangreicher und detaillierter über ihre einzelnen Mitglieder informiert ist als in familienorientierten deutschen Familien. Die Beziehungen zwischen den Generationen sind nach Ansicht der Autorin nicht nur von Zerrüttung und schweren Konflikten, sondern auch und vor allem von Unterstützung und Respekt geprägt. Leyendecker (2011: 406) ist der Ansicht, dass die Familie von Menschen aus den hier thematisierten Kulturkreisen als eine Art Verlängerung von sich selbst verstanden wird, mit dem respekt- und rücksichtsvoll umgegangen werden muss. Die einzelnen Mitglieder einer Familie fühlen sich sicher und aufgehoben innerhalb ihres Verbundes und suchen dergleichen auch außerhalb im Freundeskreis. Da diese Familienkultur innerhalb des eigenen Kulturkreises ähnlicher ist als im Vergleich zu anderen Kulturen, ist hier ein möglicher Grund für die Bevorzugung des eigenen Kulturkreises bei der Pflege von Freundschaften zu sehen.

Die vorliegende Studie hat gezeigt, dass die türkeistämmigen Migranten in Berlin hochsignifikant häufiger in Nachbarschaft zum eigenen Kulturkreis wohnen. Als Ursprung punktueller räumlicher Konzentrationen von türkeistämmigen Migranten in Deutschland kann die Neigung, eine Umgebung zu wählen, in der bereits andere Landsleute bzw. Menschen mit demselben oder ähnlichem kulturellen Hintergrund leben, betrachtet werden. Entsprechende Präferenzen

wurden bereits in anderen empirischen Studien für unterschiedliche Zuwanderergruppen gezeigt (Heller et al. 2002; Venema & Grimm 2002: 44f. Worbs 2007: 22). Türkeistämmige Migranten bevorzugen deutlich eine eigenethische Nachbarschaft. Netzwerke türkischer Migranten sind vornehmlich durch Verwandtschaftsverhältnisse geprägt, sie weisen demnach einen hohen Grad an Familialismus auf (von Gostomski 2007: 147). Boos-Nünning und Karakaşoğlu sehen in der Ballung ethnischer Gruppen gerade bei den türkeistämmigen Migranten als größter Migrationsgruppe in Deutschland ebenfalls die Tendenz einer Nichtintegration durch Stabilisierung der mitgebrachten heimatlichen Strukturen und Gefüge und betonen, dass diese Gefüge in der Lage sind, den darin eingebundenen Migranten soziale Stabilität und die Möglichkeit zur persönlichen Weiterentwicklung zu geben (Boos-Nünning & Karakaşoğlu 2006: 94f.). Worbs macht jedoch darauf aufmerksam, dass diese Präferenzen nicht zwingend mit einem Mangel an Integration einhergehen müssen und demnach dieser Aspekt als Indikator für eine Integration ungeeignet ist (Worbs 2007: 24). Farwick ist ebenfalls der Ansicht, dass die Wohnsituation allein kein hinreichend genaues Merkmal einer Integration sein kann, zeigt sich doch zwischen den Migranten der ersten, zweiten und dritten Generation trotz gleicher Wohnlagen „... eine deutliche Ausdifferenzierung von Einstellungen und Wertorientierungen“ (Farwick 2014: 223) in Richtung des Gastlandes. Vielmehr sei die Konzentration in gleichen Wohnlagen durch die häufig geringeren Einkünfte determiniert, verursacht also durch sozioökonomische Restriktionen (Farwick 2014: 223). Farwick betrachtet auf Basis der Ansichten von Gestring et al. (2006: 102) sowie Häußermann und Kronauer (2009: 165) Ursache und Wirkung aus umgekehrter Perspektive: Für ihn stellt sich das Einkommen als Determinante der Wohnsituation dar, die nachfolgend zu einer Peergroup-Bildung mit Verfestigung der darin üblichen und außerhalb eher unüblichen sozialen Verhaltensweisen führt und damit einem sozialen Aufstieg außerhalb des Gefüges entgegensteht (Farwick 2014: 226).

Diese Autoren sind beispielhaft aufgeführt; der wissenschaftliche Diskurs ist wesentlich umfangreicher und reicht weit in die politische, mediale und öffentliche Diskussion hinein. Er lässt sich derzeit für diesen Aspekt kaum auflösen. Eine Tatsache jedoch bleibt bestehen: Unabhängig von den Ursachen und Wirkungen zeigen sich verstärkte Ballungen vor allem der türkeistämmigen Bevölkerung in der urbanen Umgebung, die Migranten eines ähnlichen Kulturkreises nicht im selben Ausmaß zeigen.

Der Kollektivismus der Eltern, die an der vorliegenden Studie teilnehmen, ist insbesondere in der türkischen Gruppe sehr hoch. Studienergebnisse des BMFSFJ bestätigen, dass türkische Migranten Verwandtschaftskontakte selbst dann in hohem Maße aufrechterhalten, wenn die Wohnorte nicht in räumlicher Nähe zueinander liegen. In der Elterngeneration bestehen zudem kaum Beziehungen zu Angehörigen der Gastgeberkultur (BMFSFJ 2000: 112). Haug ist der Ansicht: „*Soziales Kapital innerhalb ethnischer Gemeinschaften stellt eine Ressource dar, die sich aus Werten, Solidarität, Reziprozität und Vertrauen speist, andererseits kann es*

passieren, dass eine einseitige Konzentration auf eigenethnische Netzwerke, die Migranten an einer normalen Karriere innerhalb der Aufnahmegesellschaft hindert“ (Haug 2003: 732). Diese Ansicht wird von vielen Autoren geteilt, zunehmend jedoch auch als „diskriminierender und die Mehrheitsgesellschaft entlastender Vorwurfs-Diskurs“ empfunden, erhärtet er doch die verbreitete Vermutung, die Migranten seien aufgrund ihrer sozialen Strukturen und Verhaltensweisen an einer misslungenen Integration zumindest mitverantwortlich (Häußermann 2007: 234). Bade meinte bereits 1994 dazu: „Die Öffentlichkeit tendiert dazu, räumliche Konzentrationen und migrantenspezifische Kommunikationskreise als sich bewußt abkapselnde Fremdkörper zu beargwöhnen“ (Bade 1994: 45). Die Konsequenzen ethnischer Ausgrenzungen auf die Zusammensetzung und die Kontakte sozialer Netzwerke innerhalb einer ethnischen Gruppe sind Bestandteil vieler Studien innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses und zielen stets auf die Frage nach der Integrationswilligkeit und -fähigkeit der Migranten in die Aufnahmegesellschaft ab. Sauer (2009: 122) fand heraus, dass die maßgeblichen Faktoren des Kontaktdesigns die Generationszugehörigkeit und die Dauer des Aufenthaltes im Gastland sind.

Nun stellt sich die Frage nach dem Warum einer solchen Verteilung. Eine mögliche und naheliegende Erklärung kann die reine Quantität der Migranten in Berlin sein. Eine gute Auflösung der Migranten nach Herkunftsland ist derzeit nicht zu finden, daher wird die Rate an Einbürgerungen im Jahr 2015 für einen Vergleich genutzt – ausgehend von der Annahme, dass die durchschnittliche Anzahl an Einbürgerungen pro Gruppe hinreichend homogen ist. Eingangs wird in der vorliegenden Studie beschrieben, welche Länder den jeweiligen Kulturkreisen „Nahost“, „Nordafrika“ zugewiesen werden. Für diese Länder liegen die Einbürgerungsdaten im Amt für Statistik Berlin-Brandenburg vor und können summiert werden. Im Jahr 2015 wurden 0,22 Millionen Menschen aus Nordafrika, 0,697 Millionen Menschen aus dem Nahen Osten und 1,115 Millionen Menschen aus der Türkei in Berlin eingebürgert (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2016: 8ff). Diese Daten bilden deutlich die gegenüber den anderen beiden Gruppen erheblich größere Population türkeistämmiger Migranten in Berlin-Brandenburg ab.

Es wurde bereits nachgewiesen, dass die Nutzung und Beherrschung der deutschen Sprache durch Jugendliche nordafrikanischer Herkunft tendenziell umfangreicher ist als bei den anderen beiden Gruppen und die Eltern dieser Gruppe überdurchschnittlich häufig mit ihren Kindern nur auf Deutsch sprechen. Eine mögliche Ursache kann sein, dass es deutlich weniger andere Nordafrikaner in Berlin gibt – anders als bei der Gruppe mit nahöstlicher und vor allem türkischer Herkunft. Die Autorin postuliert, dass sich erst nach Überschreiten einer kritischen Masse an Migranten gleicher Herkunft die Sprachnutzung tendenziell in Richtung Muttersprache verschiebt. Eine solche kritische Masse müsste sich, sofern sie von Bedeutung ist, ebenfalls in der Ausprägung von Kollektivismus und im Freundeskreis der Jugendlichen manifestieren.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass nicht nur die Erziehung orientalischer Eltern die Sozialintegration der Jugendlichen beeinflusst, sondern vielmehr die starke Bindung der Jugendlichen an die Eltern und ihre Normen eine ethnische Schließung des sozialen Netzwerkes bewirken und katalysieren. Diese Prozesse vergrößern die kulturelle Distanz zur Umwelt jenseits des unmittelbaren Lebenskreises und wirken damit einer Integration entgegen.

Keckes (2003) ist der Ansicht, dass die Frage nach den Gründen der ethnischen Homogenisierung gerade der orientalischen Netzwerke obsolet ist und vielmehr in eine Frage nach den Möglichkeiten des Aufbrechens dieser Strukturen umgewandelt werden sollte. Diesem Postulat kann anhand der vorliegenden Ergebnisse nur zugestimmt werden. Eine Heterogenisierung ist notwendig, um den Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, ihre Sprachkenntnisse zu erweitern, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen für eine strukturelle Integration zu stärken und ihnen damit eine Partizipation am Leben in Deutschland zu ermöglichen. Keckes nimmt, in Anlehnung und Erweiterung des Integrationsmodells von Esser (1999), an, dass die *„...kognitive und die strukturelle Integration einen Effekt auf die soziale Integration haben, die soziale Integration allerdings wiederum auf die beiden anderen Typen der Integration zurückwirkt“* (Keckes 2003). Dieser Aufbruch ist jedoch für die Jugendlichen schwierig zu bewerkstelligen, da sie in ihren eigenen Bemühungen um eine stärkere Verflechtung mit der Aufnahmegesellschaft entweder an eigene gesellschaftliche Grenzen stoßen und die Mitglieder ihres Netzwerkes, wie Eltern, Verwandte und innerethnische Freunde, oder neue, interethnische Freundschaften enttäuschen, indem sie nicht genug in die neuen Beziehungen einbringen und sich bei bestimmten Themen, wie Freizeitgestaltung oder Sexualität, den kulturellen Vorstellungen der Eltern folgend zurückziehen. Die Geschlechterspezifität ist gerade hier besonders deutlich ausgeprägt: Für Mädchen ist es wesentlich schwieriger als für Jungen. Die Grenzen der eigenen Kulturgruppe und die Erwartungen der umgebenden Kultur berühren sich in wesentlichen Punkten nicht. Zusätzlich können Diskriminierungstendenzen der Aufnahmegesellschaft dazu beitragen, etwaige Vorstöße in selbige zu verhindern. (Weiss und Strodl 2007: 99)

Die zudem beträchtliche Ausprägung von Familialismus kann insbesondere für die türkischen Jugendlichen zweiter Generation unter anderem an der Häufigkeit der innerethnischen Kontakte und der Sprachverwendung im Alltag festgestellt werden und bestätigt damit die Ausführungen anderer Studien, z.B. Reinders 2004. Familialismus trägt ebenfalls zur Schließung der Peergroups und damit zur innerethnischen Homogenisierung bei. Berry (1990) zeigt auf, dass Freundschaften in der fachwissenschaftlichen Literatur als Marker einer erfolgreichen Sozialintegration gelten und das Fehlen von Freundschaften und die ausgeprägte Orientierung in die eigene Peergroup ihre Kehrseite, die Separation, begünstigen (Berry 1990: 245). Die beiden Pole Separation und Integration stehen jedoch nicht in absoluter Manier für sich selbst, sondern ermöglichen jedem Individuum eine Bewegung dazwischen. So ist die Hinwendung zu den eigenen kulturellen Werten und der Wunsch ihrer Bewahrung durchaus mit Integration

vereinbar, sofern Kontakte zur Aufnahmegesellschaft eingegangen werden. Separation erfolgt schlussendlich nur dann, wenn eben diese Kontakte bei gleichzeitigem starkem Festhalten an den eigenen kulturellen Wurzeln gemieden werden.

Gerade bei den türkischen Jugendlichen sind diese Homogenisierungsprozesse stark ausgeprägt. Die Jugendlichen aus Nahost und Nordafrika zeigen bei weitem nicht dieselbe Ausprägung wie die türkischen Jugendlichen. Dies kann jedoch nur für die Momentaufnahme der vorliegenden Studie und nur für den Berliner Raum konstatiert werden. Während die Daten für die vorliegende Studie erhoben, ausgewertet und beschrieben werden, dynamisiert sich innerhalb kurzer Zeit die Sachlage in Deutschland durch den relativ plötzlichen Zustrom einer erheblichen Anzahl von geflüchteten Menschen aus den Gebieten des Nahen Ostens und Nordafrikas. Dies kann zu erheblichen Veränderungen im Gefüge gerade der großen Städte führen, in denen sich die geflüchteten Menschen bevorzugt niederlassen. Es bleibt abzuwarten und in den nächsten Jahrzehnten weiter zu beobachten, wie sich unter diesen Umständen die hier beschriebenen Prozesse entwickeln.

Tatsächlich zeigt sich aktuell eine Tendenz der Nordafrikaner zu weniger eigenethnischer und mehr deutscher Nachbarschaft als bei den Migranten aus Nahost und der Türkei, bei denen die Nachbarschaft zu innerethnischen Migranten wesentlich stärker ausgeprägt ist. Angesichts der vorhandenen Menge an Mitgliedern dieser Gruppen in Berlin entspricht dieses Ergebnis den Erwartungen. Wesentlich deutlicher und nicht allein durch die quantitative Verteilung erklärbar ist die Anzahl der Besuche, welche die Eltern absolvieren. Sie übersteigt in allen drei Gruppen die Verteilungshäufigkeit der Nationalitäten in der Nachbarschaft. Besuchskontakte werden bewusst und zielgerichtet vorgenommen – anders als die Wohnsituation, die nach Worbs, Farwick und anderen Autoren sozio-ökonomisch determiniert sein kann. Die Besuchskontakte gerade der türkeistämmigen Migranten erfolgen zu fast zwei Dritteln in die eigene Ethnie, wobei der Besuchskontakt zu Deutschen gegenüber dem reinen Nachbarschaftsverhältnis erheblich abnimmt. Ähnliche Tendenzen, wenn auch nicht so ausgeprägt, zeigen sich in den Gruppen aus Nahost und Nordafrika. Die Auflösung der Besuchskontakte nach ihrer Art (Verwandtschaft/ethnische Zugehörigkeit) zeigt, dass insbesondere die Migranten aus der Türkei stark innerfamiliär ausgerichtet sind. Interessant ist, dass auch die Migranten aus Nordafrika tendenziell viele Verwandte besuchen. Insgesamt zeigt sich in den Besuchskontakten der Eltern eine Ausrichtung auf die eigene ethnische Gruppe. Der Kollektivismus ist bei den Eltern demnach hoch ausgeprägt.

Die Jugendlichen folgen dieser Tendenz. Am häufigsten verbringen die Jugendlichen ihre Freizeit zwar mit Freunden und Freundinnen; mit den Eltern und anderen Verwandten verbringen sie jedoch ebenfalls einen erheblichen Teil. Befragt nach der Ethnie der meisten Freunde zeichnet sich eine stark an den Eltern orientierte Verteilung ab: Die befragten Mädchen agieren

freundschaftlich vor allem mit anderen Mädchen des eigenen Kulturkreises. Die Jungen bewegen sich hingegen zumeist in gemischtkulturellen Freundesgruppen; dies ist erneut bei den türkischen Jugendlichen besonders deutlich ausgeprägt. Am zweithäufigsten sind gemischte Kontakte auch in den eigenen. Im Vergleich zu den Antworten der Eltern geben allerdings mehr Jugendliche an, ihre Freizeit vor allem mit deutschen Freunden zu verbringen. Hier wiederholt sich zwar das Muster der Eltern, doch zeigt sich auch ein deutlicher Trend in Richtung Aufnahmegesellschaft.

Diese Betrachtungen führen zu dem Resultat, dass die ethnozentrisch orientierten orientalischen Familien ihre Vorstellungen von akzeptablen Freundschaftsverhältnissen an die kommende Generation zu übertragen imstande sind. Zugleich findet jedoch in der jüngeren Generation durchgängig ein deutlicher Aufbruch der Ethnozentrierung in Richtung der Aufnahmegesellschaft statt, selbst in Familien mit sehr strenger ethnozentrischer Ausrichtung. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Jugendlichen ihren Eltern tendenziell folgen, sich jedoch auch zunehmend in Richtung Aufnahmegesellschaft orientieren.

Hypothese Soz_1 kann damit zum aktuellen Zeitpunkt bestätigt werden.

Hypothese Soz_2

Die Orientierungen der Jugendlichen mit orientalischem Hintergrund sind in den Bereichen Freundschaft, Partnerwahl und Sexualerziehung und ihren Verhaltensweisen auf ein traditionelles Rollenbild ausgerichtet, das ihnen durch geschlechtsspezifische Familienerziehung vorgelebt wurde.

Orientalische Eltern richten sich an einem traditionellen Rollenverständnis aus, das von einem konservativen Frauenbild und einer damit einhergehenden kritischen Betrachtung weiblicher Berufstätigkeit gekennzeichnet ist.

Pupeter (2000: 181f) kommt zu dem Ergebnis, dass mehr als die Hälfte der von ihm Befragten einer konservativen Aufgabenverteilung zwischen den Geschlechtern ganz oder teilweise zustimmen. Besonderes Augenmerk galt der herkunftsspezifischen Verteilung: Türkinnen befürworten eine konservative Aufgabenverteilung zu 25 %, Griechinnen zu 18 % und Italienerinnen nur zu 12 %. Boos-Nünning (1989: 70f und 1990: 65f) und Neumann (1986: 124f) zeigen einen weiteren interessanten Aspekt: Jugendliche, die in Berufsbildung und Berufstätigkeit der Frau kein Problem sehen, wünschen dennoch ausdrücklich, dass sich die Berufstätigkeit mit den anderen Pflichten der Frau (Haushalt, Ehemann und Kinder versorgen) vereinbaren lässt.

MGEPA/BMFSFJ (2010) zeigen, dass geschlechterspezifische Aufgabenteilung und Rollenbilder unabhängig vom Migrationshintergrund sind. Jüngere Generationen wünschen zwar die Gleichberechtigung von Mann und Frau, eine vollständige Gleichberechtigung ist dennoch nicht das Modell der Wahl. Häufiger wird eine eingeschränkte Gleichberechtigung bevorzugt, obwohl die Eltern angeben, ihre Kinder geschlechterneutral erzogen zu haben. Besonders

junge Frauen betrachten jedoch diese Rollenbilder kritisch, da sie in der Verwirklichung ihrer Lebensvorstellung gehemmt werden. Interessanterweise geben die Befragten trotz Generationsunterschied ihre gleichgeschlechtlichen Eltern herkunftsunabhängig als Vorbild für ihr eigenes Lebensmodell an. Es lässt sich demnach feststellen, dass die Lebensmodelle und Wertvorstellungen der Eltern unabhängig der Herkunft und der definierten Erziehungsziele die höchste Bedeutung für die Ausprägung des Rollenbildes bei Jugendlichen besitzen.

Diese Ergebnisse lassen sich auch in der vorliegenden Studie ermitteln. Die Jugendlichen folgen ihren Eltern signifikant häufig, doch wie bereits bei der Partnerwahl zeigt sich auch an dieser Stelle ein Aufbruch der strikten Ansichten: Die Jugendlichen stimmen den elterlichen Vorstellungen von einem erwünschten Rollenverhalten in geringerem Maße zu als dies von den Eltern propagiert und vorgelebt wird. Signifikant höher ist diese Tendenz bei den befragten Mädchen, die durch diese Rollenbilder am stärksten in ihrem Wunsch nach eigenen Entwicklungsmöglichkeiten eingeschränkt werden. Mit der Reduzierung auf Tätigkeiten im Haushalt und bei der Kindererziehung sind sie nicht mehr so stark einverstanden wie ihre Mütter.

Insgesamt kann die Hypothese Soz_2 für die Übernahme der Wertvorstellungen zur innerfamiliären Rollenverteilung bestätigt werden. Die elterlichen Einflüsse auf die jugendlichen Vorstellungen zum Rollenbild sind erkennbar und signifikant vorhanden, doch die Korrelation zwischen elterlichen und jugendlichen Ansichten ist durchgängig gering. Die meisten Jugendlichen lehnen aktuell die geschlechterspezifische Rollenaufteilung ihrer Eltern ab. Insbesondere die Mädchen wollen die strikten Rollenverteilungen aufbrechen, wenn sie dadurch in der Verwirklichung eigener Ziele und Wünsche ausgebremst werden. Sofern dies nicht geschieht, fügen sie sich jedoch in den Wertekanon ein.

Hypothese Soz_3

Die Offenheit der Eltern im Umgang mit Belangen der Sexualität beeinflusst die Offenheit und Integration ihrer Jugendlichen.

Die Befragungen der Eltern zu ihrem Umgang mit Gesprächen über Sexualität mit ihren Jugendlichen zeigen einen erschreckend hohen Anteil (in allen Gruppen ca. zwei Drittel) derer, die niemals oder nur selten mit ihren Kindern darüber sprechen. Interessanterweise folgen nur etwas mehr als ein Drittel der Jugendlichen dieser Einstellung und meint, der Sexualkundeunterricht in der Schule sei unwichtig, wobei die Jungen diesem Thema etwas aufgeschlossener gegenüberstehen als die Mädchen. Befragt danach, warum sie ungern am Sexualkundeunterricht teilnehmen, zeigen sich Unterschiede vor allem zwischen Mädchen und Jungen: Die Mädchen schämen sich und die Jungen halten das aus Gründen religiöser Überzeugungen für unnötig. Die einzelnen Migrantengruppen zeigen keine wesentlichen Unterschiede untereinander.

Diese Ergebnisse bestätigen die Beobachtungen anderer Autoren, wie beispielsweise Marburger (1999), Schäfer und Schwarz (2010) oder Toprak (2014). Die Gründe für eine derartige Verteilung liegen ihrer Ansicht nach in den Erziehungszielen begründet, nach denen bei den Mädchen Virginität und bei den Jungen Erziehung zum Familienoberhaupt mit der Aufgabe, die Ehre der Familie zu verteidigen, an oberster Stelle rangieren. Ein offener, zwangloser und aufgeklärter Umgang mit Sexualität, und sei dieser auch nur verbaler Natur, ist in diesen Zielsetzungen nicht vorgesehen. Unter diesen Voraussetzungen ist es eher verwunderlich, dass die Hälfte der Jugendlichen dennoch gern am Sexualkundeunterricht teilnimmt. Mögliche Gründe können die prägende Umgebung in Kindergarten und Grundschule und die allgegenwärtige Präsentation von vielerlei Aspekten von Sexualität in den Medien sein, von denen die Jugendlichen außerhalb ihrer Familien umgeben sind. Ebenso denkbar ist die Beeinflussung durch die Familie selbst und ihr spezifischer Umgang mit diesem Thema.

Die beschriebenen Häufigkeitsverteilungen wurden anhand einer Rangkorrelation nach Spearman überprüft. Hierbei konnte ein hochsignifikanter, negativer Zusammenhang zwischen der Besprechung von Sexualität und Teilnahme am Sexualkundeunterricht gefunden werden. Dies hängt mit der Kodierung der Variablen zusammen. Der Häufigkeit der Besprechung zwischen Eltern und Jugendlichen wurden Zahlen von 1 bis 4 zugeordnet und ebenso den Gründen der Teilnahme oder Nichtteilnahme. Dadurch bekamen Jugendliche, die „Ja, gerne“ wählten, auf dieser Variable eine 1, für „Nein, aus Scham“ eine 2 und so weiter. Bei der negativen Korrelation der beiden Variablen hängen also niedrigere Werte für Besprechung mit höheren Werten für (Nicht-)Teilnahme zusammen. Wie oben beschrieben nehmen folglich Jugendliche vor allem dann nicht am Sexualkundeunterricht teil, wenn ihre Eltern mit ihnen weniger über Sexualität sprechen. Und andersherum nehmen vor allem die Jugendlichen am Unterricht teil, deren Eltern viel mit ihnen dieses Thema besprechen. Keiner der befragten männlichen und weiblichen Jugendlichen, deren Eltern angaben, immer Themen der Sexualität mit ihren Kindern zu besprechen, bleibt dem Sexualkundeunterricht aus Scham fern. Nur wenige Jugendliche gaben an, aus religiösen oder sonstigen Gründen den Sexualkundeunterricht zu meiden, wenn ihre Eltern immer oder manchmal mit ihnen über Sexualität sprechen.

Die Ergebnisse zum Nachweis dieser Hypothese sind eindeutig: Je deutlicher die Eltern in der Lage und bereit sind, mit ihren Jugendlichen über Sexualität zu sprechen, desto offener sind die Jugendlichen für den Sexualkundeunterricht. Dieser Zusammenhang ist signifikant. Es finden sich keine Unterschiede zwischen den Migranten-Herkunftsgruppen.

Die Offenheit und der Umgang der Eltern mit Sexualität beeinflusst in erheblichem Ausmaß die Offenheit und den Umgang ihrer Jugendlichen mit diesem Thema. Allerdings ist dieser Einfluss nicht qualitativ, sondern quantitativ zu verstehen. Es scheint unwichtig zu sein, welche Meinung die Eltern genau vertreten; die Meinung der Jugendlichen steht in keinem Verhältnis

dazu. Der quantitative Einfluss hingegen prägt den Umgang der Jugendlichen mit den Belangen der Sexualität entscheidend. Wichtig ist demnach nicht, was die Eltern sagen, solange sie sich zur Thematik äußern: Sprechen die Eltern oft und offen mit ihren Jugendlichen über Sexualität, zeigen sich auch die Jugendlichen offener und aufgeschlossener.

Çağlıyan (2006: 80ff) ermittelt eine grundsätzlich positive Einstellung zu Sexualität im orientalischen Kulturkreis, dies jedoch stets unter der Maßgabe des virginen Eingehens in die Ehe und der Treue. Im Kapitel 7.5.3 (S. 90) wird die Schamhaftigkeit, mit der Gespräche über Sexualität in orientalischen Familien behaftet sind, erläutert. Dies betrifft insbesondere die Mädchen, wie in diversen Studien gezeigt (siehe dazu Toprak 2014, Haug et al. 2009, Uslucan 2008, Boos-Nünning & Karakaşoğlu 2006 oder Çağlıyan 2006). Kelek beschreibt die Bedeutung des Sexualkundeunterrichts und die Auswirkungen dieses Gesprächsmangels:

„Die im Sexualkundeunterricht erworbenen Kenntnisse über die Funktion des eigenen Körpers und die des anderen Geschlechts, das Wissen über Sexualhygiene und Praktiken, Schwangerschaftsverhütung und -vorsorge ermöglichen den jungen Menschen, den eigenen Körper zu beherrschen und zu wissen, was mit ihm geschieht. Erst damit können sie auch Verantwortung für den eigenen Körper übernehmen und Entscheidungsspielraum ihm gegenüber gewinnen. Muslimische Jungen und Mädchen gehen fast immer völlig unaufgeklärt in die Hochzeitsnacht respektive in die ersten sexuellen Kontakte.“ (Kelek 2005: 207)

Auch in der vorliegenden Studie können diese Ergebnisse geschlechterdifferenziert bestätigt werden. Eine Rolle spielt dabei auch die Angst vor einem Respektsverlust, wenn über sexuelle Themen in gemischtgeschlechtlichen Klassen gesprochen wird. Eine Ursache für diesen Konflikt bei den Jugendlichen kann die Angst der Eltern sein, durch Gespräche über Sexualität die Neugier der Kinder zu wecken, sexuelle Handlungen auszuführen, bevor sie alt genug sind, um den Ehestand zu begründen. Diese Angst lässt das Thema tabuisiert und schürt in den Kindern Schamhaftigkeit und Zurückhaltung (Çağlıyan 2006: 55f.).

Hypothese Soz_4

Das Einverständnis der Eltern hat Einfluss auf die Ansichten ihrer Jugendlichen im Bereich Partnerwahl.

Die Tendenz zur Wahl eines Partners wird als einer der Marker für die Integrationsbestrebungen einer Migrantengruppe gewertet. Für die Vervollständigung des Integrationsbildes in den befragten Migrantengruppen ist es demnach von Bedeutung, Antworten auf diese Frage zu erhalten.

Deutlich erkennbar sind die elterlichen Ansichten zur Partnerwahl anhand der Antworten auf die Fragen „Ein Sohn darf eine deutsche Ehepartnerin heiraten“ bzw. „Eine Tochter darf einen deutschen Ehepartner heiraten“. Für beide Geschlechter gleichermaßen ist es aus Elternsicht eher unerwünscht, dass sich die Jugendlichen einen Ehepartner außerhalb des eigenen Kulturkreises suchen. Bei den Töchtern der Muslime, nicht jedoch für die Töchter anderer Konfessionen, unter den Befragten ist dies besonders ausgeprägt. Die muslimischen Töchter

dürfen mit hohem Abstand zu den Söhnen keine Ehepartner in der Aufnahmegesellschaft erwähnen. In ihren eigenen Antworten folgen die Jugendlichen den Meinungen ihrer Eltern. Die Auffassung, nur im eigenen Kulturkreis einen Ehepartner/eine Ehepartnerin zu finden, wird von den Jugendlichen jedoch nicht im selben Ausmaß vertreten wie von ihren Eltern. Die Jungen folgen den Elternansichten nur noch geringfügig und ohne eine signifikante Korrelation in der statistischen Untersuchung zu erreichen, die Mädchen emanzipieren sich hingegen noch weit weniger und folgen den Ansichten ihrer Eltern in signifikantem Umfang. In wesentlich geringerem Umfang als ihre Eltern lehnen die Jugendlichen beider Geschlechter eine Heirat mit einem Partner/einer Partnerin des Aufnahmelandes ab.

Die Erziehungsziele der Eltern werden von den Jugendlichen selbst in streng muslimischen und damit von der Aufnahmekultur am weitesten entfernten Migrantenspopulationen durchbrochen und in Richtung Aufnahmegesellschaft verändert – insbesondere von den männlichen Jugendlichen. Die strikte geschlechterspezifische Erziehung gestattet den weiblichen Jugendlichen eine solche Abweichung in weitaus geringerem Umfang, obgleich auch bei den Mädchen eine Tendenz in Richtung Aufnahmegesellschaft zu beobachten ist. Die Ausrichtung auf eine Übernahme familiärer Aufgaben in Haushalt und Kindererziehung durch die Frauen und die Repräsentanz und das finanzielle Bestehen durch die Männer wird von den Jugendlichen weitgehend übernommen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen jedoch auch, dass keine alleinige Ausrichtung auf das vorgelebte traditionelle Rollenbild erfolgt, sondern Verhaltensmuster und Rollenbilder auch durch die umgebende Aufnahmegesellschaft geprägt werden. Es muss klar den vor allem in den Medien häufig vertretenen Ansichten zum „unterdrückten muslimischen Mädchen“ widersprochen werden. Trotz der strikten geschlechterspezifischen und traditionellen Ausrichtung elterlicher Erziehungsziele und –stile schafft es immerhin ca. ein Viertel dieser Mädchen, diese Ansichten für sich selbst als nicht mehr gültig zu klassifizieren. Der Einfluss familiärer Ausrichtung ist gerade in familial geprägten Kulturen sehr hoch und dennoch gelingt es den Jugendlichen, ihre Einstellungen abzugleichen und zumindest partiell anzupassen. Der Aufbruch in Richtung der Einstellungen und Werte der Aufnahmegesellschaft und damit einer gelingenden Integration in diese wird nach Ansicht der Autorin deutlich, obgleich nicht so schnell und tiefgreifend wie es möglicherweise wünschenswert wäre.

Morgenroth und Merkens postulieren 1997, dass sich eine „intergenerative Vermittlung von Wertvorstellungen und sozialen Orientierungen“ innerhalb des sozialen Familiengefüges abspielt. Diese Ansicht umfasst jedoch nicht den gesamten Aspekt der Übernahme von Wertvorstellungen und bedarf daher einer Erweiterung. Interessant ist auch, dass die stärksten Differenzen zwischen den elterlichen und jugendlichen Ansichten zur Partnerwahl und den traditionellen geschlechterspezifischen Rollenverteilungen bei den Befragten türkischer Herkunft zu

finden sind. Bei den Befragten aus dem Nahen Osten hingegen stimmen die Ansichten von Eltern und Jugendlichen noch wesentlich stärker überein. Die Unterschiede zwischen den Gruppen erreichen kein signifikantes Niveau, sind jedoch deutlich sichtbar. Die Eltern der türkischen Jugendlichen sind in ihren Ansichten bereits geringfügig liberaler als die Eltern aus dem Nahen Osten, sodass der Freiraum für die Jugendlichen und damit ihre Optionen, einen eigenen, von den Werten der Familie abweichenden Weg zu beschreiten, geringfügig höher zu sein scheinen. Interessant ist außerdem, dass die Differenz zwischen elterlicher und jugendlicher Meinung höher ist als die Differenz zwischen den elterlichen Kulturgruppen. So scheint eine bereits geringfügig höhere Kenntnis und Akzeptanz der Wertvorstellungen der Aufnahmegesellschaft durch die Eltern den Weg zu einer Übernahme dieser Wertvorstellungen bei den Jugendlichen zu ebnet, beispielsweise durch die Besetzung der eigenen Peer-Group auch mit deutschen Freunden und der damit geschaffenen Möglichkeit, das Wertesystem des Aufnahmelandes kennenzulernen und eigenständig bewerten zu können. Die Eltern wünschen sich jedoch zu einem erheblichen Teil keinen deutschen Ehepartner/keine deutsche Ehepartnerin für ihre Kinder. Straßburgers Einwand, innerethnische Partnerschaften kämen nur zustande, weil die Gelegenheiten zur Partnersuche meist aufgrund struktureller Gegebenheiten größer sind (siehe Straßburger 2001: 7), ist damit widerlegt. Es ist erklärter Wille der meisten orientalischen Familien, innerethnische Heiraten ihrer Kinder zu erreichen – vor allem bei den besonders stark vertretenen Muslimen. Es zeigt sich jedoch bereits ein Aufbruch der ethnozentrierten Ansichten der Eltern bei den Jugendlichen.

Die Rolle, die der Religionszugehörigkeit beigemessen wird, ist erheblich: Ungefähr 40% der Jugendlichen geben an, sich eine Ehe mit einem Deutschen/einer Deutschen nur dann vorstellen zu können, wenn er oder sie der eigenen Religion angehört. Eine geschlechterspezifische Auflösung zeigt, dass diese Bedingung vor allem für die männlichen Jugendlichen (knapp die Hälfte) bedeutsam ist. Boos-Nünning und Karakasoglu (2006: 330) präsentieren ähnliche Ergebnisse für die von ihnen untersuchten Mädchen und begründen sie mit dem Wunsch vor allem der türkischen Mädchen und jungen Frauen, ihre Kinder den religiösen Vorstellungen und Traditionen ihres Kulturkreises gemäß zu erziehen. Auch Fuchs-Heinritz (2000: 172) findet gegenüber anderen Gruppen eine sehr hohe Prozentzahl von Jugendlichen türkischer (und italienischer) Herkunft, die ihre Kinder religiös erziehen wollen und daher einen Partner aus der gleichen Glaubensgemeinschaft präferieren.

In der Shell-Jugendstudie aus dem Jahr 2000 werden die Ansichten einheimischer und türkischer Jugendlicher gegenübergestellt. Hier präsentiert sich vor allem die Liebe als prominenter Faktor zur Entscheidung für oder gegen einen Partner/eine Partnerin. Geschlechterspezifische Unterschiede haben die Autoren, anders als in der vorliegenden Studie, nicht ermittelt (Shell-Jugendstudie 2000: 253). Das „*Einverständnis der Eltern bei der Eheschließung – zumindest*

auf der Einstellungsebene – spielt nur eine untergeordnete Rolle“ (Shell-Jugendstudie 20: 254).

Die Ergebnisse dieser Studie stehen im Widerspruch zu den hier ermittelten Wertvorstellungen. Loyalität gegenüber der Familie und der Religion steht bei den orientalischen Jugendlichen über der westlichen Vorstellung der Heirat aus Liebe. Die Erwartungshaltung der Eltern, dass ihre Jugendlichen ihrer Familie und ihrer Religion auch in Fragen der Partnerwahl loyal gegenüberstehen, kann die soziale Integration der Jugendlichen beeinträchtigen, da im Gastgeberland eine freie Entscheidung aus emotionalen Gründen die Regel darstellt. In einer Studie im Auftrag des Bundesministeriums des Innern aus dem Jahr 2007 heißt es entsprechend:

„Wie aus anderen Studien bekannt und daher erwartbar, erweist sich die Partnerwahl der Muslime als stark darauf ausgerichtet, ebenfalls Muslime zu heiraten bzw. wenn es zu gemischtreligiösen Ehen kommt, was sehr selten ist, dann ist die Frau der nichtmuslimische Part, muslimische Frauen mit nichtmuslimischen Männern sind eine krasse Ausnahme.“ (Brettfeld und Wetzels 2007: 88)

An dieser Stelle sei ein kleiner Exkurs zur wissenschaftlichen Diskussion und etwaigen Einwänden gerade im Bereich der Partnerwahl muslimischer Glaubensanhänger mit Migrationshintergrund eingefügt. Dem stets hervorgehobenen Aspekt, dass die Bereitschaft zur Wahl eines deutschen Partners/ einer deutschen Partnerin ein wichtiges Hinweiskriterium zum Integrationsstatus eines Individuums darstellt, begegnet Straßburger (2001) mit Skepsis und betont:

„[Es] wäre... jedenfalls voreilig, von transnationalem Heiratsverhalten auf eine starke Verbundenheit mit der Herkunftsgruppe zu schließen oder gar anzunehmen, hier würde an ursprünglichen Solidarbeziehungen festgehalten. Ebenso wenig wäre es angebracht, innerethnisches Heiratsverhalten allgemein als Befürwortung sozialer Segregation zu werten und daraus auf einen Rückzug in die eigene Herkunftsgruppe zu schließen. Vielmehr ist zu bedenken, dass aufgrund der Struktur der sozialen Verkehrskreise die Gelegenheiten, Partner und Partnerinnen türkischer Herkunft kennen zu lernen, meist zahlreicher sind als die Gelegenheiten, Beziehungen zu Deutschen einzugehen.“ (Straßburger 2001: 7).

Eine Auflösung dieses scheinbaren Konflikts im wissenschaftlichen Diskurs ist angesichts der Studienmethodik möglich. Die Untersuchung Straßburgers umfasst die Ergebnisse der *„biographisch-hermeneutischen Analyse von Interviews mit 14 verheirateten Frauen und Männern zu ihrer Partnerwahl und Beziehungsgeschichte. Die Interviewten sind in Deutschland aufgewachsen und leben in einer fränkischen Stadt mit 70.000 Einwohnern“* (Straßburger 2001: 5). Die Anzahl der Studienteilnehmer ist zu gering, um repräsentativ zu sein. Zudem erstreckt sich das Untersuchungsgebiet auf eine einzelne Kleinstadt. Brettfeld und Wetzels hingegen haben ihre Studie mit 970 Muslimen unterschiedlicher Nationalitäten, die zum Zeitpunkt der Stichprobensammlung noch nicht bekannt waren, aus Berlin-West, Köln, Hamburg und Augsburg aufgebaut (Brettfeld und Wetzels 2007: 82f) und tendenziell aussagekräftigere Ergebnisse erzielt – zum einen, weil ihre Stichprobe umfangreicher war und die Probanden zum anderen in verschiedenen Gebieten Deutschlands wohnten. Der für deutsche Erwachsene und

Jugendliche bei der Partnerwahl ausschlaggebende Punkt der „Sympathie und Liebe“ tritt bei den orientalischen Jugendlichen hinter den anderen Punkten „Religion“ und „Akzeptanz durch die Eltern“ deutlich zurück. Am bedeutsamsten sind diese Kriterien für eine Partnerschaft für die Migranten aus Nordafrika, weit weniger für jene aus dem Nahen Osten – für sie sind der Stellenwert der Religion und die Akzeptanz durch die Eltern sehr viel wichtiger. Interessant ist, dass die Jungen etwas häufiger als die Mädchen dem gegenseitigen Gefallen und der Liebe eine Gewichtung bei der Partnerwahl beimessen.

Zusammenfassend kann Hypothese Soz_5 durch die vorliegenden Ergebnisse für die weiblichen, nicht jedoch für die männlichen Jugendlichen aller drei Gruppen bestätigt werden. Doch auch bei den Mädchen zeigt sich ein Aufbruch der wesentlich konservativeren elterlichen Haltung. Weitere Untersuchungen in der Zukunft und mit einer größeren Kohorte als in der vorliegenden Studie können zeigen, ob sich dieser Trend in Richtung Liberalisierung fortsetzen oder auf einem bestimmten Level stagnieren wird.

Hypothese Em_1

Über den weiteren Einflussfaktor Sprachkompetenz hinaus ist die Identifikation mit dem Aufnahmeland erhöht, wenn der Sprachgebrauch der Jugendlichen zuhause überwiegend auf Deutsch erfolgt.

Um einen Zusammenhang zwischen der Sprachkompetenz und dem Zugehörigkeitsgefühl herzustellen, wurde in der vorliegenden Arbeit größeres Augenmerk auf den reinen Sprachgebrauch unabhängig von der Qualität gelegt.

Die hier gezeigten Konstellationen lassen vermuten, dass der Sprachgebrauch für das Zugehörigkeitsgefühl nur dann entscheidend ist, wenn die Sprache des Aufnahmelandes gesprochen und die Ausprägung einer Subkultur durch eine zu geringe Anzahl an umgebenden Landsleuten unterbunden wird. Insbesondere die Gruppe der türkischen Jugendlichen und ihre Unterschiede zu den anderen Jugendlichen aus Nahost und Nordafrika zeigen einen solchen Sinnzusammenhang auf. Die Subkultur der türkeistämmigen Migranten ist insbesondere in den Ballungszentren türkischer Migranten in mehreren Bezirken Berlins besonders ausgeprägt. Ein solches Niveau an Subkultivierung nahöstlicher und nordafrikanischer Gruppen bildet sich derzeit, erreicht jedoch (noch) nicht das Niveau der Subkultivierung türkischer Migranten, deren Historie in Deutschland wesentlich umfangreicher ist.

Barrett und Oppenheimer (2011) zeigen, dass der Sprachgebrauch im heimischen Umfeld einer der Faktoren ist, der das Gefühl von Heimat, Doppelzugehörigkeit oder dem Nicht-Dazugehören prägt. Weitere Faktoren sind das Land und seine sozialen Gegebenheiten, das nähere Umfeld, die Sprachnutzung in der Schule und im Freundeskreis. Der Sprachgebrauch ist demnach nur einer unter mehreren Faktoren, scheint unter sonst gleichen Bedingungen jedoch auch der ausschlaggebende. Damit scheinen zunächst die kausalen Beziehungen

deutlicher: Der Sprachgebrauch innerhalb der Familie bildet die Grundlage für die Identitätsausprägung (siehe dazu Phinney 2003, der diese Feststellung auch für die USA trifft). Diese Diskussion scheint dennoch derzeit noch nicht abschließend geklärt, da die Datenlage und die Art der Untersuchung dieser Problematik aufgrund der vielen individuellen und umgebungsbedingten Faktoren eine abschließende Kausalkette nicht zulassen. Es ist notwendig, eine andere Herangehensweise zu suchen, um hier Klarheit zu schaffen.

Insgesamt zeigt sich der Einfluss der Eltern partiell bedeutsam, vor allem in den Bereichen Sprachgebrauch, der das Zugehörigkeitsgefühl beeinflussen kann, Geschlechterrolle sowie soziales Miteinander.

Diese Hypothese kann für die Angehörigen der nordafrikanischen und nahöstlichen Kulturen klar bestätigt werden. Je umfangreicher die Kommunikation der Eltern mit ihren Jugendlichen auf Deutsch stattfindet, desto eher entwickeln die Jugendlichen ein Zugehörigkeitsgefühl zur deutschen Gesellschaft. Ein solcher Zusammenhang konnte in dieser Studie signifikant bestätigt werden. Dieses Zugehörigkeitsgefühl kann in zwei Ausprägungen existieren: entweder in Form einer Doppelidentität (die Jugendlichen fühlen sich als Teil/Angehöriger sowohl der deutschen als auch der Herkunftsgesellschaft) oder in Form einer vollständigen Identifikation mit Deutschland. Interessanterweise hat jedoch der Sprachgebrauch bei den türkischen Jugendlichen kaum einen nennenswerten Einfluss auf ihr Zugehörigkeitsgefühl; dies lässt sich im Sprachgebrauch mit Mutter, Vater, Freunden und Geschwistern in allen Untersuchungen durchgängig nachweisen.

Esser (2003: 1) beschreibt Akkulturation als Abwendung von eigenen kulturellen Werten bei gleichzeitiger Hinwendung zu den kulturellen Normativa der Aufnahmegesellschaft und betont bei dieser Übernahme die Sprachnutzung. Nun ist allerdings fraglich, ob der Sprachgebrauch die Identitätsbildung beeinflusst, oder sich die Identität anderweitig herausbildet, zum Beispiel durch die Teilhabe an der Kultur des Aufnahmelandes, schulischen Aktivitäten oder sozialen Kontakten, und sich lediglich im Sprachgebrauch niederschlägt. Denkbar wäre auch, dass es einen gemeinsamen Grund gibt, der die Identitätsbildung und den Sprachgebrauch zur Folge hat.

Die Eingliederung der Ergebnisse in das Akkulturationsmodell Berrys bildet den letzten Teil des Fazits der vorliegenden Arbeit. Nach Berry (1997) werden die vier möglichen Akkulturationsstrategien Marginalisierung, Segregation, Integration und Assimilation unterschieden. Sie beschreiben gleichsam Etappen der Akkulturation, die sich zwischen der Loslösung von eigenen kulturellen Werten einerseits und Übernahme kultureller Werte der Aufnahmegesellschaft andererseits bewegen. Das Maß der emotionalen Bindung an die Aufnahmegesellschaft, sich als Migrant selbst als Teil und vollwertiges Mitglied dieser Gesellschaft zu verstehen, ist für dieses Modell ausschlaggebend. In der Politik wird die Integration als Akkulturationsstrategie

präferiert. Sie gestattet den Migranten, ihre eigenen kulturellen Werte beizubehalten und gerade so viel der kulturellen Werte des Aufnahmelandes zu übernehmen, um hier ein normales, von friedlicher Koexistenz geprägtes Leben ohne Furcht vor Zurückweisung oder Blockaden im eigenen Werdegang zu führen. Dieser Zustand ist jedoch nicht für alle Migranten erreichbar, denn die Strategien sind in hohem Maße durch vielfältige und individuelle Faktoren und auch eigenen Zielvorstellungen bestimmt.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit sprechen eine deutliche Sprache: Die Jugendlichen unterliegen nicht nur einer starken sozialen Einbindung in die eigenen familialen Strukturen, sondern folgen in zumeist noch umfangreichem Ausmaß den Traditionen und Normen ihrer Eltern. Das ist insofern bemerkenswert, als ein großer Teil ihrer Sozialisation den Institutionen des Aufnahmelandes, wie Kindergarten, Schule oder Berufsausbildung, unterliegt. Der Anteil von Migranten des gleichen Kulturkreises im unmittelbaren Wohnumfeld ist gerade bei den türkeistämmigen Migranten in Berlin sehr hoch. Dadurch hat sich hier eine Subkultur gebildet, die eine Kontaktaufnahme zu Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft nicht nur erschwert, sondern als unnötig empfunden wird. Berry macht darauf aufmerksam, dass die Wahl der Akkulturationsstrategie den Fragen nach dem Wert der Aufrechterhaltung der eigenen kulturellen Identität und dem Wert der Beziehungen zu anderen Gruppen unterliegt. Migranten, die in einer großen Gemeinschaft innerhalb einer Aufnahmegesellschaft zusammenleben und deren kulturelle Werte den eigenen kulturellen Werten konträr gegenüberstehen, sehen es eben häufig nicht als wertvoll an, Beziehungen zur Aufnahmegesellschaft einzugehen. Eine solche Migrantengruppe bilden jene aus der Türkei in Berlin. Die Konzentration an türkeistämmigen Migranten in Berlin ist in einigen Bezirken sehr hoch, sodass sie dort „unter sich“ bleiben können. Inzwischen gibt es gerade in Berlin eine große Anzahl an Unternehmen, die von türkeistämmigen Migranten geführt werden, deren Mitarbeiter wiederum türkische Migranten erster, zweiter und inzwischen auch dritter Generation sind. So ist weder eine strukturelle noch eine soziale Anpassung an die Gepflogenheiten des Aufnahmelandes notwendig. Die Ergebnisse bestätigen dies sehr eindrücklich und gerade mit Bezug auf die beiden anderen Migrantengruppen, bei denen die Subkultivierung (noch) nicht so vorangeschritten ist. Deren Integrationsbemühungen sind wesentlich deutlicher erkennbar. Die Datenerhebung für die vorliegende Arbeit erfolgte noch vor den aktuellen Flüchtlingsströmen, die vor allem aus den Regionen des Nahen Ostens und Nordafrikas nach Deutschland gelangen. Damit erhöht sich die Anzahl dieser Menschen auch in Berlin. Es kann nun im weiteren Verlauf beobachtet werden, ob und inwiefern sich die Einstellungen und Integrationsbemühungen dieser beiden Gruppen verändern.

Unter Einbeziehung aller Ergebnisse der vorliegenden Studie lässt sich zusammenfassend festhalten, dass sich die türkeistämmige Migrantengruppe mehrheitlich eher im Bereich zwischen Segregation und Integration bewegt, die Gruppen aus Nahost und Nordafrika hingegen eher im Bereich zwischen Integration und Assimilation. Gerade bei den türkeistämmigen

Migranten werden diese Tendenzen zur Segregation sichtbar, vor allem durch die lange Historie des Zusammenlebens und die – nach Ansicht der Autorin – subkultur determinierte Ausprägung der Zwischenwelten, wie Hettlage-Varjas und Hettlage (1984) oder Fuhrer und Mayer (2005) zeigen. Es ist weniger stressbehaftet, sich dem Akkulturationsprozess zumindest partiell, z.B. im sozialen Umfeld, entziehen und im eigenen Kulturkreis verbleiben zu können. Diese Einstellung hat erheblichen Einfluss auf die Kinder und Jugendlichen, die dem Beispiel ihrer Eltern folgen, soweit diese mit den Notwendigkeiten zur Anpassung nicht kollidieren. Die türkeistämmigen Jugendlichen können Kindheit und soziales Miteinander im Bereich ihres eigenen Kulturkreises – sei dieser nun herkunftsdominiert oder eine Zwischenwelt im beschriebenen Sinne – ausleben und müssen sich lediglich an die Gepflogenheiten in den notwendigen Institutionen des Aufnahmelandes anpassen. Eine solche Anpassung kann häufig auch nur äußerlich erfolgen, ohne dass tatsächlich die kulturellen Normativa des Aufnahmelandes angenommen werden müssen. Dies schlägt sich unter anderem in den Ergebnissen zur emotionalen Integration nieder: Türkeistämmige Jugendliche zeigen mehrheitlich eine eher bikulturelle Identität. Es geht sogar noch darüber hinaus, wie Beobachtungen der Autorin außerhalb der Studie gezeigt haben, denn häufig wird diese Bikulturalität nicht in dem integrativen Sinn verstanden, wie die Mitglieder der Aufnahmegesellschaft das wünschen. Vielmehr bewegt sich ihre Vorstellung der Bikulturalität häufig im Bereich der Segregation: Sie meinen, nirgendwo richtig dazuzugehören – in der Türkei gelten sie als Deutsche und in Deutschland als Türken, doch keine der beiden Gesellschaften betrachtet sie aus ihrer Sicht wirklich als ihre Mitglieder. Inwiefern unter solchen Umständen überhaupt eine wahrhafte Integration im Sinne Berrys möglich ist, bleibt fraglich.

Anders präsentiert sich die subjektive soziale Identität der Gruppen Nahost und Nordafrika. In beiden Gruppen zeigen sich kaum Unterschiede zwischen ihrer erlebten Identität als Deutsche oder einer Identifizierung mit Deutschland und Herkunftsland. Weit geringer fällt hingegen die Identifizierung nur mit dem Herkunftsland und noch geringer mit keinem Land aus. Tatsächlich bestehen hochsignifikante Unterschiede im Erleben aller drei Gruppen, wobei diese Unterschiede vor allem durch die türkeistämmigen Migranten zustande kommen.

Insgesamt ist der elterliche Einfluss auf die soziale Integration in allen drei untersuchten Gruppen noch immer hoch und beeinflusst damit die Sozialintegration der Kinder in wesentlichen Punkten; die Ansichten der Eltern werden jedoch nicht immer vollständig übernommen. Bei vielen der untersuchten Faktoren sind zumindest tendenziell, manchmal auch signifikant, Aufbrüche der Ethnozentrik in Richtung der deutschen Aufnahmegesellschaft mit Übernahme der kulturellen Normativa in den eigenen Wertekanon zu beobachten.

Anhang

Anhang 1 Fragebogen Eltern

Freie Universität Berlin

Fakultät: Erziehungswissenschaft und Psychologie

Auswirkungen der von traditionell geprägten Orientierung orientalischer Familien auf die soziale Integration ihrer Jugendlichen

Ich bitte Sie, an dieser Befragung teilzunehmen. Anhand dieses Fragebogens möchte ich erkunden, ob Ihre Erziehungsvorstellung der von mir gewählten Zielgruppe entspricht.

Liebe Eltern,

ich möchte eine Untersuchung darüber machen, wie sich die Traditionen orientalisch geprägter Familien auf die soziale Integration ihrer Jugendlichen auswirken. Dazu führe ich derzeit eine Befragung von Jugendlichen orientalischer Herkunft sowie ihrer Eltern durch.

Die Teilnahme an der Befragung ist freiwillig, ich wäre Ihnen jedoch sehr dankbar, wenn Sie den Fragebogen trotzdem vollständig und wahrheitsgetreu ausfüllen. Alle Angaben, die Sie in diesem Fragebogen machen, bleiben anonym und werden nicht an Dritte weitergegeben.

Ich bitte Sie, die zutreffenden Antwortvorgaben anzukreuzen (☐).

Ich danke Ihnen vielmals für Ihre Mithilfe!

Bushra Ali

Geschlecht	weiblich <input type="checkbox"/>	männlich <input type="checkbox"/>
Alter		

Geburtsland

Syrien <input type="checkbox"/>	Libanon <input type="checkbox"/>	Irak <input type="checkbox"/>	Jordanien <input type="checkbox"/>
Iran <input type="checkbox"/>	Palästina <input type="checkbox"/>	Ägypten <input type="checkbox"/>	Jemen <input type="checkbox"/>
Libyen <input type="checkbox"/>	Nigeria <input type="checkbox"/>	Tunesien <input type="checkbox"/>	Türkei <input type="checkbox"/>

Migrationshintergrund

bessere Zukunft <input type="checkbox"/>	Heirat <input type="checkbox"/>	Familienzusammenführung <input type="checkbox"/>	Asylanten, Flüchtlinge <input type="checkbox"/>
Studium <input type="checkbox"/>	Gastarbeiter <input type="checkbox"/>	in Deutschland geboren <input type="checkbox"/>	andere Gründe <input type="checkbox"/>

In welchem Bezirk von Berlin wohnen Sie derzeit?

Charlottenburg/ Wilmersdorf <input type="checkbox"/>	Marzahn/ Hellersdorf <input type="checkbox"/>	Friedrichshain/ Kreuzberg <input type="checkbox"/>
Neukölln <input type="checkbox"/>	Steglitz/ Zehlendorf <input type="checkbox"/>	Reinickendorf <input type="checkbox"/>
Tempelhof/ Schöneberg <input type="checkbox"/>	Treptow/ Köpenick <input type="checkbox"/>	Spandau <input type="checkbox"/>
Lichtenberg (ehem. Hohen- schönhausen, Lichtenberg) <input type="checkbox"/>	Mitte (ehem. Wedding Tiergar- ten, Mitte) <input type="checkbox"/>	Pankow (ehem. Prenzlauer Berg, Weißensee, Pankow) <input type="checkbox"/>

Religionsgemeinschaft

Muslim <input type="checkbox"/>	Christ <input type="checkbox"/>	Andere <input type="checkbox"/>
---------------------------------	---------------------------------	---------------------------------

Aufenthaltsdauer des Vaters in Deutschland

< 15 Jahre <input type="checkbox"/>	15-20 Jahre <input type="checkbox"/>	> 20 Jahre <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------------

Aufenthaltsdauer der Mutter in Deutschland

< 15 Jahre <input type="checkbox"/>	15-20 Jahre <input type="checkbox"/>	> 20 Jahre <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------------

Schulische Ausbildung des Vaters

Keine <input type="checkbox"/>	Hauptschulab- schluss <input type="checkbox"/>	Lehre/Ausbildung <input type="checkbox"/>	Abitur <input type="checkbox"/>
Hochschule <input type="checkbox"/>	Bachelor <input type="checkbox"/>	Diplomarbeit <input type="checkbox"/>	Master <input type="checkbox"/>
			Promotion <input type="checkbox"/>

Schulische Ausbildung der Mutter

Keine <input type="checkbox"/>	Hauptschulabschluss <input type="checkbox"/>	Lehre/Ausbildung <input type="checkbox"/>	Abitur <input type="checkbox"/>	
Hochschule <input type="checkbox"/>	Bachelor <input type="checkbox"/>	Diplomarbeit <input type="checkbox"/>	Master <input type="checkbox"/>	Promotion <input type="checkbox"/>

Beruflicher Status des Vaters

Nicht erwerbstätig <input type="checkbox"/>	Arbeiter <input type="checkbox"/>	Angestellter <input type="checkbox"/>	Selbstständig <input type="checkbox"/>	Rentner <input type="checkbox"/>
---	-----------------------------------	---------------------------------------	--	----------------------------------

Beruflicher Status der Mutter

Nicht erwerbstätig <input type="checkbox"/>	Arbeiterin <input type="checkbox"/>	Angestellte <input type="checkbox"/>	Selbstständig <input type="checkbox"/>	Rentnerin <input type="checkbox"/>
---	-------------------------------------	--------------------------------------	--	------------------------------------

Was denken Sie über die folgenden Ansichten zur Bedeutung der Bildung und Lehre. Sie beziehen sich alle auf Ihren Sohn / Ihre Tochter.

	Hochschulreife	Mittlere Reife	Berufsbildungsreife	Ich weiß nicht
Ich strebe für mein Kind an	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Was denken Sie über die folgenden Ansichten zur Bedeutung von Lehrer für Ihr Kind?
Bitte kreuzen Sie an

	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft nicht zu	Teils/teils	Trifft zu	Trifft vollständig zu
Die Schüler lernen mehr, wenn der Lehrer streng ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schüler lernen mehr, wenn sie vor dem Lehrer Angst haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Was denken Sie über die folgenden Ansichten zur Beziehung zwischen männlichem und weiblichem Geschlecht?

Bitte kreuzen Sie das Zutreffende an.

	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft nicht zu	Teils/teils	Trifft zu	Trifft vollständig zu
Wenn zwischen Mann und Frau Meinungsverschiedenheiten bestehen, sollte in jedem Fall der Mann entscheiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Aufgabenteilung sollte so sein, dass die Frau für den Haushalt und der Mann für den Lebensunterhalt sorgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ein Vorschulkind leidet unter einer berufstätigen Mutter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Trifft über- haupt nicht zu	Trifft nicht zu	Teils/ teils	Trifft zu	Trifft voll- ständig zu
Haushalt und Kinder sind für Frauen wichtiger als ein Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Im Folgenden findet Ihr eine Reihe von Aussagen, die mehr oder weniger Eurer eigenen Meinung entsprechen werden.

Bitte kreuzt bei jeder Aussage an, in welchem Maße diese Aussagen für Euch ganz persönlich zutreffen oder nicht zutreffen.

	Trifft über- haupt nicht zu	Trifft nicht zu	Teils/ teils	Trifft zu	Trifft vollstän- dig zu
Ein Sohn darf eine deutsche Ehepartnerin haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eine Tochter darf einen deutschen Ehepartner haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sexualkundeunterricht in der Schule ist wichtig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Im Folgenden findet Ihr eine Reihe von Aussagen, die mehr oder weniger Eurer eigenen Meinung entsprechen werden.

Bitte kreuzt bei jeder Aussage an, in welchem Maße diese Aussagen für Euch ganz persönlich zutreffen oder nicht zutreffen.

	Trifft über- haupt nicht zu	Trifft nicht zu	Teils/ teils	Trifft zu	Trifft vollstän- dig zu
Sexualkundeunterricht in der Schule ist wichtig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	überhaupt nicht	selten	manchmal	immer
Ich rede mit meinen Kindern über Sexualität.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie gut beherrschen Sie die deutsche Sprache für alltägliche Tätigkeiten?

Bitte kreuzen Sie das Zutreffende an.

	Nie	selten	manchmal	Immer
Beim Einkaufen kann ich mich auf Deutsch verständlich machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann mich mit meinen deutschen Arbeitskollegen oder Freunden auf Deutsch verständigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich benötige Begleitung oder einen Dolmetscher bei Behörden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe Probleme beim Hören von gesprochenen Sendungen (Radio).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich benötige ein deutsches Wörterbuch beim Lesen von Büchern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Welche Sprache bevorzugen Sie in den folgenden alltäglichen Situationen?

Bitte kreuzen Sie das Zutreffende an.

	Mutter- sprache	beides	deutsch	
Ich höre die täglichen Nachrichten im Radio in/auf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Ich lese Bücher in/auf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Ich schaue fernsehen an in /auf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Ich spreche mit meinen Kindern in/auf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Mutter- sprache	beides	deutsch	Ich höre kein /lese kein
Ich spreche mit meinen Kindern in/auf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Welche Nationalität haben Ihre Nachbarn, Bekannten, Freunde?

Bitte kreuzen Sie das Zutreffende an.

	orientalisch	gemischt	deutsch	
Die meisten Nachbarn sind folgender Nationalität:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die meisten Bekannten, die ich zu mir einlade, sind folgender Nationalität:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Eltern und Verwandte	Bekannte aus meinem Kulturkreis	Gemischt	Deutsch
Ich gestalte die meisten meiner Aktivitäten mit Bekannten folgender Nationalität:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anhang 2 Fragebogen für Jugendliche ab 13 bis 18 Jahre

Freie Universität Berlin

Fakultät: Erziehungswissenschaft und Psychologie

Liebe Jugendliche,

ich mache eine Untersuchung darüber, wie ihr euch in die deutsche Gesellschaft integriert. Dazu möchte ich euch jetzt befragen.

Ich bitte euch, alle Fragen ganz ehrlich zu beantworten.

Die Teilnahme an der Befragung ist freiwillig. Für meine Untersuchung ist aber wichtig, dass ihr den Fragebogen vollständig und ehrlich ausfüllt. Alle Angaben, die ihr in diesem Fragebogen macht, bleiben geheim und werden nicht an Dritte weitergegeben.

Ich bitte euch, die zutreffenden Antwortvorgaben anzukreuzen ().

Ich danke euch vielmals für eure Mithilfe

Geschlecht	weiblich <input type="checkbox"/>	männlich <input type="checkbox"/>
------------	-----------------------------------	-----------------------------------

Schulabschluss

Sonderschule <input type="checkbox"/>	Hauptschule ohne Abschluss <input type="checkbox"/>	Hauptschule mit/ohne <input type="checkbox"/>	Realschule mit/ohne <input type="checkbox"/>	Gymnasium mit/ohne <input type="checkbox"/>
---------------------------------------	---	---	--	---

Schulabschluss-Wunsch?

<input type="checkbox"/> Berufsbildungsreife	<input type="checkbox"/> Mittlere Reife	<input type="checkbox"/> Abitur
--	---	---------------------------------

Im Folgenden findet Ihr eine Reihe von Aussagen, die mehr oder weniger Eurer eigenen Meinung entsprechen werden.

Bitte kreuzt bei jeder Aussage an, in welchem Maße diese Aussagen für Euch ganz persönlich zutreffen oder nicht zutreffen.

	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft nicht zu	Teils/ teils	Trifft zu	Trifft vollständig zu
--	---------------------------	-----------------	--------------	-----------	-----------------------

Ich lerne mehr, wenn der Lehrer streng ist.	<input type="checkbox"/>				
---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Ich lerne mehr, wenn ich vor dem Lehrer Angst habe.	<input type="checkbox"/>				
---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft nicht zu	Teils/ teils	Trifft zu	Trifft vollständig zu
--	---------------------------	-----------------	--------------	-----------	-----------------------

Sexualkundeunterricht in der Schule ist wichtig	<input type="checkbox"/>				
---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

	Ja	nein, aus Scham	nein, aus religiösen Gründen	nein aus sonstigen Gründen
--	----	-----------------	------------------------------	----------------------------

	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft nicht zu	Teils/ teils	Trifft zu	Trifft vollständig zu
--	---------------------------	-----------------	--------------	-----------	-----------------------

Ich habe nichts dagegen, einen deutschen Mann/ eine deutsche Frau zu heiraten	<input type="checkbox"/>				
---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

	ich ihn/sie liebe	er /sie mir ge- fällt, alles andere ist nicht wichtig	meine El- tern ein- verstan- den sind	er/sie dieselbe Religion hat wie ich	er/sie meine Reli- gion annimmt
Ich könnte mir vorstellen, einen deut- schen Mann/ eine deutsche Frau zu heiraten, wenn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Was denken Sie über die folgenden Ansichten? Sind Sie einverstanden?

	Trifft über- haupt nicht zu	Trifft nicht zu	Teils/ teils	Trifft zu	Trifft voll- ständig zu
Wenn zwischen Mann und Frau Meinungs- verschiedenheiten bestehen, sollte in jedem Fall der Mann entscheiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Aufgabenteilung sollte so sein, dass die Frau für den Haushalt und der Mann für den Lebensunterhalt sorgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vorschulkind leidet unter berufstätiger Mutter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Haushalt und Kinder sind für Frauen wichtiger als Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aus welchem Kulturkreis kommen Ihre Bekannten, Freunde und Kollegen?
Bitte kreuzen Sie das Zutreffende an.

	orienta- lisch	Gemischt	Deutsch
Ich verbringe meisten meine Freizeit mit Freunden folgender Nationalität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich verbringe meisten meine Freizeit in der Schule mit Freunden folgender Nationalität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Eltern und Geschwistern	Ver- wandten	gemischtge- schlechtlicher Freundeskreis	gleichge- schlechtlicher Freundeskreis
Ich verbringe meine Freizeit meisten mit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Subjektive Beurteilung zur Beherrschung der deutschen Sprache

	sehr gut	gut	schlecht	sehr schlecht
Mein Leseverstehen auf Deutsch ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Hörverstehen auf Deutsch ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Sprachfähigkeit auf Deutsch ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine schriftliche Kompetenz auf Deutsch ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Subjektive Beurteilung zur Beherrschung der Muttersprache

	sehr gut	gut	schlecht	sehr schlecht
Mein Leseverstehen in der Muttersprache ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Hörverstehen in der Muttersprache ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Sprachfähigkeit in der Muttersprache ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine schriftliche Kompetenz in der Muttersprache ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Welche Sprache bevorzugen Sie in den folgenden alltäglichen Situationen?

Bitte kreuzen Sie das Zutreffende an.

	Mutter- sprache	beide	Deutsch
Ich spreche mit meiner Mutter in/auf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich spreche mit meinem Vater in/auf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich spreche mit meinen Geschwistern in/auf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich spreche mit meinen Freunden in/auf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich informiere mich über tägliche Nachrichten in/auf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lese Bücher in/auf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich benutze Internet in /auf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich schaue fernsehen an in /auf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Trifft über- haupt nicht zu	Trifft nicht zu	Teils/ teils	Trifft zu	Trifft vollstän- dig zu
Ich betrachte Deutschland als meine Heimat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin froh, dass ich Deutsche/r bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich mehr als Deutsche/r denn als Türke/Araber/Kurde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Trifft über- haupt nicht zu	Trifft nicht zu	Teils/ teils	Trifft zu	Trifft vollstän- dig zu
Ich bin froh, dass ich ein Türke, / Araber/ Kurde bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin stolz, dass ich ein Türke, / Araber/ Kurde bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ganz allgemein fühle ich mich enger mit meiner Heimat als mit den Deut- schen verbunden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Trifft über- haupt nicht zu	Trifft nicht zu	Teils/ teils	Trifft zu	Trifft vollstän- dig zu
Ich fühle mich den Deutschen und meiner Heimatkultur zugehörig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich als Araber/ Türke/ Kurde und als Deutsche/r.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manchmal fühle ich mich eher als Deutsche/r und manchmal mehr als Araber/ Türke/ Kurde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Trifft über- haupt nicht zu	Trifft nicht zu	Teils/ teils	Trifft zu	Trifft vollstän- dig zu
Manchmal fühle ich mich heimatlos und weiß nicht, wohin ich wirklich ge- höre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manchmal fühle ich mich mehr als Deutsche/r manchmal mehr als Ara- ber/ Türke/ Kurde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manchmal fühle ich mich in Deutsch- land fremd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Literaturverzeichnis

- Achouri C (2013): Kultur und Autonomie. Ein Beitrag zur orientalistisch-abendländischen Kulturverständigung. Wiesbaden.
- Ahrens P (2011): Agentur für Gleichstellung im ESF. Sozialintegration von Migrantinnen und Migranten
online verfügbar unter
http://www.esfgleichstellung.de/fileadmin/data/Downloads/Aktuelles/expertise_soziale_integrations_migrantinnen.pdf.
[19.02.2015].
- Almader-Niemann M (1992): Türkische Jugendliche im Eingliederungsprozess. Eine empirische Untersuchung zur Erziehung türkischer Jugendlicher in Berlin (West) und der Bedeutung ausgewählter individueller und kontextueller Faktoren im Lebenslauf. Hamburg. Band 3 der Schriftenreihe Studien zur Kindheits- und Jugendforschung. Hamburg.
- Alt I, Vicente M (2011): Für gleiche Rechte und Teilhabe. Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugendliche und Frauen Rheinland-Pfalz (Hg.): Treffpunkt 1/2011.
online verfügbar unter
http://mifkjf.rlp.de/fileadmin/integration/Downloads/Treffpunkt/Treffpunkt_01-2011.pdf
[19.02.2015].
- Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2016): Statistischer Bericht: Einbürgerungen im Land Berlin 2015.
online verfügbar unter:
https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/publikationen/stat_berichte/2016/SB_A01-09-00_2015j01_BE.pdf
[11.09.2016].
- Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2016): Statistischer Bericht: Einbürgerungen im Land Berlin 2015.
online verfügbar unter:
https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/publikationen/stat_berichte/2016/SB_A01-09-00_2015j01_BE.pdf
[11.09.2016].
- Artelt C, Stanat P, Schneider W, Schiefele U (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Baumert J et al. (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 69-137.
- Atabay I (1998): Zwischen Tradition und Assimilation: Die zweite Generation türkischer Migranten in der Bundesrepublik Deutschland. Freiburg im Breisgau.
- Atabay I, Mühlig-Versen S (2002): Familienstrukturen und Erziehungsvorstellungen. In: Landeshauptstadt München, Sozialreferat, Stadtjugendamt (Hg.): „Türkische“ Jungen: Namus ve Aradaşlik. Interkulturelle Verständigung. Fortbildungsreihe: 10-12.
- Auernheimer G (1988): Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher. Frankfurt/Main.
- Baader MS, Cloos P, Huntermark M, Volk S (2011): Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung aus der Perspektive sozialer Ungleichheit. Hans-Böckler-Stiftung, Arbeitspapier 197.
online verfügbar unter:
http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_197.pdf
[23.08.2016].

- Babka von Gostomski, C (2010b): Basisbericht: Berichtsband. Repräsentativbefragung „Ausgewählte Migrantengruppen in Deutschland 2006/2007“ (RAM). Zur Situation der fünf größten in Deutschland lebenden Ausländergruppen. Vertiefende Ergebnisse zum Forschungsbericht 8, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Badawia T (2003): „Der Dritte Stuhl“: Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrantenjugendlicher mit kultureller Differenz. Berlin.
- Bade K (1994): Homo Migrans: Wanderungen aus und nach Deutschland – Erfahrungen und Fragen. Essen.
- Baier D, Pfeiffer C, Rabold S, Simonson J, Kappes C (2010): Kinder und Jugendliche in Deutschland: Gewalterfahrung, Integration, Medienkonsum. Zweiter Bericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KfN. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V., Forschungsbericht Nr. 109 online verfügbar unter <http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/fob109.pdf> [13.03.2015].
- Barrett MD, Oppenheimer L (2011): Findings, theories and methods in the study of children's national identifications and national attitudes. *European Journal of Developmental Psychology*. 8(1): 5-24.
- Baumert J, Schümer G (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert J, Klieme E, Neubrand M, Prenzel M, Schiefele U, Schneider, W, Stanat P, Tillmann Klaus-J, Weiß M (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen, 323-407.
- Baykara-Krumme H (2016): Gar nicht so anders: Eine vergleichende Analyse der Generationenbeziehungen bei Migranten und Einheimischen in der zweiten Lebenshälfte. Discussion Paper SP IV 2007-604. online verfügbar unter: <http://www.imz-tirol.at/images/stories/studien/garnichtsoanders.pdf> [11.09.2015].
- Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen: Die Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland, 1997, 2002 und 2007
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2012): 9. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2011): Zweiter Integrationsindikatorenbericht, erstellt für die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration.
- Becker R (2004): soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit. In: Becker R, Lauterbach W. (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 157-186.
- Becker R, Lauterbach W (2004): Vom Nutzen vorschulischer Erziehung und Elementarbildung: Bessere Bildungschancen für Arbeiterkinder? In: Dies. (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 125-155.
- Beinzger D, Kallert H, Kolmer C (1995): „Ich meine, man muss kämpfen können. Gerade als Ausländerin“: Ausländische Mädchen und junge Frauen in Heimen und Wohngruppen. Berlin.
- Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn, Dezember 1997.

- Berry, J W (1990): Psychology of Acculturation. Understanding individuals moving between cultures. in Brislin, RW, 232-253.
- Berry JW (1997): Immigration, Acculturation, and Adaptation. Applied Psychology: An International Review 46(1): 5-68.
- Berry JW (2006): Contexts of acculturation. In: Sam DL, Berry JW (Hg.): The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology. Cambridge, S. 259-295.
- Bildungsberichterstattung, Konsortium (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Gütersloh.
- Blossfeld H.-P, Bos W, Hannover B, Lenzen D, Müller Böling D, Prenzel M, Wößmann, L (2009): Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahrgutachten, Wiesbaden.
- BMF (2013): Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung (Migrationsbericht 2013).
online verfügbar unter
http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2013.pdf?__blob=publicationFile
[03.02.2015].
- Boesch E (1980): Kultur und Handlung Einführung in die Kulturpsychologie. Bern, Stuttgart, Wien
- Boos-Nünning U, Karakaşoğlu-Aydin Y (2005): Familismus und Individualismus. Zur Bedeutung der Familie in der Erziehung von Mädchen mit Migrationshintergrund. In: Fuhrer U, Uslucan H-H (Hg.): Familie, Akkulturation und Erziehung: Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur. Stuttgart, S.126-149.
- Boos-Nünning U (1976): Lernprobleme und Schulerfolg. In: Hohmann M.(Hg.): Unterricht mit ausländischen Kindern. Düsseldorf: Schwann, S.57-88.
- Boos-Nünning U (1989): Berufswahl türkischer Jugendlicher. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.
- Boos-Nünning U (1990): Berufswahlsituation und Berufswahlprozesse griechischer, italienischer und portugiesischer Jugendlicher. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.
- Boos-Nünning U (2005): Zuhause in zwei Sprachen: Sprachkompetenzen von Mädchen mit Migrationshintergrund. In: Gogolin I, Krüger-Potratz M, Kuhs K, Neumann FW (Hg.): Migration und sprachliche Bildung. Münster, S.111-127.
- Boos-Nünning U (2007): Religiosität junger Musliminnen im Einwanderungskontext. In: von Wensierski H-J, Lübcke C (Hg.): Junge Muslime in Deutschland. Lebenslage, Aufwuchsprozesse und Jugendprozesse. Leverkusen.
- Boos-Nünning U (2010): Beten und Lernen. Eine Untersuchung der pädagogischen Arbeit in den Wohnheimen des Verbandes der Islamischen Kulturzentren (VIKZ). VIKZ Publikationen.
- Boos-Nünning U (2011): Die Bildungsarbeit von Migrantenorganisationen unter besonderer Berücksichtigung der Aktivitäten der Gülen-Bewegung. In: Boos-Nünning U, Bultmann C, Uçar B (Hg.): Die Gülen-Bewegung: Zwischen Predigt und Praxis. Münster: Aschendorff, S. 191-215.
- Boos-Nünning U (2011): Migrationsfamilien als Partner von Erziehung und Bildung. In: WISO Diskurs. Expertisen und Dokumentationen zur Wirtschafts- und Sozialpolitik. Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn.
- Boos-Nünning U (1983): Kulturelle Identität und die Organisation des muttersprachlichen Unterrichtes für Kinder Ausländischer Arbeitnehmer. Deutsche lernen 4: 3-14.

- Boos-Nünning U, Karakaşoğlu-Aydin Y (2006): Viele Welten leben. Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit griechischem, italienischem, jugoslawischem, türkischem und Aussiedlerhintergrund. Studie im Auftrag des BMFSFJ.
- Brettfeld K, Wetzels p (2007): Muslime in Deutschland - Integration, Integrationsbarrieren, Religion sowie Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und politisch-religiös motivierter Gewalt - Ergebnisse von Befragungen im Rahmen einer multizentrischen Studie in städtischen Lebensräumen. Im Auftrag des Bundesministerium des Innern. online verfügbar unter:
<https://www.bmi.bund.de/cae/servlet/contentblob/139732/publicationFile/14975/Muslime%20in%20Deutschland.pdf>
[29.06.2016].
- Brinkmann HU, Uslucan H-H (2013): Integration im Scheideweg? In welche Richtung führt der Weg? In: Brinkmann HU, Uslucan H-H. (Hg.): Dabeisein und Dazugehören. Integration in Deutschland. Wiesbaden, S. 339-475.
- Brubaker R (2003): The Return of Assimilation? Changing Perspectives on Immigration and its Sequels in France, Germany, and the United States. In: Joppke C, Morawska, E (Hg.): Toward Assimilation and Citizenship: Immigrants in Liberal Nation-States, Houndmills, Basingstoke, S. 39-58.
- Bundesamt, Statistisches (2008): Statistisches Jahrbuch 2008, Wiesbaden.
- Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (BMA) 2002: Situation der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen in der Bundesrepublik Deutschland: Repräsentativuntersuchung 2001. Offenbach u. a.
- Bundesregierung* (2004b): Migrationsreport 2004. Bericht des Sachverständigenrates für Zuwanderung und Integration im Auftrag der Bundesregierung in Zusammenarbeit mit dem Europäischen Forum für Migrationsstudien (efms) an der Universität Bamberg
- Bütow B, Nentwig-Gesemann I (2002): Mädchen – Cliques – öffentliche Räume. In: Hammer V, Lutz R (Hg.): Weibliche Lebenslagen und soziale Benachteiligung. Theoretische Ansätze und empirische Beispiele. Frankfurt/Main u. a., S. 192–236.
- Butterwege C (2005): Von der "Gastarbeiter"-Anwerbung zum Zuwanderungsgesetz. Migrationsgeschehen und Zuwanderungspolitik in der Bundesrepublik.). online verfügbar unter
<http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56377/migrationspolitik-in-der-brd?p=0>
[13.02.2015].
- Çagliyan M (2006): Sexuelle Normenvorstellungen und Erziehungspraxis von türkischen Eltern der ersten und zweiten Generation in der Türkei und Deutschland. Münster.
- CIA (2015): World Factbook.). online verfügbar unter
<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/>
[01.02.2015].
- Cohen (1988): Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. 2. Auflage. New York.
- Crul M, Vermeulen H (2003): The Second Generation in Europe. International Migration Review 37(4): 965-986.
- Cummins J (2000): Language, Power and Pedagogy – Bilingual Children in crossfire; Bilingual Education and bilingualism. Baker C & Hornberger N (Hrsg.): Multilingual Matters. England.
- DESI (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Englisch: Bilingualer Unterricht ist das Erfolgskonzept schlechthin. Studie zu den Deutsch-Englischen Schülerleistungen International (DESI) im Auftrag der Kultusminister der Länder.

- Deutsches Pisa-Konsortium (Hg.) (2001): Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2012): 9. Bericht der Beauftragte der Bundesregierung für Migration. Berlin.
- Diefenbach H (2007): Bildungschancen und Bildung(miss)erfolge von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In: Becker R, Lauterbach W (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2.aktualisierte Auflage, Wiesbaden, S.217-240.
- Diefenbach H (2008): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden.
- Drever, Anita I (2004): Separate Spaces, Separate Outcomes? Neighbourhood Impacts on Minorities in Germany, in: Urban Studies, Vol. 41, No. 8, 1423-1439
- Eisenstadt SN (1954): Reference Group Behavior and Social integration: an explorative study in: ASR 19 (1): 175-185
- El-Mafaalani A, Toprak A (2011): Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland. Lebenswelten– Denkmuster – Herausforderungen. Berlin, Konrad-Adenauer-Stiftung, Sankt Augustin.
- Engels D, Köller R, Koopmans R, Höhne J (2011): Zweiter Integrationsindikatorenbericht. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. Köln, Berlin.
- Erikson E (1976): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt/Main, Berlin.
- Esser H (1980): Aspekte der Wanderungssoziologie: Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Eine handlungstheoretische Analyse. Darmstadt.
- Esser H (1996b): Ethnische Konflikte als Auseinandersetzung um den Wert von kulturellem Kapital. In: Heitmeyer W et. al. (Hg.): Die bedrängte Toleranz. Frankfurt am Main, S. 64-97.
- Esser H (1999): Inklusion, Integration und ethnische Schichtung. In: Journal für Konflikt- und Gewaltforschung (JKG), 1(1): 5-34.
- Esser H (2000): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 2: Die Konstitution der Gesellschaft. Frankfurt/Main.
- Esser H (2001): Integration und ethnische Schichtung. Arbeitspapier Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung Nr. 40, Mannheim.
- Esser H (2006): Migration, Sprache und Integration. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI), Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin (WZB), AKI-Forschungsbilanz 4.
- Esser H (2009): Pluralisierung oder Assimilation? Effekte der multiplen Inklusion auf die Integration von Migranten. Zeitschrift für Soziologie 38(5): 358-378.
- Esser H (2009b): Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität? In: Gogolin I, Ursula N (Hg): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden, S 69-88.
- Farrokhzad S, Ottersbach M, Tunc M, Meuer-Willuweit A (2011): Verschieden – Gleich – Anders? Geschlechterarrangements im intergenerativen und interkulturellen Vergleich. Wiesbaden.

- Farwick A (2014): Migrantenquartieren – Ressource oder Benachteiligung? IN: Gans P (Hg.): Räumliche Auswirkungen der internationalen Migration. Forschungsbericht der Akademie für Raumforschung und Landesplanung am Leibniz-Forum für Raumwissenschaften Hannover, S. 219-238.
- Fischer G (1999): Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache zwischen Schule und Familie- In: Buchegger R (Hg.): Migranten und Flüchtlinge: Eine familienwissenschaftliche Annäherung. Österreichisches Institut für Familienforschung (ÖIF) Nr. 8, S.127-138.
- FOWID (2012): Religionszugehörigkeit, Deutschland Bevölkerung 1970-2011. online verfügbar unter http://fowid.de/fileadmin/datenarchiv/Religionszugehoerigkeit/Religionszugehoerigkeit_Bevoelkerung_1970_2011.pdf [06.03.2015].
- Fraas Hans-J (1990): Die Religiosität des Menschen: ein Grundriss der Religionspsychologie. Göttingen.
- Franger G (1999): Das für uns so fremde Kopftuch. In: Gieseke H, Kuhs K. (Hg.): Frauen und Mädchen in der Migration. Frankfurt am Main.
- Fuchs-Heinritz W (2000): Religion. In: Deutsche Shell (Hg.): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie, Bd. I. Opladen, S. 157–180.
- Fuhrer U, Mayer S (2005): Familiäre Erziehung im Prozess der Akkulturation. In: Fuhrer U, Uslucan H-H (Hg.): Familie, Akkulturation und Erziehung. Stuttgart, S. 59-86.
- Fürtig H (2013): Was ist der Nahe Osten? Eine Einführung. online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/izpb/156582/was-ist-der-nahe-osten-eine-einfuehrung> [11.02.2015].
- Gans P (Hg. 2014): Räumliche Auswirkungen der internationalen Migration. Forschungsbericht der Akademie für Raumforschung und Landesplanung, Leibniz-Forum für Raumwissenschaften Hannover.
- Gapp P (2007): Konflikte zwischen den Generationen? Familiäre Beziehungen in Migrantenfamilien. In: Weiss H (Hg.): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. Wiesbaden, S.131-151.
- Gerhards J, Hans S (2006): Zur Erklärung der Assimilation von Migranten an die Einwanderungsgesellschaft am Beispiel der Vergabe von Vornamen. Berliner Studien zur Soziologie Europas Nr. 5. online verfügbar unter: http://www.polsoz.fu-berlin.de/soziologie/arbeitsbereiche/makrosoziologie/arbeitspapiere/pdf/BSSE_05_As_similation_von_Migranten_untersucht_am_Beispiel_der_Vergabe_von_Vornamen.pdf [17.04.2015].
- Gesemann F (2002) Einwanderungsstadt Berlin. Integrationswerkstatt in der Krise. IZA-Zeitschrift für Migration und sozial Arbeit. 24: 3-4
- Gesemann F (2009): Berlin-Einwanderungsstadt ,und der Konstruktion? Von der Beauftragten Politik zur strategischen Steuerung. In: Gesemann F, Roth R (Hg.): Lokale Integrationspolitik in der Einwanderungsgesellschaft. Migration und Integration als Herausforderung von Kommunen, Wiesbaden, S. 311-334.
- Gesemann F (2009): Kommunale Integrationspolitik und lokaler Arbeitsmarkt. In: Gesemann F Roth R. (Hg.): Lokale Integrationspolitik in der Einwanderungsgesellschaft. Migration und Integration als Herausforderung von Kommunen. Wiesbaden, S. 449-468.

- Gesemann F (2006a): Indikatoren der Integration im Bildungsbereich. INTI-Projekt „Indicators of Immigrant Integration“. Gutachten im Auftrag des Beauftragten des Senats für Integration und Migration Berlin.
- Gesemann F (2006b): Die Integration junger Muslime in Deutschland Bildung und Ausbildung als Schlüsselbereiche sozialer Integration. Studie im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung Berlin.
online verfügbar unter:
<http://library.fes.de/pdf-files/akademie/berlin/04705.pdf>
[10.05.2015].
- Gestring N, Janßen A, Polat A (2006): Prozesse der Integration und Ausgrenzung: Türkische Migranten der zweiten Generation. Wiesbaden.
- Gogolin I, Neumann U, Roth G, Hans J (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Gutachten im Auftrag der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK). Hamburg.
- Gomolla M, Radtke F. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.
- von Gostomski CB (2008): Fortschritte der Integration. Zur Situation der fünf größten in Deutschland lebenden Ausländergruppen. Studie im Auftrag des Bundesministeriums des Innern (FB 8).
- Granato M, Meissner V (1994): Hochmotiviert und abgebremst: Junge Frauen ausländischer Herkunft in der Bundesrepublik Deutschland. Eine geschlechtsspezifische Analyse ihrer Bildungs- und Lebenssituation. Bielefeld.
- Gümen S, Herwartz-Emden L, Westphal M (1994): Die Vereinbarkeit von Beruf und Familie als weibliches Lebenskonzept. Eingewanderte und westdeutsche Frauen im Vergleich. Zeitschrift für Pädagogik 1: 63–80.
- Gunilla F (2008): Abgehängt, chancenlos, unwillig? Eine empirische Reorientierung von Integrationstheorien zu MigrantInnen der zweiten Generation in Deutschland. Wiesbaden.
- Haberland J (1994): Rezension zum „Manifest der 60 - Deutschland und die Einwanderung“. ZAR 2: 90.
- Haco X, Hajo K (2007): Ehe und Familie im Kulturvergleich. Deutsche und kurdische Frauen zwischen Tradition und Moderne.
online verfügbar unter:
<http://www.pen-kurd.org/almani/varia/Ehe-und-Familie-im-Kulturvergleich.pdf>
[14.04.2013]
- Hämmig O (2000): Zwischen Zwei Kulturen: Spannungen, Konflikte und ihre Bewältigung bei der Zweiten Ausländergeneration. Opladen.
- Han P (2000): Soziologie der Migration: Erklärungsmodelle, Fakten, Politische Konsequenzen, Perspektiven. Stuttgart.
- Haug, S (2003): Interethnische Freundschaftsbeziehungen und soziale Integration. Unterschiede in der Ausstattung mit sozialem Kapital bei jungen Deutschen und Immigranten. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 55(4): 716-736.
- Haug S (2006): Interethnische Freundschaften, interethnische Partnerschaften und soziale Integration. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 1: 75-91.

- Haug S, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2008): Integrationsreport Teil 2: Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland. Working Paper 14. online verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp14-sprachliche-integration.pdf?__blob=publicationFile [14.11.2015].
- Haug S, Müssig S und Stichs A (2009): Muslimisches Leben in Deutschland im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Forschungsbericht 6. online verfügbar unter: https://www.bmi.bund.de/cae/servlet/contentblob/566008/publicationFile/31710/vollversion_studie_muslim_leben_deutschland_.pdf [24.06.2016].
- Häußermann H (2007): Effekte der Segregation. Vhw FW 5: 234-240 online verfügbar unter https://www.vhw.de/fileadmin/user_upload/06_forschung/Projekteuebersicht/Soziale_Segregation/Beitraege_soziale_Segregation/PDFs/Effekte_der_Segregation_FW0507.pdf [30.06.2016].
- Häußermann H, Kronauer M (2009): Räumliche Segregation und innerstädtisches Ghetto. In: Stichweh R, Windhoff P (Hg.): Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit. Wiesbaden, S. 157-173.
- Häußermann, Hartmut (2007): Ihre Parallelgesellschaften, unser Problem. Sind Migrantenviertel ein Hindernis für Integration? Leviathan 4: 458-469.
- Häußermann, Hartmut/Siebel, Walter (2001): Soziale Integration und ethnische Schichtung. Zusammenhänge zwischen räumlicher und sozialer Integration. Gutachten im Auftrag der Unabhängigen Kommission „Zuwanderung“ online verfügbar unter: http://www.schader-stiftung.de/docs/haeussermann_siebel_gutachten.pdf [01.06.2015].
- Häußermann, Hartmut/Siebel, Walter (2004): Schrumpfende Städte – schrumpfende Phantasie. Merkur 58(664): 682-692.
- Heckmann F, Wunderlich T, Worbs S und Lederer HW (2000): Integrationspolitische Aspekte einer gesteuerten Zuwanderung. Gutachten für die interministerielle Arbeitsgruppe der Bayerischen Staatsregierung zu Fragen der Zuwanderungssteuerung und Zuwanderungsbegrenzung. Bamberg.
- Heckmann F (1998): Ethnische Kolonien: Schonraum für Integration oder Verstärker der Ausgrenzung? In: Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-stiftung (Hg.): Ghettos oder ethnische Kolonien? Bonn, S. 29-42
- Heidarpur-Ghazwini A (1986): Kulturkonflikt und Sexualentwicklung. Sexualentwicklung islamischer Heranwachsender in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/Main.
- Heitmeyer W, Müller J und Schröder H (1997): Verlockender Fundamentalismus: Türkische Jugendliche in Deutschland. Frankfurt/Main.
- Heller W, Bürkner H-J, Hofmann H-J (2002): Migration, Segregation und Integration von Aussiedlern – Ursachen, Zusammenhänge und Probleme. In: Erlanger Forschungen, Reihe A, Geisteswissenschaften, Band 95: 79-108.
- Herwartz-Emden L (1986): Türkische Familien und Berliner Schule Die deutsche Schule im Spiegel von Einstellungen, Erwartungen und Erfahrungen türkischer Eltern – eine empirische Untersuchung. Berlin.

- Herwartz-Emden L (1997): Erziehung und Sozialisation in Aussiedlerfamilien: Einwanderungskontext, familiäre Situation und elterliche Orientierungen. Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitschrift Das Parlament 7-8: 3-9.
- Herwartz-Emden L, Westphal M (2000): Akkulturationsstrategien im Generationen- und Geschlechtervergleich bei eingewanderten Familien. In: Sachverständigenkommission sechster Familienbericht (Hg.): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Empirische Beiträge zur Familienentwicklung und Akkulturation, Bd. I. Opladen, S. 229-271.
- Hettlage-Varjas A, Hettlage R (1984): Kulturelle Zwischenwelten: Fremdarbeiter - eine Ethnie? Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 10: 357-404.
- Hilpert K (1997): Ausländer zwischen Integration und Marginalisierung. Zur Bedeutung kommunaler Quartierbildung und Traditionalisierung von Integrationsdefiziten beim Wechsel der Generationen. Frankfurt/Main.
- Hilpert M (2006): Bewusstsein, Identität und Gewalt. Norderstedt.
- Hofer M (1992): Die Familie mit einem Kind. In: Hofer et. al.(Hrsg.): Familienbeziehungen. Göttingen
- Hofstede G (1993): Interkulturelle Zusammenarbeit: Kulturen-Organisationen-Management. Wiesbaden
- Hofstede G, Hofstede GJ (2011): Lokales Denken, Globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management. München
- Holtbrügge H (1975): Türkische Familien in der Bundesrepublik: Erziehungsvorstellungen und Familiäre Rollen –und Autoritätsstruktur. Duisburg.
- Huxel K (2008): Ethnizität und Männlichkeitskonstruktion. In: Luedtke J, Baur N (Hg.): Die soziale Konstruktion von Männlichkeit. Opladen, S. 61-78.
- Irabi A (1996): Die blockierte Gesellschaft: Die arabische Gesellschaft zwischen Tradition und Moderne. Stuttgart.
- Iriye A, Osterhammel J (2013): Geschichte der Welt 1945 bis heute: Die globalisierte Welt. München.
- Jäkel J, Leyendecker B (2009): Erziehungsverhalten türkischstämmiger und deutscher Mütter von Vorschulkindern. Psychologie in Erziehung und Unterricht 56: 1-15.
- Jäkel J, Leyendecker B (2009): Erziehungsverhalten türkischstämmiger und deutscher Mütter von Vorschulkindern. Psychologie in Erziehung und Unterricht 56: 1-15.
- Jonas-Kamil J (2010): Migrantenfamilien aus arabisch-islamisch geprägten Ländern in Leipzig. Handreichungen für Lehrer/-innen und Erzieher/-innen. Leipzig, Referat für Migration und Integration (Hg.).
- Julia K, Ulrich M, Tillmann K-J (2004): Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. Zeitschrift für Pädagogik 50(3): 373-391.
- Kagitcibasi C (1996): İnsan – Aile – Kültür (*Mensch – Familie – Kultur*), 3. Auflage. Istanbul.
- Kagitcibasi C, Sunar D (1997). Familie und Sozialisation in der Türkei. In: Nauck B Schönplflug U (Hg.): Familien in verschiedenen Kulturen. Stuttgart, S. 145-161.
- Karatas M (2006): Zwischen Anpassung und Widerstand - Bedingungsfaktoren für den Schulerfolg und intergenerative Transferbeziehungen türkischer Migranten in Berlin. Berlin.
- Kecskes R (2003): Ethnische Homogenität in sozialen Netzwerken türkischer Jugendlicher. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 23: 68-84

- Kelek N (2005): Die fremde Braut. Ein Bericht aus dem Inneren des türkischen Lebens in Deutschland. München.
- Kelek N (2006): Teilnahme von muslimischen Kindern, insbesondere Mädchen, am Sport-, Schwimm- und Sexualkundeunterricht an staatlichen Schulen, Teilnahme an Klassenfahrten. Berlin.
- Klein, W. (1992): Zweitspracherwerb. Frankfurt/Main.
- Klingholz R, Sievert R (2014): Krise an Europas Südgrenze. Welche Faktoren steuern heute und morgen die Migration über das Mittelmeer? BIBE Discussion Paper 16. online verfügbar unter http://www.berlin-institut.org/fileadmin/user_upload/Krise_an_Europas_Suedgrenze/DP_Mittelmeer_online.pdf [04.11.2016].
- Kohut R, Sommer J (1990): Identitätsprobleme im Jugendalter. In: Innerhof P (Hg.): Psychische Probleme und Auffälligkeiten im Jugendalter. Wien.
- Krappmann L (1973): Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse. In: Grauer G, Holzkamp C, Krappmann L et al. (Hg.): Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. Weinheim, Basel. S 161-183.
- Kristen C, Granato N (2004): Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien. In: Bade KJ, Bommes M (Eds.): Migration - Integration - Bildung. Grundfragen und Problembereiche. Osnabrück, S.123-143.
- Krohne JA, Meier U und Tillmann KJ (2004): Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration-Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. Zeitschrift für Pädagogik 50: 373-390.
- Kroeber AL, Kluckhohn C (1963): Culture: A Critical Review of Concepts und Definitions. New York
- Kröhnert S, Woellert F (2013): Ungenutzte Potenziale. Eine Studie zur Messung von Integration. In: Brinkmann H-U, Uslucan H-H (Hg.): Dabeisein und Dazugehören. Integration in Deutschland. Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften (Wiesbaden), S. 149-168.
- Leenen Wolf R, Harald, G und Ulrich K (1990): Bildungsverständnis, Platzierungsverhalten und Generationenkonflikt in türkischen Migrantenfamilien. Ergebnisse qualitativer Interviews mit „bildungserfolgreichen“ Migranten der zweiten Generation. Zeitschrift für Pädagogik 36: 753-771.
- Lenneberg EH (1967): Biological Foundations of Language, New York.
- Leyendecker B (2003): Die frühe Kindheit in Migrantenfamilien. In: Keller H. (Hg.): Handbuch der Kleinkindforschung, Bern, S. 385 - 435.
- Leyendecker B (2011): Bildungsziele von Türkischen und deutschen Eltern-was wird unter Bildung verstanden und wer ist für die Vermittlung von Bildung zuständig? In: Neumann U; Schneider J (Hg.): Schule mit Migrationshintergrund, Münster/New York/München/Berlin, S. 276-284.
- Leyendecker B (2009): Langfristige Sozialisationsziele von migrierten und nicht migrierten Müttern in der Türkei und Deutschland. In Dirim I, Mecheril P (Hg.): Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter, Münster, S. 169 - 181.

- Liljeberg H (2009): Erste internationale Studie zur Wertewelt der Deutschen, Deutsch-Türken und Türken.
online verfügbar unter:
<http://www.liljeberg.info/aktuell/Pressemitteilung-fuer-pressekonzferenz4.pdf>
[04.04.2016].
- Luchtenberg S (1995): Interkulturelle Sprachliche Bildung: Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht. Münster.
- Luft S (2009): Staat und Integration. Frankfurt/Main.
- Maehler D (2012): Akkulturation und Identifikation bei eingebürgerten Migranten in Deutschland. Münster.
- Marburger H (1987): Schulische Sexualerziehung bei türkischen Migrantenkindern. Eine Sondierung des sozio-kulturellen Bedingungsfeldes. Frankfurt am Main.
- Marburger H (1999): Ayşe fehlt immer in Sexualkunde. Sexualerziehung zwischen Elternhaus und Schule. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzgA) (Hg.): Forum Sexualaufklärung und Familienplanung – Schwerpunkt Interkulturell, S. 27 - 30.
- Marrou H-I (1957): Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum. 3. Auflage, Freiburg.
- Merkens H (1997): Familiäre Erziehung und Sozialisation türkischer Kinder in Deutschland. In: Merckens H, Schmidt F (Hg.): Sozialisation und Erziehung in ausländischen Familien in Deutschland, Hohengehren S. 9-100
- Merkens H (2003): Sozialdistanz bei türkischen und deutschen Jugendlichen in der Schule. In: Merckens H, Wessel A (Hg.): Zwischen Anpassung und Widerstand, zur Herausbildung der sozialen Identität türkische und deutscher Jugendlicher. Band 8, S. 91-113
- Merkens H, Ibaidi S (2000). Soziale Beziehungen und psychosoziale Befindlichkeiten von deutschen und türkischen Jugendlichen. Abschlussbericht Nr. 29. Institut für Allgemeine Pädagogik der FU Berlin, Berlin.
- MGEPA/BMFSFJ (2010): Die Rolle annehmen? In der Rolle bleiben? Neue Rollen leben? Einstellungen und Vorstellungen von Frauen und Männern mit und ohne Zuwanderungsgeschichte zur Gleichberechtigung. Studie im Auftrag der Landesregierung NRW und des BMFSFJ.
- Morgenroth O, Merckens H (1997): Wirksamkeit familialer Umwelten türkischer Migranten in Deutschland. In: Nauck B, Schönpflug U (Hg.): Familien in verschiedenen Kulturen. Stuttgart
- Müller AG, Stanat P (2006): Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. In: Baumert J, Stanat P und Watermann R (Hg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 221-255.
- Nauck B (1985): Arbeitsmigration und Familienstruktur: Eine soziologische Analyse der mikrosozialen Folgen von Migrationsprozessen. Frankfurt/Main u.a.
- Nauck B, Özel S (1986). Erziehungsvorstellungen und Sozialisationspraktiken in türkischen Migrantenfamilien. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, VI, 285-312.
- Nauck B (1990). Eltern-Kind-Beziehungen bei Deutschen, Türken und Migranten. Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft, 16: 87-120.

- Nauck B (1997): Intergenerative Konflikte und gesundheitliches Wohlbefinden in türkischen Familien: ein interkultureller und interkontextueller Vergleich, in: Nauck B, Schönplflug U (Hg.): Familien in verschiedenen Kulturen, Stuttgart, S. 324 - 352.
- Nauck B (2000): Eltern-Kind-Beziehungen in Migrantenfamilien: Ein Vergleich zwischen griechischen, italienischen, türkischen und vietnamesischen Familien in Deutschland. In: Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Hg.): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland: Empirische Beiträge zur Familienentwicklung und Akkulturation, Bd. I, Opladen, S. 347 - 392.
- Nauck B (2002): Dreißig Jahre Migrantenfamilien in der Bundesrepublik. Familiärer Wandel zwischen Situationsanpassung, Akkulturation, Segregation und Remigration. In: Nave-Herz R (Hg.): Kontinuität und Wandel der Familie in Deutschland Stuttgart, S. 315 -339
- Nauck B (2004): Familienbeziehungen und Sozialintegration von Migranten. In: Klaus J, Bade M (Eds.): Migration - Integration - Bildung. Grundfragen und Problembereiche. Osnabrück: Vandenhoeck & Ruprecht [IMIS-Beiträge] 23: 83-104.
- Nauck B, Kohlmann A (1998): Verwandtschaft als soziales Kapital. Netzwerkbeziehungen in türkischen Migrantenfamilien, in: Wagner M, Schütze Y (Hg.): Verwandtschaft: sozialwissenschaftliche Beiträge zu einem vernachlässigten Thema. Stuttgart, 203-235.
- Nauck B (2007): Integration und Familie. Aus Politik und Zeitgeschichte 22-23/2007: 19-25. online verfügbar unter:
<http://www.bpb.de/apuz/30444/integration>
[28.06.2016].
- Neumann U (1986): Der geschlechtsspezifische Aspekt in der Berufswahl türkischer Mädchen. In: Yakut A, Reich H, Neumann U, Boos-Nünning U (Hg.): Zwischen Elternhaus und Arbeitsamt: Türkische Jugendliche suchen einen Beruf. Berlin, S. 107-131.
- Neumann U (2011): Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen. In: Fischer V, Springer M (Hg.): Handbuch Migration und Familie. Schwalbach, S.167.
- Neumann U (2005): Kindertagesangebote für untersechsjährige Kinder mit Migrationshintergrund.in: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hg.): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. München, S.175-226.
- Neumann U (1981): Erziehung ausländischer Kinder: Erziehungsziele und Bildungsvorstellungen in türkischen Arbeiterfamilien, Düsseldorf: Schwann.
- Nunnally JC, Bernstein IH (1994): Psychometric theory (3. ed.). New York: McGraw-Hill.
- Ofner Ulrike S (2003): Akademikerinnen Türkischer Herkunft. Narrative Interviews Töchtern aus zugewanderten Familien. Weißensee Verlag, Berlin.
- Öger V (2011): 50 Jahre Migration aus der Türkei. Interkultur 12: 2.
- Özcan S (2007): Focus Migration: Länderprofil Deutschland (Nr. 1). online verfügbar unter:
http://focus-migration.hwwi.de/typo3_upload/groups/3/focus_Migration_Publikationen/Laenderprofile/LP01_Deutschland_v2.pdf
[27.11.2016].
- Özkarar S (1988): Zwischen Lernen und Anständigkeit. Erziehungs- und Bildungsvorstellungen türkischer Eltern. Frankfurt/Main.

- Özkara S (1991): Auswirkung der Migration auf die Norm und Wertvorstellungen der Migrantenfamilien in der Bundesrepublik Deutschland, in: Lajos K (Hg.): Die zweite und dritte Ausländergeneration. Ihre Situation und Zukunft in der Bundesrepublik Deutschland, Opladen, S. 91-108
- Pfeiffer C (2012): Religion als Einflussfaktor für die Integration und die Gewaltbereitschaft junger Migranten. In: DVJJ (Hg.): Achtung (für) Jugend! Praxis und Perspektiven des Jugendkriminalrechts. Dokumentation des 28. Deutschen Jugendgerichtstages vom 11.-14. September 2010 in Münster. Godesberg.
- Phalet K, Schönplug U (2001a): Intergerational transmission in Turkish immigrant families: parental collectivism, achievement values and gender differences. *Journal of comparative family studies*, 32: 186-201.
- Phinney S (2003): Ethnic Identity and Acculturation. In: Chun KM, Balls-Organista P und Marin G (Eds.): *Acculturation in Theory, Measurement and Applied Research* (S. 63-81). American psychological Association. Washington, DC.
- Piontkowski U, Rohmann A, Florack A (2002): Concordance of Acculturation Attitudes and Perceived Threat. *Group Processes and Intergroup Relation* 5: 222-232
- Porst R (1997): Fragebogenerstellung. In: Geobl H, Nelde PH, Starý Z, Wölck W (Hg.): *Kontaktlinguistik. Contact linguistics. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. 1/12.* Berlin und New York.
- Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden.
- Ramm G, Walter O, Heidemeier H, Prenzel M (2005): Soziokulturelle Herkunft und Migration im Ländervergleich. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hg.): *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland. Was wissen und können Jugendliche?* Münster, S. 269-298.
- Rassam A (1982): *Nawa itar amal nasari li dirasi al-marah fi al alam al-arabi (Für einen theoretischen Arbeitsrahmen zur Frauenanalyse in der arabischen Welt)*. In: *Al-dirasat al ijtmaja an al-marah fi alam al -arabi (Sozialstudien über die Frau in der arabischen Welt)* Beirut.
- Rathgeber T (2013): *Ökumenischer Bericht zur Religionsfreiheit von Christen weltweit. Gemeinsamer Bericht Nr. 21 der Deutschen Bischofskonferenz und der Evangelischen Kirche in Deutschland.* Bonn.
- Reich, Hans H. (2001): Sprache und Integration. In: Bade KJ. (Hg.): *Integration und Illegalität in Deutschland.* Osnabrück, S. 41–49.
- Reinders H (2004): Entstehungskontexte interethnische Freundschaft in der Adoleszenz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 1:121-145.
- Reinhard W (2006): *Lebensformen Europas. Eine historische Kulturanthropologie.* 2. Auflage, München.
- Renner E (1975): *Erziehung und Sozialisationsbedingungen türkischer Kinder.* Rheinstetten.
- Richter C (2014): *Der Nahe Osten – Hintergrundinformation.* online verfügbar unter: http://www.crp-infotec.de/03welt/nahost/basis_nahost.html [11.02.2015].
- Riegel C (2007): Zwischen Kämpfen und Leiden. Handlungsfähigkeit im Spannungsfeld ungleicher Geschlechter-, Generationen- und Ethnizitätsverhältnisse. In: Riegel C, Geisen T (Hg.): *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktion,* Wiesbaden, S. 249- 271.

- Rudmin, FW (2003a): Critical History of the Acculturation Psychology of Assimilation, Separation, and Marginalization. *Review of General Psychology*, 7(1): 3-37.
- Sauer M (2009): Teilhabe und Orientierungen türkeistämmiger Migrantinnen und Migranten in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der zehnten Mehrthemenbefragung. Eine Analyse im Auftrag des Ministeriums für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Sauer M (2007): Integrationsprobleme, Diskriminierung und soziale Benachteiligung junger türkeistämmiger Muslime. In: von Wensietki JH, Lübcke G (Hg.): *Junge Muslime in Deutschland: Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen*. Opladen, S. 339-356.
- Schäfer F, Schwarz M (2010): zwischen Tabu und Liberalisierung –zur Sexualität junger Muslime. In: von Wensietki JH; Lübcke, C (Hg.): *Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen*, Opladen, S. 251-281.
- Schiffauer W (1995): *Die Gewalt der Ehre*. Frankfurt/Main.
- Schönpflug U (2000): Akkulturation und Entwicklung: Die Rolle dispositioneller persönlicher Ressourcen für die Ausbildung ethnischer Identität türkischer Jugendlicher in Deutschland. In: Gogolin, Ingrid & Nauck, Bernhard (Hrsg.): *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Opladen, S. 129–155
- Schönpflug U (2003): Migration aus kulturvergleichender psychologischer Perspektive. In: Thomas, Alexander (Hrsg.): *Kulturvergleichende Psychologie*. 2., überarbeitete und erweiterte Aufl., Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie, S. 515–541
- Schönwälder K (2007): Siedlungskonzentrationen und Integration: Eine Zwischenbilanz. In: *Residential Segregation and the Integration of Immigrants: Britain, the Netherlands and Sweden*. WZB/AKI Discussion Paper Nr. SP IV 2007-602, Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Schrader A, Nikles BW und Griese HM (1979): *Die zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik*, Königsstein.
- Schroedter J. H (2006): Binationale Ehen in Deutschland. *Wirtschaft und Statistik* 4: 419-431.
- Schümer G, Tillmann J; Weiß M (2002): Institutionelle und soziale Bedingungen schulischen Lernens. In: Baumert J, Artelt C, Klieme E, Neubrand M, Prenzel M, Schiefele U, Schneider W, Schümer G, Stanat P, Tillmann KJ, Weiß M (Hg.): *Pisa 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Deutsches PISA-Konsortium Opladen, S.:203-210.
- Schweiger W (2007): *Theorien der Mediennutzung: Eine Einführung*. Wiesbaden.
- Segeritz M, Walter O, Stanat P (2010): Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62: 113-138.
- Seiser K, Lukesch H (1998): Wertetransmission in türkischen Familien. Ein Vergleich von Migrantenfamilien mit nicht-gewanderten Familien in der Türkei. 1. Münchner Tagung für Familienpsychologie, 31.10. - 01.11.1998
- Selg H, Klapprott J und Kamenz R (1992): *Forschungsmethoden der Psychologie*. Stuttgart.
- Senatsverwaltung für Gesundheit und Soziales (2013): *Handlungsorientierter Sozialstrukturatlas 2013*. Berlin.
- Siegert M (2008): *Schulische Bildung von Migranten in Deutschland*. Working Paper 13.
- Silbereisen, Ranier K, Schönpflug U, Otremba H (1989). Entwicklungsübergänge und Problemverhalten bei deutschen und türkischen Jugendlichen in Berlin. In: Trommsdorf G (Hg.). *Sozialisation im Kulturvergleich*. Stuttgart, S. 122-156.

- Sippel L (2009): Zuwanderungsgeschichte der Bundesrepublik Deutschland 1945 bis 1990: Vertriebene und Flüchtlinge, Gastarbeiter und ihre Familien. Berlin: BIBE.
online verfügbar unter
http://www.berlin-institut.org/fileadmin/user_upload/handbuch_texte/pdf_Sippel_Migrationsgeschichte_A.pdf
[15.02.2015].
- Spitzer M (2010): Medizin für die Bildung – Ein Weg aus der Krise. Heidelberg.
- Stamm M (2008): Die Wirkung frühkindlicher Bildung auf den Schulerfolg. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 30(3): 595-614.
- Stanat P (2003): Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000, Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland, Opladen, S. 243-260.
- Stanat P, Christensen G (2006): Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von PISA 2003. Bildungsforschung, Band 19 des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.
- Stanat, P, Rauch D, Segeritz M (2010): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme E, Artelt C, Hartig J, Jude Köller O, Prenzel M, Schneider W, Stanat P (Hg.): Pisa 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster, NewYork, München, Berlin, S. 203-230.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2015): Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich. Ausgabe 2015.
online verfügbar unter:
https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Internationales/Bildungsindikatoren1023017157004.pdf?__blob=publicationFile
[22.08.2016].
- Statistisches Bundesamt (2012): Zensus 2011 – Fakten zur Bevölkerung in Deutschland. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2013): Bildungsstand der Bevölkerung. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2014): Bevölkerung, Zuzüge und Fortzüge Deutschland – Ausland.
https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Wanderungen/Tabellen_/lrbev07.html
[12.02.2015].
- Statistisches Bundesamt (2015): Ausländerregister.
https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/AuslaendischeBevolkerung/AuslaendischeBevoelkerung_Info.html
[11.02.2015].
- Statistisches Bundesamt (2016): Bildungsstand.
<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Bildungsstand/Tabellen/BildungsabschlussAS.html>
[10.08.2016].
- Statistisches Bundesamt [Ausländische Bevölkerung nach Herkunft 2014]: Ausländische Bevölkerung am 9.5.2011 in Deutschland nach Staatsangehörigkeit und Geschlecht.
https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/AuslaendischeBevolkerung/Tabellen/AuslaendischeBevoelkerungStaatsangehoerigkeit_pdf.html
[06.02.2015].

- Steinbach A, Nauck B (2005): Intergenerationale Transmission in Migrantenfamilien. In: Fuhrer U, Uslucan H-H (Hg.): Familie, Akkulturation und Erziehung. Stuttgart, S. 111-125.
- Stichweh R, Windhoff P (Hg.; 2009): Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit. Wiesbaden.
- Straßburger G (2001): Heiratsverhalten und Partnerwahl im Einwanderungskontext: Eheschließungen der zweiten Migrantengeneration türkischer Herkunft. Eine Zusammenfassung der mit dem Augsburger Wissenschaftspreis für Interkulturelle Studien 2002 ausgezeichneten Dissertation von Dr. Gaby Straßburger. online verfügbar unter: <http://www.gaby-strassburger.de/kurzfassung.pdf> [29.06.2016].
- Straßburger G (2003): Heiratsverhalten und Partnerwahl im Einwanderungskontext. Eheschließungen der zweiten Migrantengeneration türkischer Herkunft. Würzburg.
- Sürig I, Wilme M (2011): The Integration of the Second Generation in Germany Results of the TIES Survey on the Descendants of Turkish and Yugoslavian Migrants. Amsterdam University Press.
- Thomas A (1989): Sozialisationsprobleme im Akkulturationsprozeß. In: Trommsdorff G (Hg.): Sozialisation im Kulturvergleich. Stuttgart, S. 174-195.
- Thomas A (1993): Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In Thomas A (Hg.): Kulturvergleichende Psychologie. Göttingen, S. 377-424.
- Tietze W, Roßbach H-G, Grenner K (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim.
- Toprak A (2000): Sozialisation und Sprachprobleme. Eine qualitative Untersuchung über das Sprachverhalten türkischer Migranten der zweiten Generation. Frankfurt/Main.
- Toprak A (2014): Türkeistämmige Mädchen in Deutschland, Erziehung-Geschlechterrollen-Sexualität. Freiburg im Breisgau.
- Toprak A (2004): „Wer sein Kind nicht schlägt, hat später das Nachsehen.“ Elterliche Gewaltanwendung in türkischen Migrantenfamilien und Konsequenzen für die Elternarbeit. Herbolzheim.
- Toprak A (2002). „Auf Gottes Befehl und mit dem Worte des Propheten...“: Auswirkungen des Erziehungsstils auf die Partnerwahl und die Eheschließung türkischer Migranten der zweiten Generation in Deutschland. Herbolzheim.
- Toprak A (2012): „Unsere Ehre ist uns heilig“. Muslimische Familien in Deutschland. Freiburg, Basel, Wien.
- Toprak A, Nowacki K (2010): Gewaltphänomene bei männlichen, muslimischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Präventionsstrategien: Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Dortmund.
- Trebbe J, Heft A, Weiß H-J (2010): Mediennutzung junger Menschen mit Migrationshintergrund. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, Band 63. Düsseldorf.
- Trommsdorff G (1984): Familiäre Sozialisation im Kulturvergleich: Japan und Deutschland. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 4: 79-97.
- Unabhängige Kommission "Zuwanderung" (2001): Zuwanderung gestalten, Integration fördern. Bericht der unabhängigen Kommission "Zuwanderung", Berlin.

- UNDP (2015): Human Development Index and its components.
<http://hdr.undp.org/en/content/table-1-human-development-index-and-its-components>
[01.02.2015].
- UNICEF (2013): Bericht zur Lage der Kinder in Industrieländern 2013. Leistungsstark, aber unglücklich? Unicef.
online verfügbar unter:
http://www.unicef.de/fileadmin/content_media/projekte/Themen/Kinderrechte/UNICEF-Berichte/UNICEF-Info_zur_Lage_der_Kinder_in_Industrielaendern_2013.pdf
[12.04.2013].
- UNICEF (2014): Generation 2013: Africa. Child demographics in Africa.
online verfügbar unter:
http://www.unicef.org/publications/index_74751.html.
[12.06.2013].
- Unterwurzacher A (2007): „Ohne Schule bist du niemand“ Bildungsbiographien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Weiss H (Hg.): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer der zweiten Generation. Wiesbaden, S. 71-94.
- Uslucan H-H (2004): Kulturelle Werte und Identität. In: Die Situation der türkischstämmigen Bevölkerung in Deutschland Gutachten im Auftrag des Sachverständigenrates für Zuwanderung und Integration Berlin, S. 68-86.
- Usulcan H-H (2005): Chancen von Migration und Akkulturation. In: Fuhrer U, Uslucan H-H (Hg.): Familie, Akkulturation und Erziehung: Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur. Stuttgart, S. 226-242.
- Uslucan H-H (2008): Religiöse Werterziehung in islamischen Familien. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
online verfügbar unter:
<http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung2/Pdf-Anlagen/expertise-religioese-werteerziehung.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf%20>
[26.06.2016].
- Uslucan H-H (2011): Eltern-Kind-Beziehungen in (türkischen) Migrantenfamilien. In: Fischer V; Springer M (Hg.): Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die soziale Arbeit mit Familien. Schwalbach, S. 250-260.
- Venema M, Grimm C (2002): Situation der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen in der Bundesrepublik Deutschland. Repräsentativuntersuchung 2001. Teil A: Türkische, ehemalige jugoslawische, italienische sowie griechische Arbeitnehmer und ihre Familienangehörigen in den alten Bundesländern und im ehemaligen West-Berlin. Berichtsband. Forschungsbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung. Offenbach und München.
online verfügbar unter:
https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Studien/ram-studie-2001-berichtsband-teil-a.pdf?__blob=publicationFile
[08.01.2016].
- Viehböck E, Bratic L (1994): Die Zweite Generation. Migrantenjugendliche im deutschsprachigen Raum. Innsbruck.
- Walter O, Taskinen P (2007): Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland: Ein Vergleich mit ausgewählten OECD-Staaten. In: Prenzel M, Artelt C, Baumert J, Blum W, Hammann M, Klieme E, Pekrun R (Hg.): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster, NewYork, München, Berlin, S. 337-366.
- Weber G (1989): Selbstkonzept, Identität und Integration. Eine empirische Untersuchung türkischer, griechischer und deutscher Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin.

- Weidacher A (Hg.; 2000): In Deutschland zu Hause: Politische Orientierungen griechischer, italienischer, türkischer und deutscher junger Erwachsener im Vergleich. Opladen.
- Weiss H, Strodl R (2007): Soziale Kontakte und Milieus - ethnische Abschottung oder Öffnung? Zur Sozialintegration der zweiten Generation. In: Weiss H (Hg.): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. Wiesbaden, S. 97-128.
- Weiss H (2007): Die Identifikation mit dem Einwanderungsland – das Ende des Integrationsweges? In: Weiss H (Hg.): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation Wiesbaden, S. 189-215.
- Weiss H (2007): Sozialstrukturelle Integration der zweiten Generation. In: Weiss H (Hg.): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. Wiesbaden, S. 33-65.
- Westphal M (2011): Vaterschaft und Mutterschaft im interkulturellen Vergleich. In: Fischer, V, Springer M (Hg.): Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die soziale Arbeit mit Familien. Schwalbach, S. 231 - 239.
- Wiegand W (1994): Religiöse Erziehung in der Lebenswelt der Moderne: Zur sozialwissenschaftlichen und theologischen Grundlegung eines pragmatischen Modells religiöser Erziehung. Wilhelmsfeld.
- Wilemes M, Schneider J, Grul M (2011): Sind die Kinder türkischer Einwanderer in anderen Ländern klüger als in Deutschland? Bildungsverläufe in Deutschland und im europäischen Vergleich: Ergebnisse der TIES-Studie. In: Neumann U, Schneider J (Hg.): Schule mit Migrationshintergrund. New York, München, Berlin, S. 30-46.
- Wippermann C, Flaig BB (2009): Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten. bpb Aus Politik und Zeitgeschehen 5: 3-11.
- Woellert F, Klingholz R (2014): Neue Potenziale. Zur Lage der Integration in Deutschland. Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung. Berlin: BIBE.
online verfügbar unter
http://www.berlin-institut.org/fileadmin/user_upload/Neue_Potenziale/Neue_Potenziale_online.pdf
[27.04.2013].
- Woellert F, Kröhnert S, Sippel L, Klingholz R (2009): Ungenutzte Potenziale. Zur Lage der Integration in Deutschland. Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung. Berlin: BIBE.
online verfügbar unter
http://www.berlin-institut.org/fileadmin/user_upload/Zuwanderung/Integration_RZ_online.pdf
[07.11.2014].
- Worbs S (2007): Mediennutzung von Migranten in Deutschland. Working Paper 34 aus der Reihe „Integrationsreport“, Teil 8. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg.
- Worbs S (2007): „Parallelgesellschaften“ von Zuwanderern in Deutschland? Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
online verfügbar unter:
<http://www.gesis.org/fileadmin/upload/dienstleistung/fachinformationen/servicepublikationen/sofid/Fachbeitraege/Migration-2007-1.pdf>
[08.01.2016].
- Worbs S, Heckmann F (2003): Islam in Deutschland: Aufarbeitung des gegenwärtigen Forschungsstandes und Auswertung eines Datensatzes zur zweiten Migrantengeneration. In: Bundesministerium des Inneren (Hg.) Texte zur Inneren Sicherheit. Islamismus. Berlin, S. 133–220

Lebenslauf

Aus Datenschutzgründen entfällt der Lebenslauf in der Online-Version.

Eidesstattliche Erklärung

Mit meiner Unterschrift erkläre ich, dass die vorliegende Arbeit selbständig und nur unter Verwendung der im Literaturverzeichnis aufgeführten Quellen erarbeitet worden ist. Die Stellen meiner Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen sind, habe ich in jedem Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht. Die Angaben sind für jede einzelne Quelle als Fußnote mit Verweis auf die Quelle aufgeführt. Dasselbe gilt sinngemäß für Tabellen, Karten und Abbildungen, auch solche, die aus Internetquellen stammen.

Diese Arbeit hat in dieser oder einer ähnlichen Form noch nicht im Rahmen einer anderen Prüfung vorgelegen.

22.06.2018

B.Ali

Ort, Datum

Unterschrift