

Dezember 2011

# WISO

# Diskurs

Expertisen und Dokumentationen  
zur Wirtschafts- und Sozialpolitik



## Migrationsfamilien als Partner von Erziehung und Bildung



Gesprächskreis  
Migration und Integration



Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts-  
und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung

---

## **Migrationsfamilien als Partner von Erziehung und Bildung**

Ursula Boos-Nünning

## Inhaltsverzeichnis

---

Vorbemerkung	4
Zusammenfassung	5
Einleitung	6
1. Die Lebenssituation von Migrationsfamilien als Rahmenbedingung für Erziehung und Bildung	9
1.1 Heterogenität nach Kultur, Religion und sozio-ökonomischem Status	9
1.2 Einschränkungen in der Erziehung und Bildung durch Armut	11
1.3 Leben in sozial benachteiligenden Stadtteilen	13
2. Familienstrukturen und familiäre Rollen	16
2.1 Die Migrationsfamilie – eine Familie wie jede andere?	16
2.2 Geschlechterrollen	20
3. Aufwachsen in Migrationsfamilien: Erziehungsziele und Erziehungsstile	23
3.1 Werte und Werteerziehung	23
3.1.1 Erziehungsziel: Familialismus	24
3.1.2 Erziehungsziel: Bildung	24
3.1.3 Erziehungsziel: Religiosität	26
3.1.4 Erziehungsziel: Sexualmoral und Geschlechtertrennung	28
3.1.5 Erziehungsziel: Zwei(Mehr)sprachigkeit	31
3.1.6 Erziehungsziel: Respekt	31
3.2 Erziehungsstile	33

Diese Expertise wird von der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung veröffentlicht. Die Ausführungen und Schlussfolgerungen sind von der Autorin in eigener Verantwortung vorgenommen worden.

4. Komplizierte Beziehungen: Migrationsfamilien und das Bildungssystem	35
4.1 Benachteiligungen in allen Bildungsbereichen	35
4.2 Geforderte und realisierte Bildungsunterstützung	36
4.3 Eltern und Bildungseinrichtungen – Kooperation und Kooperationshindernisse	39
5. Migrationsfamilien in Krisen – Krisen in Migrationsfamilien	42
5.1 Scheidung und Trennung	42
5.2 Gewalt im familiären Bereich	43
5.3 Leben mit einem behinderten oder von Behinderung bedrohten Kind	46
5.4 Delinquentes und abweichendes Verhalten	47
6. Defizite in der Unterstützung bei der Erziehung und Bildung	49
6.1 Ängste der Eltern um die Bildung ihrer Kinder und fehlende Unterstützung	49
6.2 Abwertung der Erziehungsziele der Migrationsfamilien	51
6.3 Nöte der Eltern und die Unterversorgung bei Hilfen zur Erziehung	53
7. Migrationsfamilien als Partner gewinnen – alte Fragen und neue Antworten	56
7.1 Interkulturelle Öffnung – aber richtig	56
7.2 Stärkung der Erziehungs- und Bildungskompetenz der Familien	58
7.3 Erweiterung des Netzwerkes: Migrantenorganisationen in der Erziehungs- und Bildungsarbeit	61
Literaturverzeichnis	64
Die Autorin	75

## Vorbemerkung

---

Die Erwartungen an Familien mit Migrationshintergrund sind enorm. Sie sollen den Integrationsprozess aller Familienmitglieder in die Gesellschaft unterstützen, den Kindern und Heranwachsenden deutsche Sprachkenntnisse vermitteln, ihren Bildungsweg konstruktiv begleiten und Werte und Lebenshaltungen vermitteln, die ein angepasstes Leben ermöglichen. Haben Kinder Probleme in der Schule, werden häufig die Eltern hierfür verantwortlich gemacht.

Übersehen wird, dass auch die Familien von Menschen mit Migrationshintergrund vom gesellschaftlichen Wandel betroffen sind und in zunehmendem Maße auf gesellschaftliche Hilfen bei der Bewältigung ihrer Aufgaben angewiesen sind. Bei Migrationsfamilien kommt hinzu, dass sie überproportional von Arbeitslosigkeit und Armut betroffen sind. Die Probleme kumulieren in wirtschaftlich und sozial benachteiligten Stadtteilen.

Dieses Gutachten von Ursula Boos-Nünning analysiert differenziert die Lebenssituation und die Familienstrukturen von Migrationsfamilien. Insbesondere die Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem werden beschrieben. Besonderes Augenmerk richtet sie auf die in den Familien wirksamen Werte und Erziehungsziele.

Sie fordert eine interkulturelle Öffnung der für Erziehung und Bildung relevanten Institutionen der Einwanderungsgesellschaft, angefangen vom Kindergarten über die Schule bis hin zur Familien- und Jugendhilfe. Hierbei müssen die Potenziale und Ressourcen der Migrationsfamilien adäquat in den Integrationskonzepten berücksichtigt werden.

*Günther Schultze*

Leiter des Gesprächskreises Migration und  
Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung

## Zusammenfassung

---

In Hinblick auf die Erziehung und Bildung der nachwachsenden Generation werden hohe Anforderungen an die Familien insgesamt und insbesondere an die Migrationsfamilien gestellt. Deren Erfüllung wird umso bedeutsamer je stärker sich die Gesellschaft in Deutschland verändert. In der multiethnischen (westdeutschen) Stadtgesellschaft wachsen schon heute überwiegend Kinder auf, die einen Migrationshintergrund haben.

### 1. Differenzierungen berücksichtigen

Migrationsfamilien differenzieren sich nach dem Einwanderungsgrund, der nationalen oder ethnischen Herkunft, der Religion, dem Bildungsstand und der beruflichen Qualifikation aber auch nach ihren Orientierungen. Auch der sozio-ökonomische Status der Familien sowie der Bildungsgrad haben sich ausdifferenziert; es gibt eine steigende Zahl an Personen mit akademischem Abschluss und (seltener) mit entsprechender Position, an Selbstständigen und Betriebsinhabern. Aber Armut und das Leben in sozial benachteiligten Stadtteilen prägen Migrationsfamilien überdurchschnittlich häufig und die Rahmenbedingungen wirken sich im besonderen Maße auf Erziehung und Bildung aus. Sie begrenzen die Ressourcen der Familien im Umgang mit ihren Kindern. Allerdings wirken Migrationsfamilien in den Stadtteilen – anders als es häufig vermittelt wird – als stabilisierendes Element.

### 2. Migrationsfamilien sind manchmal anders

In diesen Familien gibt es weniger Trennungen und Scheidungen, altersmäßig frühere Eheschließungen und eine größere Kinderzahl. Wegen der nicht unerheblichen Zahl der transnationalen Ehen sind die Voraussetzungen der Ehepartnerin-

nen und Ehepartner häufig unterschiedlich. Beide Elternteile können ihre Sozialisation in einem anderen Land erlebt haben, häufiger ist ein Ehepartner in Deutschland, einer in einem anderen Land aufgewachsen (transnationale Ehen) oder beide Partner haben in Deutschland ihre Erziehung und Bildung erfahren. Dadurch sind unterschiedliche Voraussetzungen für Erziehung und Bildung gegeben. Relativ selten sind bi-ethnische Ehen.

Die Geschlechterrollen als innerfamiliäre Aufgabenverteilung und die Ausbalancierung von Berufs- und Familienrolle sind bei den jungen Menschen sehr ähnlich, gleich ob sie einheimisch deutsche sind oder einen Migrationshintergrund besitzen. In allen Gruppen gibt es bei der jetzigen Elterngeneration häufiger egalitäre Muster als bei deren Eltern. Bei beiden Gruppen verliert das egalitäre Muster zu Lasten der Frau bei der Geburt des ersten Kindes an Bedeutung.

### 3. Traditionelle aber im Vergleich zur Elterngeneration veränderte Werte

Zentral für das Aufwachsen von Kindern sind die Werte, die Eltern vermitteln wollen. Migrationsfamilien vertreten häufig als traditionell bezeichnete Werte wie Familialismus, Religiosität, Respekt und eine traditionelle Sexualmoral. Allerdings unterliegen diese Werte in der jetzigen Elterngeneration einem Wandel. Dieser bedeutet aber nicht die Anpassung an die Vorstellungen der einheimisch deutschen Familien, sondern schafft spezifische Werthaltungen. Weitere Werte sind der Wunsch nach Bildung und nach Zwei- (mehr)sprachigkeit der Kinder. Die Werte sind sowohl in ihrer Bedeutung für die Familien selbst als auch für die Bildungseinrichtungen und die Gesellschaft Ressourcen, über die die Migrationsfamilien verfügen. Eine Auseinandersetzung mit

den Werten wie auch mit den Erziehungsstilen fordert zum Nachdenken und zur Auseinandersetzung mit stereotypisierenden Vorstellungen in der (einheimisch)deutschen Gesellschaft auf.

#### *4. Das Scheitern an der Schule trotz hoher Bildungsansprüche*

Migrationsfamilien können ihre Vorstellungen von einer gehobenen Bildung ihrer Kinder (möglichst ein Studienabschluss) in vielen Fällen nicht in Bildungserfolge umsetzen. Die durchgehende schlechtere Bildungsbilanz bei allerdings einer langsam ansteigenden Zahl von Erfolgreichen, lässt neben den Ursachen in der Familie nach Bedingungen im Bildungssystem (von Kindertagesstätte bis zum Gymnasium) fragen. Diese Frage muss umso nachdrücklicher gestellt werden, weil in Deutschland Benachteiligungen, die aus der familiären Sozialisation entstanden sind, im Bildungssystem deutlich seltener als in vielen anderen Ländern kompensiert werden. Die Verlagerung von Bildungsaufgaben in die Familie und das Maß an Unterstützung, das gefordert wird – gleich ob es leistbar ist oder nicht – wie auch Kooperationsversäumnisse und -hindernisse stellen wesentliche Gründe dafür da.

#### *5. Keine Hilfen bei familiären Krisen*

Migrationsfamilien geraten – wie einheimisch deutsche Familien auch – in Krisen, wenn die Beziehung der Eltern zerbricht und es zur Trennung oder Scheidung kommt, oder wenn in der Familie Gewalt ausgeübt wird – sei es gegen den Ehepartner oder gegenüber den Kindern. Aber auch Faktoren, die das Kind betreffen wie eine Behinderung oder – auf einer ganz anderen Ebene – Delin-

quenz oder Sucht kann die Erziehungskraft der Familie in höchstem Maße fordern. Dieses gilt vor allem dann, wenn das Hilfesystem, das für diese Fälle vorgesehen ist, die Migrationsfamilien nicht erreicht.

#### *6. Inanspruchnahmebarrieren und/oder fehlende Teilhabe und Anerkennung*

Die fehlende Unterstützung bei der Realisierung von Bildungsansprüchen und die fehlende Hilfe in Krisen- und Notsituationen führt zur Beschäftigung mit den Gründen für die seit Jahrzehnten vorhandene und im politischen wie im fachlichen Kontext vorgetragene und reklamierte Unterversorgung der Migrationsfamilien. Für den Anschluss und die Distanz zu den Bildungs- und Hilfeeinrichtungen für Kinder, Jugendliche und Familien lassen sich die Bilder der – meist einheimisch deutschen – Fachkräfte sowie fehlende Teilhabe und Anerkennung auf Seiten der Einrichtungen wie auch Inanspruchnahmebarrieren auf Seiten der Migrationsfamilien thematisieren.

#### *7. Veränderungsnotwendigkeiten*

Die Zusammenarbeit mit Migrationsfamilien – so lauten die Konsequenzen aus den Situationsbeschreibungen – muss auf eine neue Basis gestellt werden, die Teilhabe und Anerkennung sichert. Erforderlich ist eine Veränderung in den Bildungs- und Beratungseinrichtungen, aber auch eine Stärkung der Eltern, damit sie den ihnen zugewiesenen Part an Erziehungs- und Bildungsarbeit leisten können. Dazu brauchen Migrationsfamilien ihre eigenen Netzwerke, die sie unter Einbeziehung der Migrantenorganisationen finden können.



## Einleitung

---

Das Thema Erziehung und Bildung in Migrationsfamilien erfährt aus zwei Gründen heute erhöhte Aufmerksamkeit. Der erste Grund liegt in einer seit etwa zehn Jahren deutlich veränderten Wahrnehmung von Einwanderung und den eingewanderten Gruppen in der Öffentlichkeit. Dafür verantwortlich gemacht werden kann, dass seit der Veröffentlichung der Zahlen des Mikrozensus 2005 deutlich wurde, dass zwar seit vielen Jahren die Zahl der Ausländer und Ausländerinnen an der Wohnbevölkerung in Deutschland konstant 9,5 Prozent ausmacht, dass aber die Zahl der Menschen mit Migrationshintergrund 19,5 Prozent beträgt. Bei den Geburten sind es schon ein Drittel, die keinen nur deutschen Hintergrund haben; der Anteil der jungen Menschen mit Migrationshintergrund an den Jugendlichen in den Großstädten Westdeutschlands beträgt ca. 40 Prozent, die Zahl der Schulanfänger aus Migrationsfamilien in diesen Städten nähert sich der 50-Prozent-, in manchen Städten der 70-Prozent-Grenze. Die Einwanderung begann vor nunmehr über 50 Jahren als Arbeitskräftewanderung und war von allen Beteiligten als vorübergehender Aufenthalt lediger Personen verstanden worden. Das Nachholen von Ehepartnern und Kindern verlief ungeplant, gleiches gilt für die folgenden Einwanderungsbewegungen, die der Flüchtlinge und die der Aussiedler und Aussiedlerinnen. Politik und Gesellschaft gingen davon aus, dass die Migrationsfamilien, die in Deutschland blieben, sich spätestens in der zweiten oder dritten Generation integriert hätten, wobei unter Integration eine Anpassung an eine unveränderte deutsche Kultur und Gesellschaft verstanden wurde. Heute wird gesehen, dass sich ein erheblicher Teil nicht in dem obigen Sinne integriert hat und dass sich die eingewanderten Gruppen

nicht an eine deutsche „Leitkultur“ anpassen, sondern – teilweise – subkulturelle Lebensformen und Orientierungen ausbilden.

Von Beginn der Einwanderung an wurden Fragen der Migrationsbevölkerung und des Zusammenlebens in der Öffentlichkeit an Krisensymptomen festgemacht: Fehlende Schul- und Berufserfolge der jungen Menschen mit Migrationshintergrund, psychische Störungen der jungen Frauen, Gewalt von jungen Männern, von letzteren auch abweichendes Verhalten und Kriminalität, Ehrenmorde und Zwangsheiraten, religiöse Radikalisierungen werden in der Diskussion als migrationspezifische Erscheinungen präsentiert und von der einheimischen deutschen Bevölkerung als solche wahrgenommen. Häufig werden solche unerwünschten Vorkommnisse und Erscheinungen mit bestimmten Einwanderergruppen verbunden und zwar bevorzugt mit Jugendlichen muslimischer Religion und solchen aus Spätaussiedlerfamilien aus Russland. Viele einheimische Deutsche haben diese defizitäre Sicht auf junge Menschen mit Migrationshintergrund teilweise übernommen. Bei Diskussion der Defizite wird stets auf die Erziehung und Bildung in den Familien verwiesen. Die Bedeutung der Migrationsfamilien im Prozess der Erziehung und Bildung der Kinder wird gleichzeitig über- und unterschätzt. Überschätzt wird sie, wenn im öffentlichen Diskurs Bildungsdefizite der Kinder allein oder überwiegend auf die Sozialisation und Erziehung im Elternhaus zurückgeführt und der Anteil der Umwelt und der Umfeldfaktoren und insbesondere der Bildungsinstitutionen ignoriert wird. Unterschätzt wird sie, wenn die Vorstellung vertreten wird, ohne oder sogar gegen die Eltern Erziehung leisten und Bildungserfolge erreichen zu können.

Diese Überlegungen führen zu dem zweiten Grund für die Konzentration pädagogischer Überlegungen auf die Migrationsfamilien. Der Familie allgemein, sowohl einheimisch deutschen als auch Migrationsfamilien, wird entscheidender Einfluss auf die Erziehungs- und Bildungsprozesse der Kinder zugewiesen. Insbesondere die Migrationsfamilien leisten dabei nicht, was sie nach Auffassung vieler politisch und pädagogisch Tätigen leisten sollen. Sie stellt – so wird behauptet – den Kindern nicht das kulturelle und soziale

Kapital zur Verfügung, das ihnen erfolgreiche Erziehungsprozesse und Bildungslaufbahnen ermöglicht.

Die folgenden Ausführungen sollen zeigen, was die Migrationsfamilien für das Aufziehen der Kinder leisten, welche Optionen und Ressourcen genutzt werden können und welche Restriktionen überwunden werden müssen, damit Erziehung und Bildung nach den Vorstellungen der Familien selbst aber auch zum Wohle der gemeinsamen deutschen Gesellschaft gelingt.

# 1. Die Lebenssituation von Migrationsfamilien als Rahmenbedingung für Erziehung und Bildung

## 1.1 Heterogenität nach Kultur, Religion und sozio-ökonomischem Status

Mit der Aussage „die Zukunft Deutschlands ist multiethnisch“ – so schon 1999 in einer Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums formuliert – wird der Blick nicht nur auf die stetig zunehmende Zahl der Personen mit Migrationshintergrund gerichtet, sondern auch auf die Zunahme der Zahl der Migrationsfamilien. Lange Zeit wurde ihr Anteil an der Wohnbevölkerung unterschätzt, weil die Statistiken das Merkmal Ausländer und Ausländerinnen und nicht Migrationshintergrund zugrunde legten. Die Eltern oder Großeltern der in Deutschland lebenden Familien – seltener die Familien selbst – sind als Spätaussiedler (Personen heute: 3,3 Millionen) aus den GUS, Polen oder Rumänien eingewandert oder im Rahmen der Arbeitsmigration aus der Türkei (3,0 Millionen), aus dem Ex-Jugoslawien (1,5 Millionen), Italien (830.000), Griechenland (ca. 400.000) bzw. Spanien oder Portugal (jeweils 170.000) (SBA 2010) als Arbeitskräfte angeworben worden oder sind als Familienangehörige nachgekommen. Eine dritte Gruppe verfügt über einen Flüchtlingsstatus.

Ein erheblicher Teil der Personen mit Migrationshintergrund lebt in Nordrhein-Westfalen (4,2 Millionen), Baden-Württemberg (2,7 Millionen) und Bayern (2,4 Millionen). Über 20 Prozent der Wohnbevölkerung machen sie darüber hinaus in Hamburg, Bremen, Berlin und Hessen aus. Kaum vertreten (4,8 Prozent) sind sie in Ostdeutschland. Der Mikrozensus von 2005 erlaubt Aussagen über einzelne Städte (Rühl 2009: 29). Stuttgart und Frankfurt haben einen Anteil an Migrationsbevölkerung von ca. 40 Prozent; Augsburg, Düsseldorf, Köln, München, Nürnberg und Wuppertal 30 Prozent. Personen mit Migrations-

hintergrund sind deutlich jünger als die einheimische Bevölkerung. Der Anteil der Migrationsfamilie macht nach Mikrozensus 2009 28 Prozent (2,3 Millionen von 8,2 Millionen Familien in Deutschland) aus (Prognos AG 2010: 10). Diese Erhebung unterschätzt die Zahl der Migrationsfamilien, weil die zugrunde gelegte Definition verlangt, dass mindestens ein Familienmitglied außerhalb Deutschlands geboren ist oder eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzt. Die steigende Zahl an Familien, in denen beide Eltern in Deutschland geboren sind und die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, wird nicht berücksichtigt. Untersuchungen belegen, dass auch diese Familien durch die kulturellen oder religiösen Werte der ethnischen Gemeinschaften (mit)geprägt sein können.

Familien mit Wurzeln aus der Türkei bilden mit 21 Prozent die größte bestimmbare Einzelgruppe, gefolgt von Familien aus der ehemaligen Sowjetunion (12,8 Prozent) und Polen (9,6 Prozent). Familien aus Südeuropa werden – systematisch wenig tragfähig – zusammengefasst (9,6 Prozent). Die große Zahl der „sonstigen“ Familien weist auf die zunehmende Heterogenität nach nationaler Herkunft hin. Allerdings sind weitere Differenzierungen zu berücksichtigen. Die Einwanderer aus der Türkei, um diese als erste zu nennen, sind nach der ethnischen Herkunft differenziert. Neben türkischen Familien gibt es in größerer Zahl kurdische und in geringerer Zahl armenische und assyrische Familien, die in allen drei Gruppen nicht allein aus der Türkei stammen, sondern auch aus dem Irak, Iran, dem Libanon und anderen Ländern. Sie unterscheiden sich teilweise durch die in der Familie gesprochene Muttersprache aber auch durch ihre ethnische Selbstzuordnung. Auch die Religionszugehörigkeit ist differenziert zu sehen. Neben den zah-

lenmäßig kleinen Gruppen der armenischen und assyrischen Christen handelt es sich zwar überwiegend um Muslime, aber nach der Studie des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (Haug et al. 2009: 95 ff.) gehören von den 2,4 Millionen Einwanderern aus der Türkei 81 Prozent der muslimischen Religion an; 15 Prozent ordnen sich keiner Religion zu. Sie sind wahrscheinlich überwiegend dem nichtreligiösen Bevölkerungsteil zuzurechnen. Von den ca. 2 Millionen Muslimen sind ca. 500 000 der alevitischen Religionsgruppe und ca. 1,5 Millionen der sunnitischen zuzuordnen.

Auch andere Einwanderernationalitäten sind nicht so homogen, wie sie nach der Zuordnung zum Auswanderungsland gemacht werden: Die italienische Gemeinschaft ist nach ihrer eigenen Zuordnung in regionale Gruppierungen (aus Sardinien, Sizilien, Kalabrien u. a.) unterteilt mit jeweils eigenen Regionalsprachen, die sich von der italienischen Umgangssprache deutlich unterscheiden und keinesfalls alle als Dialekte eingeordnet werden können. Unter den Familien mit italienischem Migrationshintergrund gibt es neben der katholischen Mehrheit eine Minderheit, die den Zeugen Jehovas angehört. Die Religionsgruppe bietet Zusammenkünfte auch in italienischer Sprache an. Die Aussiedler und Aussiedlerinnen lassen sich nicht nur nach ihren Auswanderungsländern (ehemalige Sowjetunion, Polen und Rumänien) differenzieren, sondern sind auch im Hinblick auf ihre religiöse Zugehörigkeit als heterogen anzusehen: Der größte Teil ist evangelisch (2005 Eingereiste: 44 Prozent), die zweitgrößte Gruppe machen mit 22 Prozent die russisch-orthodoxen Christen aus, gefolgt von den Katholiken mit 15 Prozent, ohne Bekenntnis ordnen sich 12 Prozent ein (Vogelsang 2008: 124f.). Die Aussiedler und Aussiedlerinnen evangelischen Glaubens gehören teilweise einer freikirchlichen Gemeinde an. Hinzu kommen die Kontingentflüchtlinge, die in die jüdischen Gemeinden eingebunden sind.

Auch in Bezug auf die sozio-ökonomische Stellung differenzieren sich die Familien aus. Zum Zeitpunkt der Einwanderung stellte sich die wirtschaftliche Situation der Migrationsfamilien sehr ähnlich dar. Der überwiegende Teil kam

ohne Vermögen und war als Arbeiter oder Arbeiterin in dem unteren Lohnsegment tätig. Die Arbeitsmigranten und Arbeitsmigrantinnen verfügten eher über eine – gemessen am Durchschnitt der Bevölkerung in Deutschland – kürzere und wenig qualifizierte Schul- und Berufsbildung. Die Aussiedler und Aussiedlerinnen wie auch die Flüchtlinge brachten schon bei Einreise sowohl in Bezug auf die Bildung als auch in Bezug auf die Berufsqualifikation sehr unterschiedliche Voraussetzungen mit. Unter ihnen gab es – nach Herkunftsland differenziert – Personen mit akademischer wie auch solche mit minimaler Schulbildung. Allerdings wurden und werden bis heute die Studienabschlüsse sowie die beruflichen Qualifikationen und Erfahrungen zum großen Teil nicht anerkannt und sicherten nicht den Einstieg in gehobene berufliche Tätigkeiten in Deutschland.

Wenn heute Migrationsfamilien und deren Erziehungs- und Bildungskompetenzen in den Blick der Öffentlichkeit und der Medien aber auch der Fachdiskussion geraten, so wird häufig die Gruppe der sozial Benachteiligten in den Mittelpunkt gestellt. Es wird auf die etwas mehr als doppelt so hohen Erwerbslosenquoten und auf die Tätigkeiten in ungelerten Berufen und im unteren Lohnsegment verwiesen. Zum ersten ist zu vermerken, dass die Erwerbslosenquoten der Männer mit und ohne Migrationshintergrund nicht weit auseinander liegen. Bei der männlichen Bevölkerung mit Migrationshintergrund im Alter von 25 bis 65 Jahren wird 73 Prozent der ersten und 77 Prozent der zweiten Generation (einheimisch deutsch: 80 Prozent) der Lebensunterhalt überwiegend durch eigene Erwerbstätigkeit bestritten. Von der Restgruppe erhalten aber deutlich mehr eine Unterstützung durch staatliche Stellen. Deutlicher sind die Unterschiede bei den Frauen. Hier finanzieren weniger Frauen mit Migrationshintergrund (46 Prozent der ersten und 55 Prozent der zweiten Generation) als einheimisch deutsche Frauen (63 Prozent) ihren Lebensunterhalt durch eigene Erwerbstätigkeit. Bei einem erheblichen Teil der Restgruppe wird der Unterhalt durch Angehörige (meistens sicherlich der Ehepartner) geleistet (alles nach Sachverständigenrat 2010: 176).

Die Zahlen der Hochqualifizierten (Studierende an den Universitäten, Männer und Frauen mit einem Hochschulabschluss) steigen. Daneben leben ca. 300.000 Akademikerinnen und Akademiker mit einem nicht anerkannten Studienabschluss in Deutschland. Hochqualifizierte Bildungsausländerinnen und Bildungsausländer sind häufiger arbeitslos (15 Prozent, einheimisch Deutsche: drei Prozent) und arbeiten nach Schätzungen zu etwa einem Fünftel in einem Beruf, für den sie überqualifiziert sind (Nohl et al. 2010: 68f.). Aber auch Akademiker und Akademikerinnen, die in Deutschland die Schule besucht und ein Studium abgeschlossen haben, besitzen keineswegs gleiche Zugangschancen wie einheimisch Deutsche. Dennoch: In allen Einwanderungsgruppen gibt es eine beachtliche Minderheit an hochqualifizierten Bildungsinhaberinnen und Bildungsinhabern. Die ethnischen Gemeinschaften haben ihre Professionseliten hervorgebracht. Falls die Auswanderung in das Herkunftsland der Eltern und Großeltern nicht weiter zunimmt und es zu einer neuen Einwanderung qualifizierter Arbeitskräfte kommt, wird die Migrationsbevölkerung sich der Bildungs- und Berufsstruktur der einheimischen Bevölkerung immer mehr annähern. Zu erwähnen ist auch die steigende Zahl an Selbstständigen und Betriebsinhaberinnen und Betriebsinhabern mit Migrationshintergrund. Schon heute kann nicht mehr – wie zu Beginn der Einwanderung – das Bild einer Unterschichtung aufrechterhalten werden. Die „Milieu-Studien“ tragen dem Rechnung, in dem sie die Ausdifferenzierung auch in interkulturelle und multikulturelle neben religiös-verwurzelten und traditionellen Milieus beschreiben (Wippermann/Flaig 2009: 8). Sie werden der Vielfalt immer noch nicht gerecht, wenn sie verkennen, dass z. B. auch das religiöse Milieu seine Bildungs- und Professionseliten hervorbringt.

## 1.2. Einschränkungen in der Erziehung und Bildung durch Armut

Einschränkungen in den Erziehungsleistungen erfahren Familien, wenn sie unter Armutsbedingungen leben. Dieses gilt für Migrationsfamilien

ebenso wie für einheimisch deutsche Familien. Allerdings sind erstere anteilmäßig häufiger betroffen. Die Zahl der einkommensschwachen Haushalte liegt bei ausländischen Familien nach den Daten des Sozio-ökonomischen Panels seit 1984 mit ca. 25 Prozent mindestens doppelt so hoch wie bei einheimisch deutschen Familien. Nach dem dritten Armuts- und Reichtumsbericht, basierend auf den Zahlen des Mikrozensus 2005, steigen die Armutsrisikoquoten bei Personen mit Migrationshintergrund auf 28 Prozent an (zum Vergleich ohne Migrationshintergrund zwölf Prozent). Nach der Migrationsbiographie sind alle Gruppen betroffen, Aussiedler und Aussiedlerinnen, Arbeitsmigranten und -migrantinnen und insbesondere Flüchtlinge. Wird als Maß für Armut das Äquivalenzeinkommen zugrundegelegt, sind 21 Prozent der Personen mit Migrationshintergrund einkommensarm. Die Äquivalenzeinkommen der Haushalte sind besonders niedrig bei türkischen Migrationsfamilien sowie denen, die selbst oder ihre Eltern aus dem mittleren Osten, der ehemaligen Sowjetunion und aus Afrika eingewandert sind (hier nach Mikrozensus 2005, BMFSFJ 2009: 172). Die statistische Analyse (logistische Regression) zeigt, dass Einwanderer und Einwanderinnen der ersten Generation, also mit eigener Migrationserfahrung, auch unter Kontrolle der Variablen Geschlecht, Alter, Schul- und Berufsbildung über geringere Einkommen verfügen als einheimische Personen in vergleichbarer beruflicher Position. Bei in Deutschland geborenen Personen mit Migrationshintergrund sind solche Zusammenhänge nicht gegeben (alle Daten nach ISG/WZB 2009: 60f., 136f.). Die Anzahl der von Armut betroffenen oder bedrohten Kinder liegt bei Migrationsangehörigen deutlich über der Zahl ihrer einheimisch deutschen Altersgenossen. Bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beträgt die Armutsrisikoquote 2005 32,6 Prozent, bei einheimisch deutschen Kindern und Jugendlichen hingegen nur 13,7 Prozent (Deutscher Bundestag 2008: 104).

Arbeitslosigkeit ist bei Migrationsfamilien ebenso wie bei einheimisch deutschen der häufigste Grund für Armut. Personen mit Migrationshintergrund sind auch unter Kontrolle der Variablen Alter, Geschlecht, Schul- und Berufsabschluss

Tabelle 1:

**Einkommensarmut (2007 in % )**

	<b>Alle Haushalte</b>	<b>Mit Migrations- hintergrund</b>	<b>Ohne Migrations- hintergrund</b>
Insgesamt	13,4	20,8	11,2
Einpersonenhaushalt	18,2	33,6	16,8
Paar ohne Kinder	7,1	13,8	5,3
Alleinerziehend	37,6	34,3	38,2
Paar mit einem Kind	8,8	17,4	5,5
Paar mit zwei Kindern	9,3	16,4	6,6
Paar mit drei und mehr Kindern	18,8	30,3	10,4
Sonstige	20,3	29,4	12,2

Einkommensarm sind Personen mit einem bedarfsgewichteten Pro-Kopf-Einkommen (Äquivalenzeinkommen, Skala nach Citro/Michael) von weniger als 60 % des Medians (Wert in der Mitte der Einkommensrangliste).

Sonstige: Mehrgenerationenhaushalte und andere Ursprungsdaten: DIW

<http://www.iwkoeln.de/DesktopModules/RSM/Enterprise/PrintView.aspx?ContentID=30059&UserID=-1...> 15.8.2011

sowie Familienstand häufiger erwerbslos als einheimisch deutsche Personen (so ISG/WZB 2009: 66f.). Arbeitslosigkeit lässt sich daher nur teilweise mit fehlenden Schul- und berufsqualifizierenden Abschlüssen begründen. Es darf nicht übersehen werden, dass gerade in Deutschland diskriminierende Elemente die Aufnahme einer Tätigkeit behindern oder verhindern.

Eine zweite Rahmenbedingung, die mit Armut zusammenhängt, ist die Familiengröße und damit die Zahl der Kinder.

Nur in der Gruppe der Alleinerziehenden, sind Personen (meist Frauen) mit Migrationshintergrund geringfügig seltener von Armut betroffen als einheimisch deutsche Haushalte. In allen anderen Gruppen sind Migrationshaushalte doppelt bis dreifach so häufig in der Kategorie der armen Haushalte vertreten. Türkische Migrationsfamilien leben deutlich häufiger (61 Prozent) in einem Haushalt mit drei und mehr Personen

(Friedrich 2008: 25; alle übrigen Einwanderergruppen zwischen 35 Prozent und 49 Prozent) und die durchschnittliche Zahl der Personen ist in diesen Haushalten mit 3,5 deutlich am höchsten (mit Migrationshintergrund insgesamt 2,7 ohne Migrationshintergrund 2,0).

Armutsverhältnisse (untersucht bei SGB II Unterstützung) wirken sich auf alle Bereiche des Lebens von Kindern aus<sup>1</sup> (s. dazu Lietzmann et al. 2011: 7f.). Für Kinder in Armutsverhältnissen ist zwar die elementare Grundversorgung gewährleistet, aber auf eine warme Mahlzeit pro Tag, Heizung, Bad, Toilette, Gefrierschrank müssen weniger als drei Prozent der Kinder in SGB-II-Haushalten aus finanziellen Gründen verzichten. In relevanten Bereichen ist jedoch eine deutlich schlechtere Versorgung als von Kindern in gesicherten Einkommensverhältnissen nachgewiesen. Die Wohnverhältnisse sind deutlich schlechter. Sie wohnen häufiger (sechs Prozent) in Woh-

1 Da in der PASS-Erhebung auf Haushalte abgestellt wird, können konkret zu der Unterversorgung der in den Haushalten lebenden Kinder keine Angaben gemacht werden. Es könnte sein, dass die Eltern für die Ausstattung der Kinder ihre eigenen Bedürfnisse zurückstellen.

nungen mit feuchten Wänden oder Fußboden, die Wohnung verfügt häufiger (bei sieben Prozent) nicht über einen Garten oder einen Balkon. Besonders häufig (22 Prozent) stehen, gemessen an der Personenzahl, keine ausreichende Zahl an Zimmern zur Verfügung, so dass nicht für jedes Kind ein eigenes Zimmer vorhanden ist. Die durchschnittliche Wohnfläche ist in Migrationshaushalten auch heute noch geringer als bei einheimisch deutschen Familien. Personen mit Migrationshintergrund stehen mit 44,5 m<sup>2</sup> pro Person knapp 9 m<sup>2</sup> Wohnraum weniger zur Verfügung. Gleichzeitig sind ihre Mietkosten pro m<sup>2</sup> höher (ISG/WZB 2009: 85f.).

Die Wohnraumversorgung der Migrationsfamilien hat sich – gemessen an Zeiten zu Beginn der Einwanderung – deutlich verbessert. Die Wohnlage hat sich darüber hinaus ausdifferenziert. Der Blick auf Familien, die unter deprivierten Bedingungen leben, darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass es auch eine nicht unerhebliche Zahl von Familien gibt, die in normalen, ja guten Wohnverhältnissen lebt. So verfügen ca. 22 Prozent der Migrationsfamilien über Wohneigentum (einheimische Familien: 44 Prozent; ISG/WZB 2009: 86). Ferner muss gesehen werden, dass die drei ersten Aspekte (Wohnungsgröße und -ausstattung) sowie das Wohnen im ‚sozialen Brennpunkt‘ auch Rahmenbedingungen der Lebenssituation mancher deutscher Kinder aus benachteiligten Familien darstellen. Kinder aus Einwandererfamilien sind aber besonders häufig betroffen.

Auch in anderen Lebensbereichen von Kindern wirkt sich Armut aus. Was die Versorgung mit Kleidung anbetrifft, fehlt es an Winterkleidung (Lietzmann et al. 2011: 8) und an der Möglichkeit, ab und zu neue Kleidung zu kaufen (33 Prozent). Den Haushalten fehlt es häufiger an einem Auto (47 Prozent) und – was für Kinder bedeutsam ist – an einem Computer mit Internetanschluss (21 Prozent). Urlaubsreisen sind kaum möglich (78 Prozent), Freunde zum Essen einladen (46 Prozent) und Restaurantbesuche (73 Prozent; gefragt wird jeweils nach einmal im

Monat) entfallen, aber auch Kino-, Theater- und Konzertbesuche (56 Prozent). Kinder in einkommensarmen Haushalten werden früh mit finanziell knappen Lebensbedingungen konfrontiert, wobei das Fehlen einiger Güter, vor allem des Computers und des Internetanschlusses und der Möglichkeiten zur sozialen Teilhabe, sich unmittelbar auf ihre Entwicklungschancen auswirken.

Unterversorgungslagen nehmen Einfluss auf den objektiven Gesundheitszustand und das subjektive Wohlbefinden der betroffenen Erwachsenen, Kinder und Jugendlichen. Nach den Ergebnissen des Kinder und Jugendgesundheitsurveys (Robert-Koch-Institut 2008) gibt es gesundheitliche Beeinträchtigungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (s. die Auflistung bei ISG/WZB 2009: 91ff.).

Migrationsfamilien sind demnach einem doppelten Armutsrisiko ausgesetzt: Die Eltern sind erstens häufiger arbeitslos oder von Arbeitslosigkeit bedroht und die Haushalte sind zahlenmäßig größer. Drei und mehr Kinder wirken armutsfördernd, unabhängig vom Migrationshintergrund. Die Zahl der Kinder wirkt sich aber in Migrationsfamilien deutlich stärker auf die materielle Lebenssituation aus als in einheimischen Familien.

### 1.3 Leben in sozial benachteiligten Stadtteilen

Weitaus mehr Migrationsfamilien, die von persönlicher Armut betroffen sind, leben in benachteiligten und benachteiligten Stadtteilen. Kinder aus der sozialen Unterschicht, Kinder aus Ein-Elternhaushalten und Kinder aus Migrationsfamilien wachsen dort in größerer Zahl auf. Materielle Armut verbindet sich hier mit fehlender Teilhabe und Teilnahme an qualitativ guten Freizeitmöglichkeiten und Bildungseinrichtungen. Die Einkommensungleichheit zwischen den Bewohnern verschiedener Stadtteile ist groß. Im Zeitverlauf nimmt die soziale Segregation in den Großstädten zu.<sup>2</sup>

2 S. z. B. die Beispiele in Friedrichs/Triemer 2009; Häußermann 2009; Schönwälder/Söhn/Schmid 2007; Strohmeier/Alic 2006).

In der öffentlichen Thematisierung wird deutlich seltener die „Folge“ des Lebens in Armutsquartieren für das Aufwachsen von Kindern thematisiert als vielmehr die Probleme, die sich aus der Konzentration einer ethnischen Gruppe im Stadtteil ergeben. Die ethnische Segregation in bestimmten Vierteln der Großstädte wird häufig als Hindernis für eine Integration dargestellt und negativ bewertet. Auf ethnisch homogene Wohnviertel wird zurückgeführt, dass Parallelgesellschaften entstanden sind. Besonders negativ werden Stadtteile bewertet, in denen die türkische Bevölkerung stark repräsentiert ist. Konsequenterweise werden dann sozial und ethnisch entmischte Gebiete gefordert (s. Häußermann 2009: 90; Farwick 2009: 305).

Dabei ist festzuhalten, dass es in Deutschland kaum Stadtteile gibt, in denen eine ethnisch homogene Gruppe überwiegt – wenn auch der Eindruck der Stadtbewohner anders sein mag; nur selten erreicht eine ethnische Gruppe (das Augenmerk gilt hier überwiegend der türkischen) mehr als 30 Prozent an der Bewohnerschaft. In Berlin liegen die höchsten Anteile der größten Minderheit, der Türken, in Kreuzberg oder in Wedding bei 25 Prozent, aber bereits in Neukölln beträgt er lediglich 17 Prozent. Nicht nur für deutsche, sondern für europäische Städte insgesamt ist es typisch, dass die Viertel, in denen viele Migranten leben, multiethnische Viertel sind (Häußermann 2009: 93f.). Zudem ist seit den 1980er Jahren nachgewiesen, dass sich die Nachbarschaft (auch die mit einheimisch Deutschen) nicht auf die Häufigkeit interethnischer Kontakte auswirkt. Weder müssen Familien mit gleichem Migrationshintergrund, die in bestimmten Stadtteilen zusammenleben, persönliche Kontakte pflegen, noch bedeutet eine deutsche Nachbarschaft notwendigerweise interethnische Kontakte. Räumliche Nähe – so Häußermann – erzeugt keine soziale Nähe. Untersuchungen belegen darüber hinaus, dass ethnisch homogene Nachbarschaften die subkulturellen Traditionen nicht nachhaltig stärken (Drever 2004 nach Häußermann 2009: 94).

Zudem kann die These, dass sich die Migrationsfamilien in ethnisch geprägte Räume zu-

rückziehen und keine Kontakte zu einheimisch deutschen Mitbewohnern und Mitbewohnerinnen wünschen, als widerlegt gelten. Eine Untersuchung in Bremen weist nach, dass die schon länger ansässigen einheimisch deutschen Bewohner in Quartieren mit hoher Sozialhilfedichte besonders ausgeprägte Distanzierungen gegenüber Ausländern und Ausländerinnen äußern. Diese werden mit Gefühlen der Benachteiligung der eigenen Gruppe erklärt (Farwick 2009: 165). Auch eine neuere Untersuchung in Duisburg kommt zu dem Ergebnis, dass zwischen einheimisch Deutschen und Menschen mit Migrationshintergrund eine ausgeprägte Distanz besteht, was die Kontakte und den Wunsch danach, die Partnerschaften, die Teilnahme an den Veranstaltungen der „anderen“ anbetrifft. Distanzierungen werden aber von der einheimisch deutschen Bevölkerung stärker formuliert als von den Eingewanderten (Stadt Duisburg 2009: 124). Dieses gilt auch für die Bereitschaft, Kontakte aufzunehmen: Die eingewanderten Duisburger und ihre Kinder sind nicht nur kontaktbereiter im Hinblick auf ihre Verwandten und ihre eigene ethnische Gruppe, sondern deutlich mehr von ihnen sind auch bereiter auf die deutschen Nachbarn und Mitbewohnerinnen und Mitbewohner zuzugehen als umgekehrt einheimisch Deutsche eine solche Bereitschaft gegenüber den eingewanderten Gruppen zeigen. Die Autoren der Studie folgern aus den Ergebnissen, dass die Beziehungen zwischen Einwanderern und Mehrheitsbevölkerung weitgehend von der „Distanz eines Nebeneinanderlebens“ gekennzeichnet sind (ebd.: 126f.). Eine Verbesserung des Zusammenlebens müsste in erster Linie von der einheimisch deutschen Bevölkerung ausgehen, deren tendenziell negatives Bild von den zahlenmäßig bedeutsamsten in Duisburg lebenden Einwanderergruppen und deren Distanz vor allem gegenüber den „Iraker“, „Türken“ und „Russen“, verbunden mit der stark ausgeprägten Forderung nach Anpassung an den Lebensstil der einheimisch Deutschen, eine Annäherung erschweren, wenn nicht verhindern.

Durch eine weitere Untersuchung wird belegt, dass soziale Deprivation und das Leben in



sozial problematischen Stadtteilen sich stärker auf das Leben einheimischer Familien als auf das von Migrationsfamilien auswirken. „Die deutschen Haushalte unterscheiden sich deutlich danach, ob sie Transferleistungen erhalten oder nicht: Die Wohnungen der Deutschen, die keine staatliche Unterstützung erhalten, wurden als signifikant sauberer und gepflegter wahrgenommen als die derjenigen, die auf eine Unterstützung angewiesen sind. Wenn arme Haushalte demnach ihre Wohnung vernachlässigen, so kann das an einer subjektiven Hilflosigkeit oder Perspektivlosigkeit liegen, also einer geringen Selbstkontrolle. Bei den türkischen Haushalten gibt es nur einen marginalen Unterschied im Zustand der Wohnung, sie sind ähnlich gepflegt, ob sie Transferleistungen erhalten oder nicht. Diese Ergebnisse sind noch deutlicher, wenn wir die Ernährung und das Einnehmen gemeinsamer Mahlzeiten betrachten. Während die deutschen Transferleistungsbeziehenden sich signifikant schlechter ernähren und seltener gemeinsame Mahlzeiten einnehmen, als Deutsche ohne staatliche Leistungsbezüge, gibt es auch hier bei den türkischen Befragten nahezu keine Unterschiede zwischen diesen Gruppen. Schließlich zeigen die Befunde, dass die Bewältigung des Alltags für türkische Befragte und insbesondere für Bezieherinnen und Bezieher von Transferleistungen keineswegs schwieriger ist als für deutsche Befragte“ (Blasius et al. 2008: 145f.; s. auch 79f.). Hier wird deutlich, dass Migrationsfamilien über spezifische Ressourcen verfügen. Eine solche bilden die Netzwerke, die stark von verwandtschaftlichen Beziehungen dominiert werden.

Dennoch stellt das Leben der Migrationsfamilien in sozial benachteiligten Stadtteilen eine Beeinträchtigung für das Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen dar. Nur der Grund liegt nicht

in der räumlich-ethnischen Konzentration der Bewohner und Bewohnerinnen, sondern in den benachteiligenden Lebensbedingungen und dem völlig unzureichenden sozialen Raum, den diese Stadtteile bieten. Benachteiligend wirken sich verwahrloste Gebäude und Spielplätze ebenso aus wie schlecht ausgestaltete Bildungsräume. Noch bedeutsamer ist der Einfluss auf die Bildungseinrichtungen selbst: auf die Qualität der Kindertagesstätten und der Schulen sowie die der Kinder- und Jugendeinrichtungen. Stets sind die benachteiligten Gruppen unter sich. Die multikulturelle Stadtgesellschaft mobilisiert sicherlich auch Kräfte und ihre Bewohner und Bewohnerinnen bringen Stärken und Kompetenzen ein, aber sie bedarf zur Entfaltung ihrer Möglichkeiten besonderer und zusätzlicher Ressourcen im Bildungsbereich und in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Ohne diese führt das Aufwachsen in benachteiligten Quartieren zu Bildungsbenachteiligung und darüber zu lebenslanger beruflicher Ausgrenzung und zur Armut. „Bildung im geteilten Raum“ (so Schroeder 2002), d.h. das Aufwachsen in segregierten Bildungsräumen, stellt das eigentliche Problem des Aufwachsens von Kindern aus sozialen Unterschichten und mit Migrationshintergrund dar. In Schulen, die in diesen Stadtteilen liegen, ist das Lerntempo und die Bildungsqualität geringer, und damit sinken die Chancen auf eine Kompensation familiärer Benachteiligung. Vielmehr tragen die Bildungseinrichtungen zu einer Verstärkung der sozialen Ungleichheit bei.

Armut und das Leben in sozial benachteiligten Stadtteilen wirken sich im besonderen Maße auf Erziehung und Bildung aus. Sie stellen die äußeren Rahmenbedingungen dar, die die beschreibenden Ressourcen der Migrationsfamilien in dem Umgang mit ihren Kindern begrenzen.

## 2. Familienstrukturen und familiäre Rollen

### 2.1 Die Migrationsfamilie – eine Familie wie jede andere?

Aus den Daten folgt, dass Eltern mit Migrationshintergrund einen erheblichen Teil der Familien in Deutschland und schon in naher Zukunft die Mehrheit in manchen Großstädten Westdeutschlands ausmachen. Dabei steht keineswegs einer einheitlichen Gruppe von einheimisch deutschen Familien eine einheitliche Gruppe von Migrationsfamilien gegenüber. Familien in einer pluralistischen Gesellschaft sind vielfältig in ihren Lebensbedingungen und in ihren Orientierungen und es gibt – wie die Milieustudien belegen – in beiden Gruppen unterschiedliche Milieus. Dennoch lassen es die Daten des Mikrozensus zu, insbesondere spezifische Faktoren der Migrationsfamilien im Vergleich zu einheimischen Familien zu beschreiben:

- Migrationsfamilien haben häufiger als einheimische Familien traditionelle Familienbedingungen: 84 Prozent der Kinder leben bei einem Elternpaar (allerdings auch 75 Prozent der einheimischen Kinder); 13 Prozent der Kinder mit Migrationshintergrund wachsen in einer Ein-Eltern-Familie auf (einheimische Kinder: 19 Prozent) und nur eine Minderheit von drei Prozent (sechs Prozent) in einer nicht ehelichen Lebensgemeinschaft. Die Familienstrukturen der Migrationspopulation mit türkischem Hintergrund sind tendenziell traditioneller: 88 Prozent wachsen bei einem Ehepaar auf (Familien aus dem mittleren Osten 87 Prozent; aus der ehemaligen Sowjetunion 82 Prozent und mit italienischem Hintergrund 84 Prozent) (alles nach Mikrozensus 2005, BMFSFJ 2009).
- Eheschließungen erfolgen in Migrationskontext tendenziell häufiger, vor allem bei Personen mit türkischem Migrationshintergrund, und altersmäßig früher.

- Migrationshaushalte sind häufiger Haushalte mit Kindern (bei dem einheimischen Bevölkerungsteil 47 Prozent; in Migrationshaushalte ca. 65 Prozent; in Familien mit türkischem Migrationshintergrund und aus dem Nahen Osten ca. dreiviertel).
  - In Migrationshaushalten leben mehr Kinder als in einheimischen; Familien mit drei oder vier Kindern (bei einheimischen Familien in neun Prozent bzw. zwei Prozent) kommen deutlich häufiger vor (ca. 13 Prozent bzw. fünf Prozent). Türkische Migrationshaushalte und Familien aus dem mittleren Osten leben häufiger als andere Einwanderungsgruppen mit drei (21 Prozent vs. 18 Prozent) und vier Kindern (neun Prozent vs. 16 Prozent) im Familienhaushalt (BMFSFJ 2009: 61ff.). Ein Teil des Effekts ist allerdings auf das geringere Alter der Personen mit Migrationshintergrund zurückzuführen. Längsschnittstudien belegen die Verringerung der Kinderzahl im Zeitverlauf (Prognos AG 2010: 20).
  - Ehescheidungen sind seltener, die Zahlen nehmen aber zu und auch die Zahl der Alleinerziehenden (14 Prozent) steigt, hat aber das Zahlenniveau der einheimischen Familien (21 Prozent) noch nicht erreicht (Prognos AG 2010: 20ff.).
  - Mütter mit Migrationshintergrund sind bei der Geburt des ersten Kindes jünger (Durchschnittsalter 26 Jahre; türkischer Hintergrund 24 Jahre) als einheimische Mütter (28 Jahre).
  - Väter mit Migrationshintergrund leben insgesamt häufiger in jüngerem Alter in einer Familie mit Kindern als einheimische Väter.
- Besonderes Interesse findet die Frage, in welchem Kontext junge Menschen mit Migrationshintergrund ihren Ehepartner oder ihre Ehepartnerin finden. Im Einwanderungskontext stehen den Nachkommen von Zuwanderern mehrere Heiratsoptionen offen. Sie können ethnisch oder interethnisch heiraten, wobei beide Optionen

differenziert betrachtet werden müssen. Eine innerethnische Ehe kann entweder mit einem oder einer im Einwanderungsland oder mit einem oder einer im Herkunftsland der Eltern oder Großeltern lebenden Partner oder Partnerin geschlossen werden. Im Fall der zuletzt angesprochenen Variante wird von einer transnationalen Eheschließung gesprochen. Eine interethnische Ehe kann mit einem oder einer deutschen Partner oder Partnerin oder mit einem oder einer Person mit anderem Migrationshintergrund geschlossen werden. De facto ist die Partnerwahl jedoch Einschränkungen unterworfen (so Straßburger 2011: 218): Es kann nur aus der Personengruppe gewählt werden, zu der Kontakte bestehen oder aufgenommen werden können.<sup>3</sup>

Eheschließungen finden überwiegend im monoethnischen Kontext statt, wobei die Frauen noch weniger exogam heiraten als die Männer: 95 Prozent Frauen mit türkischem Migrationshintergrund und 84 Prozent aus dem mittleren Osten aber nur jeweils ca. 74 Prozent mit italienischem Hintergrund oder aus der ehemaligen Sowjetunion heiraten monoethnisch. Von den Männern sind es 87 Prozent mit türkischem Hintergrund, 72 Prozent aus dem mittleren Osten, 50 Prozent mit italienischem Hintergrund und 86 Prozent aus der ehemaligen Sowjetunion, die eine monoethnische Ehe bevorzugen (Mikrozensus 2005; BMFSFJ 2009: 82ff.).<sup>4</sup> Ehen zwischen Migrationsangehörigen mit einem einheimischen deutschen Partner oder einer einheimischen deutschen Partnerin sind so auch deutlich häufiger bei Männern als bei Frauen gegeben. Ehen zwischen Migrationsangehörigen verschiedener Nationalitäten kommen kaum vor. Je höher das Bildungsniveau, desto häufiger kommt es zu bi-ethnischen Ehen mit einem oder einer einheimisch Deutschen (Schrödter 2006: 51). Straßburger (2011: 220) weist auf ihre mit qualitativen Verfahren erhobenen Untersuchungen hin, in

denen selbst bei grundsätzlicher Offenheit gegenüber bi-ethnischen Ehen die Risiken einer solchen Beziehung wegen abweichender Vorstellungen zu Aspekten des Familienlebens und wegen Differenzen mit den Eltern und anderen Verwandten betont werden. Zu den geltend gemachten divergierenden Werthaltungen gehören unterschiedliche Erziehungsziele und -stile und abweichende sexuelle Normen vor und in der Ehe.

Wie verbreitet transnationale Ehen sind, lässt sich nicht verlässlich ermitteln. Straßburger (2011: 224f.) schätzt, dass von den Ehen in der türkischen Gemeinschaft mehr als ein Viertel einem transnationalen Muster folgt. Ob der Rückgang an erteilten Visa (so Kreienbrink/Rühl 2007: 44ff.) mit einem Rückgang transnationaler Ehen zusammenhängt ist unklar. Neben der Türkei, von woher 2006 ca. 5.900 Frauen und ca. 4.300 Männer zum Zwecke der Heirat eingewandert sind, sind weitere quantitativ bedeutsame Herkunftsländer für Heiratsmigranten und Heiratsmigrantinnen die GUS-Staaten, Serbien, Montenegro sowie Thailand (überwiegend Frauen zu deutschen Ehemännern) (Kreienbrink/Rühl 2007: 42 ff.).

Für die Migrationsfamilien in Deutschland bedeutet dieses, dass ein nicht unerheblicher Teil der Kinder einen Elternteil hat, der im Rahmen der Heiratsmigration nach Deutschland eingewandert ist. Von 1996 bis 2006 sind es nahezu 570.000 Personen. 2007 wurde mit ca. 32.500 erteilten Visa der bisherige Tiefstand erreicht (ISG/WZB 2009: 33f.). Die größte Einzelgruppe kommt zwar aus der Türkei, aber der hohe Anteil an „Sonstigen“ weist auf ein sehr großes Spektrum an Herkunftsstaaten hin. Neben möglichen Unterschieden im ethnischen sowie bildungs- und beruflichen Hintergrund, besitzen die Eltern daher einen unterschiedlichen Sozialisationshintergrund. So lassen sich nach der Sozialisation bzw. Migrationsgeschichte folgende Familienzusammensetzungen unterscheiden:

3 Auf die Möglichkeit einer Kontaktaufnahme per Internet soll nur hingewiesen werden, s. die Partnerbörsen Muslimlife, Greek-Date, Randevu 24, My Polonia.

4 Die niedrigere Exogamierate des Bevölkerungsteils mit türkischem Migrationshintergrund muss, so wird von Schrödter (2006: 56) belegt, nicht notwendigerweise auf Eigenschaften dieser Gruppe zurückgeführt werden. Die Daten können auch so gelesen werden, dass es die Mehrheitsgesellschaft ist, die ihnen die interethnische Heirat verwehrt.

- beide Eltern haben ihre Sozialisation im Ausland erfahren; sie sind als Arbeitsmigranten, im Rahmen von Aussiedlung oder als Flüchtlinge eingewandert;
- beide Eltern sind als Kinder ausländischer Arbeitskräfte von Flüchtlingen oder Aussiedlern/Aussiedlerinnen in Deutschland aufgewachsen;
- entweder der Vater oder die Mutter ist in Deutschland, das andere Elternteil im Auswanderungsland der Eltern des anderen Partners aufgewachsen und im Rahmen der Heirat nach Deutschland eingewandert.

Bei einem Teil der bi-nationalen Ehen handelt es sich um monoethnische Paare. Aussagen über die Zahl der bi-nationalen und gleichzeitig monoethnischen Ehen sind nicht möglich. Im Falle einer Scheidung in den ersten zwei Ehejahren drohen bei bi-nationalen Ehen rechtliche Folgen für den nicht-deutschen Teil, und Trennungsüberlegungen können von der Angst begleitet sein, die Aufenthaltsgenehmigung zu verlieren. Auch andere Rahmenbedingungen, wie arbeitsrechtliche Einschränkungen, fehlende Anerkennung mitgebrachter Abschlüsse und Qualifikationen, unzureichende deutsche Sprachkenntnisse und fehlende Netzwerke, belasten den neu eingereisten Teil des Ehepaares und führen zu einer Asymmetrie auf der Beziehungsebene. Belastet wird eine transnationale Ehe zusätzlich durch überhöhte oder falsche Erwartungen des neu eingewanderten Ehepartners oder der Ehepartnerin, aber manches Mal auch des in Deutschland lebenden Teils. Berichten – nicht Untersuchungen – ist zu entnehmen, dass die im Rahmen der Heiratsmigration eingereiste Ehefrau aus der Türkei so gar nicht den Vorstellungen des Ehemannes und seiner Familie von der braven Ehefrau entspricht, die Respekt und Gehorsam zeigt.

Weder eine Ehe mit einem einheimisch deutschen noch die mit einem Partner (nicht untersucht eventuell mit einer Partnerin) aus dem Herkunftsland der Eltern und Großeltern entspricht nach der Untersuchung von Boos-Nünning und Karakaşoğlu (2006: 248ff.) den Vorstellungen der überwiegenden Zahl der jungen Frauen vor der Eheschließung. Die Gruppe der jungen Frauen mit italienischem Hintergrund weist die größte Bereitschaft auf, einen einheimischen Deutschen

zu heiraten, gefolgt von den Aussiedlerinnen und Befragten mit jugoslawischem Migrationshintergrund. Die jungen Frauen mit türkischem (47 Prozent) und griechischem (40 Prozent) Hintergrund dagegen lehnen diese Option im herkunftsspezifischen Vergleich am häufigsten in konsequenter Form ab. Die Ergebnisse der vorgestellten Studie bilden damit die gleichen Tendenzen und herkunftsspezifischen Unterschiede ab, die sich auch in Ergebnissen anderer Untersuchungen zeigen, weisen aber höhere Anteile von jungen Frauen auf, die sich „auf keinen Fall“ oder „wahrscheinlich nicht“ eine Heirat mit einem deutschen Mann vorstellen können. Dies sind etwa drei Viertel der jungen Frauen mit türkischem, zwei Drittel mit griechischem und etwa die Hälfte mit jugoslawischem und Aussiedlerhintergrund. Die zweite Option, die Wahl eines Ehepartners aus dem Herkunftsland, ist für weit über 50 Prozent der Aussiedlerinnen sowie jungen Frauen mit türkischem Hintergrund nicht akzeptabel, wohl aber ist sie für jeweils 82 Prozent der Befragten mit griechischem und italienischem Hintergrund durchaus vorstellbar.

In Tabelle 2 sind die Heiratsabsichten der jungen Frauen mit türkischem Migrationshintergrund aufgeführt.

Knapp die Hälfte (46 Prozent) der jungen Frauen mit türkischem Migrationshintergrund (hingegen 82 Prozent mit italienischem und griechischem, 64 Prozent mit (ex)jugoslawischem und 42 Prozent mit Aussiedlerhintergrund) zieht auf jeden Fall oder möglicherweise in Betracht, einen Partner aus dem Herkunftsland der Eltern zu heiraten, allerdings mit der Vorstellung, dass der Ehepartner nach Deutschland einwandert und über eine gute Ausbildung verfügt. Die Untersuchungsergebnisse sprechen dafür, dass eine Ehe mit einem Partner oder einer Partnerin der gleichen Ethnie, der oder die gleichfalls in Deutschland aufgewachsen ist, die erste und eine Ehe mit einer Person aus dem Herkunftsland die zweite Wahl darstellt. Da aber der nationalitätenspezifische Heiratsmarkt quantitativ mangels Männern mit guter Bildung und/oder beruflicher Position angespannt ist (so Straßburger 2011: 223f.) wird auf eine transnationale monoethnische Ehe ausgewichen.

Tabelle 2:

**Gewünschter Ehepartner der jungen Frauen mit türkischem Migrationshintergrund**

	Deutscher Ehepartner	Ehepartner aus der Türkei
Ja, auf jeden Fall	2	14
Ja, möglicherweise	20	32
Nein, wahrscheinlich nicht	29	20
Nein, auf gar keinen Fall	47	32
Nein, ich möchte überhaupt nicht heiraten	2	2

in %; n=213

Quelle: Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006: 248 und 252.

Nach der Sinus Studie gibt ein erheblicher Teil der verheirateten Migrationspersonen an, dass ihre Heiratsentscheidung ohne Einfluss der Familie gefallen sei (türkischer Migrationshintergrund über 40 Prozent). Allerdings spielt bei einer ebenfalls erheblichen Gruppe die Familie eine Rolle, sei es, dass sich die Eheleute durch die Vermittlung der Familie kennengelernt haben (türkisch: 20 Prozent), sei es, dass die Entscheidung gemeinsam mit der Familie gefällt wurde (türkisch: 20 Prozent); (s. Straßburger 2011: 225). Acht Prozent der befragten Frauen und sieben Prozent der befragten Männer gaben an, dass über ihre Ehe „durch die Familie entschieden wurde.“ Diese Ehen können nicht den arrangierten zugerechnet werden. Vielmehr sind sie, je nachdem, wie die Umstände sich konkret gestaltet haben, als Zwangsehen oder als Ehen im Graubereich zu Zwangsehen zu bezeichnen. Dies gilt zumindest in den Fällen, in denen die familiäre Entscheidung dem eigenen Willen widersprach oder verhinderte, dass die betroffenen Frauen oder Männer überhaupt einen eigenen Willen entwickeln konnten (Straßburger 2007: 82f.). Wie bereits angemerkt, handelt es sich aber bei den Befragten nur zum Teil um Angehörige der zweiten Generation. Ein Großteil der hier Befragten dürfte in

der Türkei aufgewachsen sein und vielfach auch dort geheiratet haben (Straßburger 2011: 225f.).

Eine Untersuchung bei jungen überwiegend in Deutschland aufgewachsenen Frauen vor der Ehe zeigt, dass arrangierte Ehen keine hohe Zustimmung finden. 87 Prozent lehnt eine solche Form der Partnersuche bzw. Partnerwahl ab. Lediglich ein kleiner Teil von vier Prozent findet es „sehr gut“ oder „gut“, wenn Eltern mit ihrer Tochter gemeinsam einen Ehemann aussuchen. Allerdings gibt es bedeutsame Unterschiede nach Herkunftsgruppen, die darauf schließen lassen, dass es sich bei dieser Form der Partnerfindung tatsächlich um eine nur auf bestimmte Gruppen begrenzte Praxis handelt. Am ehesten Zustimmung, wenn auch nur bei einer Minderheit von 10 Prozent, erhält die Mitwirkung der Eltern bei der Partnersuche von jungen Frauen mit türkischem Hintergrund. Sie äußern sich auch – im Vergleich zu den anderen Gruppen – am wenigsten ablehnend (Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006: 262).

Den Ehemustern muss so viel Aufmerksamkeit gewidmet werden, da sie auf die zukünftigen Elterngenerationen verweisen. Die Heiratsmigrationen und die zu erwartende Neueinwanderung sprechen für eine langfristige Ausdifferenzierung der Familien.

## 2.2 Geschlechterrollen

Fragen zu der Geschlechterrolle geben über die perzipierte Rolle der Frau in der Balance zwischen Anforderungen der zu gründenden Familie und dem Berufsleben und die darin enthaltenen Wertorientierungen über das Verhältnis zwischen Mann und Frau Auskunft und nicht zuletzt über das Verständnis von der gesellschaftlichen Platzierung der Frau. Auch im Bereich der innerfamiliären Rollenstruktur sowie der Geschlechterrollen weichen öffentliche Wahrnehmung und die Ergebnisse empirischer Untersuchungen deutlich voneinander ab. Den Frauen mit Migrationshintergrund wird ein traditionelleres Rollenverständnis unterstellt als es bei einheimisch deutschen Frauen wahrgenommen wird. Bilder von traditionellen Rollenmustern in der Ehe treffen vor allem Familien mit türkischem Migrationshintergrund, während die italienischen Ehen von vorneherein als moderner und das heißt gleichberechtigter eingeordnet werden.<sup>5</sup>

Untersuchungen belegen seit langem, dass die – häufiger als Männer untersuchten – Frauen keineswegs traditionelle Rollenbilder vertreten (so bei Gümen et al. 1994: 63ff.; Nauck 1985: 450ff.). Ein Teil der Mütter oder Großmütter der jungen Mütter mit Migrationshintergrund sind vergleichsweise selbstständig nach Deutschland eingewandert.<sup>6</sup> Der Mitte der 1990er Jahre durchgeführten Untersuchung bei Aussiedlerinnen und Arbeitsmigrantinnen (Herwartz-Emden 1995) lässt sich entnehmen, dass die Frauen die Mutterschaft positiv bewerten und Kinder und Familie selbstverständlich in ihr Selbstkonzept integrierten. Gleichzeitig stand die Mutterschaft und die Annahme der Familienrolle nicht im Gegensatz zur Berufstätigkeit der Frau. Die Entweder-oder-Problematik von Beruf und Familie,

wie sie bis heute einheimisch deutsche Frauen trifft, war eher unbekannt und irrelevant (Westphal 2011: 236). Traditionelle, patriarchalisch geprägte Ehepartnerbeziehungen und Familienmodelle lassen sich nicht nachweisen, wohl aber ein familialistisches Muster, auf das später eingegangen werden soll.

Nach der Untersuchung „Viele Welten leben“, in der allerdings junge Frauen vor der Ehe und Mutterschaft nach ihren Geschlechterrollen gefragt werden, zeigen sich ähnliche Einstellungen in allen fünf Herkunftsgruppen (s. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006: 264ff.). Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf und die wirtschaftliche Selbstständigkeit der Frau werden bejaht. Grenzen werden gesehen, wenn eine Rangordnung verlangt wird (Item: Haushalt und Kinder sind für Frauen wichtiger als Beruf) oder wenn Kinder im Vorschulalter betroffen sind (Item: Vorschulkind leidet unter berufstätiger Mutter). Unter dieser allgemeinen Tendenz kommen Unterschiede nach nationaler Herkunft zum Tragen. Junge Frauen mit jugoslawischem Hintergrund sind deutlich mehr als die übrigen auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ausgerichtet, auch dahingehend, dass sie der Vorstellung einer Rollenänderung (einem Rollenwechsel) von Mann und Frau folgen. Die jungen Frauen aus Aussiedlerfamilien sind tendenziell bewahrender im Hinblick auf die traditionelle Frauenrolle. Junge Frauen mit türkischem und italienischem Hintergrund sehen in der Berufstätigkeit stärker als andere Gruppen einen Nachteil für das Vorschulkind. Auch fällt bei ihnen die Zustimmung zu einem Wechsel von (traditionell) männlicher und weiblicher Rolle weniger stark aus als bei den anderen Herkunftsgruppen. Junge Frauen mit türkischem Hintergrund reihen sich zwar in das Gesamtbild als Vertreterinnen einer eher egalitären Ge-

5 Immer noch werden die wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse, wie sie bei Ausreise der Arbeitskräfte z.B. im Osten der Türkei bestanden, als Erklärung für heutige Familienstrukturen, familiäre Orientierungen wie auch Erziehungsziele und -stile herangezogen, so z. B. von Pfaller-Rott 2010: 52ff.

6 Arbeitsmigration nach Deutschland war von Beginn an zu einem beträchtlichen Teil auch weiblich: 1972 waren 29 Prozent der ausländischen Arbeitskräfte insgesamt und 23 Prozent derer aus der Türkei Frauen. Rund drei Viertel der männlichen und zwei Drittel der weiblichen ausländischen Arbeitskräfte waren verheiratet ohne ihren Ehemann in Deutschland. Die Anzahl der weiblichen Arbeitskräfte aus der Türkei nahm Anfang der siebziger Jahre zu, da die Industrie verstärkt ausländische Frauen als billige Arbeitskräfte suchte. Ähnliche Zahlen gelten für die anderen Anwerbestaaten. Frauen waren demnach auch, aber nicht nur, als Familienangehörige direkt von den Folgen der Migration betroffen. Sie haben sich auch selbstständig zur Wanderung entschlossen.

schlechterrolle ein, stimmen aber dem Item, dass eine berufstätige Mutter ein ebenso gutes Verhältnis zu ihren Kindern haben kann wie eine nicht-berufstätige, weniger deutlich zu als die übrigen Gruppen.<sup>7</sup> Nach dem Wert auf der Skala „Geschlechterrolle im Hinblick auf Beruf und Familie“, vertritt etwas mehr als ein Drittel der jungen Frauen aller nationalen Herkünfte egalitäre Geschlechterrollen, die türkisch-muslimischen Mädchen nicht deutlich seltener als die italienischen und die Aussiedlerinnen.

Die wenigen Untersuchungen, die Geschlechterrollen von Männern einbeziehen, ermitteln – erhoben überwiegend bei Männern mit türkischem Migrationshintergrund – bei einem Teil ein an Gleichstellung orientiertes Bild mit einer Bereitschaft, den Kindern Zeit zu widmen, die allerdings aufgrund von Arbeitsbelastung nur selten realisiert wird (Westphal 2002: 202). Eine neuere Studie mit qualitativen Methoden bei der jungen Elterngeneration bei insgesamt 70 Befragten (einheimisch Deutsch, mit türkischem und GUS-Migrationshintergrund sowie Tandems aus Mütter-Töchter und Väter-Söhne) ermittelte sowohl konservative als auch egalitäre Geschlechterarrangements. Da von den jüngeren Befragten keine Person Kinder hatte, konnten nur die Normen verglichen werden. Nur etwas weniger als ein Drittel beschreibt ein erwünschtes egalitäres Geschlechterarrangement, überwiegend Frauen und kaum Männer und mehr einheimisch deutsche Frauen als Frauen mit Migrationshintergrund. Allerdings lassen sich die Aussagen aufgrund der geringen Fallzahl und der Stichprobenkonstruktion nicht verallgemeinern. Es sollte erwähnt werden, dass in dieser Untersuchung die Einschätzung von Integration nicht in direkter Form mit den Vorstellungen der Geschlechterarrangements verbunden ist. Junge Männer mit

Migrationshintergrund vertraten egalitäre Geschlechterkonzepte und fühlten sich wenig integriert; andere betonten den Sinn einer geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung im Haushalt und erklärten sich aufgrund ihrer Erfolge in Bildung und Beruf integriert (siehe Farrokhzad u. a. 2011: 220).

Eine qualitative Studie bei Familien mit türkischem Migrationshintergrund und bei Aussiedlerfamilien aus der ehemaligen Sowjetunion mit Vergleichen zu einheimisch deutschen Familien (Befragungen Dezember 2008 und März 2009) bei Müttern und Töchtern (im Alter von 20 bis 28 Jahren) und Vätern und Söhnen (18 bis 26 Jahre) brachten dieselben Ergebnisse wie die früheren Untersuchungen auch: Über ethnische Unterschiede hinaus „weisen die befragten Frauen und Männer in ihrem Rollenverständnis und den gelebten Familienmodellen mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede auf. Die Befragten der älteren Generation bevorzugten eine traditionelle Rollenaufteilung zwischen Männern und Frauen in der Familie. Demgegenüber favorisiert die jüngere Generation gleichberechtigte oder zumindest eingeschränkt gleichberechtigte Modelle. Die Studie zeigt, dass es die jeweiligen aktuellen sozialen Rahmenbedingungen sind, die das geschlechtsspezifische Rollenverständnis von Frauen und Männer prägen. Kulturelle Einflüsse und Traditionen der Herkunftsländer spielen eine untergeordnete Rolle für die Gestaltung des eigenen Familienlebens.“ (MGEP/ BMFSFJ 2010: 8). Junge Frauen und junge Männer haben, was die Aufgabenverteilung im Haushalt und die Berufstätigkeit anbetrifft, häufiger egalitäre Muster als ihre Eltern – gleich ob sie einen Migrationshintergrund besitzen oder nicht. Nach der Geburt des ersten Kindes folgen sie in der alltäglichen Lebensführung häufig dem Modell der (gelegent-

7 Dabei darf nicht übersehen werden, dass auch einheimische deutsche junge Frauen zwar grundsätzlich Beruf und Familie wollen oder wie es heißt „die Vereinbarkeit von Beruf und Familie“. Sie antizipieren die Schwierigkeiten und reagieren durch Verlagerung der Familiengründungsphase in ein höheres Alter. „Die Familienverantwortung wird als Rahmenbedingung der weiblichen Berufsbiographie sowohl von betrieblicher Seite als auch von den Frauen selbst antizipiert“ (Geissler 1998: 146). Beim Aufwachsen eines Kleinkindes wird die Berufstätigkeit den Familienaufgaben untergeordnet. So verfügen nach einer 1997 durchgeführten Untersuchung knapp über 40 Prozent der jungen Frauen über eine nicht traditionelle Geschlechterorientierung. Dem Einzelstatement „Wenn Kinder da sind, soll der Mann arbeiten gehen und die Frau zu Hause bleiben und die Kinder versorgen“ stimmt knapp ein Drittel der jungen deutschen Frauen zu (Gille 2000: 183; s. auch Knothe 2002: 120).

lichen) männlichen Mithilfe bei der Haus- und Familienarbeit und keinem gleichberechtigten Modell. Junge Frauen sehen den Widerspruch zwischen dem Ideal der gleichberechtigten Rollen und der geänderten Rollenpraxis – anders als die jungen Männer – kritisch. Gleichberechtigung in der Aufgabenverteilung im Haushalt, das belegen Einzelbeispiele, lässt sich aufrechterhalten, wenn beide Eheleute berufstätig sind und gemeinsam das Familieneinkommen erwirtschaften. Ansonsten kommt es zu der gewohnten Aufgabenverteilung: die Frau ist für den Haushalt, eventuell darüber hinaus für die Finanzen zuständig, der Mann hilft mit. Reparaturen sind allerdings Männersache. Weitaus bedeutsamer als ein Migrationshintergrund ist daher für die innerfamiliäre Rollenverteilung die konkrete Familiensituation nach der Ehe und insbesondere nach der Geburt des ersten Kindes.

Nach den wenigen Erhebungen, die den Zusammenhang zwischen religiöser Bindung und Geschlechterrollen berücksichtigen, erweisen sich stark religiöse muslimische Jugendliche in ihren Einstellungen zu Geschlechterrollen als traditioneller (Worbs/Heckmann 2003: 135), neigen aber auch allgemein eher zu konservativeren Einstellungen. Die Stärke der religiösen Orientierung weist mit allen Indikatoren, die sich auf Geschlechterrollen und Ehemuster beziehen, einen signifikanten Zusammenhang auf. Junge Frauen mit starker religiöser Bindung verfügen (nach Boos-Nünning 2007: 126) über eine traditionelle Geschlechterrolle, was Beruf und Familie anbetrifft, sie sind seltener bereit, einen deutschen Mann zu heiraten, und akzeptieren die Virginitätsnorm häufiger. Werden ausschließlich die jungen Frauen mit türkischem Migrationshintergrund berücksichtigt, so verstärkt sich der Zusammenhang zwischen Religiosität in beiden Dimensionen und der Zustimmung zu einer traditionellen Geschlechterrolle, der Ablehnung der Heirat eines (einheimisch) deutschen Ehepartners sowie der Bereitschaft, den Ehemann mittels Arrangement zu erhalten. Das bedeutet, dass bei der Gruppe der jungen Frauen mit türkischem Migrationshintergrund traditionelle Werthaltun-

gen stärker an religiöse Einstellungen gebunden sind als in der Gruppe der jungen Frauen insgesamt. Junge Frauen, die ein Kopftuch tragen, sind nochmals wertebundener und traditioneller orientiert.

Aber auch die jungen Frauen mit türkischem Migrationshintergrund und starker Religiosität haben überwiegend ein Bild von Frauen, für die der Beruf ein Mittel zur Unabhängigkeit ist, und von einer Ehe, in der beide, Mann und Frau, zum Familieneinkommen beitragen und sich gemeinsam um das Familieneinkommen und um Haus und Familie kümmern. Erst wenn es um die Versorgung der Kinder, und hier insbesondere der Kinder im Vorschulalter geht, folgen junge Frauen mit türkischem Hintergrund und insbesondere solche mit starker Religiosität stärker konventionellen Frauenrollen, wie ein erheblicher Teil der übrigen Herkunftsgruppen und wie (wahrscheinlich) ein Teil der einheimisch deutschen jungen Frauen und insbesondere solche mit religiöser Bindung auch. Weitaus mehr junge Frauen als aufgrund der in der Literatur beschriebenen Szenarien vermutet werden könnte, haben „moderne“ Auffassungen von einer geschlechtsspezifischen Rollenverteilung hinsichtlich der aushäusigen Berufstätigkeit und Kinderbetreuung. Ein erheblicher Teil der jungen Frauen entspricht dem Bild der modernen Frau, die einen Beruf und Familie haben möchte, die die Vorstellung vertritt, selbst Geld verdienen zu wollen und die die Möglichkeit sieht, ein solches Frauenbild mit ihrer Religion zu vereinbaren. Mit diesen Ergebnissen steht die Untersuchung in Einklang mit vielen neuen Erhebungen, die die Vereinbarkeit von Beruf und Familie als weibliches Lebenskonzept von Frauen mit Migrationshintergrund beschreiben und egalitäre Strukturen auch in Migrationsfamilien ermitteln. Dieses gilt vielfach geprüft und bestätigt bereits für die Müttergeneration der jungen Frauen (siehe dazu Gümen et. al. 1994: 63ff; Kohlmann 2000: 299). Dieses ist auch durch Erhebungen mittels quantitativer (s. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006: Kap. 7) und qualitativer Verfahren (s. Riegel 2007: 247ff.) für die Töchter belegt.



### 3. Aufwachsen in Migrationsfamilien: Erziehungsziele und Erziehungsstile

Wenn es um Fragen der Bildung der Kinder und Jugendlichen geht, wird auf die Erziehungsziele in Migrationsfamilien verwiesen. Während ein Teil der Untersuchungen von einer wert- und traditionsgebundeneren Erziehung ausgeht, belegen andere Untersuchungen, dass in den Familien, unabhängig von Migrationshintergrund, Geschlecht und Bildungsniveau, ein ähnliches Spektrum an Erziehungsvorstellungen vorhanden ist. Auch was die Erziehungsstile anbetrifft, sind in Bezug auf Migrationsfamilien kontroverse Vorstellungen zu vernehmen. Unstrittig ist, dass die in der Familie vertretenen und vermittelten Werte eine hohe Bedeutung für die Erziehung und Bildung besitzen.

#### 3.1 Werte und Werteerziehung

Verbleibt die Analyse in einer eher oberflächlichen Ebene, werden von Vätern wie von Müttern aller Gruppen persönliches Glück, eine gute Bildung und eine solide Berufsausbildung für die Kinder gewünscht, auch Selbstständigkeit findet allgemein Akzeptanz. Genannt werden von allen Elterngruppen die Erziehungsziele Selbstständigkeit, Selbstbewusstsein/Durchsetzungsfähigkeit, soziale Kompetenzen, Hilfsbereitschaft, Respekt vor anderen Menschen, Ehrlichkeit, Offenheit, Verantwortungsbewusstsein und Fähigkeit zur Selbstkritik (z. B. in den Untersuchungen von Farokhzad u.a. 2011: 156). Wird aber genauer gefragt, so lassen sich in den Erziehungszielen oder in den Werten, die Eltern ihren Kindern vermitteln wollen, Unterschiede zwischen Migrationseltern und einheimischen Eltern feststellen. Auch hier handelt es sich nicht um grundsätzlich andere Muster, sondern um Unterschiede in der Zahl der Väter oder Mütter, die die diskutierten Wert-

haltungen für wichtig erachten, oder sie als weniger wichtig einstufen.

Werden Migrationsfamilien mit einheimischen Familien in Bezug auf die vertretenen Werte und Orientierungen verglichen, so werden in folgenden Bereichen Unterschiede herausgestellt:

- Migrationsfamilien sind häufiger familialistisch orientiert und sie wollen ihre Kinder ebenso erzogen wissen;
- Eltern mit Migrationshintergrund sind häufiger an der Bildung und am beruflichen Aufstieg ihrer Kinder interessiert als einheimische Eltern;
- Personen mit Migrationshintergrund sind häufiger religiös und die religiöse Erziehung der Kinder ist ihnen wichtig;
- Frauen wie Männer mit Migrationshintergrund vertreten häufiger eine – nach dem Wertesystem der Mehrheitsgesellschaft – konventionelle Sexualmoral und wollen sie an ihre Kinder vermitteln. Ein Teil der Familien – allerdings eher eine Minderheit – orientiert sich an einer konsequenten Geschlechtertrennung;
- Zwei(Mehr)sprachigkeit ist Eltern mit Migrationshintergrund ein wichtiges Erziehungsziel;
- Respekt und Achtung aber auch Disziplin sind Eltern mit Migrationshintergrund wichtiger als einheimischen Eltern.

Bei diesen sowohl für das familiäre Leben als auch für die Erziehung der Kinder äußerst wichtigen Bereiche variieren allerdings die Vorstellungen zwischen den Migrationsfamilien stark. Zudem gibt es ein methodisches Problem: Längst nicht für alle Wertebereiche stehen Untersuchungen bei Eltern zur Verfügung. Es muss daher auch auf die Vorstellungen junger Männer und Frauen oder auf die erlebten Erziehungswerte zurückgegriffen werden.

### 3.1.1 Erziehungsziel: Familialismus

Alle Untersuchungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ermitteln, dass sehr viele von ihnen eine enge Bindung an ihre Familie aufweisen. Diese Bindung weist eine andere Qualität auf als sie selbst bei familienorientierten einheimischen Jugendlichen vorzufinden ist. Die Eltern wollen den Kindern vermitteln, dass sie in der Familie verwurzelt sind, dort Unterstützung und Hilfe erfahren, aber auch, dass sie die familiären Interessen bei ihren (individuellen) Entscheidungen berücksichtigen sollen. Kinder sollen sich von Geburt an in eine Wir-Gruppe eingebunden fühlen, die sie lebenslang stützt und schützt, der gegenüber sie sich aber zur Loyalität verpflichtet fühlen sollen und müssen. Alle Untersuchungen sprechen dafür, dass auch die neue Elterngeneration ihre Kinder im familialistischen Sinn erziehen will. Es gibt zwar auch Familien, in denen zwischen Eltern und (vor allem) heranwachsenden Kindern Konflikte bestehen und Jugendliche fehlende Freiräume einklagen, aber in einer Vielzahl von Erhebungen (so z.B. Titzmann et al. 2005: 98f.; Herwartz-Emden 2000: 19; Baros 2001: 140f.; Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006: 104ff.) wird belegt, dass der enge familiäre Zusammenhalt die Mitglieder der Migrationsfamilie prägt.

Immer wieder betonen Jugendliche mit Migrationshintergrund ihre Zufriedenheit mit der familialen Erziehung und der Behandlung in der Familie und bestätigen damit die Ergebnisse früherer Untersuchungen zum Erziehungsverhalten in Migrationsfamilien von Nauck (2000: 387f.), der zu dem Schluss kommt, dass in diesen Familien eine so hohe Integration und Interaktionsdichte bestehe, dass segregative intergenerative Beziehungen zwischen Eltern und Kindern ausgeschlossen seien. Die hohe gemeinsame Orientierung zwischen den Generationen, so schlussfolgert er, vermöge Sozialisationsleistungen, die sonst von einem kulturell homogeneren Milieu (mit) übernommen werden, zu substituieren. Aus dieser Perspektive stellt die Familie eine wichtige Ressource für die Sozialisation der jungen Menschen dar. Das als „Familialismus“ beschriebene Orientierungsmuster lässt sich bei allen zugewanderten Gruppen ausmachen (s. Nauck 1997: 342;

Goudiras 1997: 189; Apitzsch 1990: 211). Im Familialismus der Einwanderungsfamilien liegt ein entscheidender Unterschied zu bei Deutschen vorherrschenden Orientierungen.

Der Familialismus wird nicht einfach aus dem Herkunftsland mitgebracht, sondern er wird in Deutschland unter Migrationsbedingungen aktiviert und gestärkt. In einer tendenziell individualistischen Gesellschaft wie Deutschland beruhen die von einem Teil der Zugewanderten gepflegten kollektivistischen bzw. familialistischen Orientierungen nicht darauf, dass hier ein unhinterfragtes Relikt einer vormodernen Kultur gepflegt wird, sondern eng verbunden sind mit Erfahrungen der Verunsicherung, Marginalisierung und Diskriminierung in der Migrationssituation (so z.B. Nauck 1997: 342). Mit familialistischen Orientierungen kann ein junger Mann mit Migrationshintergrund einen Beruf ergreifen, den seine Eltern wollen, weil es auch sein eigener Wunsch ist. Und auf dem Hintergrund kollektivistischer Gedanken kann verstanden werden, dass immerhin elf Prozent der von uns befragten Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund eine arrangierte Ehe als mögliches Muster für sich selbst, aber auch generell akzeptieren (Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006: 254ff.).

### 3.1.2 Erziehungsziel: Bildung

Frühere und neuere empirische Untersuchungen belegen die hohen Bildungsvorstellungen und die hohen beruflichen Erwartungen sowohl der Eltern als auch der Kinder und Jugendlichen selbst. Dieses gilt für alle Arbeitsmigrationsfamilien. Leistungserwartungen spielen in der Erziehung von Migrationsfamilien eine erhebliche Rolle und diese sind auf schulische Erfolge und das Erreichen einer guten beruflichen Tätigkeit ausgerichtet. In seinen soziologischen Untersuchungen hat Nauck seit Mitte der 1980er Jahre wiederholt festgestellt, dass Eltern mit Migrationshintergrund, insbesondere türkischer und vietnamesischer Herkunft (weniger Eltern griechischer und italienischer Herkunft), besonders hohe Bildungsansprüche gegenüber ihren Kindern ausdrücken. Kennzeichnend für den am weitesten verbreiteten Erziehungsstil in türki-

schen Familien ist die enge emotionale Bindung zwischen den Generationen verbunden mit hohen Leistungserwartungen an die Kinder. Diese richten sich insbesondere auf deren Schulerfolg (Nauck 2000: 381). Dabei sind keine signifikanten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund festzustellen. Eltern wünschen sich auch für ihre Töchter eine gute Schul- und Berufsausbildung (Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006: 199). Vor allem Mütter vermitteln ihren Töchtern die Bedeutung von Bildung und Berufstätigkeit zur Wahrung ihrer Autonomie. Auch neuere Untersuchungen, die Eltern, insbesondere mit türkischem Migrationshintergrund befragen, kommen zu dem Ergebnis, dass Leistungs- und Aufstiegsorientierungen als für die Erziehung der Kinder äußerst bedeutsam angesehen werden (so z. B. Dollmann 2010: 129ff.; Farrokhzad u. a. 2011: 157; PASS 2007/2008 nach Prognos 2010: 32). Allerdings werden die Kosten für die Schule und Ausbildung von einem erheblichen Teil der Eltern (mit und ohne Migrationshintergrund zwischen 62 Prozent und 73 Prozent) als starke Belastung angesehen (Prognos 2010: 33).

Der größte Teil des Wissens um die Bildungserwartungen in Migrationsfamilien wurde nicht durch Befragungen der Eltern über deren Ansprüche an die Bildung ihrer Kinder, sondern durch Befragungen von Jugendlichen über die Bildungsvorstellungen in ihrer Familie ermittelt. Das Erziehungsziel „Erbringung von Leistung“ wird in allen themenbezogenen Untersuchungen genannt; dieses gilt für frühere Erhebungen (so z. B. Heitmeyer et al. 1997: 94ff.) ebenso wie für aktuelle (so z. B. Boos-Nünning 2010: 43ff.; Leyendecker 2011: 277ff.) und wird von Jungen in gleicher Weise gefordert wie von Mädchen (so z. B. Beiträge in King/Flake 2005; Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006: 107ff.). Über Lernen und Leistungsstreben sollen die Kinder einen höheren Bildungsstand und darüber wiederum berufliche Karrierechancen erlangen (Toprak 2004: 79). Die Migrationselemente sind mit der Hoffnung, ihre Lebensbedingungen und die ihrer Kinder zu verbessern, in die westlichen Industrieregionen eingewandert. Sie haben nicht nur ihre familialisierenden Haltungen mitgebracht, sondern auch

den Wunsch nach Bildung und wirtschaftlichem Erfolg ihrer Kinder. Auch in der nächsten und übernächsten Elterngeneration bleibt diese Orientierung erhalten. Bildungsziele, die auf Erfolge im deutschen Schul- und Berufssystem ausgerichtet sind, werden dann im Zusammenhang mit familialisierenden Werten gesehen, wie mit Respekt, Gehorsam und die Beachtung von Hierarchie (vgl. Leyendecker 2003: 404ff.). Diese Vorstellungen sind geprägt durch „ein tiefes Gefühl von Loyalität, Reziprozität und Solidarität gegenüber den anderen Familienmitgliedern als auch durch das Bewusstsein, dass die Familie eine Erweiterung des Selbst darstellt“ (Leyendecker 2003: 406). Das Anspruchsniveau für Bildung und Beruf – wie schon Heitmeyer et al. (1997: 158, 160) darstellten – variiert daher nicht nach traditioneller Orientierung. Auch Jugendliche, die letztere vertreten, insbesondere Jugendliche, die ein hohes Maß an religiösen Überzeugungen äußern, sind, wie sich an der Untersuchung in den Wohnheimen des Verbandes der Islamischen Kulturzentren belegen lässt, am Lernen und an Bildung interessiert (Boos-Nünning 2010: 33ff.). Allerdings weisen qualitative Studien darauf hin, dass es auch Jugendliche mit Migrationshintergrund gibt, die Bildung als Rechtfertigung für die Ablösung von der Familie nennen (so Sauter 2000: 290ff.).

Leyendecker (2011: 277) bezeichnet den hohen Stellenwert, den viele Eltern mit Migrationshintergrund der Bildung zumessen sowie die hohe Lern- und Anstrengungsbereitschaft der Kinder als Potenzial eingewanderter Familien. In Interviews mit Eltern der ersten und zweiten türkischen Einwanderergenerationen auf der einen und einheimisch deutschen Eltern auf der anderen Seite stellt sie fest, dass Eltern mit türkischem Migrationshintergrund deutlicher als einheimisch deutsche Eltern den Wert von Bildung betonen. Bildung stellt aus ihrer Sicht eine wichtige Voraussetzung für das Erlernen eines Berufes dar, der ökonomische Sicherheit wie auch einen hervorgehobenen Platz in der gesellschaftlichen Hierarchie sichert. „So überrascht es nicht, dass bekannte und respektierte Berufsgruppen wie Ärztin/Arzt sowie Rechtsanwältin/Rechtsanwalt mit Abstand die am meisten genannten Wunsch-

berufe für die Kinder sind. Die berufliche Position wird aber bei den zugewanderten Familien häufig nicht mit Unabhängigkeit assoziiert, sondern im Kontext von Familie gesehen – der zukünftige Arzt soll sich nicht durch seine Bildung von den Eltern und ihren kulturellen Wurzeln entfernen, sondern vielmehr ein Leben lang mit ihnen verbunden bleiben.“ (Leyendecker 2011: 278) Einheimisch deutsche Eltern mit mittlerem oder höherem Bildungsabschluss wollen zwar auch Bildungserfolge für ihre Kinder, betonen aber die Bedeutung von Bildung für individuelle Zufriedenheit. Während Bildung von Migrationseltern in Bezug auf die Stellung der Familie in der Gesellschaft gesehen wird, gewinnt sie bei einheimisch deutschen Eltern Bedeutung im Hinblick auf die Förderung individueller Kompetenzen (Leyendecker 2011: 279). In individualistischen Gesellschaften investieren Eltern in die Bildung ihrer Kinder, damit diese ihren individuellen Lebensentwurf verwirklichen und die Voraussetzungen für das Ergreifen eines Berufs geschaffen werden, der den persönlichen Ambitionen des Sohnes oder der Tochter entspricht. Anders ist die Sichtweise eines Teils der Migrationsfamilien, die mit der Bildung des Sohnes oder der Tochter die Vorstellung von einem Aufstieg der Familie verbinden. Für die Kinder verbindet sich Bildung und beruflicher Erfolg mit der Solidarität zu ihren Eltern.

### 3.1.3 Erziehungsziel: Religiosität

Alle Untersuchungen – gleich wie religiöse Orientierung erfasst wird – ermitteln eine stärkere religiöse Bindung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu einheimisch deutschen Jugendlichen. Wird nach Geschlecht differenziert, weisen weibliche Jugendliche in nahezu allen Bereichen der Religiosität höhere Anteile an religiös Orientierten auf als männliche. Im Vergleich zwischen den Jugendlichen mit unterschiedlichem Migrationshintergrund sind diejenigen mit türkisch-muslimischem Hintergrund häufiger stark religiös als die übrigen.

Aus der zahlenmäßig größeren Gruppe religiöser muslimischer junger Menschen darf allerdings nicht geschlossen werden, dass für die anderen ethnischen oder religiösen Gruppen die

religiöse Überzeugung unwichtig ist. Sehr stark religiös sind in der Untersuchung „Viele Welten leben“ 22 Prozent der muslimischen jungen Frauen, zwölf Prozent der evangelischen und orthodoxen und neun Prozent der katholischen sowie 23 Prozent derer, die sich einer anderen Religionsgemeinschaft zuordnen (Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006: 422). Auch andere Untersuchungen machen deutlich, dass es in jeder Religionsgruppe und in jeder ethnischen Gruppe (gemessen am Nationalitätenhintergrund) sehr stark und stark religiöse aber auch wenig oder gar nicht religiöse Personen gibt. Von den Aussiedlern und Aussiedlerinnen gehören eine Minderheit mit nicht erfasster Zahl einer mennonitischen oder baptistischen Freikirche an. Nach Strobl/Kühnel (2000: 98) bewegen sich in Nordrhein-Westfalen ca. ein Viertel der Jugendlichen aus den GUS-Staaten im freikirchlichen evangelikalen Milieu. Allerdings kann die Zahl (so Schäfer 2010: 12f.) nicht auf Deutschland insgesamt übertragen werden, da ein Großteil der evangelikalen Gemeinden in diesem Bundesland angesiedelt sind. Eine nicht bekannte Zahl von Familien mit italienischem Hintergrund fühlt sich den Zeugen Jehovas zugehörig und ein Teil der Familien mit griechischem Migrationshintergrund sind in den griechisch-orthodoxen Gemeinden religiös und auch politisch verankert.

Der Einfluss der Eltern auf die religiöse Prägung der Kinder ist aus vielen Untersuchungen für viele Religionen belegt. Auch in der Studie „Viele Welten leben“ hängt die religiöse Orientierung junger Frauen am engsten mit der Stärke der religiösen Erziehung in der Familie zusammen, ein Ergebnis, dass sich mit Aussagen der Betroffenen in qualitativen Erhebungen deckt und durch andere quantitative (s. die Zusammenfassung im Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006: Kap. 10) Untersuchungen bestätigt wird. Auch betonen junge Menschen mit Migrationshintergrund, die selbst religiös gebunden sind, den Wunsch, ihre eigenen Kinder wiederum religiös zu erziehen. Die Erziehung nach religiösen Grundsätzen wird in Migrationsfamilien als deutlich wichtiger eingestuft als in einheimisch deutschen Familien und enthält eine höhere Position im Vergleich zu anderen Werten. In der zusammenfassenden Studie

über religiöse Werteerziehung in islamischen Familien verweist Uslucan (2008: 16) auf eine Untersuchung von Scherberger aus dem Jahre 1999, in der festgestellt wird, dass für türkische Eltern bei ca. der Hälfte die religiöse Pflichterfüllung als Erziehungsziel im Vergleich zu vier anderen Zielen (Selbstständigkeit, Lernen, Rücksichtnahme u.a.) einen hohen Rang einnimmt, bei etwa ebenso vielen aber unwichtig ist. Die einheimisch deutschen Eltern stuften hingegen das Ziel „Erziehung zum christlichen Glauben“ zum überwiegenden Teil als unwichtig ein. Bei einer in späteren Jahren durchgeführten Befragung wurde Spiritualität – Religiosität oder Glauben wurde nicht erhoben – von Menschen mit türkischem Migrationshintergrund als bedeutsamer eingestuft als von einheimisch Deutschen. Allerdings werden viele andere Werte wie familiäre Sicherheit, Freiheit und Freundschaft für beide Gruppen deutlich stärker betont (Uslucan 2008: 23). In einer Rangreihe der Werte nimmt Spiritualität vor Reichtum, anregendes Leben und Autorität nur den siebten Rang ein; bei den einheimisch Deutschen allerdings den letzten (Uslucan 2008: 25).

Die Erziehung im und zum Glauben ist nach der islamischen Lehre Pflicht muslimischer Eltern gegenüber Gott und dem Kinde (s. dazu Karakaşoğlu/Öztürk 2007: 159ff.). Gleichzeitig soll die heranwachsende Person ein ökonomisch selbstständiges, mündiges und nützliches Mitglied der Gemeinschaft werden. Die religiöse Erziehung in der Vorschulzeit wird durch die Vorbildfunktion der Eltern geleistet. Mit dem siebten Lebensjahr wird das Kind in die Religionslehre und in die Praxis (rituelles Gebet, Fasten) eingeführt. Die Einhaltung der religiösen rituellen Pflichten dient der Stärkung der spirituellen Beziehung zu Gott und der Unterstützung beim Aufbau der geistigen und moralischen Werteorientierung, in der Disziplin, Geduld, Aufrichtigkeit, Mitgefühl und Solidarität zentrale Bedeutung besitzen. Mit dem Beginn der Geschlechtsreife tragen die Jugendlichen vor Gott die Verantwortung für ihr Handeln und sind zur Einhaltung der religiösen Regeln verpflichtet.

Die religiöse Erziehung nimmt einen bedeutsamen Stellenwert in den Erziehungsvorstellungen eines Teils der muslimischen Familien ein

(s. dazu Karakaşoğlu-Aydın 2000: 77-97). Karakaşoğlu/Öztürk (2007: 166) führen auf Grundlage empirischer Erhebungen aus, dass religiös orientierte türkisch-muslimische Eltern vor allem möchten „dass ihre Kinder den Koran auf Arabisch rezitieren, bestimmte religiöse und kulturelle Normen und Werte kennen lernen (wie Gebete, rituelle Waschung, Feiertage, Respekt vor Älteren).“ Zugleich sehen sie in einer Vermittlung religiöser Grundkenntnisse und -fertigkeiten auch einen Schutz ihrer Kinder vor Jugenddelinquenz. Bei der Vermittlung der Grundfertigkeiten für die religiöse Praxis wird insbesondere Rückgriff genommen auf die entsprechenden Angebote an Korankursen durch die verschiedenen Moscheevereine. Hintergrund ist die Tatsache, dass viele Eltern ihr eigenes Wissen über die Religion sowie ihre religiöse Praxis nicht als ausreichend betrachten, um ihren Kindern das vom Islam geforderte Vorbild zu sein und hier die entsprechende Beraterfunktion zu übernehmen.“

Auch von Öztürk 2007 befragte junge Muslime und Musliminnen bewerten teilweise ihre religiöse Erziehung in der Familie als unzureichend insbesondere bei der nicht selten verlangten Rechenschaft von Seiten des nicht-islamischen Umfeldes (so Karakaşoğlu/Öztürk 2007: 166). „Die islamische Erziehung im Elternhaus wird daher als eher intuitiv und floskelhaft beschrieben (vgl. Karakaşoğlu/Öztürk 2007: 224). Vermisst wird ein konsistentes, kindgerechtes Erziehungskonzept nach religiösen Grundsätzen. So übertragen einige der befragten jungen Muslime ihren Eltern die Verantwortung dafür, dass sie derzeit einigen islamischen Regeln (rituelle Gebete, Drogen- und Alkoholverbot etc.) nicht regelmäßig nachkommen. Diese hätten sich eben nicht frühzeitig genug um eine adäquate religiöse Kindererziehung bemüht (vgl. Karakaşoğlu/Öztürk 2007: 226). In diesem Zusammenhang bemängeln die befragten jungen Muslime die Inhalte und Ziele der von ihren Eltern vermittelten religiösen Erziehung und Bildung, die nicht transparent gewesen seien. Die Eltern seien nicht fähig gewesen, ihnen den Ursprung und die Bedeutung religiöser Vorschriften so zu erklären, dass dies für sie als Kinder nachvollziehbar und ihnen einsichtig gewesen wäre.“ (Karakaşoğlu/Öztürk 2007: 167).

Auch in Mennonitengemeinden wird die religiöse Erziehung als biblisch begründeter Auftrag angesehen, in den GUS-Staaten um die Kinder und Jugendlichen vor dem kommunistischen Zugriff und der Einflussnahme im Sinne eines atheistischen Weltbildes zu entziehen (Schäfer 2010: 40), nach der Ausreise nach Deutschland als Schutz gegen die negativen Auswirkungen moderner Gesellschaften. Schäfer (2010: 248) führt anhand dreier ethnografisch orientierter Biographien aus, dass sich die Lebenswege der nachwachsenden Generation nur begrenzt standardisieren und kontrollieren lassen. Die evangelikale „Normalbiographie“ entstrukturiert sich in der Jugendphase. Sie bleibt zwar als normatives Leitbild bestehen, aber dieses kann von vielen Jugendlichen nicht mehr eingelöst werden oder es wird von vorneherein nicht mehr angestrebt. „Unter den Bedingungen moderner Gesellschaften kann das evangelikale Jugendmatorium weder konsequent verhindern, dass Jugendliche in der *Welt* leben wollen oder müssen, noch dass *Chaos* in die Gemeinschaft einbricht und ihre etablierte Ordnung durcheinanderbringt. Ob dies langfristig zu der Auflösung der Gemeinschaften führen wird, ist nur schwer einzuschätzen. Mittelfristig jedenfalls werden die evangelikalen Aussiedlergemeinden die Religionslandschaft in Deutschland weiterhin prägen. Denn in der gegenwärtigen Situation bedeuten die Kontrollverluste des Jugendmatoriums nicht, dass diese Institution die Jugendlichen grundsätzlich nicht mehr erreichen könnte. Noch immer partizipieren viele Jugendliche an den pädagogischen Angeboten, sind engagierte Mitglieder und haben eine starke emotionale Bindung zu ihrer Gemeinde entwickelt.“

Die jungen Muslime und Musliminnen ebenso wie evangelikale Jugendliche wollen aber die religiösen Überzeugungen der Eltern nicht unverändert und unreflektiert übernehmen. Vieles spricht dafür, dass ein moderner Islam oder ein aufgeklärtes christliches Muster die angestrebte Haltung ist. Die Jugendlichen fordern Freiräume und Selbstständigkeit, wozu auch zählt, dass sie ihren eigenen Weg und ihre persönliche Lebensform in Bezug auf die Religion finden und wählen dürfen. Diese Grundhaltung wird diese Ge-

neration in die Erziehung ihrer Kinder einbringen. Auch die jungen evangelikalen Christen und die jungen Muslime und Musliminnen werden ihre Kinder nicht in derselben Form religiös erziehen, wie sie erzogen wurden. In der Erziehung und Bildung wirken sich nicht allein die religiösen Orientierungen und Wünsche nach religiöser Erziehung der Migrationsfamilien aus, sondern es kommen zwei wichtige Einflussfaktoren hinzu. Auf die religiösen Gemeinden wurde schon hingewiesen. Ebenso wichtig ist das (einheimisch) deutsche Umfeld. Migrationsfamilien ziehen ihre Kinder in der religiösen Diaspora auf, wie es nicht nur von Muslimen und Musliminnen und evangelikalen Christen sondern auch von griechisch-orthodoxen und italienischen Eltern formuliert wird. Religiös bedingte Lebens- und Verhaltensweisen, insbesondere in der Kleidung und in dem Umgang mit dem anderen Geschlecht, führen zu Diskrepanzen, nicht selten zu Konflikten vor allem in den Bildungseinrichtungen.

### 3.1.4 *Erziehungsziel: Sexualmoral und Geschlechtertrennung*

Aus den Reaktionen eines Teils der Migrationseltern und von Jugendlichen selbst im Hinblick auf die Körperlichkeit und im Hinblick auf die Sexualerziehung in der Schule sowie aus Befragungen der Jugendlichen sowie Berichten aus Beratungsstellen kann auf die sexuelle Erziehung geschlossen werden.

Alle Daten verweisen auf Unterschiede in der Sexualerziehung in einem Teil der Migrationsfamilien im Vergleich zu einheimisch deutschen hin. Die Erziehung wirkt sich dahingehend aus, dass Mädchen mit Migrationshintergrund nach einer aktuellen Studie der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2010: 8), die Daten von 14- bis 17-Jährigen und ihren Eltern sowohl von Mädchen und Jungen als auch von einheimisch deutschen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund erhebt, sexuell insgesamt sehr viel zurückhaltender sind als Mädchen deutscher Staatsangehörigkeit. Die größten Unterschiede werden bei den Mädchen im Alter von 16 Jahren sichtbar (Anteil sexuell Erfahrener unter deutschen Mädchen: 50 Prozent, unter Mädchen mit

Migrationshintergrund: 27 Prozent), aber auch im Alter von 17 ist von den Mädchen mit Migrationshintergrund gerade einmal die Hälfte sexuell aktiv, während es ansonsten zwei Drittel und mehr sind. Es sind in erster Linie die jungen Frauen muslimischen Glaubens generell, parallel dazu auch diejenigen mit türkischer Staatsangehörigkeit, die nur in äußerst geringem Umfang in jugendlichem Alter sexuelle Aktivitäten entwickeln, und wenn, dann in späterem Alter. Als Gründe für die sexuelle Zurückhaltung werden von Mädchen muslimischen Glaubens (unter anderem) die moralischen Normen genannt, die einen engen Kontakt zum anderen Geschlecht vor der Ehe nicht erlauben (59 Prozent; einheimisch deutsche Mädchen: sieben Prozent). Jungen mit Migrationshintergrund nennen diesen Grund mit elf Prozent seltener (einheimisch deutsche Jungen: vier Prozent) (BZgA 2010: 107). Aber auch ein Viertel der männlichen muslimischen Jungen (genau 23 Prozent) bezieht sich auf diese allgemeine Wertbasis, dass sexuelle Beziehungen vor der Ehe nicht richtig seien (zum Vergleich katholisch: null Prozent).

Normen in Bezug auf die Sexualität sind von den eingewanderten Eltern einem erheblichen Teil der jungen muslimischen Frauen aber auch einer nicht geringen Zahl der jungen muslimischen Männer vermittelt worden und werden als Erziehungsvorstellungen in den jungen Familien wirksam. Auch für die baptistischen und mennonitischen freikirchlichen Gruppen ist die Ehe die Legitimation für sexuelle Kontakte. Dieses galt in der ehemaligen Sowjetunion, und daran wird nach der Einwanderung festgehalten (Schäfer 2010: 121).

Zu den sexuellen Normen und der Erziehungspraxis von Eltern gibt es eine Untersuchung zu Familien mit türkischem Hintergrund (im Vergleich zu solchen in der Türkei) und kaum Informationen über Familien mit anderen Migrationshintergründen. In der Untersuchung von Çağlıyan (2006) wird die positive Bedeutung von Sexualität im sunnitischen Islam ebenso zum Ausgangspunkt genommen wie die Restriktionen in Bezug auf die sexuellen Kontakte (sexuelle Beziehungen nur in der Ehe), denen gläubige Muslime und Musliminnen verpflichtet sind. Sowohl der sexu-

elle Akt, die Regelung des Sexualverkehrs als auch die Befriedigung der Frau, Verhütung und Abtreibung, das Verbot der gleichgeschlechtlichen Beziehung lassen sich auf der Grundlage des Korans und der Hadithe interpretieren (Çağlıyan 2006: 80ff.). Nach Demircan (so nach Çağlıyan 2006: 98) ist „es eine religiöse Pflicht, Mädchen sowie Jungen bis zur Pubertät mit dem religiösen Wissen bezüglich Verbot und Gebot aufzuklären“, da dieses Wissen eine wichtige Grundvoraussetzung für eine islamische Lebensweise ist. Ohne eine (religiöse) Sexualerziehung könnten Kinder und Jugendliche unwissend schneller in Sünden verfallen. Die Sexualerziehung hat das Ziel, die Kinder zu einem islamisch verantworteten Sexualverhalten zu befähigen, indem sie ihnen Maßstäbe anbietet, die ihnen zur Orientierung und Hilfe dienen. Die befragten Frauen mit türkischem Migrationshintergrund – sieben mit eigener Migrationserfahrung und der Arbeiterschicht zuzurechnen und acht in Deutschland aufgewachsene junge Frauen, alle ohne Kinder, überwiegend ledig mit hohem Bildungsstand (mindestens mittlere Reife bis zum Universitätsbesuch) – vermitteln einen Eindruck von der intergenerativen Veränderung bei in Deutschland lebenden Frauen. Die Müttergeneration, selbst in einer im Hinblick auf Sexualität tabuisierten und strengen Regeln unterworfenen Moral aufgewachsen, hält die Virginität der Töchter für unabdingbar, sei es, weil es ihren eigenen Normen entspricht, sei es, dass sie um den Verlust an Lebens- (= Heirats-)chancen der Töchter und an Ansehen, Achtung und Anerkennung der Familie in der türkisch-muslimischen Gemeinschaft fürchten. Die Ehre der Familie wird für die befragten Mütter nach wie vor in Abhängigkeit von der Virginität der Töchter gesehen. Den Söhnen werden sexuelle Erfahrungen vor der Ehe zugestanden und sie werden sogar positiv bewertet.

Die jungen Frauen mit guter Schulbildung haben in der Kindheit und Pubertät keine Gespräche über Sexualität mit ihren Eltern geführt. Auch für sie wurde von den Eltern die Virginität als Verhaltensnorm beschrieben und gefordert. Die jungen Frauen setzen sich aber mit dem Frauenbild im Islam und den religiös begründeten Sexualnormen, die beide Geschlechter gleich

behandeln und eine positive Einstellung zur Sexualität vermitteln, intensiv und reflektiert auseinander (Çağlıyan 2006: 273f.). Sie wollen ihre Töchter sexuell aufklären und mit ihnen die sexuellen Normen und Werte diskutieren. Ihre Vorstellungen von den sexuellen Beziehungen zwischen Jugendlichen sind egalitär. Sexuelle Beziehungen fordern Reife (auch gebunden am Alter), ernste Heiratsabsichten und die Beschränkung von Sexualität auf die Ehe, sei es auch nur deswegen, weil die „türkischen Männer die Jungfräulichkeit der künftigen Ehefrau“ erwarten und wohl noch lange Zeit erwarten würden. Der Unterschied zu den Müttern besteht in der Auffassung, dass voreheliche Sexualkontakte auch bei Jungen nicht erwünscht sind. Die antizipierte Sexualerziehung der türkischen Jungen soll sich an der Gleichberechtigung der Geschlechter orientieren. Die sogenannte Doppelmoral wird abgelehnt. Sie sei veraltet und nicht aus der islamischen Religion abzuleiten, sondern vielmehr ein Resultat regionaler Erziehungssitten.

Deutlich weniger als über die sexuellen Normen der jungen Frauen ist über die der jungen Männer bekannt. Mertol (2007: 189ff.) ermittelt in einer qualitativen Studie bei fünf jungen Männern mit türkischem Migrationshintergrund die uneingeschränkte Forderung nach der Jungfräulichkeit der Frau bis zur Ehe, aber differenzierte Einstellungen zur sexuellen Enthaltensamkeit des Mannes. Nicht egalitäre Vorstellungen zu Lasten der Frau überwiegen, da nur diese unter einem schlechten Ruf leiden würden. Mertol bewertet eine der Argumentationen der jungen Männer als Beleg für die Virtuosität der Doppelmoral, die sich einerseits am Koran orientieren möchte, was die Beschränkung der Sexualität auf die Ehe erfordert, andererseits aber für die Männer Sonderrechte und eine Sondermoral beansprucht, die nicht durch den Koran gedeckt ist und stattdessen auf alltagskulturellem Pragmatismus beruht. Aus fünf Befragten und daraus, dass zwei von ihnen ein egalitäres Konzept vertreten, lässt sich nicht auf die Einstellungen der jungen Männer mit türkischen Migrationshintergrund schließen. Deutlich wird nur, dass sich auch bei diesen – wie bei den jungen Frauen – die Vorstellungen ausdifferenzieren und moderne Auffas-

sungen Raum gewinnen, die allerdings keine Annäherung an die der einheimisch deutschen Gleichaltrigen bedeuten müssen.

Marburger (1999: 38) verweist darauf, dass traditionelle sexuelle Verhaltensnormen teilweise auch von Aussiedlern und Aussiedlerinnen aus den GUS-Staaten vertreten werden, wenn diese eine starke freikirchliche Bindung aufweisen. Sie zeigen sich zum Teil irritiert durch die Allgegenwart der medialen Präsentation von Sexualität (Plakate, Illustrierte, Fernsehen etc.), der offenen Partnersuche und Kontaktaufnahme von Menschen fast jeden Alters, öffentlich gelebten Ausdrucksformen von Zuneigung und Nähe (Händchenhalten, Umarmungen, Küsse etc.), Körperlichkeit im Spiel- und Sportbereich – um nur einige Beispiele „normal-alltäglicher“ Sexualität zu nennen. Würde genauer nachgefragt, so ließen sich wahrscheinlich auch in evangelikalen Aussiedlerfamilien von einheimisch deutschen Familien abweichende Vorstellungen von sexueller Erziehung nachweisen, wie sicher auch hier Veränderungen durch das Leben in einer anderen Werten folgenden Dominanzkultur registriert werden könnten.

Neben den sexuellen Normen gelten in einem Teil der islamischen Vereinigungen aber auch in evangelikalen Freikirchen und in orthodoxen jüdischen Gemeinden Formen der Geschlechtertrennung, in der Fachliteratur wenig diskutiert aber von hoher sozialisatorischer Relevanz. Geschlechtertrennung wird durch die Kleidung (Kopftuch, Röcke) symbolisiert, aber auch räumlich vorgenommen. So findet das gemeinschaftliche Gebet, etwa in der Moschee, getrennt statt, entweder in eigenen Räumen oder indem die Frauen hinter den Männern beten. Auch bei öffentlichen Veranstaltungen (z. B. Feste) wie auch bei Feiern zur Beschneidung der Jungen, Hochzeiten und teilweise, aber längst nicht immer, im familiären Bereich sitzen Männer und Frauen getrennt. Auch in diesem Bereich sind die Vorstellungen der in Deutschland aufwachsenden jungen Menschen von denen ihrer Eltern verschieden. Jugendliche mit türkischem Hintergrund, die in den Wohnheimen des Verbandes der Islamischen Kulturzentren leben, setzen sich zwar überwiegend für ein geschlechts-



getrenntes Beten ein, sprechen sich aber ebenso überwiegend für koedukative Schulen und zur Hälfte für einen monoedukativen Sportunterricht aus (Boos-Nünning 2010: 62). Auch in diesem Bereich sind Veränderungen in den Erziehungsvorstellungen zu erwarten.

### 3.1.5 Erziehungsziel: Zwei(Mehr)Sprachigkeit

Nach allen Untersuchungen, die Wünsche von Eltern oder jungen Menschen mit Migrationshintergrund über die sprachliche Sozialisation ihrer (zukünftigen) Kinder erheben, sind die meisten an einer zwei(mehr)sprachigen Erziehung ihrer Kinder interessiert. Es spricht alles dafür, dass nahezu alle Eltern mit Migrationshintergrund wünschen und wollen, dass ihre Kinder die deutsche Sprache wie einheimische deutsche Kinder beherrschen. Sie wissen, dass diese in der deutschen Schule und danach im Beruf nur unter dieser Voraussetzung Chancen haben. Migrationselemente wollen aber überwiegend auch, dass ihre Kinder die Sprache ihrer Eltern und Großeltern – die Herkunftssprache – behalten. Manchmal sind es auch zwei, seltener drei Herkunftssprachen. Dieses gilt für verschiedensprachige Eltern, aber auch wenn aus den Herkunftsländern mehrere Sprachen mitgebracht wurden z.B. Türkisch und Kurdisch oder eine Berbersprache, Arabisch und Französisch. Es ist gesichert, dass ein erheblicher Teil der Migranten und Migrantinnen auch zwei und mehr Generationen nach ihrer Einwanderung Interesse hat, die Sprache der Eltern und Großeltern als Teil des kulturellen Kapitals an die nächste Generation weiterzugeben (Wojnesitz 2009: 207). Von den in der Studie „Viele Welten leben“ befragten Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund wünschen sich 81 Prozent eine zwei- oder mehrsprachige Erziehung ihrer Kinder. Nur zwölf Prozent stellen sich eine ausschließliche oder überwiegende Erziehung in der Herkunftssprache, noch weniger (sieben Prozent) überwiegend oder ausschließlich in der deutschen Sprache, vor. Das Ziel einer zweisprachigen Erziehung wird von jungen Frauen genannt, die sich als selbstständig und individualistisch und von denen, die sich traditionell gebunden darstellen, es gilt für die

religiös gebundenen wie auch für die ohne religiöse Bindung. Es gilt ebenso für junge Frauen aller nationalen Herkünfte (Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006: Kap.6).

Obgleich es der Wunsch der meisten Migrationselemente ist, dass ihre Kinder Kompetenzen in beiden Sprachen entwickeln und obgleich sicher ist, dass Kinder grundsätzlich imstande sind, sich zwei oder auch drei Sprachen anzueignen, ohne Zeichen der Überforderung zu zeigen und ohne gravierende Verwechslung zu begehen (s. Reich 2009: 10), verläuft die Sprachentwicklung teilweise anders. Das gewünschte elterliche Erziehungsziel erreicht zwar ein Teil, aber eben nur ein Teil der Kinder und Jugendlichen. Da Erhebungen mit größeren Stichproben fehlen, kann der Anteil nur grob geschätzt werden. Er mag bei einem Drittel der in Deutschland aufwachsenden Kinder aus einem zwei(mehr)sprachigen Elternhaus liegen. In der Untersuchung „Viele Welten leben“ befragten jungen Frauen im Alter von 15 bis 21 Jahren, lassen sich nach der Selbsteinschätzung, gemessen an Indizes mit ungewichteter Addition der vier Bereiche Verstehen, Lesen, Sprechen und Schreiben, ein Drittel als bilingual, etwas mehr als dominant deutsch einstufen (Boos-Nünning 2007: 116; s. auch Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006: 211ff.). Nur wenige Kinder, die in Deutschland geboren sind, wachsen dominant muttersprachlich auf; vielmehr sind die Sprachverluste in der Herkunftssprache erheblich.

### 3.1.6 Erziehungsziel: Respekt

Neben der Familienbildung oder dem Familiensinn tritt ein in Deutschland als konventionell oder traditionell bezeichnetes Erziehungsziel hinzu: Von Personen mit Migrationshintergrund wird angesprochen, dass Kinder Ältere bzw. die Eltern achten und respektieren sollen (oder aber gehorsam sein sollen) (Farrokhzad u.a. 2011: 156). Respekt vor Älteren wird – wenn generationsübergreifend untersucht wird – von der älteren Generation als Erziehungsziel genannt; im Migrationskontext ist es häufiger verankert als in den Wertvorstellungen einheimischer Familien (s. Prognos 2010: 22f., Farrokhzad u.a. 2011: 170). Auch junge Migrationselemente wollen neben

der Bildung und einer guten Berufsausbildung Respekt und Disziplin an ihre Kinder als Werte weitergeben. Dabei zeigt sich aber ein deutlicher Wandel in den Vorstellungen. Westphal (2011: 235) beschreibt, dass und wie sich Väter mit türkischem Migrationshintergrund mit Modernisierungsprozessen im Eltern-Kind-Verhältnis auseinandersetzen. „Sie formulieren an sich selbst den Anspruch, ihren Kindern Verbote, Grenzen und Kontrollen zu erklären und zu begründen. Der Aspekt des Verhandlungszwangs, der bei den Aussiedlern noch deutlich zutage trat, zeigte sich hier bereits umgewandelt in einen Erziehungswert, der sich als Norm („Ich erwarte Diskutierfähigkeit“) vermittelte. Der Erziehungswert „Respekt“ in der traditionellen Form entwickelte sich zu einer neuen Gestalt, in der gerade das Miteinander-Diskutieren zur Respekterweiterung diente, wohingegen traditionelle Respektbekundungen als übertrieben abgelehnt wurden. Die Erwartungshaltung zielte vielmehr auf ein vernünftiges, angemessenes Verhalten zwischen Vater und Kind sowie auf das innere Wissen und Verständnis der Kinder ab. Damit ist die äußere Kontrolle der Eltern zu verwandeln in eine Form der Selbstkontrolle und Autonomie der Kinder.“ Die Väter haben die Balance zwischen Schutzbedürfnissen und Bildungserwartungen der Eltern, sozialer Kontrolle der ethnischen Gemeinschaft sowie den Freizeitbedürfnissen und Ansprüchen der Kinder herzustellen, wobei die Väter vor allem von Modernisierungsprozessen weiblicher Jugendbiographien herausgefordert werden. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass die befragten Väter mit türkischem Migrationshintergrund eher einen hohen (Aus-)Bildungsstand aufweisen.

Nach einer neueren Untersuchung von Leyendecker u. a. (2009: 177) – mit einer geringen Stichprobe – bei Müttern von Kleinkindern zu den Erziehungszielen respektvolles Verhalten (operationalisiert als Gehorsam oder Höflichkeit gegenüber älteren und in der Hierarchie höher stehenden Menschen, gute Manieren zeigen, keine Gespräche von Erwachsenen unterbrechen und Besuchsrituale beherrschen) sowie Familienverpflichtungen (operationalisiert durch Erwartungen, dass die Kinder die Eltern jeden Sonntag besuchen, sie im Alter pflegen, ihr Geld

zu Hause abgeben und vor der Heirat nicht die elterliche Wohnung verlassen), erwarten Mütter mit Migrationshintergrund eine besonders enge und respektvolle Beziehung ihrer Kinder zur Familie. Respektvolles Verhalten im öffentlichen Kontext hingegen ist Müttern mit türkischem Migrationshintergrund nicht wichtiger als einheimisch deutschen. Hier spielt die Bildung eine wesentlichere Rolle: Weniger gebildete Mütter der ersten Generation erachten das Ziel für bedeutsamer als vergleichsweise gut gebildete Mütter der zweiten Generation. Auch in evangelikalen Aussiedlerfamilien nehmen Respekt und Ehre als Verhaltenskategorien einen höheren Stellenwert ein als im einheimisch deutschen Umfeld (belegt durch Aussagen Jugendlicher s. Vogelsang 2008: 91).

Respekt kann in das Bedeutungsfeld Toleranz, Rücksichtnahme, Fairness und Gemeinsinn eingebunden werden, aber auch in den Wertekanon von Ordnungsliebe, Gehorsam und Unterordnung. Letztere Erziehungsziele wurden in Deutschland bereits in den 1980er Jahren durch Selbstständigkeit und Selbstbestimmung abgelöst. Selbstständigkeit wird als eine wichtige Schlüsselqualifikation in der modernen individualisierten Kindheit angesehen. Respekt verbunden mit Gehorsam ist ein in einheimisch deutschen Vorstellungen kaum mehr formuliertes Erziehungsziel. In der traditionell türkischen Erziehung reguliert Achtung oder Respekt (saygi) allerdings korrespondierend mit Liebe (sevgi) das Verhältnis zwischen Älteren und Jüngeren und daher auch zwischen Eltern und Kindern. Verlangt werden Verhaltensformen (Begrüßungen, Anreden, Vermeidung von unangemessener Kleidung), die eine innere Einstellung zu den Eltern oder darüber hinaus zu älteren weiteren Familienmitgliedern und Älteren allgemein ausdrücken. Eltern mit Migrationshintergrund verstehen m.E. unter Respekt sowohl Achtung und Wohlverhalten als auch Toleranz und Rücksichtnahme. Diese Werte zu akzeptieren und zu vermitteln bedeutet aber keineswegs die Befürwortung von unkritischem Gehorsam. Vielmehr wollen die Eltern bei ihren Kindern erreichen, dass diese in den familiären Bereich eingebunden bleiben und gegenüber Familienmitgliedern wie

aber auch anderen Menschen Respekt entgegenbringen, aber gleichzeitig selbstständig und autonom handeln.

### 3.2 Erziehungsstile

Während hinsichtlich der Erziehungsziele ein Bild von den Vorstellungen der Migrationsfamilien – mit großer interethnischer Variation – unter Berücksichtigung ihrer Besonderheiten gezeichnet werden kann, herrscht hinsichtlich der Erziehungsstile eine ziemliche Konfusion. Erziehungsstile sind Methoden, Grundsätze sowie theoretische Hintergründe, die bei der Kindererziehung bewusst oder unbewusst angewendet werden. Auch heute noch folgt die Einteilung den Dimensionen Wärme und Zuneigung auf der einen und Grad der Lenkung auf der anderen Seite und unterscheidet zwischen permissiven (viel Wärme, geringe Lenkung), autoritativen (wenig Wärme, starke Lenkung), vernachlässigenden (wenig Wärme, geringe Lenkung) und autoritären (wenig Wärme, starke Lenkung) Stilen. Lenkung verweist auf die Rolle der erziehenden Person, z.B. ob die Eigeninitiative und die Meinung der zu Erziehenden berücksichtigt wird oder nicht (Responsivität oder Akzeptanz der Erziehenden). In der öffentlichen Thematisierung und teilweise auch in der Fachliteratur scheint alles ganz einfach zu sein: Die Auffassung, dass in Migrationsfamilien autoritär erzogen werde, wird – schlussfolgernd aus den Untersuchungen von Neumann (1980) – bis heute ungebrochen vertreten. Nun mag Zwang und Druck zum damaligen Zeitpunkt Erziehungspraktiken bestimmt haben, aber die unreflektierte Übernahme veralteter Untersuchungsergebnisse bis in das zweite Jahrzehnt dieses Jahrtausend verwirrt (so bei El-Mafaalani/Toprak 2011: 42ff.). In den Medien (so in der FAZ.net vom 7.10.2011) werden dann nochmals vereinfachend Autoritätshörigkeit der Eltern und harte Strafen neben geringer frühkindlicher Bildung als Ursache für das Schulversagen vieler Migrantenkinder verantwortlich gemacht.

Die wenigen Ergebnisse aus wissenschaftlichen Untersuchungen, vermitteln ein vordergründig widersprüchliches Bild. Anders als viel-

fach behauptet, sprechen die Ergebnisse eher dafür, dass – so Otyakmaz (2007) – parentale Ethnotheorien (kulturelle oder elterliche Überzeugungssysteme, Konzepte, Werte, Vorstellungen und Wissen über die Natur kindlicher Entwicklung) bei türkischen Migrationsfamilien in Deutschland Kinder in den ersten Lebensjahren als noch nicht lernfähig ansehen und dass die Eltern sich daher systematischen Förderungen der kognitiven Fähigkeiten ihrer Kinder entziehen. Der Erziehungsstil ist durch zärtliche affektive Bindung, Schutz, Entlastung und Überbehütung gekennzeichnet, erst später folgt eventuell eine autoritäre Kontrolle.

Werden nicht die Eltern, sondern die Jugendlichen nach dem Erziehungsstil in ihren Elternhäusern befragt, so wird früher (Alamdar-Niemann 1990) wie heute (Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006) ein leistungsorientierter und empathischer (warmer) Erziehungsstil angegeben. An zweiter Stelle wird in der Studie von Alamdar-Niemann (1990: 76) ein permissiv-nachsichtiger Erziehungsstil als kennzeichnend für die Familie genannt. Erst an dritter Stelle folgt die Nennung eines autoritären Stils. Die Untersuchung von Leyendecker (2003) beobachtet bei Müttern von Kleinkindern mit türkischem Migrationshintergrund eine sehr liebevolle und nachgiebige (permissive) Erziehung (alles nach Otyakmaz 2007: 92ff.). Schon vor ca. fünfzehn Jahren wurde von Herwartz-Emden (1997) festgestellt, dass es neben einem eher autoritären Erziehungsverhalten bei russlanddeutschen Familien permissive Erziehungsmuster gibt. Nach Schneewind (2001: 67f.) schätzen Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund die Erziehung durch ihren Vater wie durch ihre Mutter sowohl als autoritär als auch als einfühlsam ein. Nach den antizipierten Erziehungsdimensionen (d.s. die Vorstellungen, wie die Jugendlichen die eigenen Kinder erziehen wollen), wollen Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund ihre Kinder ebenso einfühlsam und nachsichtig erziehen wie einheimisch deutsche Jugendlichen, aber auch autoritärer und zwar in gleichem Maße wie sie es von ihren Eltern erfahren haben.

Schneewind (2001: 80) nennt als Ergebnis der Studie, dass die türkischen Eltern nicht so

autoritär oder religiös in ihrer Erziehung empfunden werden wie angenommen. Zum anderen wird deutlich, dass die elterliche Sozialisation offensichtlich einen großen Einfluss hat und die Erziehungsvorstellungen der Jugendlichen nachhaltig beeinflusst. Unterschiede zwischen deutschen und türkischen Jugendlichen, sowohl in den antizipierten als auch den perzipierten Erziehungsdimensionen sind zwar vorhanden, aber in beiden Gruppen werden Religiosität und Autorität in der Erziehung weniger erlebt und als weniger wichtig eingestuft als Einfühlsamkeit, Nachsichtigkeit und Bildung. Es besteht also in der Grundhaltung zur Erziehung bei beiden Gruppen durchaus eine Ähnlichkeit, die auch generationsübergreifend gilt.

Uslucan (2010: 203) ermittelt in einer (allerdings auch schon 2003 durchgeführten) Untersuchung, dass der Erziehungsstil „aggressive Strenge“ bei Müttern und Vätern mit türkischem Migrationshintergrund stärker ausgeprägt ist als bei einheimisch deutschen Eltern. Deutlich stärker ausgeprägt sind dagegen die Forderungen nach Verhaltensdisziplin: Hier zeigt sich, dass in beiden Gruppen Mütter mehr Wert auf diszipliniertes Verhalten legen. Türkische Eltern verlangen aber von ihren Kindern in deutlich stärkerem Maße ein diszipliniertes Verhalten in der Öffentlichkeit. Werden nur Eltern mit dem höchsten Abschluss Hauptschule einbezogen, ist aggressive Strenge bei einheimisch deutschen Müttern ein häufiger genutztes Disziplinierungsmittel als bei Müttern mit türkischem Migrationshintergrund, während sich die Väter in dieser Erziehungsform nicht mehr unterscheiden. Es bleibt die größere Bedeutung, die Mütter wie Väter mit türkischem Migrationshintergrund der Verhaltensdisziplin

zumessen. Damit erweist sich der Bildungsgrad als die entscheidende Variable, zumindest was den Grad der aggressiven Strenge in der Erziehung anbetrifft.

So kann auch heute noch auf die Zusammenfassung der Forschungen über Erziehungsstile in türkischen Migrationsfamilien bei Otyakmaz (2007: 94f.) zurückgegriffen werden, durchaus mit der Vorstellung, sie auf andere Einwandererfamilien erweitern zu können: „Die wenigen empirischen Untersuchungen zur Erlangung der Erziehungsstile von Eltern mit türkischem Migrationshintergrund deuten – ähnlich wie die zuvor dargestellten internationalen Studien in beispielsweise chinesischen Familien – an, dass eine universelle Konstruktvalidität der Erziehungsstile als entweder autoritär, autoritativ oder permissiv im Sinne Baumrinds (1967, 1971) fraglich ist. In der Regel sind Eltern türkischer Herkunft gegenüber ihren älteren Kindern, auch wenn sie von ihnen Gehorsam und Respekt erwarten, nicht autoritär im Baumrindsschen Verständnis. Baumrind zufolge prägen autoritäre Kontrolle und ein rigides Durchsetzen elterlicher Forderungen zusammen mit emotionaler Kälte den autoritären Erziehungsstil. Nicht emotionale Kälte, sondern ein durch zärtlich affektive Bindungen geprägtes ängstliches Behüten ihrer Kinder begleitet allerdings die Gehorsamserwartungen der Eltern türkischer Herkunft. Speziell im Bereich der schulischen Leistungsanforderungen wird die Haltung der Eltern türkischer Herkunft durch empathisches Verständnis geleitet. Die vorwiegende Haltung gegenüber Kleinkindern ist – auch hier ähnlich den Familien ostasiatischer Herkunft – durch Nachsicht und Wärme geprägt.“

## 4. Komplizierte Beziehungen: Migrationsfamilien und das Bildungssystem

Nach den Vorstellungen erwünschter Erziehung und Bildung sollen Kinder mit Migrationshintergrund möglichst früh und möglichst lange eine Kindertagesstätte besuchen. Der Besuch der Grundschule und einer weiterführenden Schule ist verpflichtend. Migrationsfamilien müssen sich mit den Einrichtungen des Bildungssystems auseinandersetzen und die Einrichtungen des Bildungssystems mit der Tatsache, dass die Zahl der Kinder mit Migrationshintergrund von Jahrzehnt zu Jahrzehnt einen immer größeren Anteil ausmacht. Die Beziehung zwischen dem Bildungssystem und deren Repräsentanten auf der einen und den Migrationsfamilien auf der anderen Seite wird dadurch (mit)bestimmt, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem durchgängig benachteiligt sind. Dieser Sachverhalt ist unstrittig und kann für jede der Bildungsstationen belegt werden. Kontrovers diskutiert werden die Ursachen. Kaum beachtet werden die Reaktionen der Eltern, obgleich die ungleichen Chancen ihrer Kinder in den ethnischen Gemeinschaften schon lange zu einem wichtigen Thema geworden sind.

### 4.1 Benachteiligungen in allen Bildungsbereichen

Um die Reaktionen der Eltern einordnen zu können, ist es notwendig, sich der Bildungsmisere der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu vergegenwärtigen. In allen Stufen des Bildungssystems ist diese Gruppe benachteiligt und dieses wird seit Beginn der Einwanderung problematisiert.

Die Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund in *Tageseinrichtungen* ist zwar deutlich gestiegen, aber immer noch gerin-

ger als bei einheimisch deutschen Kindern. Bei der Gruppe der Null- bis Dreiährigen sind mit einer Betreuungsquote von nur sechs Prozent gegenüber 13,5 Prozent in der Gesamtbevölkerung Kinder mit Migrationshintergrund deutlich schlechter versorgt (ISG/WZB 2009: 36ff.). Die Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im Kindergartenalter (auf der Grundlage einer Sonderauswertung des Mikrozensus im Jahr 2009) beträgt in Westdeutschland 85 Prozent (Kindern ohne Migrationshintergrund 95 Prozent) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 52). Hingewiesen wird auf die ungleiche Verteilung der Kinder auf verschiedene Einrichtungen, wobei elf Prozent der Kinder mit Migrationshintergrund eine Einrichtung mit mehr als 75 Prozent und 23 Prozent eine zwischen 50 Prozent bis 75 Prozent an Kindern mit nicht deutscher Familiensprache besuchen. Der fehlende Besuch einer Kindertageseinrichtung wird auf die fehlende Motivation der Eltern und die pädagogisch negativ bewertete Betreuung in einer Einrichtung mit überwiegend fremdsprachigen Kindern, auf das nahräumliche Wohnumfeld und auf die Auswahlkriterien der Träger zurückgeführt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 53).

Kinder mit Migrationshintergrund sind überproportional von Rückstellungen *bei Schulbeginn* betroffen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010) und sie werden häufiger an Förderschulen für Lernbehinderte überwiesen. Für ausländische – Daten nach Migrationshintergrund liegen nicht vor – Kinder aus Griechenland, Italien, Marokko, Portugal und der Türkei zeigen sich keine rückläufigen Förderschulbesuchsquoten, obwohl die Kinder überwiegend in Deutschland aufgewachsen sind. Deutlich sind die Disparitäten *beim Übergang in das gegliederte*

*Schulsystem.* Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund besuchen vornehmlich Haupt- und Realschulen. „Für die 15-jährigen Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund war 2006 die Gymnasialbesuchsquote mit 37 Prozent deutlich höher als für diejenigen mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil (22 Prozent). Letztere waren hingegen mehr als doppelt so häufig in Hauptschulen zu finden (15 gegenüber 36 Prozent). Der Migrationshintergrund hat neben der sozialen Lage einen eigenen Effekt auf den Schulartbesuch, da selbst unter Beachtung des sozioökonomischen Status migrationspezifische Unterschiede bestehen bleiben: Die Schulartverteilung ist für Jugendliche mit Migrationshintergrund in allen Statusgruppen ungünstiger als für diejenigen, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden.“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 6). Jugendliche mit Migrationshintergrund haben deutlich *niedrigere Bildungsabschlüsse* aufzuweisen, deutlich mehr bleiben ohne Abschluss oder erhalten nur einen Hauptschulabschluss und weniger einen mittleren Bildungsabschluss oder eine Hochschulreife.

Deutlich mehr Jugendliche mit Migrationshintergrund scheitern bei dem Versuch, eine *Ausbildungsstelle zu bekommen* und eine Ausbildung aufzunehmen und zwar selbst dann, wenn sie über eine gute Schulbildung, den einheimischen Jugendlichen adäquate deutsche Sprachkenntnisse sowie über fachliche Fähigkeiten verfügen. Der Unterschied zwischen Bewerbern und Bewerberinnen ohne Migrationshintergrund, von denen 41 Prozent eine betriebliche Ausbildungsstelle erhalten, und Bewerbern und Bewerberinnen mit Migrationshintergrund, von den nur 29 Prozent bei einer Bewerbung erfolgreich sind (so Boos-Nünning/Granato 2008: 62), lässt sich nicht allein durch schlechtere Voraussetzungen erklären (s. Beicht/Granato 2011). Die *Übergangsquote* der Jugendlichen mit Hochschulreife und Migrationshintergrund in *ein Studium* ist höher als die der einheimisch Deutschen bei einem deutlich unterdurchschnittlichen Migrantenanteil an den Studierenden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 119). Von den 20- bis 24-jährigen mit Migrationshintergrund studieren 15 Prozent,

von den einheimischen deutschen Jugendlichen 23 Prozent.

Die *intergenerationale Mobilität in den Bildungsverläufen* ist bei Migrationsfamilien deutlich geringer als bei einheimisch deutschen. Zwar lässt sich eine positive Entwicklung feststellen, da der Anteil der Jugendlichen mit höchstens einem Hauptschulabschluss an den Personen, deren Vater und Mutter höchstens diesen Bildungsstand erreicht haben, von 59 Prozent im Jahr 1992 auf 38 Prozent im Jahr 2008 gesunken ist. Außerdem ist die Abwärtsmobilität geringer geworden: 2008 haben nur noch 13 Prozent (1992: 22 Prozent) höchstens einen Hauptschulabschluss, deren Eltern mindestens über einen mittleren Abschluss verfügen (bei einheimisch Deutschen sinkt der Anteil in dieser Zeit von neun Prozent auf fünf Prozent). Dennoch bleiben die migrationsbedingten Unterschiede bestehen: Einheimisch deutsche Personen erreichen in den Vergleichsjahren 2008 wie schon 1992 zum einen mehr als doppelt so häufig einen höheren Abschluss als ihre Eltern, zum anderen bleiben sie nur halb so oft unterhalb des elterlichen Bildungsstandes (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 207f.). Das bedeutet, dass Migrationsfamilien bei der Bildungsplatzierung ihrer Kinder zwar an dem in Deutschland allgemein vorhandenen Aufstieg partizipieren konnten, dass sich aber gleichzeitig der Abstand zwischen Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund und einheimisch Deutschen nicht verringert hat.

#### 4.2 Geforderte und realisierte Bildungsunterstützung

Der (zu) geringe Bildungserfolg der Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund wird seit Beginn der Familienzusammenführungen der Arbeitsmigranten und Arbeitsmigrantinnen als eines der Hauptprobleme genannt. Schon damals wurden familiäre (kulturelle) und soziale Faktoren als Erklärungen für das Scheitern den Hindernissen, die auf Bedingungen des Schulsystems beruhten, gegenübergestellt. Damals wie heute werden Variablen aufgereiht, die Schulerfolge behindern oder verhindern. Ohne auf die Vielzahl

aller immer wieder angeführten Variablen einzugehen, sollen hier nur zwei bis heute diskutierte Sachverhalte erwähnt werden. Auf Seiten des einzelnen Kindes werden erstens unzureichende Sprachfähigkeiten, als eine der wesentlichsten Ursachen für Schulprobleme und Schulversagen angeführt. Dabei wird die These von der doppelten Halbsprachigkeit vertreten oder es wird angeführt, dass die Beherrschung der (deutschen) Umgangssprache nicht ausreicht, mit der Schulsprache umzugehen. Die Schulsprache wird als grammatikalisch normiert, an der Fachsprache orientiert und als artifizielles Konstrukt, die die Schriftsprache zum Leitbild hat, der Umgangssprache gegenüber gestellt. Die Schule erwartet von Anfang an von allen Schülern und Schülerinnen die gleiche Textkompetenz in der formalen deutschen Sprache. Diese wird aber von einem Teil der Kinder nicht erbracht. Auf der Ebene der Migrationsfamilien werden zweitens die fehlende Zusammenarbeit zwischen dem Elternhaus und der Schule sowie diskrepante Vorstellungen zwischen deutscher Schule und Familien thematisiert. Beide Faktoren, die fehlenden (deutsch)sprachigen Kompetenzen als auch die fehlende Fähigkeit der Familien, das zu leisten, was die Schule in Deutschland von dem Elternhaus (dazu können neben den Eltern auch andere Familienangehörige oder professionelle Hilfe zählen) fordert, werden für die schlechte Schulbilanz verantwortlich gemacht. Zusätzlich genannt werden die Abkapselung der Familien und die Aufrechterhaltung subkultureller Normen.

Erst in neuerer Zeit werden Ursachen auch im Bildungssystem gesehen: die Konzentration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in bestimmten Schulformen und Schulen, der Einfluss eines hohen Migrantenanteils auf die Leistungsfähigkeit von Schulen, die nicht adäquate Leistungsbewertung sowie fehlende Förderung in einem auf Selektion ausgerichteten Schulsystem. Damit wird der Blick weg von den Schülern und Schülerinnen und ihren Familien auf das Versagen der Bildungseinrichtungen gelenkt. Erst dann entwickelt sich Offenheit für die Frage, warum die größtenteils sehr hohen Bildungserwartungen von Migrationsfamilien sich in den meisten Fällen nicht als

schulische Erfolge sowohl bei der Wahl der Schulform als auch bei den Schulabschlüssen niederschlagen. Die Bildungsmotivation, auch als Bildungsanspruch bezeichnet, hat als sekundärer Herkunftseffekt zwar Einfluss auf Übergangentscheidungen (so Dollmann 2010: 19), und der Wunsch nach Bildung und sozialem Aufstieg ist daher ein Faktor für das Erreichen schulischer Erfolge, aber diese Orientierungen stellen anscheinend nicht die wichtigste Voraussetzung für erfolgreiche Schulkarrieren dar. Migrationsfamilien verfügen nicht über die Mittel und die Möglichkeiten, die Bildungsansprüche in Schulerfolge zu transformieren.

Für Deutschland (aber auch für viele andere Vergleichsländer) lassen sich familiäre Bedingungen beschreiben, die dazu führen, dass ein erheblicher Teil der Kinder aus Migrationsfamilien mit schlechteren Voraussetzungen als einheimisch deutsche Mittelschichtkinder ihre Schullaufbahn beginnen. Es ist belegbar, dass junge Menschen mit Migrationshintergrund „häufiger in Familien mit geringem kulturellem Kapital (Buchbestand im Haushalt) und sozialem Kapital (die sozialen Netzwerke begrenzen sich häufiger auf die ethnische Eigengruppe) aufwachsen, weniger elterliche Unterstützung bei der Bewältigung der schulischen Anforderungen erfahren etc.“ (Mansel/Spaiser 2010: 213).

Die Bildungsansprüche der Familien werden zudem nicht begleitet durch konkrete Unterstützungen. Hummrich (2002: 17) schreibt von einer „abstrakten Unterstützungsleistung“ der Eltern, womit die Befürwortung des Bildungsaufstiegs (hier der Töchter) und eventuell eine moralische Unterstützung der Bemühungen bezeichnet wird. Ofner (2003: 244) verweist im Hinblick auf die Eltern der von ihr befragten Akademikerinnen auf deren Schwierigkeiten, aufgrund ihrer geringen oder nicht vorhandenen Schulbildung ihren Kindern eine direkte Unterstützung bei den Schulaufgaben zukommen zu lassen: „Zumeist beschränkt sich (...) die ‚Förderung‘ jedoch auf Ermahnungen zu lernen und eventuell auf Geschenke bei guten Noten. Indirekte Unterstützung werde durch liebevolle Zuwendung zuteil.“ Sie stellt fest, dass den Schülern und Schülerinnen damit ein hohes Maß an Disziplin, Leis-

tungsvermögen und vor allem Selbstständigkeit bei der Gestaltung ihrer Schullaufbahn abverlangt werde. Dies belegen auch die Daten einer Untersuchung bei jungen Frauen, die deutlich machen, wie stark diese in diesem wichtigen Lebensbereich auf sich selbst angewiesen sind (s. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006: 199). In dieser Untersuchung wird jedoch auch deutlich, wie wichtig die Familie dennoch als Hilfe (auch) in schulischen Angelegenheiten ist. Wenn die Familie anderen Instanzen wie Freunden und der organisierten Hausaufgabenhilfe gegenüber gestellt wird, wird offen gelegt, dass ausschließlich die Familie in 32 Prozent der Aussiedlerfamilien und in 25 bis 21 Prozent der Familien mit anderen Migrationshintergründen die helfende Instanz bei den Hausaufgaben ist. Häufiger kommt es jedoch vor, dass weder ein Familienmitglied noch Freunde noch Professionelle Hilfe bieten. Bei den Mädchen ist die Zahl derer, die keine Hilfe bekommen, mit 42 Prozent ebenso hoch wie die Zahl derjenigen, die Unterstützung durch die Familie erhalten. Die Leistung der Familie erschöpft sich aber nicht nur in einer moralischen Unterstützung. Ein Teil ist durchaus bereit, sich finanziell für das schulische Fortkommen ihrer Töchter durch organisierte Hilfe von Dritten einzusetzen. Bei der organisierten Hilfe wird zwischen bezahlter Hausaufgabenhilfe (neun Prozent) und Angeboten von Beratungsstellen oder den Schulen (sechs Prozent) unterschieden.

(Einheimische) Mittelschichteltern fördern nicht nur über abstrakte hohe Bildungsorientierungen, sondern auch durch konkrete Unterstützungen die Bildungslaufbahn ihrer Kinder intensiv, vor allem an den Übergängen (so Pfaller-Rott 2010: 94ff.). In der Untersuchung wird eindrücklich beschrieben, in welchem Umfang einheimisch deutsche Eltern ihre Kinder auf den Übergang in die Schule vorbereiten. Migrationseltern haben hingegen die Erwartung, dass die Kindertagesstätten und später die Schulen, sowohl was den Erwerb der deutschen Sprache als auch was die gezielte Vorbereitung auf die Übergänge anbetrifft, kompensatorisch Lücken in der familialen Sozialisation aufarbeiten.

Kinder aus Migrationsfamilien beginnen ihre Schullaufbahn aufgrund ihrer familiären Bedin-

gungen mit schlechteren Voraussetzungen als Kinder aus einheimisch deutschen Mittelschichten und sie erfahren weniger familiäre Unterstützung. Diese Faktoren wirken sich vor allem in Deutschland aus. Die Einwandererkinder derselben Herkunftsgruppe schneiden in verschiedenen Ländern ganz unterschiedlich ab, wie am Beispiel der Schüler und Schülerinnen mit türkischem Migrationshintergrund unter der provokativen Überschrift „Sind die Kinder meiner Schwester in Holland wirklich schlauer als meine Kinder?“ belegt wird (Wilmes et al. 2011: 31ff.). Besonders die Zahl der Hochschulabschlüsse im internationalen Vergleich macht deutlich, wie sehr die Bildungsabschlüsse und damit die Bildungschancen der Kinder mit Migrationshintergrund in den unterschiedlichen Bildungssystemen voneinander abweichen. In Deutschland erreichen drei Prozent (!) der Schüler und Schülerinnen mit türkischem Migrationshintergrund einen Hochschulabschluss, die nächstschlechtesten Werte weisen die Schweiz mit 13 Prozent und Österreich mit 15 Prozent auf, die höchsten Werte Schweden mit 37 Prozent und Frankreich mit 40 Prozent. Die Autoren betonen, dass es sich bei den türkischen Einwanderern in allen Ländern um eine Gruppe handelt, „die sich von ihren familiären Ausgangsvoraussetzungen her nur wenig unterscheidet, denn auch in den anderen Ländern kommen die Befragten aus türkischen Familien mit vorrangig ländlicher Herkunft und niedrigem Bildungsstand der Eltern“ (Wilmes et al. 2011: 31ff.). Die aus der TIES Studie gewonnenen Daten verweisen auf die Mängel des deutschen Bildungssystems in seinen einzelnen Stationen. Sie ermitteln – wie andere Untersuchungsergebnisse auch –, dass für die Bildungsläufe eine Reihe von familiären Faktoren eine Rolle spielen: das Bildungsniveau der Eltern, die Unterstützung bei den Hausaufgaben durch Eltern oder Geschwister, das Sprechen über Schule und die Anteilnahme an schulischen Erlebnissen sowie die Frage, ob es zu Hause einen ruhigen Arbeitsplatz für die Hausaufgaben gibt. In der Grundschule geht es – so lässt sich nach Dollmann (2010) ergänzen – zusätzlich um das gemeinsame Lernen mit den Eltern für Klassenarbeiten aber auch um das Zurverfügungstellen von Büchern, Kultur, Er-



lebnisfahrten u. a. m. Die Ausstattung von Familien mit bildungsrelevanten Ressourcen und das damit einhergehende lernfreundliche Umfeld bilden eine zentrale Bedingung für den Lernerfolg. „Neben dem bloßen Vorhandensein dieser Ressourcen bedarf es auch deren wirkungsvollen Weitergabe und Nutzung. Von zentraler Bedeutung ist die jeweils zur Verfügung stehende Zeit und die Aufmerksamkeit, die dem einzelnen Kind zukommt“ (Dollmann 2010: 53).

Die deutsche Schule fordert aber mehr: Die erwarteten Unterstützungsleistungen der Eltern umfassen nicht nur die Kontrolle der Kleidung und der Schultasche und die Einbeziehung außerschulischer Bildungsangebote, nicht nur das Sprechen über den Unterricht und Zeit für schulische Belange, sondern darüber hinaus das Wissen um die Anforderungen von Schule in den einzelnen Fächern sowie die Beschaffung von Material (wie Lernspiele), die Organisation von Nachhilfe (bei Bedarf), die Wahl angemessener Schulen. Insbesondere begleitend zum Gymnasialbesuch, teils aber schon in der Grundschule, glauben manche Eltern das Vor- und Nacharbeiten des Lernstoffes leisten zu müssen und setzen damit Standards für das Erwartungsniveau der Lehrkräfte. Das Ausmaß an Hilfen und Unterstützungen, die erwartet werden, damit die Schüler und die Schülerinnen im Schulsystem erfolgreich sind, ist in Deutschland deutlich höher als in anderen Ländern. In diesen Faktoren sind die Gründe dafür zu suchen, dass es die deutsche Schule bis heute nicht geschafft hat, Bedingungen herzustellen, die Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund die gleichen Bildungschancen bieten wie einheimisch deutschen. Anders als in den meisten anderen Staaten der OECD und auch als in den europäischen Nachbarländern kompensiert das deutsche Schulsystem Unterschiede von Kindern mit Migrationshintergrund nicht, sondern verlagert die Verantwortung für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn in die Familien. Kinder, die aus Familien mit niedrigem Bildungsniveau und/oder mit Migrationshintergrund stammen, können ihr Lernpotenzial in der

Grundschule weniger nutzen oder anders formuliert: die Grundschule schafft es nicht, das Lernpotenzial dieser Schüler und Schülerinnen zu entfalten. Dieses gilt insbesondere für den deutschsprachigen Bereich wie etwa das Lesen (Zöller/Roos/Schöler 2006: 45ff.).

Vorne wurde dargestellt, dass Kinder in sozial vernachlässigten, also in Armutsstadtteilen oftmals Grundschulen besuchen, die ihnen deutlich weniger Wissen und Fertigkeiten mitgeben (können), als es Kinder in so genannten „besseren“ Stadtteilen erhalten. Eltern wissen um die zunehmenden Leistungsdifferenzen zwischen Klassen mit hohem Anteil an Schülern und Schülerinnen nicht deutscher Muttersprache<sup>8</sup> und damit um die Bedeutung der Schulwahl schon in der Grundschule für die Entwicklung ihres Kindes.

#### 4.3 Eltern und Bildungseinrichtungen – Kooperation und Kooperationshindernisse

Erst in neuerer Zeit und längst nicht in allen der vielen Darstellungen, die zur „interkulturellen Elternarbeit“ erschienen sind, wird die Perspektive der Eltern mit Migrationshintergrund angesprochen. Dann wird die Belastung deutlich, die vor allem der Schulbesuch der Kinder für die Familien bedeutet: die Betonung der Wichtigkeit von Bildung gekoppelt an Angst, ihren Kindern nicht genug Unterstützung bieten zu können. Beschrieben werden folgende Situationen:

- Eltern geben an, „dass ihre Deutschkenntnisse oftmals nicht ausreichen, in konkreten Anforderungssituationen Unterstützungen bei auftretenden Lernschwierigkeiten und bei der Erledigung von Hausaufgaben zu leisten. So berichten einige Eltern, die in Alltagssituationen oder etwa in der Interviewsituation fließend Deutsch sprechen, dass sie sich den spezifischen sprachlichen Anforderungen von schulischen Aufgaben nicht gewachsen fühlen“ (Hawighorst 2009: 57.);

<sup>8</sup> Für die Grundschule wird der Effekt der Klassenzusammensetzung auf die Leseleistungen von Mücke (2006: 106) belegt; allerdings ist auch belegt, dass (kognitiv)heterogene Schulklassen bei anregenden und anspruchsvollen Lernmilieus gerade im Leseverständnis einen Gewinn für Kinder mit ungünstigen wie auch günstigen Lernvoraussetzungen bedeuten können (Lehmann 2006: 119).

- Der Mangel an schulischem Wissen hindert die Eltern, ihren Kindern bei den Hausaufgaben zu helfen, und die fehlende Unterstützungskompetenz wird bedauert.

Immer wenn Eltern sich frei äußern, wird deutlich, dass sie sich von der Schule allein gelassen fühlen. Eltern mit türkischem Migrationshintergrund „berichten, dass die Schule selbst kaum Anstrengungen unternimmt, auftretenden Lernschwierigkeiten der Kinder entgegenzutreten. Sie machen die Erfahrung, dass die Lehrkräfte den schulischen Leistungsanspruch absolut setzen und die Bringschuld für den Ausgleich von Leistungsschwierigkeiten einzig auf Seiten außerschulischer Sozialisationsinstanzen, zuvorderst also in den Familien, verorten. Die Fragen, ob und auf welche Weise die einzelnen Familien in der Lage sind, die nötigen Unterstützungsleistungen zu erbringen, wird in diesem Selbstverständnis ausgeblendet. Vor diesem Hintergrund erleben die Eltern die Schule selbst oftmals nicht als Ort, an dem sie Anregungen und Hilfe für ihr eigenes Engagement finden können.“ (Hawighorst 2009: 58) Aussiedlerfamilien mit Schulerfahrungen im Auswanderungsland geben die Einschätzung wieder, dass ihre Kinder dort besser gefördert worden seien, allerdings auch, weil die Schule in Deutschland nicht genug Bildungsangebote biete und fehlende „Disziplin“ und „Respektlosigkeit“ gegenüber den Lehrenden zuließe. Die Lehrkräfte in Deutschland würden die Kinder zu wenig unterstützen und seien weniger engagiert als die Lehrkräfte dort.

Nun klappt zwischen Eltern insgesamt, ob mit oder ohne Migrationshintergrund, und den Bildungseinrichtungen die Zusammenarbeit nicht immer wirklich. Eltern werden (so Gomolla 2009: 29) im Rahmen der praktizierten Pflichtrituale hauptsächlich als Informationsempfänger betrachtet und stehen stärker im Dienst der Schule als die Lehrkräfte im Dienst der Eltern stehen. Während im Kindergartenbereich und in der Grundschule noch hinlängliche Kontakte vorhanden sind, wird es in der Sekundarstufe durchgängig schwierig. Mehr Eltern fühlen sich durch den Schulbesuch ihrer Kinder psychisch,

zeitlich und materiell stark belastet und nehmen seitens der Schule wenig Unterstützung wahr. Zwar gibt es auch Schulen, in denen sich die Eltern einbezogen fühlen, aber zwischen Migrationseletern und den Bildungseinrichtungen gibt es in nicht wenigen Fällen nahezu eine Berührungssperre, die sich von Seiten der Lehrerschaft in der Aussage ausdrückt, dass die Migrationseletern nicht erreicht würden.

Wenn Daten erhoben werden, wird die geringe Repräsentanz von Migrationseletern in den Elternvertretungen und die geringe Kommunikationsdichte zwischen dieser Elterngruppe und den pädagogischen Fachkräften belegt (Sacher 2008: 19) bei durchaus vorhandenem Interesse an einer Zusammenarbeit (s. Pfaller-Rott 2010: 221). Die Aussagen über Erfahrungen mit der Beteiligung von Eltern mit Migrationshintergrund sind äußerst unterschiedlich. Während z. B. Westphal (2009: 101) betont, dass diese grundsätzlich eine enorme Bereitschaft aufbringen, sich für die Belange ihrer Kinder mit finanziellen und zeitlichen Ressourcen zu engagieren, sind andere Berichte negativ. So weist ein Evaluationsbericht über ein Elternprojekt in Berlin (Erler et al. 2009: 20ff.) auf eine sehr unterschiedliche Beteiligung von Migrationseletern hin und thematisiert für die Hauptschulen, dass häufig vor allem diese Elterngruppe ohne plausible Erklärung wegbleibe. Es folgt der Wunsch nach einer Pflichtschulung oder nach einem Ausschluss nicht ausreichend bildungsmotivierter Eltern, unter ihnen vieler Migrationseletern, im Zugang zu den Schulen, die sich mit einem anspruchsvollen und leistungsbezogenem Profil auf den Weg zu einer Exzellenzschule machen. Es werden zwar mögliche Hemmschwellen der Eltern thematisiert, aber es bleibt der Eindruck einer einseitigen Schuldzuweisung an die Eltern.

Die Barrieren für die Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtung und Migrationseletern lassen sich auflisten (siehe Pfaller-Rott 2020: 116f.; Nabi Acho 2011: 73ff.; Kröner 2009: 33f.; Erler et al. 2009: 26). Auf Seiten der Migrationsfamilien spielen eine Rolle:

- Verständigungsschwierigkeiten in der deutschen Sprache;
- negative Erfahrungen mit Bildungseinrichtungen oder Behörden;
- Antizipation von Desinteresse auf Seiten des pädagogischen Personals;
- Gefühl von Unterlegenheit und Nicht-Ernst-Genommen werden wie auch allgemein Angst vor formellen Kontakten mit deutschen Einrichtungen;
- Vorstellung, sich gegenüber der mit Macht ausgestatteten Lehrperson nicht behaupten zu können, verbunden mit der Angst, dass vor allem die Formulierung kritischer Sachverhalte sich negativ auf die Bewertung des Kindes auswirken könnte;
- Furcht, dass es wegen unterschiedlicher kultureller Werte oder unterschiedlicher Formen von Religiosität zur Nichtakzeptanz oder Auseinandersetzung kommen könnte, auch und vor allem wegen des Tragens eines Kopftuches (der Mutter oder der Tochter);
- Kommunikationsbarrieren wegen der Kontaktaufnahme erst bei auftretenden Schwierigkeiten wie drohender Leistungsabfall, Konfliktsituationen in der Klasse;
- Fehlendes Vertrauen zwischen dem Schüler und der Schülerin und der pädagogischen Fachkraft, von der auch ein empathischer Zugang zum Kinde erwartet wird.

Auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte (Pfaller-Rott 2010: 113ff.; Nabi Acho 2011: 87ff.; Kröner 2009: 33) führt die geringe Bedeutung, die der Zusammenarbeit im Bildungsprozess der Kinder zubilligt wird bei Unterstellung von Desinteresse von Seiten der Eltern, zu Abwehr oder ebenfalls Desinteresse. Außerdem werden von den Fachkräften fehlende Akzeptanz der Zusammenarbeit in der Einrichtung (Pfaller-Rott 2010: 115), fehlende zeitliche Ressourcen und Datenschutz genannt.

In den Studien werden weiterhin hervorgehoben:

- Schwierigkeiten im Umgang mit anderen sozialen Schichten und mit Familien mit Migrationshintergrund;
- mangelnde Fähigkeit zur Kontaktaufnahme;

- geringe Kritikakzeptanz und fehlende Fähigkeit mit Kritik umzugehen und die daraus resultierenden Kritikvermeidungsstrategien;
- Unfähigkeit wegen vorhandener Stereotypen sich den Migrationseltern und ihren Angehörigen zu öffnen sowie auch Vorbehalte gegenüber dieser Gruppe. Die Untersuchung von Kröner (2009: 53) macht deutlich, dass auch Schulleitungen kulturalisierende und ethnisierte Zuschreibungen verwenden, welchen die Elternvertreter mit Migrationshintergrund nicht entsprechen. Die Antworten legen zudem nahe, dass die Ursachen für Probleme bei den Eltern gesucht werden.

Elternvertreter mit Migrationshintergrund suchen Gründe für die schwierige Kommunikation sowohl in Einstellungen und Verhalten des Lehrpersonals als auch in denen der Eltern. Neben negativen Beschreibungen wurden positive Beispiele von Lehrer- und Lehrerinnenverhalten genannt. Hingegen sind die Bilder des pädagogischen Personals und der Vertreter der Einrichtungen von Migrationsfamilien stark stereotypisiert und tendenziell negativ. Selbst einheimische deutsche Evaluatoren und Evaluatorinnen bringen es fertig, die Gründe für Blockaden in der Zusammenarbeit einseitig in dem Verhalten und in den Einstellungen der Migrationseltern zu sehen (Erler et al. 2009: 22ff.). Was die appellative Ebene angeht, ist alles in Ordnung. In Kindergärten und Grundschulen – heißt es – müsste oder sollte Kindern und Eltern ein Lebensraum geboten werden, in dem allen Beteiligten – Familien ohne und mit Migrationshintergrund – ein kooperatives Miteinandergehen ohne Schwellenangst möglich ist (so Pfaller-Rott 2010: 16). Aber in die Beschreibungen schleicht sich häufig der Defizitblick ein. Dann werden die Eltern als Hauptursache für die Probleme der Kinder beschrieben. Die familiären Bedingungen, so wird in einem an Veränderung der Praxis orientierten Beitrag formuliert, erweisen sich für (schulische) Bildungserfolge „als doppelt so groß wie die Wirkungspotenziale qualitativ günstiger Leistungen von Kindertagesstätte und Grundschule zusammen“ (Thimm 2007 nach Pfaller-Rott 2010: 50f.), eine Auffassung, die sich fachlich nicht aufrechterhalten lässt.

## 5. Migrationsfamilien in Krisen – Krisen in Migrationsfamilien

---

Migrationsfamilien geraten in Lebenskrisen wie (einheimische) deutsche Familien auch. Die Eltern können selbst in eine für die Gesamtfamilie kritische Lebenssituation kommen, insbesondere durch Trennung oder Scheidung oder durch Ausübung von Gewalt oder die Familie kann durch eines der Kinder in besonderer Weise gefordert sein, z. B. durch ein von Behinderung bedrohtes oder behindertes oder – meistens im Jugendalter – kriminelles oder suchtabhängiges Kind. In allen Fällen ist die Belastung für die Familie insgesamt hoch. Krisen wirken sich auf die Erziehung und in vielen Fällen auf die Bildung aus, sei es, weil den Kindern und Jugendlichen Chancen reduziert werden, sei es, dass die zur Bewältigung der Krisen aufzuwendende Kraft die Erziehungsleistung der Familie reduziert.

### 5.1 Scheidung und Trennung

Die Frage von Scheidungen und Trennungen in Migrationsfamilien nahm und nimmt keinen großen Raum ein. Nur in wenigen Arbeiten zur Migration wird sie angesprochen, nur in wenigen Studien wird das Thema Scheidung unter rechtlicher Perspektive (Pasero 1990 anhand von Gerichtsakten), im Hinblick auf das Scheidungsverhalten und die Scheidungsgründe (so Süzen 2003 für Frauen mit türkischem Migrationshintergrund der zweiten Generation) oder im Hinblick auf die Entwicklung von Handlungsstrategien nach dem Scheidungsprozess (so Petuya 2007) für Frauen mit spanischem Migrationshintergrund untersucht.

Zahlen sind nicht ermittelbar, weil nicht in Deutschland durchgeführte Scheidungsverfahren statistisch nicht erfasst werden. Nach dem Mikrozensus 2005 (BMFSFJ 2009: 66) haben Männer und Frauen mit Migrationshintergrund eine geringere Quote an Geschiedenen als die Gesamt-

bevölkerung (mit türkischem Migrationshintergrund 4,3 Prozent, mit italienischem 5,9 Prozent, Gesamtbevölkerung: sieben Prozent). Obgleich damit nicht die Zahl der Scheidungen erfasst wird (Geschiedene und Wiederverheiratete werden in der Kategorie „verheiratet“ erfasst), lassen die Daten auf eine geringere Zahl an Scheidungen in Migrationsfamilien schließen. Zu vermuten ist, dass die Zahl der Scheidungen steigt. Die Bewältigung von Scheidungsfolgen in Migrationsfamilien werden seit den 1990er Jahren des vorigen Jahrhundert thematisiert, aber sie nehmen keinen dominanten Raum ein. Häufiger dargestellt werden die Ursachen von Scheidungen. Süzen (2003) unterscheidet drei Grundmuster: Scheidung infolge von Gewalterfahrungen als Weg zur Selbstbestimmung in Form einer individualistischen Lebensführung und als Bruch mit der traditionellen Gemeinschaft. Beschrieben wird außerdem, dass – zumindest in den türkischen Gemeinschaften – Trennung und Scheidung auf Widerstände stoßen und (vor allem von Seiten der Frau) gerechtfertigt werden müssen. Ehe- und familienbelastende Faktoren sind, wie auch in einheimisch deutschen Familien, Schichtarbeit mit familien- und kontaktbeeinträchtigenden Arbeitszeiten, Arbeitslosigkeit und Armut. Zur Scheidung kommt es aber erst dann, wenn Gewalt des Ehemannes gegenüber der Frau oder den Kindern oder Untreue vorliegt.

Für die von Scheidung betroffene Frau mit türkischem Migrationshintergrund, i. d. R. mit Kindern, bedeutet die Trennung oder Scheidung nicht nur – wie für einheimische Frauen in gleicher Situation auch – finanzielle Probleme oder sogar ein Leben in Armut und die Hauptverantwortung für die Erziehungsaufgaben, sondern darüber hinaus den Verlust an traditionellen Bindungen und Auseinandersetzungen mit der Zuschreibung, die Familienehre in Gefahr gebracht oder verloren zu haben (so Süzen 2003:

11). Ehen, in denen ein Partner im Rahmen der Heiratsmigration eingereist ist, unterliegen spezifischen Belastungen. Heiratsmigranten und -migrantinnen – nicht selten mit guter Ausbildung in den Herkunftsländern ausgestattet – haben zunächst unter rechtlichen später faktischen Einschränkungen (Nicht-Anerkennung der mitgebrachten Qualifikationen für eine qualifizierte Berufsausübung, unzureichende deutsche Sprachkenntnisse) Probleme, im Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. Diskriminierungserfahrungen bei der Arbeits- und Wohnungssuche und Prognosen des sozialen Umfeldes über das Scheitern der Ehe können das Verhältnis der Eheleute belasten. Dieses gilt auch für bi-nationale Paare. Mehr noch als einheimisch deutsche Familien bedürften Migrationsfamilien im Falle der Trennung und Scheidung der Mediation. Eine auf diese Gruppe ausgerichtete Beratung im Rahmen der Scheidung und Begleitung des Trennungsprozesses gibt es jedoch nur in Ansätzen.

## 5.2 Gewalt im familiären Bereich

Bei Gewalt in Migrationsfamilien kann es sich um Gewalt gegenüber der Ehepartnerin (oder seltener) dem Ehepartner oder um Gewalt gegenüber den Kindern handeln. Gewalt *gegenüber der Frau* mit Migrationshintergrund findet eine große mediengestützte Aufmerksamkeit: Zwangsverheiratung und Ehrenmorde, aber auch Einsperren und Kontrolle und körperliche Gewalt gegen Frauen mit türkischem Migrationshintergrund oder – wie es heißt – aus dem arabischen Raum, oftmals fokussiert auf Frauen islamischer Religion, werden so häufig thematisiert, dass sie sich beinahe als Muster „normalen“ Familienlebens darstellen. Die Thematik wird dabei auch (so Schröttle o. J.: 1) „von Teilen der deutschen Mehrheitsgesellschaft und Politik instrumentalisiert, um Vorurteile gegen Migrantinnen und Migranten zu verbreiten und Gewalt sowie die Gleichstellungsproblematik einseitig einer ethnischen Minderheit zuzuschreiben.“ Die Untersuchung von Schröttle und Müller aus dem Jahr 2003 erlaubt durch eine Zusatzbefragung von türkischen und osteuropäischen Frauen Aussagen zu diesen

Gruppen im Vergleich zu einheimisch deutschen Frauen. Während die Erfahrungswerte von körperlicher und/oder sexueller Gewalt mit 29 Prozent bei einheimisch deutschen Frauen und 37 Prozent mit türkischem und 28 Prozent mit GUS-Hintergrund relativ nahe beieinanderliegen, zeigen sich die Unterschiede zwischen den Frauen unterschiedlicher ethnischer Herkunft ausgeprägter, wenn ausschließlich Gewalt durch den aktuellen Beziehungspartner berücksichtigt wird. Dann hat von den Frauen unter 60 Jahren etwa jede siebte Frau deutscher Herkunft, jede sechste Frau aus Ländern der ehemaligen UdSSR und jede dritte bis vierte Frau türkischer Herkunft mindestens einmal körperliche und/oder sexuelle Übergriffe durch den aktuellen Beziehungspartner erlebt. Auch eine Kontrolle durch den aktuellen Partner im Hinblick auf Kontakte, Ausgehen, Anrufe und Geldverwendung werden von Frauen mit türkischem Migrationshintergrund deutlich häufiger genannt als von Frauen, die aus den GUS-Staaten eingewandert sind und von diesen häufiger als von einheimischen deutschen Frauen. Selten sind in allen Gruppen der Zwang zu ungewünschten sexuellen Handlungen (ein Prozent bis drei Prozent) und Einschüchterung durch wütendes/unberechenbares Verhalten (zwei Prozent bis fünf Prozent). Frauen mit Migrationshintergrund, und hier die mit türkischem häufiger als die aus den GUS-Staaten, erfahren Dominanz, Unterdrückung und Gewalt in der aktuellen Partnerschaft häufiger als einheimisch deutsche Frauen. M. E. sind die Unterschiede teilweise dadurch zu erklären, dass sich Frauen mit Migrationshintergrund nicht oder seltener aus der Beziehung, in der sie Gewalt erleben, durch Trennung oder Scheidung lösen können.

Frauen mit Migrationshintergrund suchen nur selten Hilfe außerhalb der Familie, da sie nur über einen geringen Kenntnisstand über Unterstützungsangebote verfügen. In der Untersuchung von Schröttle wurde ermittelt, dass 71 Prozent der einheimisch deutschen Frauen aber nur ca. 44 Prozent der Frauen mit Migrationshintergrund Hilfsangebote für Menschen in Gewalt-situationen kannten; von den Frauen mit Gewalterfahrungen erhöhen sich die Anteile auf 51 Prozent bei Frauen mit türkischem Migrations-

hintergrund sowie 41 Prozent bei Frauen aus GUS-Staaten. Vor allem Frauen, die nicht in Deutschland geboren oder aufgewachsen sind, fehlt das Wissen um und der Zugang zu Hilfen. Aber auch in Deutschland geborene junge Frauen mit Migrationshintergrund suchen oder erfahren selten professionelle Hilfe. Ca. die Hälfte der 15- bis 21jährigen jungen Frauen geben in einer 2003 durchgeführten Umfrage an, dass sie keine Beratung und Hilfe in Anspruch nehmen wollen, wenn der Partner sie schlägt, noch seltener suchen sie Hilfe bei interfamiliären Problemen wie Ärger mit den Eltern oder Probleme mit dem Partner (Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006: 454 ff.).

Zu dem Ausmaß, den Formen und Ursachen von *Gewalt gegen Kinder* in Migrationsfamilien gibt es nur wenige Untersuchungen. Auch Falldarstellungen und Beschreibungen, die aus der Beratungspraxis entstanden sind, sind selten. Es liegen frühe Texte vor, die Gewalt gegen Mädchen türkischer Herkunft mit dem Schwerpunkt auf sexuellen Missbrauch beschreiben, die aus Beobachtungen in Kriseneinrichtungen (auch) für Mädchen aus der Türkei resultieren (Spitzel/Yüksel 1992: 37; Papatya 1993: 83), aber keine fundierten Daten über Verbreitung von Gewalt enthalten. Neuere Studien ermitteln, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund häufiger als einheimisch deutsche elterlicher Gewalt ausgesetzt sind. „Dabei unterscheiden sich die Umstände des Aufwachsens ebenfalls deutlich zwischen den Gruppen, und zwar derart, dass Gewalt in verschiedenen Formen und Stadien der kindlichen Entwicklung häufiger den Erziehungsalltag von Migrantinnen und Migranten als den von Deutschen bestimmt. Fast jeder dritte südeuropäische, türkische und jugoslawische Jugendliche hat in der Kindheit schwere Züchtigungen oder Misshandlungen durch die Eltern erlebt, wurde geschlagen oder verprügelt. Damit liegt die Quote fast doppelt so hoch wie bei den Deutschen. Zudem ist bei diesen Gruppen das Erziehungsklima auch gegenwärtig von Gewalt geprägt: Fast jeder fünfte Jugendliche gibt an, in den letzten zwölf Monaten Gewalt durch die Eltern erlebt zu haben. In den Haushalten von Migranten werden nicht nur Kinder geschlagen,

sondern hier üben die Eltern ebenfalls untereinander häufiger Gewalt aus. Jugendliche türkischer Herkunft geben solche Gewaltbeobachtungen über viermal häufiger an als Deutsche und erreichen damit die höchste Quote an beobachteter Gewalt“ (Baier et al. 2006: 255).

Allerdings gibt es auch andere und differenziertere Ergebnisse in einer Längsschnittstudie, die die Situation in den Städten Münster und Duisburg vergleicht. Diese Studie weist – entgegen dem Alltagsverständnis – kaum Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund auf mit einer geringeren Belastung der Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund in Duisburg. Diese wird wie folgt erklärt: „Die unterschiedlichen Tendenzen in Münster und Duisburg weisen auf die bislang möglicherweise zu wenig beachtete Bedeutung des spezifischen städtischen Kontextes sowie der Größe und Zusammensetzung der jeweiligen Migrantenpopulation für die Delinquenzbelastung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund hin. Während die Gruppe der Migranten in Münster vergleichsweise klein ist und eine recht große Heterogenität aufweist, gibt es in Duisburg mit den vielfach bereits in der dritten Generation in Deutschland lebenden Jugendlichen türkischer Herkunft eine sehr große Teilgruppe. Duisburg ist zwar infolge der massiven Deindustrialisierungsprozesse mit erheblich größeren ökonomischen Problemen konfrontiert als eine Stadt wie Münster, betroffen sind davon gerade auch die Arbeitsmigranten und deren Nachkommen. Die vorliegenden Befunde deuten jedoch darauf hin, dass die in Duisburg zum Teil recht deutlich zu beobachtenden Segregations-tendenzen entlang ethnischer Zugehörigkeiten mit einem nicht zu unterschätzenden (delinquenzhemmenden) Potenzial an informeller sozialer Kontrolle und sozialem Kapital einhergehen“ (Holthusen 2009: 213).

Auf der Grundlage von Beobachtungen und nicht durch empirische Untersuchungen abgesichert, lassen sich folgende Hypothesen formulieren: Vernachlässigung und körperliche Misshandlung, wahrscheinlich auch psychische Misshandlung von Kleinkindern, kommt *erstens* in Migrationsfamilien eher seltener vor als in deutschen.

Kinder mit Migrationshintergrund werden selten wegen Misshandlung in ein Krankenhaus eingewiesen. Auch die Zahl der Fälle, in denen es aus den obigen Gründen zu Gerichtsverfahren kommt, ist äußerst gering. In den Familien wird in der Regel die basale Versorgung gesichert. Die in den ersten Lebensjahren der Kinder eher permissiven Erziehungsvorstellungen legen es in dieser Zeit (bis ca. sechs Jahre) nicht nahe, Gewalt als Erziehungsmittel einzusetzen. Züchtigung als das bewusste Schlagen als Strafe für Vergehen von Kindern ist den türkischen Eltern und wahrscheinlich auch anderen Nationalitäten eher fremd. Wahrscheinlich häufiger kommt *zweitens* eine Form der Überforderung durch die Zuweisung von Verantwortung, z. B. durch Haushaltspflichten und die Übergabe von Betreuungsaufgaben für die jüngeren Geschwister an zehn- bis zwölfjährige Mädchen. Sie werden in – für deutsche Vorstellungen wenig kindgemäße – familiäre Verpflichtungen eingebunden und die Reglementierung in der Erziehung nimmt zu. Dass Kinder nicht nur der Versorgung in Form von Kleidung und Ernährung bedürfen, sondern auch das Bedürfnis nach Gesprächen, emotionaler Zuwendung und Akzeptanz haben, ist manchen Eltern nicht verständlich. Sexueller Missbrauch von Kindern – insbesondere bei Mädchen durch Einzelfälle belegt – kommt *drittens* auch in Migrationsfamilien vor; wie häufig lässt sich auch nicht annäherungsweise schätzen. Auch Aussagen darüber, ob durch die Migration Formen des sexuellen Missbrauchs gemessen an den quantitativen Vorkommen in den Herkunftsländern zunehmen und ob Kinder in Migrationsfamilien häufiger betroffen sind als Kinder aus deutschen Familien, sind nicht möglich. Nach einer gerade erschienenen Studie sind Befragte mit türkischem Migrationshintergrund in allen erhobenen Missbrauchskategorien deutlich seltener (2,3 Prozent) als einheimisch Deutsche (6,2 Prozent) und Befragte mit russischem Migrationshintergrund (7,6 Prozent) von sexuellem Missbrauch im Kindes- und Jugendalter betroffen (Bieneck et al. 2011: 19). Dieses gilt vor allem für die Mädchen.

Abgesichert ist allein, das sexueller Missbrauch in ausländischen Familien, wenn er denn

vorkommt, nicht in der Öffentlichkeit thematisiert wird und Mädchen mit Migrationshintergrund sich nur äußerst selten an Beratungsstellen wenden. Dies gilt für Kinder aber auch für Jugendliche. Gewalt wird vermutlich so selten thematisiert und damit aufgedeckt, weil Konflikte in Migrationsfamilien weitaus stärker als (durchschnittlich) in deutschen Familien üblich innerhalb der Familie ausgetragen werden. Ein familistisch orientiertes Denken verlangt, Probleme im (erweiterten) Familienverband zu lösen, ohne Unterstützung von außen, insbesondere ohne institutionelle Hilfe in Anspruch zu nehmen. Dem liegt die Vorstellung zu Grunde, dass es erst dann, wenn ein Regelverstoß außerhalb der Familie bekannt wird, er für die Betroffenen Konsequenzen hat. Noch bedeutsamer ist, dass die vorhandenen Schutzmaßnahmen nicht greifen; dieses gilt sowohl für die ambulanten Formen der Kinder- und Jugendhilfe als auch – bei Überrepräsentation bei Inobhutnahmen – für die stationären Hilfen der Vollzeitpflege, in Heimen und in betreuten Wohnformen.

Gründe können neben den schon genannten familiären Kosten, die sich für die Jugendlichen mit einer solchen Maßnahme verbinden, auch Ressentiments gegenüber den Einrichtungen sein, die als für die eigene ethnische Gruppe als nicht adäquat und als nicht interkulturell orientiert wahrgenommen werden. Kommen Kinder mit Migrationshintergrund in ein Heim, ist der Aufenthalt kürzer als bei einheimisch Deutschen. Edholm-Wenz (2004: 74f.) nennt als Gründe, dass die Betroffenen aufgrund des als fremd erlebten Umfeldes selbst darauf dringen, zurück nach Hause zu kommen, dass sich die Familiendynamik auswirkt, dass sich im Rahmen der erweiterten Familie Lösungen anbieten oder dass die Familien aufgrund der Erfahrung mit der stationären Jugendhilfe in der Lage sind, sich neu zu organisieren und die Situation für das betroffene Kind oder den Jugendlichen zu verbessern.

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund haben bei einem Heimaufenthalt höhere und spezifischere Verluste zu befürchten als einheimisch Deutsche: In dem ausschließlich deutschen Milieu des Heimes können sie den Familientraditionen und den Migrationskulturen

ihrer Eltern und Geschwister entfremdet werden. Eine interkulturelle Öffnung unter Einbeziehung der Migrationsfamilie könnte das Konfliktpotenzial für die jungen Menschen verringern. Untersuchungen sprechen nicht für eine intensivere Zusammenarbeit mit den Eltern (Edholm-Wenz 2004: 242f.). Stets klingt an, dass wegen der Wahrnehmung von Fremdheit eine Zusammenarbeit nicht einmal ernsthaft versucht wird, vor allem dann nicht, wenn die Einstellungen und das Verhalten der Eltern dem Heim gegenüber als ablehnend empfunden werden, und wenn die deutschen Sprachkompetenzen der Eltern für eine Kommunikation nicht ausreichen. Es wird nicht versucht, die Barrieren auf Seiten der Eltern, die u. U. den Heimaufenthalt als demütigend und die Familienehre beeinträchtigend sowie als Eingriff in das private Familienleben empfinden, zu überwinden. Unter solchen Konstellationen kann der Heimaufenthalt die Entfremdung des jungen Menschen mit Migrationshintergrund nicht nur von seiner Familie, sondern auch von seiner ethnischen Gruppe bewirken oder verstärken (s. auch Boos-Nünning 2009).

### 5.3 Leben mit einem behinderten oder von Behinderung bedrohten Kind

Nach der Kinder- und Jugendgesundheitsstudie des Robert-Koch-Instituts (ISG/SZB 2009: 96) gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen einheimischen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund hinsichtlich der Prävalenz von Behinderung. Ein behindertes Kind fordert Beträchtliches von den Müttern mit und ohne Migrationshintergrund, die den Hauptteil der Pflege- und Betreuungsarbeit leisten, insbesondere im Hinblick auf den Umgang mit nachbarschaftlicher und gesellschaftlicher Ablehnung von Behinderung, dem Umgang mit der konkreten Krankheit oder Behinderung, Kenntnisse über Ansprüche und Hilfen und dem Umgang mit Behörden. Deutlich unterschiedlich werden die Zahlen, wenn der erweiterte Behinderungsbegriff zugrunde gelegt wird und die Kinder in Förderschulen für Lernbehinderte einbezogen werden. Ausländische Kinder (Kinder mit Migra-

tionshintergrund werden nicht erfasst) sind in den Sonder(Förder)schulen für Lernbehinderte deutlich überrepräsentiert. Ihre Sonderschulbesuchsquote liegt 2009 etwa doppelt so hoch wie die der deutschen Schüler und Schülerinnen. Besonders hoch sind sie in Baden-Württemberg, Niedersachsen und im Saarland. Besonders häufig betroffen sind Kinder mit italienischem, portugiesischem und türkischem Hintergrund. Noch höher sind die Anteile an Kindern, die aus den Kriegsgebieten des Balkans geflüchtet sind. Auch heute noch sind fehlende deutsche Sprachkenntnisse Anlass für eine Überweisung, obgleich nach wie vor „faktisch kein Beleg dafür gefunden werden kann, dass Sonderschulen besondere Kompetenzen in der Vermittlung von (Fremd-)Sprachen und der Anwendung von Didaktik besitzen, die zur Überwindung von Problemlagen nicht-deutscher Jugendlicher beitragen“ (Powell/Wagner 2002: 66f.).

In beiden Situationen, der Unterstützung beim Aufwachsen eines behinderten oder von Behinderung bedrohten Kindes und bei drohender oder vorgenommener Überweisung an eine Förderschule für Lernbehinderte, werden die Eltern mit Migrationshintergrund allein gelassen. Für Migrationsfamilien mit behinderten Kindern gilt – wie in allen anderen Bereichen der Beratung und Vorsorge auch – dass sie im Zugang zu Hilfen deutlich unterrepräsentiert sind. Erhebungen im lokalen Kontext sprechen dafür, dass die Inanspruchnahme noch geringer ist als bei anderen Formen der Familien-, Kinder- und Jugendhilfe. So wurde für Bielefeld bei einem Anteil von Migrationspersonen an der Bevölkerung von 25 Prozent eine Inanspruchnahme von zwei Prozent (!) festgestellt (Burg 2011: 6). Als Gründe können angeführt werden, dass sich die Migrationsfamilien im System der Behindertenhilfe noch weniger als in anderen Bereichen zurechtfinden und dass sich die fehlende und unzureichende Vernetzung zwischen Behindertenhilfe, Bildungseinrichtungen und Migrant\*innenorganisationen besonders nachteilig auswirkt. Eltern können dann ihre Ansprüche an spezifische Förderung von behinderten oder von Behinderung bedrohten Kindern nicht geltend machen und erst recht nicht durchsetzen.



Eltern, die für ihr behindertes Kind einen erhöhten Beratungsbedarf haben, könnten sich an drei sehr unterschiedliche Einrichtungen wenden:

- an Einrichtungen, die speziell für die spezifische Beeinträchtigung zur Verfügung stehen; also den Fachdiensten der Behindertenhilfe;
- an die Fachdienste für Migration;
- an eine ihnen nahestehende Migrantenorganisation.

Eine Pilotstudie in NRW zeigte, dass Personen (nicht nur Eltern) mit Migrationshintergrund sich in erster Linie an Einrichtungen für Behinderte (186 Nennungen), danach an Fachdienste für Migration (52 Nennungen) und kaum an Migrantenorganisationen (13 Nennungen) wendeten. Bei der ersten Gruppe ging es wahrscheinlich überwiegend um Versorgungsfragen, denn es wurde gleichzeitig ermittelt, dass präventive Angebote kaum wahrgenommen wurden (Czock/Donges 2010: 11). Die weitaus meisten Einrichtungen der Behindertenhilfe waren nicht auf einem Kenntnisstand, dass sie den Migrationsfamilien Unterstützung hätten bieten können. Sie befanden sich – wenn überhaupt – am Beginn der Beschäftigung mit interkulturellen Fragestellungen und verfügten nicht über spezielle Angebote für Migrationsangehörige oder -familien. Nur in ganz wenigen Einrichtungen wurde z. B. mit Migrantenorganisationen kooperiert. Die Fachdienste für Migration haben zwar Kontakte zur Zielgruppe, aber – ebenso wie die Migrantenorganisationen – wenige Kompetenzen in Fragen von behinderten oder von Behinderung bedrohten Kindern und Jugendlichen.

Migrationsfamilien leiden und fühlen sich hilflos, wenn ihre Kinder eine Förderschule für Lernbehinderte besuchen sollen, verbunden mit dem Gefühl, sich gegen eine ungerechtfertigte Zuweisung nicht wehren zu können. Es ist zu hoffen, dass auch Migrationsfamilien von der Umsetzung der UN-Konvention zum Schutze und zur Förderung der Rechte behinderter Menschen, die 2009 in Deutschland ratifiziert wurde, profitieren. Die Kultusministerkonferenz legte dazu 2010 fest: „Das allgemeine Bildungssystem ist aufgefordert, sich auf die Ausweitung seiner Aufgabenstellung im Sinne einer inklusiven Bil-

dung vorzubereiten.“ Bei einem äußerst breiten Spektrum zwischen den Bundesländern (2009 in Kindertageseinrichtungen: Bayern 34 Prozent, NRW 69 Prozent) kommen die Bildungseinrichtungen dem Anspruch einer inklusiven Förderung mehr oder weniger nach, deutlich häufiger im Bereich der Kindertageseinrichtungen (62 Prozent) als in der Primarstufe (34 Prozent) und kaum in den Sekundarstufen (15 Prozent) (alle Zahlen 2008/2009, s. Klemm 2010). Die Kultusminister wollen sich drei Jahre Zeit geben, den Anforderungen nachzukommen. Wie in allen Bildungsthemen liegt in Deutschland der Anteil von Kindern und Jugendlichen, die an inklusiver Bildung teilnehmen (können), weit unter dem Durchschnitt anderer europäischer Staaten. Eine aktuelle Analyse der Bertelsmann-Stiftung kommt zu dem Ergebnis, dass Deutschland kaum Fortschritte macht.

Das weitgehende Fehlen inklusiver Bildung wirkt sich wegen der großen Zahl betroffener Kinder und Jugendlichen insbesondere bei Migrationsfamilien aus. Aber auch die fehlenden Zugänge zu kompetenter Hilfe bei einem behinderten oder von Behinderung bedrohten Kind lassen Migrationseltern mit den Erziehungs- und Bildungsproblemen in diesen Fällen weitgehend alleine.

#### 5.4 Delinquentes und abweichendes Verhalten

Kriminalität, insbesondere Gewaltkriminalität des Sohnes – sehr selten der Tochter – belastet Migrationsfamilien stark. Dieses gilt auch für abweichendes Verhalten, häufiger erlebt als Suchtabhängigkeit. Empirische Untersuchungen belegen, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht nur von aktiven sondern auch von passiven Gewalterfahrungen (auch in der Opferrolle) stärker als einheimisch deutsche betroffen sind (s. die Auflistung von Untersuchungen von Uslucan 2009: 192 f.). Die Unterschiede reduzieren sich oder verschwinden sogar, wenn der Bildungsstatus und/oder die Schulform kontrolliert wird. Während die erhöhten Kriminalitätsraten von Jugendlichen und

jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund (s. dazu die Zusammenfassung bei Bannenberg 2009: 155ff.) und in benachteiligten Regionen mit einem hohen Anteil an Arbeitslosen und Migrationsfamilien (z.B. Holthausen 2009: 210) seit langem, eigentlich seit Beginn der Einwanderung, immer wieder zum Thema wurde und wird, gibt es wenige Studien, die die Reaktionen der Migrationsfamilien beschreiben. Dieses gilt sowohl für die Reaktion auf Devianz und Kriminalität im Stadtteil als auch auf ein abweichendes Verhalten der eigenen Kinder.

In einer frühen Stadtteiluntersuchung wurde ermittelt, dass sich Angehörige der türkischen Minderheit angesichts der weniger klaren „deutschen“ Normen auf eigene Normen zurückziehen. Die Befragten lehnen – im Vergleich zu den einheimisch Deutschen – deviante Normen stärker, ja konsequent ab (s. Blasius et al. 2008: 113ff.). Sie nehmen die soziale Verwahrlosung in den benachteiligten Wohnvierteln wahr und missbilligen sie ebenso wie der einheimische Teil der Wohnbevölkerung. Beide Gruppen bewerten das Beschimpfen eines Kindes, das Schlagen des eigenen Kindes oder von Ausländern und die sexuelle Belästigung einer Frau, also die Bereiche, in denen Gewalt gegenüber anderen Personen ausgeführt wird, in gleicher Häufigkeit negativ. Gewaltfreies Verhalten wie Stehlen in einem Supermarkt, Schwarzarbeit, Schwangerschaft einer 15jährigen und Trunkenheit wird deutlich häufiger von der Bevölkerungsgruppe mit türkischem Migrationshintergrund negativ bewertet. Gleiches gilt für die Bewertung von abweichendem Verhalten Jugendlicher wie lautes Auftreten, Randalieren und Schlägereien mit Verletzungen. Die Autoren folgern daraus, dass die türkischen Bewohner ein gemischtes Wohngebiet stabilisieren. Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass junge Menschen mit Migrationshintergrund auch dann, wenn sie in sozialräumlich problematischen Stadtteilen aufwachsen und in sozial und ökonomisch prekärer Situation leben, in ihrer Familie Wertebewusstsein vermittelt bekommen. Diese Überlegungen entheben nicht der Notwendigkeit, sich mit der Gruppe der Jugendlichen (hier mit türkischem Migrationshintergrund) auseinanderzusetzen die Gewalt oder gewaltbil-

ligende Ideologien akzeptieren (Uslucan 2009: 194) und Prävention unter Beteiligung der Familien anzustreben.

Was die Suchtmittelabhängigkeit anbetrifft, entspricht der Konsum von legalen und nicht legalen Stoffen – mit Ausnahme des deutlich geringeren Alkoholgebrauchs von Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund – dem der einheimisch deutschen Jugendlichen und ist von ähnlichen sozialen Faktoren abhängig (Boos-Nünning/Siefen 2008: 320f.). Demnach gibt es eine nicht unerhebliche Zahl von Abhängigen und die Migrationseltern sind (mit)betroffen. Den Eltern fehlt es auch in diesen Krisensituationen an kompetenter Hilfe. Die Einrichtungen der Suchthilfe z. B. sind nicht auf Jugendliche mit Migrationshintergrund ausgerichtet, weder im Bereich der Prävention noch in der Beratung und Therapie (Boos-Nünning/Siefen 2005: 209f.).

In neuester Zeit wird der hohe Anteil an spielsüchtigen jungen Männern mit Migrationshintergrund thematisiert. Sowohl die Suchthilfestatistik des Institutes für Therapieforschung München (IFT), als auch, beruhend auf Inanspruchnahmedaten von Beratungseinrichtungen (Tuncay 2010: 4ff.), als auch eine Untersuchung der Universität Greifswald bei Nutzern selbst, legen nahe, dass junge Männer mit Migrationshintergrund häufiger als einheimisch deutsche sowohl risikoreichen und problematischen als auch pathologischen Glücksspielen ausgesetzt sind. Ob dieses Verhalten mit dem höheren Maß an Arbeitslosigkeit, dem Freizeit- und eventuell Gruppenverhalten oder dem Leben in belasteten Stadtregionen zusammenhängt, ist noch nicht geklärt. Den jungen Menschen selbst und den Migrationsfamilien fehlt es auch hier an Hilfen.

Migrationsfamilien sind allein gelassen und fühlen sich allein gelassen, wenn die Familie insgesamt oder wenn eines der Familienmitglieder in eine Krise gerät. Das in Deutschland vorhandene und relativ gut ausgebaute Hilfesystem erreicht die Familien kaum und versagt deswegen. Die eigenen Netzwerke sind (wie die Migrantenorganisationen) nicht hinreichend für die angesprochenen Problembereiche. Spezifische Netzwerke wie Selbsthilfegruppen im Migrationskontext gibt es bisher selten.

## 6. Defizite in der Unterstützung bei der Erziehung und Bildung

Seit Jahrzehnten wird davon gesprochen, dass Migrationsfamilien in die Fragen um die Erziehung und insbesondere die Bildung ihrer Kinder einbezogen werden müssten, dass sie auf der einen Seite Unterstützung brauchen, aber auf der anderen Seite in ihren Kompetenzen nachgefragt und gleichberechtigt partizipieren sollen. „Zusammenarbeit mit ausländischen Eltern“ war schon ein wichtiges Thema der Pädagogik und in der sozialen Arbeit zu Beginn der 1980er Jahre des vorigen Jahrhunderts, das sich in Fachaufsätzen und praxisorientierten Materialien niederschlug. In den letzten Jahren ist die Zahl an der auf Verhaltens- und Strukturveränderung ausgelegten Berichte und Materialmappen enorm gestiegen. Im Widerspruch dazu steht die allgegenwärtige Beobachtung in der pädagogischen Praxis, dass die Eltern auch, aber nicht nur, im Bereich der Bildungseinrichtungen nicht erreichbar und dass sie bei der Inanspruchnahme nahezu aller sozialen Hilfen unterrepräsentiert sind.

Es wird viel von (einheimisch) deutscher Seite getan (s. die Auflistung eines Teils der Maßnahmen in Fischer/Springer 2011: Kap. VI). Da werden Expertisen in Auftrag gegeben und geschrieben. Praxisansätze referiert und kommentiert, die die Zusammenarbeit mit Migrationseletern darstellen und loben, häufig differenziert nach dem Alter oder dem Bildungsverlauf der Kinder: Elternarbeit in der Kita, in der Grundschule und beim Übergang von der Schule in den Beruf wird angepriesen. Um auch die jüngsten Kinder abzugreifen, werden interkulturelle Multiplikatoren und Multiplikatorinnen sowie (wenig passend für den nicht-christlichen Kontext) manchmal auch Paten und Patinnen kreiert, fast immer in zeitlich befristeten Projekten. Einen auf Nachhaltigkeit angelegten, also nicht projektbezogenen Ansatz bieten die Familienzentren in Nordrhein-Westfalen. Bisher sind keine Aussagen darüber möglich, ob und inwieweit Migrationsfamilien er-

reicht werden. Interkulturelle Elternseminare werden in Schulen von speziell in Kursen qualifizierten Elternseminartrainern und -trainerinnen durchgeführt. Elternschulen, Elterndiplome, Elternführerscheine werden angeboten. Niemand hat sich m.E. bisher der Mühe unterzogen, die Zahl der Einzelprojekte zu bestimmen und die investierten Fördermittel aufzuaddieren. Friedrich/Siegert (2009: 58ff.) bieten einen Überblick über einen Teil der Elternprojekte mit verhaltener Einordnung ihrer Wirkungen. Es wird viel angeboten und getan und dennoch sind drei Sachverhalte bis heute nicht gelöst:

- ein erheblicher (beschreibbarer) Teil der Eltern wird unterdurchschnittlich häufig im Bereich der Bildungseinrichtungen aber auch der außerschulischen Angebote im Zusammenhang mit der Bildung der Kinder erreicht;
- ein Teil der Eltern fühlt sich durch Anforderungen, die an sie gestellt werden, überfordert und durch Zuschreibungen abgewertet;
- ein nach wie vor erheblicher Teil der Migrationsfamilien in Krisensituationen – wie sie vorne beschrieben werden – finden keine Unterstützung und Hilfe in Angeboten der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe.

### 6.1 Ängste der Eltern um die Bildung ihrer Kinder und fehlende Unterstützung

Migrationseletern sind an der Bildung ihrer Kinder hoch interessiert; sie wünschen sich gute Bildungsabschlüsse und das Erreichen eines angesehenen Berufes. In Gesprächen mit Eltern wird aber auch deutlich, dass sie um die schlechten Chancen ihrer Kinder wissen. Sie stufen Bildungsentscheidungen, wie z.B. den Besuch einer Kindertagesstätte mit einem hohen Anteil von Kindern mit geringen Kompetenzen in der deutschen Sprache, die Wahl einer Grundschule in einem

sozial benachteiligten Stadtteil, die Zuweisung an eine Förderschule für Lernbehinderte oder an eine Hauptschule, als für ihre Kinder chancenreduzierend ein. Die Eltern haben, was die Einschätzung der Bildungschancen in den verschiedenen Einrichtungen anbetrifft, Recht. Nach Untersuchungen hat die Dauer des Kindergartenbesuchs, auch unter Kontrolle anderer Variablen, Einfluss auf die Kompetenzen in der deutschen Sprache. Allerdings hängt der Erfolg der Kinder mit türkischem Migrationshintergrund stark davon ab, welchen Kindergarten sie besuchen. Einrichtungen mit einem hohen Anteil an Kindern mit nicht deutscher Muttersprache und mit sprachlicher Homogenität der Gruppen (z.B. überwiegend Kinder aus einem türkischen Elternhaus) wirken in Bezug auf die Entwicklung der deutschen Sprachkompetenzen der Kinder mit Migrationshintergrund lernreduzierend (Becker 2006: 456f.). Ihrer fehlenden Information über Qualität von Kitas ist wahrscheinlich zuzurechnen, dass Eltern selbst solche wählen, die ihren Kindern schlechtere Chancen bieten (Becker 2010: 42f.). Aber selbst wenn sie die Auswirkungen der Wahl durchschauen, haben zumindest muslimische Eltern weniger Optionen als einheimisch deutsche.

Der Besuch einer Förderschule für Lernbehinderte wird von Eltern als der Einschnitt in die Bildungslaufbahn des Kindes bewertet, den er ja auch darstellt. Das Verfahren wird als Zwangseinweisung erfahren. Migrationselemente sind wie die Schüler und Schülerinnen selbst bei einem Sonderschulbesuch besonders belastet und beschämt. Sie befürchten eine doppelte Diskriminierung, wenn zum ethnischen Minderheitenstatus der Sonderschulstatus hinzukommt (Schumann 2007). Partnerschaftliche Beratung und fallbezogene Vernetzung, im Rahmen derer Migrationselemente ihre Deutungen (auch von nicht gerechter Behandlung und Diskriminierung) angstfrei vortragen können und mit ihnen Lösungen erarbeitet werden, sind selten. Ein Praxisbericht zum „Fluchtpunkt Sonderschule“ (Zaschke 2010: 49ff.) belegt die Möglichkeiten der Förderung. In den meisten Fällen wurde die Überweisung an eine Förderschule und ein Scheitern an der Schule verhindert.

Junge Menschen mit Migrationshintergrund ebenso wie ihre Eltern fühlen sich in vielen Fällen zu Unrecht auf die Hauptschule verwiesen. Sie führen in Gesprächen an, dass sie bei gleichen Leistungen (Noten) seltener für das Gymnasium empfohlen oder zugewiesen werden als einheimisch deutsche Kinder. Sie haben teilweise Recht. Die Schulleistungsstudien belegen, dass Empfehlungen für das Gymnasium nicht ausschließlich nach leistungsbezogenen Kriterien erfolgen. Vielmehr sind bei gleicher Leistung die Chancen eines Kindes aus oberen Sozialschichten größer eine Gymnasialempfehlung zu bekommen (s. Maaz et al. 2010: 77). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt die Auswertung der IGLU-Studie 2006 (Arnold 2007: 271ff.). Ähnliches gilt, wenn es untersucht oder aus den Untersuchungsergebnissen dokumentiert wird, für Kinder mit Migrationshintergrund. Die Untersuchung von Dollmann (2010: 146ff.) prüft den Übergang zur Sekundarstufe auf der Grundlage einer Befragung einheimisch deutscher Eltern im Vergleich zu Eltern mit türkischem Migrationshintergrund unter Kontrolle der Kompetenzen im Deutschen (Lese- und Rechtschreibfähigkeiten) und der mathematischen Fähigkeiten sowie den Noten in Deutsch und Mathematik. Mittels einer logistischen Regressionsanalyse (mixed models) werden positive sekundäre ethnische Effekte ermittelt. Kinder mit türkischem Migrationshintergrund wechseln bei gleichen schulischen Leistungen und gleicher sozialer Herkunft häufiger auf höhere Bildungsgänge als Kinder ohne Migrationshintergrund, vor allem dann, wenn ihre Eltern in Deutschland geboren sind. Diskriminierung erfolgt dagegen nicht aufgrund der ethnischen sondern aufgrund der sozialen Herkunft. „Die Lehrkräfte könnten bei den Übergangsempfehlungen neben den Leistungen der Kinder weitere, für den späteren Schulerfolg relevante Merkmale berücksichtigen (Baumert et al. 2003). Hierzu zählen beispielsweise motivationale Aspekte, die ebenso wie die von den Lehrkräften antizipierten Unterstützungsmöglichkeiten des Kindes auf den verschiedenen Schularten mit der sozialen Herkunft der Familien im Zusammenhang stehen.“ Wissenschaftlich ist diese Unterscheidung von großer Bedeutung, aber es darf be-

zweifelt werden, dass Migrationseltern sich dadurch besser mit der für ihre Familie diskriminierenden Entscheidung arrangieren. Dem Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe kommt in dem gegliederten Schulsystem Deutschland eine Schlüsselrolle bei der Gestaltung der Bildungslaufbahn zu und reduziert nicht selten Bildungschancen endgültig.

Die öffentliche Diskussion verläuft aber anders: Seit Beginn der Diskussion um die Schulprobleme von Kindern mit Migrationshintergrund wurden familiäre (kulturelle) Faktoren für das Scheitern an der Schule benannt. Fehlende Fertigkeiten in der deutschen Sprache wurden und werden als eine der wesentlichsten Ursachen für Schulprobleme und Schulversagen angeführt und auf den Muttersprachgebrauch in der Migrationsfamilie zurückgeführt. Außerdem wurden und werden die fehlende Zusammenarbeit zwischen dem Elternhaus und der Schule sowie diskrepante Vorstellungen zwischen deutscher Schule und Migrationsfamilien thematisiert. So verwundert nicht, dass sowohl im wissenschaftlichen Diskurs (teilweise), insbesondere aber in den Meinungen der Lehrer und Lehrerinnen (häufiger) den Familien kulturbedingt unpassende Auffassungen von dem Verhältnis der Familie und der Schule unterstellt werden (Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006: 77). Befragungen bei Lehrern und Lehrerinnen fördern Einstellungen zutage, denen zufolge Eltern mit Migrationshintergrund nicht genügend zu einer Unterstützung ihrer Kinder durch eine Zusammenarbeit mit der Schule bereit seien. Insbesondere, was die Bildung ihrer Töchter angeht, wird den Migrationsfamilien wenig Engagement unterstellt (siehe hierzu Baumert et al. 2000: 288). Nach manchen Äußerungen von Pädagogen und Pädagoginnen, aber auch nach Aussagen in wissenschaftlichen Studien, wird diese Interpretation nahe gelegt, wenn betont wird, dass die Probleme der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus den anregungsarmen häuslichen Milieus entstehen, obwohl sich das gesamte Bildungssystem und die in ihm Handelnden „alle erdenkliche Mühe“ zur Förderung gäben. Von Seiten der Lehrer und Lehrerinnen wird eine gewisse Förderresistenz der Zugewanderten unterstellt, ein Unwillen seitens

der Familie, die Notwendigkeit ihrer Mitwirkung bei der Gestaltung der Bildungskarriere ihrer Kinder einzusehen. Eine solche Grundhaltung wird in Befragungen von Grundschullehrern und -Lehrerinnen, bei Lehrern und Lehrerinnen verschiedener Schulstufen, aber auch bei Lehramtsreferendarinnen und -referendaren (so bei Weber 2003: 123 belegt für die Deutungen von Lehrern und Lehrerinnen; bei Fürstenau 2009: 62 für Schulleiterinnen und Schulleiter in der Grundschule). Migrationseltern haben sich im Alltag mit diesen Bildern auseinanderzusetzen.

Bei der Diskussion der Hindernisse im Bildungssystem und der in ihm tätigen Personen soll der notwendige Anteil, den Eltern an der Bildung ihrer Kinder haben, keineswegs unberücksichtigt bleiben. Migrationseltern müssen mehr und Richtigeres für ihre Kinder tun als es teilweise heute der Fall ist. Sie bedürfen aber adäquater Unterstützungen und dürfen nicht durch negative Zuschreibungen entmutigt werden.

## 6.2 Abwertung der Erziehungsziele der Migrationsfamilien

Es ist offensichtlich, dass die vorne angeführten Erziehungsziele, wie Bildungsorientierung und Erziehung zur Mehrsprachigkeit, den Migrationseltern abgesprochen oder als nicht bedeutsam oder realisierbar bewertet werden. Andere wie Familialismus, Religiosität, eine traditionelle Sexualmoral oder Geschlechtertrennung werden als unbedeutend oder sogar als hinderlich für eine wie auch immer verstandene Integration bewertet.

In Ländern, in denen wie in Deutschland Individualisierung als Merkmal von Moderne verstanden wird, erfahren z.B. familialistische Orientierungen eine Abwertung. Es wird geltend gemacht, dass (deutsche) Werte wie persönliche Autonomie, Selbstverwirklichung, Gleichberechtigung und Emanzipation den Werten der Migrationsfamilien wie Einordnung in die familiären Interessen und Traditionen überlegen seien. Die Beibehaltung der traditionellen Werte wird dann als der Integration der Jugendlichen mit Migrationshintergrund hinderlich angesehen.

hen. Familialismus wird weder als protektiver Faktor noch als Grund für psychische Stabilisierung eingestuft. Auch der Umgang mit dem weiblichen Körper wird im öffentlichen Raum – in der Schule ebenso wie in der Jugendarbeit – als Ausdruck unterschiedlicher Vorstellungen über Geschlechterrollen und kulturelle Werte wahrgenommen. Die Weigerung eines Teils der Mädchen muslimischer oder baptistischer/mennonitischer Religionszugehörigkeit am koedukativen Sport- und Schwimmunterricht sowie an Klassenfahrten teilzunehmen und die Abwehr gegenüber den in Schulen verwendeten Formen der Sexualerziehung als auch das Tragen eines Kopftuches von muslimischen Schülerinnen werden als konfliktreich angesehen. Körperbewusstsein und Geschlechtlichkeit von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund ist daher nicht zufällig ein Thema, das unterschwellig im öffentlichen Bewusstsein der Mehrheitsgesellschaft mit Vorstellungen von „schwieriger“ Integration verbunden ist, weil die akzeptierten Normen der Mehrheitsgesellschaft durch andere körperkulturelle Ausdrucksformen in Frage gestellt zu sein scheinen. Die Migrationseltern, die diese Werte vertreten, fühlen sich bestenfalls nicht verstanden und nicht akzeptiert, häufiger aber in ihren kulturellen oder religiös bedingten Orientierungen abgewertet.

Besonders schwierig ist der öffentliche Umgang mit dem Wunsch der Eltern, ihre Kinder zwei(mehr)sprachig aufwachsen zu lassen und insbesondere die Muttersprache(n) zu erhalten. Das Personal in den Bildungseinrichtungen, die Nachbarn in den Städten oder Landkreisen, haben sich bis heute nicht mit der Anwesenheit zwei- und mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher arrangiert. Immer noch wird der Gebrauch der Mutter- oder Familiensprache tendenziell negativ, als Belastung für das Kind und als Störung beim Lernen der deutschen Sprache eingestuft. Den Eltern wird dann abgesprochen, dass ihr Bildungsziel Zwei(Mehr)sprachigkeit legitim und dem Aufwachsen des Kindes förderlich ist.

Im pädagogischen Alltag folgen sehr schnell auf die Feststellung von Sprachmängeln der Kinder im Deutschen Forderungen derart, dass die Eltern mit ihren Kindern Deutsch sprechen sollen. Diese Forderung wird nicht auf die Familien beschränkt, in denen mindestens ein Elternteil die deutsche Sprache im Verstehen und im Sprechen so beherrscht, dass er sie den Kindern im Familiengespräch vermitteln kann. Die RAM-Untersuchungen, die allerdings die wahrscheinlich deutschsprachig kompetentere Gruppe von Personen mit Migrationshintergrund und deutscher Staatsangehörigkeit nicht berücksichtigt und daher gerade für Nationalitätengruppen mit hoher Einbürgerungsquote verzerrte Ergebnisse bringt, zeigt, dass über 40 Prozent der türkischen, 20 Prozent bis 30 Prozent der Einwanderer und Einwanderinnen mit (ex)jugoslawischer, italienischer, griechischer und polnischer Staatsangehörigkeit diese Voraussetzungen nicht erfüllen. Nach der Einschätzung von Interviewern und Interviewerinnen sprechen ca. ein Drittel der türkischen Frauen nur schlecht oder sehr schlecht Deutsch (Haug 2008: 26f.). Auch von den heutigen Müttern und Vätern beherrscht ein Teil die deutsche Sprache nicht in dem Maße, dass die Kinder im familiären Kontext Deutsch lernen könnten. Das Bestreben, Migrationseltern für die Vermittlung der deutschen Sprache zuständig zu sehen, wird bei einem Teil der Familien den tatsächlichen Gegebenheiten nicht gerecht. So wird den Migrationsfamilien zu Unrecht die Schuld oder zu mindestens die Verantwortung für die (deutsch)sprachigen Defizite ihrer Kinder zugewiesen.

Auch die anderen Erziehungsziele, wie sie in einem Teil der Migrationsfamilien vertreten und für wichtig erachtet werden, finden in der öffentlichen Diskussion keine Würdigung. Religiosität wird sowohl bei muslimischen als auch bei evangelikalen Familien eher als der Integration hinderlich eingeordnet, wenn sie nicht sogar in Verbindung mit fundamentalistischen Einstellungen gebracht wird. In allen Wertebereichen, die Migrationsfamilien häufiger und eventuell in spezifischer Weise vertreten, finden sie keine oder kaum Anerkennung der einheimisch deutschen Seite.

### 6.3 Nöte der Eltern und die Unterver- sorgung bei Hilfen zur Erziehung

Auch im Bereich der Erziehung außerhalb der Bildungseinrichtungen fühlen sich die Eltern allein gelassen. In Deutschland steht ein umfangreiches Instrumentarium für Unterstützungen im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen zur Verfügung. Familien, die Probleme beim Aufwachsen und in der Erziehung ihrer Kinder erfahren, können in einer Vielfalt von Stellen für Prävention oder Beratung um Hilfen nachfragen. Dennoch fehlt vielen Migrationsfamilien in der alltäglichen Erziehungsarbeit aber auch in allen Krisensituationen fachkundige Hilfe.

Migrationskinder und -familien werden von den Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe nicht hinreichend erreicht. Seit Jahren wird durch die Inanspruchnahmestatistiken ihre Unterrepräsentation in allen Formen der Beratung und Hilfen belegt. Dieses ist für die Jugendverbandsarbeit (nicht für die offene Jugendarbeit) insbesondere in Bezug auf die Gruppe der Mädchen ebenso belegt wie für die Jugendsozialarbeit als auch für die Hilfen zur Erziehung. Nachgewiesen ist auch die geringere Inanspruchnahme in vielen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe wie in der Erziehungsberatung, bei der Hilfe in familiären oder persönlichen Problemlagen, in der sozialpädagogischen Familienhilfe sowie in Hilfen zur Erziehung außerhalb des Elternhauses. Dasselbe gilt für alle Formen der Trennungs- und Scheidungsberatung oder -mediation. Aber auch niedrigschwellige Unterstützung geht an Migrationsfamilien (wie wahrscheinlich auch an Familien unterer sozialer Schichten) vorbei. Manches spricht dafür, dass z. B. Förderungen im Kindesalter, wie Ergotherapie und Logopädie, selten von Migrationsfamilien in Anspruch genommen werden. Während sich Mittelschichteltern bei Auffälligkeit ihres Kindes um kompensatorische Maßnahmen bemühen, registrieren Migrationsfamilien Entwicklungsrückstände seltener und fordern noch seltener Hilfe ein. Selbst bei einem behinderten oder von Behinderung bedrohten Kind wird das Hilfesystem nicht erfolgreich aktiviert.

Neben den sozialen Diensten, die sich an die Gesamtbevölkerung richten, gibt es für die Einwanderergruppen spezifische Migrationsdienste. Dieses sind Sondereinrichtungen für Jugendliche mit Migrationshintergrund oder für Migrationsfamilien, wie kommunale Einrichtungen mit Aufgaben der Migrantenbetreuung oder der interkulturellen Arbeit bzw. der multikulturellen Stadtentwicklung. Am wichtigsten sind die Jugendmigrationsdienste. Nun könnte vermutet werden, dass die Inanspruchnahmedefizite durch Beratungsmöglichkeiten der spezifischen Migrationsdienste ausgeglichen würden. Wenige Untersuchungsdaten und Praxiskenntnisse sprechen aber eher dafür, dass die Migrationsangehörigen auch durch diese nicht im notwendigen Maße erreicht werden.

Begründet wird die Distanz gegenüber der Beratung mit der Inanspruchnahmebarriere, die wiederum zurückgeführt wird auf die Distanz gegenüber deutschen Beratungseinrichtungen allgemein, auf das in allen Bereichen nachzuweisende schwierige Verhältnis der Migrationsfamilien zu deutschen Ämtern und auf das Misstrauen der Minderheitenangehörigen gegenüber den Repräsentanten und Repräsentantinnen der Mehrheitsgesellschaft. Hinzu kommen Sprachbarrieren und Reserven, sich gegenüber dem überwiegend deutschsprachigen Personal zu öffnen und sich ihm anzuvertrauen sowie mangelndes Vertrauen in die interkulturellen Kompetenzen des Personals und Schwierigkeiten im Umgang mit einem segmentierten, nicht ganzheitlichen Problemlösungsansatz (z. B. in einer isolierten psychologischen Beratung). Dieses sind Faktoren, die die Migrationsfamilien abhalten, eine Beratung aufzusuchen. Ebenso wichtig ist wahrscheinlich, dass viele Facetten des Beratungssystems nicht gekannt werden und vor allem, dass aus familiären Problemen resultierende Schwierigkeiten nicht nach außen getragen werden sollen (so Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006: 452f.).

Die Sichtweise, die die Barrieren in den Migrationsfamilien in den Mittelpunkt stellt, ist eine übliche und häufige. Erst in neuerer Zeit und eher zögerlich werden auch die Mängel des Hilfe-

systems angesprochen. Dessen Formen von Betreuung werden den spezifischen Bedürfnissen von Migrationsfamilien nicht gerecht: Die auf deutsche Ratsuchende ausgerichteten Beratungsstellen verfügen weder über genügend Personal aus den Herkunftskulturen noch über deutsche Berater und Beraterinnen mit Kenntnissen in der Sprache und in der Kultur der Eingewanderten. Eltern mit Migrationshintergrund finden selten Ansprechpartner und -partnerinnen für ihre Anliegen und meiden auch deswegen die Einrichtungen. Die speziellen Einrichtungen für Migranten haben zwar muttersprachliche Sozialbetreuer und -betreuerinnen eingestellt, diese verfügen jedoch nicht über spezielle Kenntnisse in den Bereichen, in denen die Familien Rat und Hilfe suchen. Sie sind vielmehr für ein großes Spektrum an Fragen und Problemen von Eingewanderten und ihren Familien zuständig, vom Ausländerrecht über Arbeits- und Mietrecht sowie Fragen zu sozialer Sicherung bis hin zu Schul- und Erziehungsfragen. Nur in wenigen Städten gibt es Angebote für Migrationsfamilien mit dem notwendigen spezialisierten Personal, das über spezifische Sprach- und Kulturkenntnisse verfügt.

Migrationsfamilien suchen daher spezifische Lösungswege und Hilfen, wie an einem Beispiel verdeutlicht werden soll. Erleben junge Frauen mit Migrationshintergrund gewalttätige Übergriffe in der Familie, so ist größtenteils weder das Frauen- oder Mädchenhaus noch die Online-Beratung oder der Jugendmigrationsdienst Anlaufstelle, vielmehr stellen Gespräche über Gewalterfahrungen mit Freundinnen oder mit Vertrauens- und Bezugspersonen eine Hilfe dar. Sprechen verschafft dem Mädchen zum einen eine psychischen Entlastung, zum anderen kann es durch die „persönliche Stärkung“, die es in Gesprächen erfährt, seine Grenzen innerhalb der Familie besser ziehen und sich dadurch besser gegen Übergriffe schützen. In früheren Berichten (so Köse 1995: 118f.) wird die Möglichkeit von Kindern und Jugendlichen aus Familien mit (türkischem) Migrationshintergrund genannt, zu Verwandten zu flüchten, um familiären Konflikten vorübergehend zu entgehen. Dass diese

Möglichkeit der Konfliktlösung noch heute besteht, kann bezweifelt werden. Zwar wird auch ein Mädchen in seinem näheren Familienumfeld Vertrauenspersonen – in der Regel eine Frau – finden, bei der sie ihr „Herz“ ausschütten und „Trost“ finden kann. Wenn es sich bei dem Konflikt allerdings um eine Gewaltproblematik handelt, sei es nach Normverstößen oder als willkürlicher Akt, werden sich diese Vertrauenspersonen mit einer aktiven Unterstützung, wie etwa einer vorübergehenden Unterkunft, zurückhalten. Mädchen, die selbst oder mit Hilfe von Vertrauenspersonen oder auch aus einer akuten Situation heraus einen Schutz in Zufluchtsstätten finden, sind nicht unter 16 oder 17 Jahren alt. Daher liegt das durchschnittliche Alter der Mädchen mit Migrationshintergrund in Zufluchtsstätten über dem der deutschen Mädchen (vgl. Finkel 1998: 397). Begründet wird das höhere Alter damit, dass sich erst Mädchen dieser Altersgruppe ein Leben ohne Familien vorstellen können. 50 bis 80 Prozent der Mädchen gehen später wieder ins Elternhaus zurück. Bei starker Sanktionierung, bei zu harten Einschränkungen, bei massiven Gewalterfahrungen und auch bei sexuellen Übergriffen ist „schnelles Heiraten“ ein Mittel, um solchen Situationen zu entgehen.

Letzteres macht die Problematik des Aufenthaltes außerhalb der Familie etwa in einem Heim deutlich: die Erfahrung von Unverständnis seitens der Fachkräfte, deren Ignoranz gegenüber den Stärken der Migrationsfamilien sowie das Fehlen einer interkulturellen Sichtweise und interkultureller Kompetenzen oder allgemeiner die Distanz zwischen dem Jugendamt auf der einen und den betroffenen Jugendlichen und ihrer Familien auf der anderen Seite. Die Fachkräfte brauchen sich mit der Außenwelt der Jugendlichen, insoweit sie die Migrationsfamilie und die erweiterte Familie aber auch insoweit sie die ethnische Gemeinschaft betrifft, nicht auseinanderzusetzen. Bei den Kindern und Jugendlichen kann innerhalb des Heimes die „ethnische“ Komponente der Persönlichkeit ausgeklammert bleiben und sie können im Heimkontext weitestgehend als „normale“ Kinder und Jugendliche behandelt werden. Das „Andere“, die an-



dere „Kultur“, andere Welten und Orientierungen, repräsentiert durch die Migrationseletern, machen sich ohne intensive Zusammenarbeit von Heim und Familie nur selten bemerkbar. Treffen sie jedoch zusammen, werden sie als wechselseitig extrem fremd empfunden. Ansonsten stößt das Heim und das Fachpersonal, wenn sie den Migrationshintergrund nicht beachten, nicht notwendigerweise an die Grenzen ihrer Handlungskompetenz. Dieses gilt wahrscheinlich insbesondere, solange die Zahl der Heimbewohner und -bewohnerinnen mit Migrationshintergrund zahlenmäßig gering ist und sie nach ethnischer Herkunft streuen. Außerdem entgehen Fachkräfte nicht immer der Gefahr, vorschnell die in der wissenschaftlichen Diskussion kritisch diskutierte „Kulturkonflikttheorie“ anzunehmen. Sie führen Probleme der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf Unterschiede in den

Werten und Normen der deutschen Gesellschaft auf der einen und in den Migrationsfamilien auf der anderen Seite zurück. Noch vereinfachender werden für Konflikte (insbesondere von jungen Frauen) unterschiedliche Anforderungen der deutschen und der muslimischen Kultur (so Kirchhart 2008: 67) verantwortlich gemacht. Die jungen Frauen verlassen die Einrichtung und kehren in das Elternhaus zurück, manches Mal ohne dass sich ihre Situation verbessert hat. Auch die Eltern erfahren die notwendige Hilfe nicht.

Migrationsfamilien finden demnach in allen Krisensituationen nicht die notwendige Beratung und Unterstützung in den Einrichtungen und Beratungsstellen, ja selbst nicht in den Heimen, weil das Hilfesystem nicht auf die veränderte multi-ethnische Wirklichkeit ausgerichtet ist und sie zudem nach vielen Enttäuschungen das Vertrauen teilweise verloren haben.

## 7. Migrationsfamilien als Partner gewinnen – alte Fragen und neue Antworten

Migrationseltern mit einem von Behinderung bedrohten oder behinderten Kind, Mütter, die wahrnehmen, dass die Arbeitslosigkeit des Vaters sich in Gewalt niederschlagen könnte, Eltern, die sich und ihr Kind von einer Überweisung an eine Sonderschule für Lernbehinderte bedroht fühlen, die sich von der ihnen von der Schule zugewiesenen Aufgabe der Hausaufgabenhilfe oder des Vor- und Nachlernens des Schulstoffes überfordert sehen, die wünschen, dass ihr Kind zwei- (mehr)sprachig aufwächst und durch die Vielzahl der geäußerten Auffassungen verunsichert sind, suchen und brauchen eine Anlaufstelle, die mit ihnen zusammen Lösungen erarbeitet. Sie suchen Beratungs- und Unterstützungskompetenz.

Wie schon seit 30 Jahren gibt es in Einzelfällen praktische Barrieren und strategische Fehler in der Organisation der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund. Es werden Kommunikationsformen zur Kontaktaufnahme gewählt, die bei den Eltern nicht ankommen, wie z. B. zweisprachige Flyer, bei der Wahl von Raum und Zeit wird zu wenig Rücksicht auf die Lebensbedingungen und die Bedürfnisse der Eltern genommen. Die Gestaltung des Treffens (thematischer Schwerpunkt, Zusammensetzung der Gesprächsgruppe, ethnisch und sprachlich) wirkt auf die Eltern wenig motivierend. Für alle diese Fragen lassen sich praktische Hinweise geben und nachlesen (so z. B. Boos-Nünning u. a. 2008: 202-208). Die Auseinandersetzung mit solchen Fragen mag dem Pädagogen oder der Pädagogin Sicherheit bieten, und natürlich müssen diese Punkte befriedigend gelöst werden, aber letztlich sind drei Bereiche von Bedeutung:

- die Verringerung der Barrieren in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, die eine Zusammenarbeit verhindern durch Formen der interkulturellen Öffnung;

- die Entwicklung von Formen der Kooperation, die Migrationseltern so einbeziehen, dass sie den Wunsch der Einrichtung oder der Mitwirkenden nach Zusammenarbeit aufnehmen und diese verstetigen wollen. Dieses geschieht durch die Stärkung der Erziehungskompetenz und der Unterstützungsfähigkeit der Eltern im Bildungsprozess der Kinder;
- die Stärkung der Migrant\*innenorganisationen in der Kinder-, Jugend- und Bildungsarbeit und zusätzlich in der Elternbildung und Elternpartizipation, da diese den Eltern deutlich näher stehen als deutsche Einrichtungen.

### 7.1 Interkulturelle Öffnung – aber richtig

Viele Einrichtungen wollen sich heute interkulturell öffnen. Dieses mag auch damit zusammenhängen, dass die Konsequenzen der Wandlung der Stadtgesellschaft in eine multiethnische und die Verringerung der Zahl der einheimisch deutschen Familien für die eigene Einrichtung (die Kita, die Schule, den Jugendverband, die Beratungseinrichtung) immer stärker erkannt werden. In vielen Fällen geschieht die interkulturelle Öffnung nur halbherzig. Es soll daher beschrieben werden, wie sich eine Einrichtung geändert haben muss, wenn sie den Kriterien einer interkulturellen Öffnung entsprechen soll.

Das pädagogische Personal, das die interkulturelle Öffnung vorantreibt, hat den Defizitblick überwunden: Es bewertet den Einsatz der Familie für die Erziehung und Bildung als förderlich und ihren Anteil als wesentlich. Es überwindet die Bilder, die in Untersuchungen aufscheinen, und die auf negative Eigenschaften und Kompetenzen der Kinder und Jugendliche hinweisen wie fehlende oder (zu) geringe deutsche Sprachkennt-

nisse, zu niedrige oder keine Schulabschlüsse, daraus resultierende mangelnde kognitive Fähigkeiten oder ganz einfach abstrakt und undifferenziert eine unzureichende Integration in die deutsche Gesellschaft. Vielmehr wird die Leistung des zwei(mehr)sprachigen Aufwachsens, die Entwicklung interkultureller Kompetenzen und die Ausbildung einer hybriden Persönlichkeit (Handlungskompetenz in mehreren Kulturen oder Subkulturen) in den Mittelpunkt gestellt. Bei Migrationseletern wird das Interesse an der Bildung des Kindes, die Familienbindung und die anderen oben diskutierten Werte als dem Leben in Deutschland und dem Aufwachsen in einer multiethnischen Gesellschaft als förderlich bewertet.

Kinder und Jugendliche sowie Migrationsfamilien werden in der Vielfalt und Differenziertheit wahrgenommen, die sie heute aufweisen, und die Pädagogen und Pädagoginnen unterziehen sich der Mühe, sich auf einzelne ethnische, nationale oder religiöse Gruppen ernsthaft einzulassen, in dem sie sich über deren Lebenssituation hier in Deutschland, über ihre Sozialisation in einer Migrationsfamilie und über ihre Fähigkeiten und Orientierungen informieren und das große Spektrum berücksichtigen, das selbst innerhalb einer ethnischen Gruppe vorhanden sein kann.

Für Mängel wie größere Anteile an Bildungsversagern oder an Familien, die Hilfen (z. B. in der gesundheitlichen Vorsorge für die Kinder, bei Erziehungsproblemen) nicht in Anspruch nehmen, werden dann nicht vorschnell und ausschließlich die Lebensbedingungen, das familiäre Umfeld und die Einstellungen der Migranten verantwortlich gemacht. Vielmehr wird das Versagen der Institutionen, z. B. die Selektivität des Schulsystems, die Diskriminierung beim Übergang in die weiterführende Schule, die für Migrationsfamilien unzureichenden oder falschen Ansätze der Kinder- und Jugendhilfe und Unzulänglichkeiten der in ihr tätigen Personen, registriert.

Eine interkulturelle Öffnung der Einrichtung wird zudem nicht mit Angeboten für junge Menschen mit Migrationshintergrund oder für Migrationsfamilien gleichgesetzt, auch dann nicht, wenn für die Klientel mit Migrationshintergrund eine derselben Ethnie angehörende pädagogische

Kraft eingestellt wird. Die Arbeit dieser Fachkraft bleibt nicht auf die Migrationsgruppe beschränkt, sondern sie wird für fähig erachtet, professionell mit einheimisch deutschen Kindern, Jugendlichen oder Familien zu arbeiten. Die Fachkräfte mit Migrationshintergrund werden eingestellt, weil die interkulturelle Öffnung ohne sie nicht leistbar ist und weil sie ihr Wissen und ihre Fähigkeiten in die Einrichtung insgesamt einbringen können und sollen.

Das paternalistische Denken und Handeln wird überwunden. Die Eltern und die Migrantenorganisationen werden nicht zu Sitzungen eingeladen, sie bekommen keine Räume zur Verfügung gestellt, sie werden nicht unterstützt. Vielmehr werden die Sitzungen gemeinsam gestaltet und durchgeführt, Räume und Ressourcen gehören auch den Migrantenorganisationen und die Unterstützung erfolgt wechselseitig. Kurz gesagt: Es handelt sich um eine Kommunikation oder Zusammenarbeit auf Augenhöhe.

Die interkulturelle Öffnung verlangt über eine Kommunikation auf Augenhöhe hinaus, dass den Werten der Familien mit Respekt begegnet wird, auch dem Familialismus und der Religiosität und der Geschlechtertrennung, aber auch dass der Wandel in den Orientierungen von den Großmüttern und Großvätern zu den Müttern und Vätern und nunmehr zu den Enkelinnen und Enkeln wahrgenommen und geschätzt wird.

Für eine Zusammenarbeit mit Migrationsfamilien im Rahmen einer interkulturellen Öffnung gilt dann:

- Die Zusammenarbeit mit Eltern knüpft an den Potenzialen an, über die Migrationseletern im Hinblick auf die Sozialisation und Erziehung ihrer Kinder verfügen. Es wird nicht dem Ansatz in vielen Darstellungen gefolgt, dass die Migrationsfamilie aufgrund ihrer rechtlichen und sozialen Unterprivilegierung den ihr zugewiesenen Aufgaben, den Kindern in der Auseinandersetzung mit der deutschen Gesellschaft und bei der Integration zu helfen, nicht gerecht werden kann. Betont wird die Sozialisationskapazität der Eltern und deren Stärke bei der Identitätsentwicklung der Kinder.
- Kinder mit Migrationshintergrund werden nicht aufgrund ihrer Herkunft als defizitär be-

trachtet, sondern sie werden als Personen wahrgenommen, die Fähigkeiten entwickeln können, zu denen die einsprachig und monokulturell aufgewachsenen (deutschen) Kinder weniger leicht Zugang finden: die Fähigkeit des Umgangs mit mindestens zwei Sprachen; die Fertigkeit, zwischen zwei oder mehr Kulturen zu vermitteln; Kompetenzen, mit Menschen umzugehen, die unterschiedliche soziale und kulturelle Hintergründe besitzen; das Verfügen über Strategien, zwischen mehreren Kulturen zu vermitteln und zwischen ihnen die eigene Identität auszubalancieren.

- Die alltägliche Zusammenarbeit wird von dem Gedanken bestimmt, dass es um das Ringen um die gemeinsame multiethnische Stadtgesellschaft und nicht um die Integration der Migrationsfamilien geht.
- Das Thema der Diskriminierung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund in den Bildungseinrichtungen sowie der alltägliche Rassismus, der in vielen Lebenssituationen vorkommt oder wahrgenommen wird, wird offen angesprochen und nicht tabuisiert. Eine Untersuchung zu Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe ermittelt, dass die interviewten Jugendlichen mit Migrationshintergrund von Ergebnissen berichten, nach denen sie als „anders“, „fremd“ und „nicht dazugehörig“ definiert werden. Einige haben rassistische körperliche Angriffe, nahezu alle Beleidigungen erlebt. Manche erfahren institutionellen Rassismus im Umgang mit Behörden und der Polizei. Mit den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen in der ambulanten Jugendhilfe sprechen sie darüber nicht (Melter 2006: 297). Die von den Fachkräften vorgenommene Trennung zwischen „Deutschen“ und „Ausländern und Ausländerinnen“ sowie „zwischen integrationswilligen und kooperativen, sich an die Regeln in Deutschland haltenden und die deutsche Sprache lernenden – guten Ausländerinnen und Ausländer“ auf der einen Seite sowie kriminellen, nicht integrationswilligen, sich separierenden, nicht Deutsch lernenden „bösen Ausländerinnen und Ausländer“ auf der anderen Seite verhindert die Kommunikation über rassistische Erfahrungen auch

dann, wenn die Jugendlichen in die Kategorie „gute Ausländer und Ausländerinnen“ eingeordnet werden. Sie wehren solche Themen ab. Melter (2006: 311) bezeichnet die Abwehrhaltung der Pädagogen und Pädagoginnen, sich mit dem Thema Rassismus auseinanderzusetzen, die Bagatellisierung und Infragestellung berichteter Rassismuserfahrungen sowie ihre Interpretation einer unangemessenen Instrumentalisierung von Rassismuserfahrungen als sekundären Rassismus. In der Zusammenarbeit mit Eltern muss ein Klima erzeugt werden, in dem Erfahrungen mit Diskriminierung und Rassismus thematisiert werden können.

## 7.2 Stärkung der Erziehungs- und Bildungskompetenz der Familien

Eltern mit Migrationshintergrund kämpfen vielfach um den Bildungs- und Ausbildungserfolg ihrer Söhne und Töchter und sind gleichzeitig von Unsicherheiten und Ängsten bestimmt. Sie nehmen wahr, dass ihre Kinder vielfach gegenüber einheimisch deutschen Jugendlichen zurückstehen, dass diese verschiedene Formen der Diskriminierung erfahren und erleben. Sie spüren die Stimmung in Deutschland, die sich vor allem gegen diejenigen richtet, die selbst oder deren Eltern oder Großeltern aus der Türkei oder aus arabischen Staaten eingewandert sind. Sie erfahren den Anpassungsdruck, der auf ihren Kindern lastet und haben Sorge, dass sich diese von ihnen, ihrer Familie und ihren Wurzeln entfremden. Ein Teil von ihnen will und kann den Anforderungen, die wiederum ein Teil der einheimisch deutschen Bevölkerung an sie richtet, vermittelt durch die Medien und Leserbriefe, vor allem im Internet, nicht nachkommen. Ein Teil könnte es, wenn ihnen vermittelt würde, was die Bildungseinrichtungen von ihnen erwarten und wie sie die Erwartungen erfüllen können. Es mangelt den Eltern zudem an Informationen und an einem Zugang zu konkreten Hilfen. Ihre Unterstützungsmöglichkeiten für Kinder sind oftmals sehr begrenzt und reduzieren sich auf Ermahnungen, Lob und die Erzeugung eines (zu) großen Erwartungsdruckes. Eingewanderte Eltern

sind in vielen Fällen nicht soweit mit den Anforderungen des deutschen Schulsystems vertraut, so dass sie die von diesen erwarteten Hilfeleistungen (z. B. Unterstützung bei den Hausaufgaben, außerschulische Sozialisation durch Teilnahme an Kursen, Veranlassung zum Lesen) nur schwer gewährleisten können.

Dazu ein Beispiel: Eine neuere Untersuchung belegt, dass sich bei Kindern nicht-deutscher Herkunftssprache im Vergleich zu Kindern deutscher Herkunftssprache in den mündlichen Sprachleistungen weder bei Texten mit alltagsbezogenen Inhalten noch bei Texten mit schulbezogenen Inhalten ein größerer Leistungsnachteil ergibt (Eckhardt 2008: 129ff.). Wohl aber besteht ein Leistungsnachteil in den schriftlichen Sprachleistungen und hier insbesondere in den Texten mit schulbezogenen Inhalten. Allerdings verschwindet der Unterschied unter Kontrolle des sozio-ökonomischen Status. Hürden beim Erwerb der schulbezogenen Sprache sind nicht primär auf den Sprachhintergrund der Kinder, sondern auf die soziale Herkunft der Familie zurückzuführen und stehen insbesondere mit den kommunikativen Praktiken in den Familien im Zusammenhang.

Eltern können und müssen Kommunikationspraktiken anwenden, die den Sprachenlernprozess ihrer Kinder fördern. Dazu bedarf es aber zunächst und vordringlich einer Umorientierung der Bildungseinrichtungen. Es ist nicht förderlich, den Migrationsfamilien die Schuld oder zu mindestens die Verantwortung für die (deutsch) sprachigen Defizite ihrer Kinder zuzuweisen, sondern es muss gelingen, ihre Rolle im Sprachenlernprozess der Kinder neu zu bestimmen. Sie müssen von Anfang an einbezogen werden. Dieses neue Verständnis, diskutiert im Fachdiskurs aber kaum öffentlich vertreten, geht davon aus,

- dass Sprachförderung als „durchgängige Sprachbildung“, aufbauend auf der Familiensprache und den bei Eintritt in das Bildungssystem vorhandenen meistens zweisprachigen Kompetenzen des Kindes, eines spezifischen Förderkonzeptes von Anfang an bedarf (s. Salem 2010: 8ff.);
- dass die Migrationsfamilien mit ihren spezifischen Kompetenzen in den Prozess der Ver-

mittlung von Bildungssprachen einbezogen werden müssen und dass es Überlegungen bedarf, wie der Gedanke der Sprachenförderungen entweder von Anfang an oder aus den Bildungseinrichtungen heraus in die Migrationsfamilien getragen werden kann. Dabei kann ein Ansatz zur Verbesserung der deutschen Sprachkompetenzen nicht ausreichen, sondern es muss die in den Familien praktizierte Zwei(Mehr)sprachigkeit berücksichtigt werden;

- dass die Migrationsfamilien nicht ausschließlich und nicht einmal in erster Linie über den in der Familie gepflegten Sprachgebrauch Einfluss auf den Sprachenlernprozess der Kinder nehmen, sondern dass die Grundlagen für die Pflege und Vermittlung einer emotionalen Beziehung zu den Sprachen in der frühkindlichen Kommunikation gelegt werden. Die Wertschätzung von Zwei(Mehr)sprachigkeit in der Gesellschaft und in den Bildungseinrichtungen würde es den Eltern erleichtern, ihren Wunsch nach zwei(mehr)sprachiger Erziehung ihren Kindern so zu vermitteln, dass auch die deutsche Sprache emotional angenommen wird;
- dass Eltern von der Geburt ihres Kindes an Gespräche brauchen, in denen auf der Grundlage der Sprachkompetenzen von Vater und Mutter eventuell unter Einbeziehung von Geschwisterkonstellationen unter Berücksichtigung ihrer Erziehungsziele und -wünsche, der Anteil der Familie an der durchgängigen Sprachbildung thematisiert, ausgehandelt und eventuell im Laufe der Zeit korrigiert wird.

Das Konzept einer durchgängigen Sprachbildung knüpft an Merkmale einer Bildungssprache an, die sich (im Vergleich zur Umgangssprache) durch spezifische lexikalisch-semantische und syntaktische Merkmale aber auch durch besondere Stilformen auszeichnet (Gogolin 2007: 73ff.). Seine Umsetzung ist ausgerichtet auf eine Kooperation von Bildungsinstitutionen und der in ihnen tätigen Fachkräfte, insbesondere an den Übergängen des Bildungssystems, sowie auf eine Kooperation mit außerschulischen Akteuren (so Salem 2010: 12), aber auch auf eine Zusammenarbeit mit den Eltern. Die Rolle der Eltern wird aber jedoch nur

selten angesprochen. Amirpur (2010: 66) betont für den Kita Bereich die Notwendigkeit der Zusammenarbeit zwischen Erzieherinnen/Erziehern und Eltern. Letztere müssen in Form einer Bildungspartnerschaft, die die Eltern stärkt aber auch fordert, in den Sprachbildungsprozess der Kinder einbezogen werden. Sie werden sich engagieren, wenn ihnen vermittelt wird, dass die Zwei(Mehr)sprachigkeit der Kinder positiv bewertet wird und gefördert werden soll.

Eltern können und wollen aber mehr tun. Durch eine bundesweite Studie der Stiftung Lesen 2007 zum Vorlese-Alltag, in die 250 Familien mit türkischem Migrationshintergrund einbezogen wurden, wird belegt, dass 21 Prozent der Eltern mit Kindern unter drei Jahren nur gelegentlich und ebenfalls 21 Prozent gar nicht vorlesen. 80 Prozent der Eltern lesen ihren Kindern nicht regelmäßig vor. Im Kindergartenalter und nach der Einschulung nimmt das Vorleseengagement der Eltern sogar ab. Die Eltern mit Migrationshintergrund nennen häufiger als einheimisch deutsche Zeitmangel und fehlende Kompetenzen, aber vor allem wird betont, dass die Kinder elektronische Medien vorziehen. In dem letzten Argument bestehen große Unterschiede zwischen den beiden Elterngruppen: Elf Prozent der einheimisch deutschen aber 66 Prozent der türkischen Migrationseltern mit Kindern im Vorschulalter und 23 Prozent bzw. 72 Prozent der Eltern von Grundschulkindern sagen, dass ihre Kinder Computerspiele vorziehen. 16 Prozent der einheimisch deutschen Eltern gegenüber 71 Prozent der türkischen Migrationseltern von Vorschul- und 29 Prozent bzw. 76 Prozent von Grundschulkindern sagen, dass ihre Kinder lieber fernsehen würden. In den Vorlesekulturen der Familien werden Bildungschancen der Kinder gefördert oder ihnen werden Bildungschancen vorenthalten. Es gilt die Erziehungs- und Bildungskompetenz der Migrationsfamilien im Bereich des Lesens wie auch im Bereich des Umgangs mit Medien zu stärken.

Nicht nur im Umgang mit dem zweisprachigen Aufwachsen der Kinder, sondern auch in

vielen anderen Bereichen, kann die Erziehungs- und Bildungskompetenz der Eltern gestärkt werden. Dieses gilt in der frühkindlichen Erziehung in Bezug auf die Themen Erziehungsstile, frühkindliche kognitive Förderung, Möglichkeiten und Grenzen permissiver Erziehung, Bedeutung der Medien in der Familie (Dauer des Mediengebrauchs, Sprachwahl, Kommunikation über das Gesehene) u. a. m. Viele Projekte setzen hier an und sind erfolgreich, aber ihre Auswirkungen auf den Schulerfolg sind noch nicht ausreichend geprüft. Längst nicht in allen Projekten und in allen Studien wird der paternalistische Ansatz überwunden. Trotz aller Anstrengungen und getragen von dem Wunsch, die Bedingungen für die Zusammenarbeit zu verbessern, bleiben die Vorschläge in diesem Muster: Es würden Informationen angeboten, Material weitergegeben, Qualifikationschancen verteilt u. a. (so allerdings für die Kita Pfaller-Rott 2010: 148). Eltern sind unter einer solchen Sichtweise nur schwer als Experten und Expertinnen für die Erziehung und Bildung ihrer Kinder wahrzunehmen.

Deutlich schwieriger wird es, die Rolle und die Aufgaben der Eltern im Erziehungs- und Bildungsprozess ihrer Kinder im Verhältnis zu den Bildungseinrichtungen zu beschreiben. Sicher ist es sinnvoll, dass Übereinkommen mit Eltern über Rahmenbedingungen getroffen werden. Dazu zählt bei Schulkindern die Sorge um die Arbeitsmittel (von den Büchern über die Hefte bis zum gespitzten Bleistift) so wie die Anleitung zur Durchführung der Hausaufgaben unter Berücksichtigung des notwendigen Raumes und der Zeit. Bei den von den Halbtagschulen eingeforderten inhaltlichen Hilfen bei den Hausaufgaben wird es für viele Migrationseltern schwierig. Weder sie selbst noch Großeltern sind fachlich kompetent, die nicht verstandene Mathematikaufgabe oder (im Gymnasium) die französische Grammatik zu erklären oder zu vertiefen. Eltern sind auf außerfamiliäre Unterstützung in Form von Hausaufgaben- und Nachhilfen oder Förderunterricht angewiesen und nehmen diese Möglichkeit in beachtlicher Zahl wahr.

### 7.3 Erweiterung des Netzwerkes: Migrantenorganisationen in der Erziehungs- und Bildungsarbeit

Migrationseltern können die ihnen von den Bildungseinrichtungen, insbesondere den Schulen, zugewiesenen Bildungsaufgaben nicht alleine leisten. Sie bedürfen der Unterstützung bei den Hausaufgaben der Kinder, aber auch in der Formulierung und Durchsetzung ihrer Interessen. Migrationseltern – wie manche einheimisch deutsche Eltern auch – können Probleme in der Erziehung, insbesondere in Krisenkonstellationen, nicht allein lösen. Ihnen fehlt der Zugang zu den deutschen Beratungseinrichtungen, und diese sind auch heute noch nicht hinreichend interkulturell geöffnet. Migrationsdienste sind für spezifische Fragen nicht genügend fachlich spezialisiert und finden nur begrenzt das Vertrauen der Hilfe suchenden Familien. Den eigenen ethnischen Organisationen fehlt es an fachlicher Kompetenz und Professionalität. Zur Zusammenarbeit zwischen deutschen (Spezial)Beratungsstellen, Migrationsdiensten und Migrantenorganisationen in Fragen der Erziehung und Bildung kommt es nicht im notwendigen Maße. Den Familien fehlt ein Netzwerk, in das alle drei Segmente eingebunden sind.

Dieses geforderte Netzwerk ist in der Erziehungswirklichkeit der Migrationsfamilien nicht vorhanden. Wird die Kooperationspraxis der (deutschen) Erziehungs- und Bildungseinrichtungen in den Blick genommen, dann werden innere Grenzen erkannt: Es könnte von kultureller Nähe und kultureller Distanz gesprochen werden. Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in Beratungs- und Bildungseinrichtungen, also überwiegend Menschen deutscher Nationalität und deutscher Sprache (meist monolingual), haben aufgrund dieser Eigenschaften zu manchen Kooperationspartnern mehr, zu anderen weniger Zugang. Nähe und Ferne ergeben eine Skala: Leicht erreichbar sind andere deutsche staatliche Institutionen (Agentur für Arbeit, Ämter, Schulen), dann folgen deutsche nichtstaatliche Institutionen (Wohlfahrtsorganisationen, Kirchen), entfernter sind nicht-deutsche staatliche Insti-

tutionen (Konsulate, Kulturinstitute) und am entferntesten schließlich nicht-deutsche nichtstaatliche Institutionen (Migrantenorganisationen). Letztere haben bei Fragen der Erziehung in den Migrationsfamilien und bei Bildungsfragen der Kinder einen besonderen Stellenwert. Für die Migrationsfamilien stellt sich nämlich die Kooperationspraxis anders dar: Kulturelle Nähe erleben sie in den ethnischen Gemeinschaften und in den Migrantenorganisationen, denen sie sich zugehörig fühlen. Diese sind für sie leicht erreichbar. Dieses gilt auch für spezifische Beratungsdienste wie die Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA), die Jugendmigrationsdienste, den internationalen Verein, wenn dort vertraute Personen tätig sind. Es folgen Bildungs- und Beratungseinrichtungen, wenn sie sich interkulturell geöffnet haben. Entfernt sind ihnen Beratungsstellen und Ämter ohne interkulturelle Öffnung.

Die Migrantenorganisationen, das sind die Verbände und Organisationen, die von Personen und Gruppen mit Migrationshintergrund gegründet, geleitet und in Zielen bestimmt werden, nehmen in den letzten Jahren an Zahl und Bedeutung zu. Seit Beginn der Einwanderung und vor allem seit dem Zeitpunkt, zu dem der Familiennachzug zahlenmäßig bedeutsam wurde, haben sich spezifische Vereine gebildet, die sich der Bildungsfragen annahmen. Aktivitäten zur Verbesserung der Bildungssituation gingen von einer großen Zahl von – überwiegend von Deutschen gegründeten – Initiativgruppen aus, die sich der Hausaufgabenhilfe, der Elternarbeit und der beruflichen Orientierung sowie der Unterstützung der Jugendlichen parallel zur Ausbildung widmeten. Ergänzend dazu haben sich einzelne Gruppen von Einwanderern schon damals selbst um die Bildungsfragen gekümmert, zunächst überwiegend bezogen auf die eigene ethnische oder nationale Gruppe. Besondere Beachtung finden die Spanischen Elternvereine, die schon Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre als Selbstorganisationen Vernetzungsstrukturen aufgebaut haben, und die – zusammen mit einem der Einwanderungssituation und der Eigenver-

verantwortlichkeit der Migrationsfamilien adäquaten an Paulo Freire orientierten Ansatz – als Beispiele gelungener Bildungsarbeit angeführt werden.

Ebenfalls bereits in den 1960er Jahren hatten sich die türkischen Arbeitsmigranten entlang politischer oder religiöser Kriterien organisiert, ohne dass sie zunächst in stärkerem Umfang im Bildungsbereich tätig wurden. Erst seit Ende der 1980er Jahre gewannen die türkischen Elternvereine an Gewicht, und die türkischen Migrantenorganisationen haben sich verstärkt den Bildungsfragen zugewendet. Auch die muslimischen Vereine widmeten sich in immer stärkerem Maße Bildungsaktivitäten. Es tauchten mit den ethnischen Selbsthilfebewegungen neue Anbieter auf dem Bildungsmarkt auf. Die ethnischen Gemeinschaften, in der der Anteil gut ausgebildeter Mittelschichten wächst, forderten und fordern in immer stärkerem Maße, die Beratung „ihrer Landsleute“ in Eigenverantwortung übernehmen zu können. Sie widmen sich im zunehmenden Maße auch den Bildungsfragen der Kinder und Jugendlichen, insbesondere dem Bereich der Hausaufgabenhilfe und der Nachhilfe.

In neuerer Zeit engagieren sich vermehrt Migrantenorganisationen, um die Defizite der Bildungseinrichtungen aufzufangen. Es werden neue Elternvereine mit entsprechenden Dachverbänden gegründet (z.B. Phoenix für die Gruppe der Aussiedler und Aussiedlerinnen), vorhandene Einrichtungen, wie z.B. die türkischen Elternvereine und die Moscheevereine, engagieren sich in immer stärkerem Maße im Bereich der Bildung; dieses gilt auch und insbesondere für die muslimischen Organisationen. Muslimische Vereine werden Träger von Kindertagesstätten, so z.B. 2008 in Berlin-Wedding und 2009 in Mainz. Weitere Einrichtungen sind geplant. Schon seit 20 Jahren besteht in Berlin-Kreuzberg eine islamische Grundschule, Privatschulen als anerkannte Ersatzschulen der Sekundarstufe I und II werden in Stuttgart, Köln, Mannheim und anderen Städten von einem Trägerverein gegründet und unterhalten, der der Gülen-Bewegung zugehört (s. dazu Boos-Nünning 2011: 205ff.). In vielen Moscheegemeinden von DITIP (Türkisch-

Islamische Union der Anstalt für Religion), dem VIKZ (Verband der Islamischen Kulturzentren) und ATIB (Union der Türkisch-Islamischen Kulturvereine in Europa) werden neben einer außerschulischen religiösen Unterweisung und Freizeitangeboten Lernhilfen für Schüler und Schülerinnen angeboten. Der VIKZ unterhält zudem in Deutschland 19 Wohnheime (16 für Jungen und drei für Mädchen), in denen die Bildungsarbeit einen großen Raum einnimmt (Boos-Nünning 2010: Kap. 2). Wenig von der Öffentlichkeit wahrgenommen, haben bis 2011 92 Schulen mit evangelikalen Trägervereinen und 32 794 Schülern und Schülerinnen die Arbeit aufgenommen. Seit den 1970er Jahren gibt es griechische (Auslands) Schulen als Ergänzungsschulen in Deutschland, die zurzeit wegen der Finanzkrise in Griechenland von Personalabbau bedroht sind. Allerdings werden sie nicht von Migrantenorganisationen, sondern vom griechischen Staat eingerichtet und unterhalten.

Warum kommt es gerade in den letzten Jahren in einem so starken Maße zu Bildungsaktivitäten der Migrantenorganisationen? Zunächst einmal reagieren die Migrantenorganisationen auf das offensichtliche Unvermögen der deutschen Bildungseinrichtungen, die Situation der Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund zu verbessern. Sie sehen die Notwendigkeit, selbst Initiativen zu ergreifen, wenn sie das Leiden der Kinder und ihrer Eltern verringern wollen. Die Migrationsfamilien leben mittlerweile langjährig in Deutschland und sind in ihren Lebensplanungen überwiegend auf Deutschland ausgerichtet, haben zu einem Teil dank der deutschen Staatsangehörigkeit politische Rechte und engagieren sich im Gemeinwesen. Sie sind aber nicht assimiliert und wollen dieses auch nicht sein. Vielmehr haben sie teilweise ethnisch subkulturelle Lebensformen und Orientierungen ausgebildet. Ausdruck der subkulturellen Formen sind die ethnischen Vereine. Zahlenmäßig größere Bedeutung haben zum heutigen Zeitpunkt die religiösen und die Kulturvereine, die Begegnungszentren und die sozialen und humanitären Vereine. Vermutlich wird die Zahl der ethnischen Gruppierungen in den nächsten Jah-



ren wegen bedeutsamer werdenden kleinräumig angelegten ethnischen Wohnbezirken und wegen der steigenden Bedeutung einer eigenen Funktions- und Professionselite, zum Beispiel Rechtsanwälte und Rechtsanwältinnen, Ärzte und Ärztinnen, Steuerberater und Steuerberaterinnen sowie Geschäftsleuten steigen. Diese werden immer mehr initiativ, um Privatschulen oder Vereine zur Verbesserung der Bildungssituation von Migrationskindern und -jugendlichen zu gründen. Durch Professionseliten wird die politische Kraft der Migrant\*innenorganisationen gestärkt. Sie sind nunmehr auch in der Lage, die oben aufgeführten Lücken zu füllen und eigene Beratungsangebote aufzubauen, wie z. B. im Begegnungs- und Bildungszentrum für muslimische Frauen in Köln, um nur eins von vielen Beispielen zu nennen.

Die Migrant\*innenorganisationen investieren viel in die Unterstützung der Bildungsarbeit in den Migrationsfamilien durch ein enormes Angebot an Hausaufgaben und -nachhilfe. Sie unterstützen die Erziehungsarbeit durch die Durchführung kinder- und jugendpädagogischer Arbeit vor allem in Form von Freizeitangeboten. Ihre Angebote werden von den Migrationsfamilien angenommen. Die „deutschen“ Bildungseinrichtungen und Beratungsstellen, teilweise aber auch die spezifischen Migrationsdienste, behandeln die Migrant\*innenorganisationen hingegen eher zurückhaltend. Migrant\*innenorganisationen und ihre Repräsentanten sind in kommunalen und in den Vertretungsorganen deutlich unterrepräsentiert. Längst nicht in allen Städten werden sie in Planungsgespräche um Bildung oder Erziehung einbezogen; nur langsam nimmt z. B. die Zahl der Migrant\*innenjugendverbände in den Stadtjugendringen zu. Migrant\*innenorganisationen fehlen weitgehend in Gremien, denen politischer Einfluss zugeschrieben werden kann. Sie werden auf eigene spezifische Gremien wie etwa dem Integrationsrat verwiesen. Auch in der Vielzahl von Netzwerken auf der Ebene der Kommunen sind Personen mit Migrationshintergrund unter-

repräsentiert und es fehlt die Partizipation der Migrant\*innenorganisationen weitestgehend. Gaitanidis (2006: 31) weist auf die Notwendigkeit der (Teil-)Professionalisierung der Vertreter und Vertreterinnen der Migrant\*innenorganisationen hin, die nicht nur zur Qualitätssteigerung der Arbeit beiträgt, sondern auch die Basis für eine Verbesserung der Kooperation mit der professionellen Sozialarbeit, der Kommunalverwaltung und anderen wichtigen Akteuren (den Parteien, Kirchen, Gewerkschaften) legt. Professionelle Vertreter von (Migrant\*innen-)Elternvereinen bilden so ein wichtiges Scharnier zwischen ethnischer Gemeinschaft und Mehrheitsgesellschaft.

Es ist unschwer vorauszusagen, dass die Forderungen nach deutlich stärkerer Einbeziehung der Migrant\*innenorganisationen auch Widerstände aktivieren: zu schwierig, zu unangenehm und zu zeitaufwendig. Immer noch scheint in manchen Gesprächen ein Grundmisstrauen durch. Dieses gilt vor allem religiösen Verbänden und deren Bildungs- und Jugendarbeit (s. dazu in Hinsicht auf die Wohnheime des VIKZ Boos-Nünning 2010: 58ff.). Die Projekte des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge eröffnen Migrant\*innenorganisationen Räume für die Erprobung von Kooperationsformen im Bereich von Erziehung und Bildung mit der Möglichkeit für letztere als Projektträger aufzutreten.

Beim Versuch, die Forderung nach Mitwirkung von Migrant\*innenorganisationen in Netzwerken zu realisieren, geht es dann nicht mehr darum Strategien zu erarbeiten, um Migrant\*innenorganisationen für eine Kooperation zu „gewinnen“ (deutscher Blick). Es geht vielmehr darum, für einen gleichberechtigten Dialog mit diesen bereit zu sein. Wird diese Schwelle der Machtasymmetrie überwunden, kann dies zum Motor für die Etablierung und weiteren Stabilisierung eines Netzwerkes werden, in dem Migrationsfamilien, gestärkt durch ihre Organisationen, ihre Erfahrungen und Forderungen gleichberechtigt einbringen können.

## Literaturverzeichnis

---

- Alacacioğlu, Hasan 1999: Außerschulischer Unterricht für muslimische Kinder und Jugendliche türkischer Nationalität in NRW. Eine empirische Studie zu Koranschulen in türkisch-islamischen Gemeinden, Münster.
- Alamdar-Niemann, Monika 1990: Die Wahrnehmung elterlicher Erziehungsstile in türkischen Familien. In: IZA – Zeitschrift Migration und soziale Arbeit, 1, S. 75-78.
- Alamdar-Niemann, Monika 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.
- Amirpur, Donja 2010: Vielfalt gestalten im Kindergarten. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): „Sprache ist der Schlüssel zur Integration“, Bonn, S. 60-67.
- Apitzsch, Ursula 1990: Besser integriert und doch nicht gleich. Bildungsbiographien jugendlicher Migrantinnen als Dokumente widersprüchlicher Modernisierungsprozesse, in: Rabe-Kleberg, Ursula (Hg.): Besser gebildet und doch nicht gleich! Frauen und Bildung in der Arbeitsgesellschaft, Bielefeld, S. 197-217.
- Arnold, Karl-Heinz; Bos, Wilfried; Richert, Peggy; Stubbe, Tobias C. 2007: Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In: Bos, Wilfried (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster, S. 271-297.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, Bielefeld.
- Babka von Gostomski, Christian 2008: Türkische, griechische, italienische und polnische Personen sowie Personen aus den Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawien in Deutschland. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung „Ausgewählte Migrantengruppen in Deutschland 2006/2007“ (RAM). Working Paper 11 der Forschungsgruppe des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg.
- Baier, Dirk; Pfeiffer, Christian; Windzio, Michael 2006: Jugendliche mit Migrationshintergrund als Opfer und Täter. Fachwissenschaftliche Analyse. In: Heitmeyer, Wilhelm; Schröttle, Monika (Hrsg.): Gewalt. Beschreibungen, Analysen, Prävention, Bonn, S. 240-268.
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) 2011: Migrationsbericht 2009, Berlin.
- Bannenberg, Britta 2009: Kriminalität bei jungen Migranten (insbesondere Spätaussiedlern) und Präventionsansätze. In: Bundesministerium der Justiz (Hrsg.): Das Jugendkriminalrecht vor neuen Herausforderungen? Jenaer Symposium 9.-11. September 2008, Altenburg, S. 155-185.
- Baros, Wassilios 2001: Familien in der Migration: Eine qualitative Analyse zum Beziehungsgefüge zwischen griechischen Adoleszenten und ihren Eltern im Migrationskontext, Frankfurt am Main u. a.

- Baumert, Jürgen; Bos, Wilfried; Lehmann, Rainer H. 2000: TIMSS III. Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit, Opladen.
- Becker, Birgit 2006: Der Einfluss des Kindergartens als Kontext zum Erwerb der deutschen Sprache bei Migrant\*innenkindern. In: Zeitschrift für Soziologie, 35, Heft 6, S. 449-464.
- Becker, Birgit 2010: Ethnische Unterschiede bei der Kindergartenselektion: Die Wahl von unterschiedlich stark segregierten Kindergärten in deutschen und türkischen Familien. In: Becker, Birgit; Reimer, David (Hrsg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie, Wiesbaden, S. 17-47.
- Beicht, Ursula; Granato, Mona 2011: Prekäre Übergänge vermeiden – Potenziale nutzen. Junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund an der Schwelle von der Schule zur Ausbildung. Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin.
- Bieneck, Steffen; Stadler, Lena; Pfeiffer, Christian 2011: Erster Forschungsbericht zu Repräsentativbefragung Sexueller Missbrauch 2011. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen, Hannover.
- Blasius, Jörg; Friedrichs, Jennifer; Klöckner, Jennifer 2008: Doppelt benachteiligt? Leben in einem deutsch-türkischen Stadtteil, Wiesbaden.
- Boos-Nünning, Ursula 2005: Zuhause in zwei Sprachen: Sprachkompetenzen von Mädchen mit Migrationshintergrund. In: Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne; Kuhs, Katharina; Neumann, Fritz Wittek Hrsg.: Migration und sprachliche Bildung. Münster u. a., S. 111-127.
- Boos-Nünning, Ursula 2007: Religiosität junger Musliminnen im Einwanderungskontext. In: von Wensierski, Hans-Jürgen; Lübcke, Claudia (Hrsg.): Junge Muslime in Deutschland. Lebenslage, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen, Opladen und Farmington, S. 117-134.
- Boos-Nünning, Ursula 2009: Heimerziehung und Bildung. In: Hast, Jürgen; Nüsken, Dirk; Rieken, Gerald; Schlipfert, Horst; Spornau, Xenia; Zipperle, Mirjana (Hrsg.): Gegenwart gestalten – auf Ungewissheit vorbereiten, Frankfurt am Main, S. 52-64.
- Boos-Nünning, Ursula 2010: Beten und Lernen. Eine Untersuchung der pädagogischen Arbeit in den Wohnheimen des Verbandes der Islamischen Kulturzentren (VIKZ). Kurzfassung abrufbar VIKZ Publikationen pdf.
- Boos-Nünning, Ursula 2011: Die Bildungsarbeit von Migrant\*innenorganisationen unter besonderer Berücksichtigung der Aktivitäten der Gülen-Bewegung. In: Boos-Nünning, Ursula; Bultmann, Christoph; Uçar, Bülent (Hrsg.): Die Gülen-Bewegung: Zwischen Predigt und Praxis, Münster, S. 191-215.
- Boos-Nünning, Ursula; Di Bernardo, Luigina; Rimbach, Brigitte; Wolbeck Ina 2008: Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern – Mythos oder Realität? Materialband für Beraterinnen und Berater im Arbeitsfeld „Übergang Schule/Beruf“. Hauptstelle RAA NRW, Essen.
- Boos-Nünning, Ursula; Granato, Mona 2008: Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund: Ausbildungschancen und Ausbildungsorientierung. Forschungsergebnisse und offene Fragen. In: IMIS-Beiträge, Heft 34, S. 57-89.
- Boos-Nünning, Ursula; Karakaşoğlu, Yasemin 2006: Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. 2. Auflage, Münster u. a.
- Boos-Nünning, Ursula; Siefen, Rainer Georg 2005: Jugendliche mit Migrationshintergrund und Sucht. In: Assion, Hans-Jörg (Hrsg.): Migration und seelische Gesundheit, Heidelberg, S. 195-213.

- Boos-Nünning, Ursula; Siefen, Rainer Georg 2008: Suchtgefahren bei Kindern mit Migrationshintergrund. In: Klein, Michael (Hrsg.): Kinder und Suchtgefahren. Risiken – Prävention – Hilfen. Stuttgart/New York, S. 319-328.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) 2009: Der Mikrozensus im Schnittpunkt von Geschlecht und Migration. Möglichkeiten und Grenzen einer sekundär-analytischen Auswertung des Mikrozensus 2005, Baden-Baden.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.) 2010: Jugendsexualität 2010. Repräsentative Wiederholungsbefragung von 14- bis 17-jährigen und ihren Eltern – aktueller Schwerpunkt Migration – Ergebnisse der aktuelle Repräsentativbefragung, Köln.
- Burg, Robert von 2009: Behinderung und Migration. „Viele haben Angst ihr Kind nicht wiederzubekommen.“ In: Der Ring. Zeitschrift der v. Bodenschwingschen Stiftungen Bethel – Juli 2011, S. 1-2.
- Butterwegge, Carolin 2010: Armut von Kindern mit Migrationshintergrund. Ausmaß, Erscheinungsformen und Ursachen, Wiesbaden.
- Çağlıyan, Menekşe 2006: Sexuelle Normvorstellungen und Erziehungspraxis von türkischen Eltern der ersten und zweiten Generation in der Türkei und Deutschland, Berlin.
- Czock, Heidrun; Donges, Dominik 2010: Auswertung. Befragung zum Stand der interkulturellen Öffnung in der Behindertenhilfe in Nordrhein-Westfalen. Prognos, Düsseldorf.
- Deutscher Bundestag 2008: Lebenslagen in Deutschland. Dritter Armuts- und Reichtumsbericht, Berlin.
- Dollmann, Jörg 2010: Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsübergang. Primäre und sekundäre Herkunftseffekte, Wiesbaden.
- Eckhardt, Andrea G. 2008: Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund, Münster.
- Edholm-Wenz, Susan 2004: Wege ins Heim. Ausländische Jugendliche in der Heimerziehung, Hamburg.
- El-Mafaalani, Aladin; Toprak, Ahmet 2011: Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland. Lebenswelten – Denkmuster – Herausforderungen. Konrad-Adenauer-Stiftung, Sankt Augustin/Berlin.
- Erler, Wolfgang u.a. 2009: Interkulturelle Elternarbeit zur Sicherung von Erfolg im Übergang Schule – Beruf. Expertise für die BQN Berlin, Berlin.
- Farrokhzad, Schahrzad u.a. 2011: Verschieden – Gleich – Anders? Geschlechterarrangements im intergenerativen und interkulturellen Vergleich, Wiesbaden.
- Farwick, Andreas 2009: Segregation und Eingliederung. Zum Einfluss der räumlichen Konzentration von Zuwanderern auf den Eingliederungsprozess, Wiesbaden.
- Finkel, Margarete 1998: Zufrieden und doch nicht ganz zu Hause? Junge MigrantInnen in Hilfen zur Erziehung. In: Baur, Dieter; Finkel, Margarete; Hamberger, Matthias; Kuhn, Axel D. (Hrsg.): Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. Ergebnisse einer Evaluation stationärer und teilstationärer Erziehungshilfe, Stuttgart, S. 386-421.
- Fischer, Veronika, Springer, Monika (Hrsg.) 2011: Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familien, Schwalbach.
- Frese, Hans-Ludwig 2002: Den Islam ausleben: Konzepte authentischer Lebensführungen junger türkischer Muslime in der Diaspora, Bielefeld.

- Friedrich, Lena 2008: Wohnen und innerstädtische Segregation von Migranten in Deutschland. In: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.): Working Paper 21, Nürnberg.
- Friedrich, Lena; Siefert, Manuel 2009: Förderung des Bildungserfolgs von Migranten: Effekte familienorientierter Projekte. Abschlussbericht zum Projekt Bildungserfolge bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch Zusammenarbeit mit den Eltern. In: BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (Hrsg.): Working Paper 24, Nürnberg.
- Friedrichs, Jürgen; Blasius, Jörg 2000: Leben in benachteiligten Wohngebieten, Opladen.
- Friedrichs, Jürgen; Triemer, Sascha 2009: Gespaltene Städte? Soziale und ethnische Segregation in deutschen Großstädten, Wiesbaden.
- Fürstenau, Sara 2009: „Ich wäre die Letzte, die sagt, ‚Hier muss Deutsch gesprochen werden‘“. Eine Exploration unter Schulleiterinnen und Schulleitern über Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung in der Grundschule. In: Dirim, Inci; Mecheril, Paul (Hrsg.): Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter, Münster u.a., S. 57-77.
- Gaitanidis, Stefan 2006: Selbstorganisation von Eltern mit Migrationshintergrund und ihr Beitrag zur Integration. In: Migration und soziale Arbeit, H. 1, S. 27-36.
- Geissler, Birgit 1998: Hierarchie und Differenz. Die (Un-)Vereinbarkeit von Familie und Beruf und die soziale Konstruktion der Geschlechterhierarchie im Beruf. In: Oechsle, Mechthild; Geissler, Birgit (Hrsg.): Die ungleiche Gleichheit. Junge Frauen und der Wandel im Geschlechterverhältnis, Opladen, S. 143 - 203.
- Gille, Martina 2000: Werte, Rollenbilder und soziale Orientierung, in: Gille, Martina; Krüger, Winfried (Hg.): Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29-Jährigen im vereinigten Deutschland, Opladen, S. 143-203.
- Gogolin, Ingrid 2007: Herausforderung Bildungssprache. Textkompetenz aus der Perspektive interkultureller Bildungsforschung. In: Bausch, Karl-Richard u. a. (Hrsg.): Textkompetenzen, Tübingen, S. 73-80.
- Gomolla, Mechthild 2009: Elternbeteiligung in der Schule. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung, Wiesbaden, S. 21-49.
- Goudiras, Dimitrios 1997: Wertorientierung und Verhaltensnormen griechischer Jugendlicher in der erzieherischen Lebenswelt: Ein Vergleich von Stichproben in Deutschland und Griechenland, Frankfurt/Main.
- Gümen, Sedef; Herwartz-Emden, Leonie; Westphal, Manuela 1994: Die Vereinbarkeit von Beruf und Familie als weibliches Lebenskonzept: eingewanderte und westdeutsche Frauen im Vergleich, in: Zeitschrift für Pädagogik, 1, S. 63-80.
- Häußermann, Hartmut 2009: Segregation von Migranten, Integration und Schule. In: Schultze, Günther u. a. (Hrsg.): Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Wege zu einer sozialen und gerechten Zukunft. Tagungsdokumentation des Gesprächskreises Migration und Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn, S. 89-98.
- Haug, Sonja 2008: Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland. In: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.): Integrationsreport Teil 2. Working Paper 14, Nürnberg.
- Haug, Sonja; Baraulina, Tatjana; Babka von Gostomski, Christian 2008: Kriminalität von Aussiedlern. Eine Bestandsaufnahme: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.): Working Paper 12, Stand: März 2008, Nürnberg

- Haug, Sonja; Müssig, Stephanie; Stichs, Anja 2009: Muslimisches Leben in Deutschland. Im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz. In: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hrsg.): Forschungsbericht 6, Nürnberg
- Hawighorst, Britta 2009: Perspektiven von Einwandererfamilien. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung, Wiesbaden, S. 51-67.
- Heitmeyer, Wilhelm; Müller, Joachim; Schröder, Helmut 1997: Verlockender Fundamentalismus: Türkische Jugendliche in Deutschland, Frankfurt am Main.
- Herwartz-Emden, Leonie 1995: Mutterschaft und weibliches Selbstkonzept: Eine interkulturell vergleichende Untersuchung, Weinheim.
- Herwartz-Emden, Leonie 1997: Erziehung und Sozialisation in Aussiedlerfamilien: Einwanderungskontext, familiäre Situation und elterliche Orientierungen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitschrift Das Parlament, B 7-8., S. 3-9.
- Herwartz-Emden, Leonie (Hg.) 2000: Einwandererfamilien: Geschlechterverhältnisse, Erziehung und Akkulturation, Osnabrück.
- Holthusen, Bernd 2009: Straffällige männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund – eine pädagogische Herausforderung. In: Bundesministerium der Justiz (Hrsg.): Das Jugendkriminalrecht vor neuen Herausforderungen? Jenaer Symposium 9.-11. September 2008, Altenburg, S. 203-232.
- Hummrich, Merle 2002: Bildungserfolg und Migration: Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft, Opladen.
- ISG Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik GmbH/WZB Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH 2009: Erster Integrationsindikatorenbericht. Erprobung des Indikatorensets und Bericht zum bundesweiten Integrationsmonitoring von der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Köln/Berlin.
- Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin 2000: Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen: Eine empirische Untersuchung zu Orientierung bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland, Frankfurt a.M.
- Karakaşoğlu, Yasemin; Öztürk, Halit 2007: Erziehung und Aufwachsen junger Muslime in Deutschland. Islamisches Erziehungsideal und empirische Wirklichkeit in der Migrationsgesellschaft. In: von Wensierski, Hans-Jürgen; Lübcke, Claudia (Hrsg.): Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwachsprozesse und Jugendkulturen, Opladen&Farmington Hills, S. 157-172.
- King, Vera; Flaake, Karin 2005: Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein, Frankfurt/Main/New York.
- Kirchhart, Stefanie 2008: Inobhutnahme in Theorie und Praxis. Grundlagen der stationären Krisenintervention in der Jugendhilfe und empirische Untersuchung in einer Inobhutnahmeeinrichtung für Mädchen, Bad Heilbrunn.
- Klemm, Klaus 2010: Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland. Erstellt im Auftrag der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- Knothe, Holger 2002: Junge Frauen und Männer zwischen Herkunftsfamilie und eigener Lebensform. In: Cornelißen, Waltraud; Gille, Martina; Knothe, Holger; Meier, Petra; Queisser, Hannelore; Stürzer, Monika (Hrsg.): Junge Frauen – junge Männer. Daten zur Lebensführung und Chancengleichheit. Eine sekundäranalytische Auswertung, Opladen, S. 89-134.

- Köse, Birsen 1995: Psychotherapie als „Glaubenssystem“: Probleme der psychosozialen Versorgung am Beispiel der Arbeitsmigrantinnen aus der Türkei. In: Attia, Iman (Hrsg.): Multikulturelle Gesellschaften – monokulturelle Psychologie? Antisemitismus und Rassismus in der psychosozialen Arbeit, Tübingen, S. 112-135.
- Kohlmann, Annette 2000: Entscheidungsmacht und Aufgabenallokation in Migrantenfamilien. In: Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Hrsg.): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland: Empirische Beiträge zur Familienentwicklung und Akkulturation, Bd. I, Opladen, S. 273-302.
- Kreienbrink, Axel; Rühl, Stefan 2007: Familiennachzug in Deutschland. Working Paper 10 der Forschungsgruppe des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg.
- Kröner, Stephan 2009: Elternvertreter mit Migrationshintergrund an Schulen. Zentrales Institut für Lehr- und Lernforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Expertise für das Bundesamt für Flüchtlinge, Nürnberg.
- Lehmann, Rainer H. 2006: Die Bedeutung der kognitiven Heterogenität von Schulklassen für den Lernstand am Ende der Klassenstufe 4. In: Schröder-Lenzen, Agi (Hrsg.): Risikofelder kindlicher Entwicklung: Migration, Leistungsangst und Schulübergang, Wiesbaden, S. 109-121.
- Leyendecker, Birgit 2003: Die frühe Kindheit in Migrantenfamilien. In: Keller, Heidi (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung, Bern, S. 385-435.
- Leyendecker, Birgit 2011: Bildungsziele von türkischen und deutschen Eltern – was wird unter Bildung verstanden und wer ist für die Vermittlung von Bildung zuständig? In: Neumann, Ursula; Schneider, Jens (Hrsg.): Schule mit Migrationshintergrund, Münster/New York/München/Berlin, S. 276-284.
- Leyendecker, Birgit u. a. 2009: Langfristige Sozialisationsziele von migrierten und nicht migrierten Müttern in der Türkei und Deutschland. In: Dirim, Inci; Mecheril, Paul (Hrsg.): Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter, Münster, S. 169-181.
- Lietzmann, Torsten; Tophoven, Silke; Wenzig, Claudia 2011: Grundsicherung und Einkommensarmut: Bedürftige Kinder und ihre Lebensumstände (IAB-Kurzbericht 6/2011), Nürnberg.
- Maaz, Kai; Baumert, Jürgen; Trautwein, Ulrich 2010: Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Krüger, Heinz Hermann u. a. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule, Wiesbaden, S. 69-102.
- Mansel, Jürgen; Spaiser, Viktoria 2010: Hintergründe von Bildungserfolgen und -misserfolgen junger Migrant/innen. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Heft 2, S. 209-225.
- Marburger, Helga 1999: Ayşe fehlt immer in Sexualkunde. Sexualerziehung zwischen Elternhaus und Schule. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzgA) (Hrsg.): Forum Sexualaufklärung und Familienplanung – Schwerpunkt Interkulturell, S. 27-30.
- Melter, Claus 2006: Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der sozialen Arbeit, Münster.
- Mertol, Birol 2007: Männlichkeitskonzepte von Jungen mit türkischem Migrationshintergrund. In: Wensierski, Hans-Jürgen von; Lübcke, Claudia (Hrsg.): Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen, Opladen/Farmington Hills, S. 173-194.
- MGEP (Ministerium für Gesundheit, Emanzipation, Pflege und Alter des Landes Nordrhein-Westfalen)/BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) 2010: Die Rolle annehmen? In der Rolle bleiben? Neue Rolle leben? Einstellungen und Vorstellungen von Frauen und Männern mit und ohne Zuwanderungsgeschichte zur Gleichberechtigung, Düsseldorf/Berlin.

- Mücke, Stefan 2006: Vorhersagestabilität von Kontextbedingungen auf die basalen Leseleistungen. In: Schröder-Lenzen, Agi (Hrsg.): Risikofelder kindlicher Entwicklung: Migration, Leistungsangst und Schulübergang, Wiesbaden, S. 87-108.
- Müller, Annette 2006: Die sexuelle Sozialisation in der weiblichen Adoleszenz. Mädchen und junge Frauen deutscher und türkischer Herkunft im Vergleich, Münster/NewYork.
- Nabi Aho, Viviane 2011: Elternarbeit mit Migrantenfamilien. Wege zur Förderung der nachhaltigen und aktiven Beteiligung von Migranteltern an Elternabenden und im Elternbeirat, Freiburg.
- Nauck, Bernhard 1985: „Heimliches Matriarchat“ in Familien türkischer Arbeitsmigranten? Empirische Ergebnisse zu Veränderungen der Entscheidungsmacht und Aufgabenallokation. In: Zeitschrift für Soziologie 14/6, S. 450-465.
- Nauck, Bernhard 1997: Intergenerative Konflikte und gesundheitliches Wohlbefinden in türkischen Familien: ein interkultureller und interkontextueller Vergleich, in: Nauck, Bernhard; Schönpflug, Ute (Hg.): Familien in verschiedenen Kulturen, Stuttgart, S. 324-352.
- Nauck, Bernhard 2000: Eltern-Kind-Beziehungen in Migrantenfamilien: Ein Vergleich zwischen griechischen, italienischen, türkischen und vietnamesischen Familien in Deutschland. In: Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Hrsg.): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland: Empirische Beiträge zur Familienentwicklung und Akkulturation, Bd. I, Opladen, S. 347-392.
- Neumann, Ursula 1980: Erziehung ausländischer Kinder. Erziehungsziele und Bildungsvorstellungen in türkischen Arbeiterfamilien, Düsseldorf.
- Neumann, Steffen 2010: Negativ wahrgenommene und klassifizierte Differenz. Zu Nichtanerkennungs-, Missachtungs- und Diskriminierungserfahrungen von BildungsinländerInnen in Kanada und Deutschland. Nohl, Arnd-Michael; Schittenhelm, Karin; Schmidtke, Oliver; Weiß, Anja (Hrsg.): Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt, Wiesbaden, S. 211-223.
- Nökel, Sigrid 2007: ‚Neo-Muslimas‘ – Alltags- und Geschlechterpolitiken junger muslimischer Frauen zwischen Religion, Tradition und Moderne. In: Wensierski, Hans-Jürgen von; Lübcke, Claudia (Hrsg.): Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen. Opladen/Farmington Hills, S. 135-154.
- Nohl, Arnd-Michael; Ofner, Ulrike Selma; Thomsen, Sarah 2010: Hochqualifizierte BildungsausländerInnen in Deutschland: Arbeitsmarkterfahrungen unter den Bedingungen formaler Gleichberechtigung. In: Nohl, Arnd-Michael; Schittenhelm, Karin; Schmidtke, Oliver; Weiß, Anja (Hrsg.): Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt, Wiesbaden, S. 67-82.
- Ofner, Ulrike S. 2003: Akademikerinnen türkischer Herkunft: Narrative Interviews mit Töchtern aus zugewanderten Familien, Berlin.
- Öztürk, Halit 2007: Wege zur Integration. Lebenswelten muslimischer Jugendlicher in Deutschland, Bielefeld.
- Otyakmaz, Berrin Özlem 2007: Familiäre Entwicklungskonzepte im Kulturvergleich, Berlin u. a.
- Papatya 1993: „Meine Eltern hatten ja die Chance zu entscheiden: Entweder ich behalte meine Ehre oder meine Töchter“: Erfahrungen in einer Kriseneinrichtung für Mädchen aus der Türkei. In: Informationsdienst für Ausländerarbeit (IZA), 1/2, S. 80-86.
- Pasero, Ursula 1990: Familienkonflikte in der Migration. Eine rechtssoziologische Studie anhand von Gerichtsakten, Wiesbaden.



- Petuya, Ituarte Begona 2007: Handlungsstrategien geschiedener Migrantinnen: am Beispiel von Lebensgeschichten migrierter Spanierinnen in der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt a.M./London.
- Pfaller-Rott, Monika 2010: Migrationspezifische Elternarbeit beim Transitionsprozess vom Elementar- zum Primarbereich. Eine explorative Studie an ausgewählten Kindertagesstätten und Grundschulen mit hohem Migrationsanteil, Berlin.
- Powell, Justin J. W.; Wagner, Sandra J. 2002: Zur Entwicklung der Überrepräsentanz von Migrantene jugendlichen an Sonderschulen in der BRD seit 1991. In: *Gemeinsam Leben* 10 (2002) 2, S. 66-71.
- Prognos AG 2010: Familien mit Migrationshintergrund. Lebenssituation, Erwerbsbeteiligung und Vereinbarkeit von Familie und Beruf (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend), Berlin.
- Reich, Hans H. 2009: Zweisprachige Kinder. Sprachenaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter. *Interkulturelle Bildungsforschung*, Münster.
- Riegel, Christine 2007: Zwischen Kämpfen und Leiden. Handlungsfähigkeit im Spannungsfeld ungleicher Geschlechter-, Generationen- und Ethnizitätsverhältnisse, in: Riegel, Christine; Geisen, Thomas (Hg.): *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktion*, Wiesbaden, S. 247-271.
- Rühl, Stefan 2009: Grunddaten der Zuwandererbevölkerung. In: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.): *Working Paper 27*, Berlin.
- Sacher, Werner 2008: *Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten*, Bad Heilbrunn.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2010: *Einwanderungsgesellschaft 2010. Jahresgutachten 2010 mit Integrationsbarometer*, Berlin.
- Salem, Tanja 2010: Das Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung.“ In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): *„Sprache ist der Schlüssel zur Integration“*. Bedingungen von Menschen mit Migrationshintergrund, Bonn, S. 8-18.
- Sauter, Sven 2000: *Wir sind ‚Frankfurter Türken‘. Adoleszente Ablösungsprozesse in der deutschen Einwanderungsgesellschaft*, Frankfurt am Main.
- SBA (Statistisches Bundesamt) 2010: *Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2009*, Wiesbaden (Fachserie 1 Reihe 2.2).
- Schäfer, Arne 2010: *Zwispältige Lebenswelten. Jugendliche in evangelikalen Aussiedlergemeinden*, Wiesbaden.
- Scherberger, Christof 1999: *Zur Vereinbarkeit der Erziehungsziele türkisch-islamischer Migranten mit den Erziehungszielen in Deutschland*, Ebook.
- Schneewind, Julia 2001: *Kulturvergleichende Darstellung von Erziehungsstilen in deutschen und türkischen Familien*. Diplom-Arbeit, FU Berlin.
- Schönwalder, Karen; Söhn, Janina 2007: *MigrantInnen in deutschen Städten: Siedlungskonzentration und deren Relevanz für Integrationsprozesse*. In: *Migration und Soziale Arbeit* 3/4, S. 173-179.
- Schönwalder, Karen; Söhn, Janina; Schmid, Nadine 2007: *Siedlungsstrukturen von Migrantengruppen in Deutschland: Schwerpunkte der Ansiedlung und innerstädtische Konzentrationen*. WZB Discussion Paper Nr. SP IV 2007-601. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Berlin.

- Schofield, Janet Ward; Alexander, Kira; Bangs, Ralph; Schauenburg, Barbara 2006: Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen Entwicklungs- und Sozialpsychologie. AKI-Forschungsbilanz 5, Berlin.
- Schroeder, Joachim 2002: Bildung im geteilten Raum. Schulentwicklung unter Bedingungen von Einwanderung und Verarmung, Münster u.a.
- Schrödter, Mark 2006: Wer heiratet wen? Zur Sozialpathologie moderner multiethnischer Gesellschaften. In: Otto, Hans-Uwe; Schrödter, Mark (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Multikulturalismus – Neo-Assimilation – Transnationalität. Neue Praxis, Lahnstein. S. 48-60.
- Schröttle, Monika (o. J.): Gewalt gegen Frauen mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland. Interdisziplinäres Zentrum für Frauen- und Geschlechterforschung der Universität Bielefeld. <http://www.frauenhauskoordinierung.de/fileadmin/redakteure/pdfs/Fachveranstaltungen/schroettlemigrantinnen.pdf> 01.11.2011
- Schumann, Brigitte 2007: „Ich schäme mich ja so!“ Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“, Bad Heilbrunn.
- Spitzel, Martina; Yüksel, Şahika 1992: Mädchen aus der Türkei, Berlin.
- Stadt Duisburg 2009: Integration zwischen Distanz und Annäherung. Die Ergebnisse der Ersten Duisburger Integrationsbefragung, Duisburg.
- Stiftung Lesen 2007: Vorlesestudie 2007. [www.stiftunglesen.de/vorlesestudie-2007](http://www.stiftunglesen.de/vorlesestudie-2007)
- Straßburger, Gaby 2007: „Zwangsheirat oder arrangierte Ehe – zur Schwierigkeit der Abgrenzung. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Zwangsverheiratung in Deutschland, Baden-Baden, S. 72-86.
- Straßburger, Gaby 2011: Heiratswünsche und Heiratsverhalten der zweiten Generation türkischer Herkunft. In: Fischer, Veronika; Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familien, Schwalbach, S. 217-230.
- Strobl, Rainer; Kühnel, Wolfgang 2000: Dazugehörig und ausgegrenzt. Analysen zu Integrationschancen junger Aussiedler, Weinheim u.a.
- Strohmeier, Klaus; Alic, Safet 2006: Segregation in den Städten. Friedrich-Ebert-Stiftung. Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik, Bonn.
- Süzen, Talibe 2003: Das Scheidungsverhalten türkischer Migrantinnen der zweiten Generation in der Bundesrepublik. Die subjektiven Ursachen und Folgen der Scheidung. Kulturpendlerinnen, Berlin u. a.
- Titzmann, Peter F.; Schmitt-Rodermund, Eva; Silbereisen, Rainer K. 2005: Zwischen Kulturen: Zur Akkulturation jugendlicher Immigranten. In: Fuhrer, Urs; Uslucan, Hacı-Halil (Hrsg.): Familie, Akkulturation und Erziehung, Stuttgart, S. 86-110.
- Toprak, Ahmet 2004: „Wer sein Kind nicht schlägt, hat später das Nachsehen.“ Elterliche Gewaltanwendung in türkischen Migrantenfamilien und Konsequenzen für die Elternarbeit, Herbolzheim.
- Tuncay, Mete 2010: Glücksspiel bei Migranten aus dem orientalischen Kulturraum. In: Konturen- und Fachzeitschrift der DeutschOrdensWerke zur Sucht und sozialen Fragen. [http://www.konturen.de/NEU\\_pages/archiv/2010/0510/0510\\_leseprobe.php](http://www.konturen.de/NEU_pages/archiv/2010/0510/0510_leseprobe.php) 10.11.2011

- Uslucan, Hacı-Halil 2008: Religiöse Werteerziehung in islamischen Familien, Berlin.  
<http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung2/Pdf-Anlagen/expertise-religioese-werteerziehung.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> (3.10.2011)
- Uslucan, Hacı-Halil 2009: Islamisches Leben im Alltag: Familie, Erziehung und Schule.  
[www.bpb.de/files/IALOD1.pdf](http://www.bpb.de/files/IALOD1.pdf)
- Uslucan, Hacı-Halil 2009: Riskante Bedingungen des Aufwachsens: Erhöhte Gewaltanfälligkeit junger Migranten? In: Bundesministerium der Justiz (Hrsg.): Das Jugendkriminalrecht vor neuen Herausforderungen? Jenaer Symposium 9. - 11. September 2008, Altenburg, S. 187-202.
- Uslucan, Hacı-Halil 2010: Erziehungsstile und Integrationsorientierungen türkischer Familien. In: Hunner-Kreisel, Christine; Andresen, Sabine (Hrsg.): Kindheit und Jugend in muslimischen Lebenswelten. Aufwachsen und Bildung in deutscher und internationaler Perspektive, Wiesbaden, S. 195-210.
- Vogelsang, Waldemar 2008: Jugendliche Aussiedler. Zwischen Entwurzelung, Ausgrenzung und Integration, Weinheim/München.
- Weber, Martina 2003: Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede, Opladen.
- Wensierski, Hans-Jürgen von 2007: Die islamisch-selektive Modernisierung – Zur Struktur der Jugendphase junger Muslime in Deutschland. In: Wensierski, Hans-Jürgen von; Lübcke, Claudia (Hrsg.): Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen, Opladen, S. 55-82.
- Weiss, Hilde; Wittmann-Roumi Rassouli, Moujan 2007: Ethnische Traditionen, religiöse Bindungen und „avic identity“, in: Weiss, Hilde (Hg.): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation, Wiesbaden, S. 155-188.
- Westphal, Manuela 1999: Familiäre und berufliche Orientierungen von Aussiedlerinnen. In: Bade, Klaus J. (Hrsg.): Aussiedler: deutsche Einwanderer aus Osteuropa, Osnabrück, S. 127-149.
- Westphal, Manuela 2002: Vaterschaft und Erziehung. In: Herwartz-Emden, Leonie (Hrsg.): Einwandererfamilien, Osnabrück, S. 121-204.
- Westphal, Manuela 2009: Interkulturelle Kompetenzen als Konzept für die Zusammenarbeit mit Eltern. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung, Wiesbaden, S. 89-106.
- Westphal, Manuela 2011: Vaterschaft und Mutterschaft im interkulturellen Vergleich. In: Fischer, Veronika; Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die soziale Arbeit mit Familien, Schwalbach. S. 231-239.
- Wilmes, Maren; Schneider, Jens; Crul, Maurice 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, Ursula; Schneider, Jens (Hrsg.): Schule mit Migrationshintergrund, Münster/New York/München/Berlin, S. 30-46.
- Wippermann, Carsten; Flaig, Berthold Bodo 2009: Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten. In: APuZ 5, S. 3-11.
- Wojnesitz, Alexandra 2009: Sprachbewusstsein und Einstellungen zur Mehrsprachigkeit an Wiener AHS im Kontext von Migration, Dissertation, Wien.  
[http://othes.univie.ac.at/4709/1/2009-04-04\\_9105632.pdf](http://othes.univie.ac.at/4709/1/2009-04-04_9105632.pdf) (5.10.2011)

- Worbs, Susanne/Heckmann, Friedrich 2003: Islam in Deutschland: Aufarbeitung des gegenwärtigen Forschungsstandes und Auswertung eines Datensatzes zur zweiten Migrantengeneration. In: Bundesministerium des Inneren (BMI) (Hrsg.) Texte zur Inneren Sicherheit. Islamismus, Berlin, S. 133-220.
- Zaschke, Wolfgang 2010: Praxisbericht: Fluchtpunkt Sonderschule. In: Heilpädagogik online 2/10, S. 47-67. <http://www.heilpaedagogik-online.com/2010/pdf> (1.11.2010)
- Zöller, Isabelle; Roos, Janette; Schöler, Hermann 2006: Einfluss soziokultureller Faktoren auf den Schriftsprachenerwerb im Grundschulalter. In: Schröder-Lenzen, Agi (Hrsg.): Risikofelder kindlicher Entwicklung: Migration, Leistungsangst und Schulübergang, Wiesbaden, S. 45-65.

## Die Autorin

---

**Boos-Nünning, Prof. em. Dr. Ursula** war von 1981 bis 2009 Professorin für Migrationspädagogik an der Universität Duisburg/Essen. Die Arbeitsschwerpunkte waren Migrationsforschung; interkulturelle Pädagogik; soziale Folgen der Migration und deren pädagogische Konsequenzen, insbesondere hinsichtlich der Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen, speziell Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Danach leitete sie ein Projekt zur Bildungsarbeit einer muslimischen Organisation. Zur Zeit arbeitet sie an den Fragen der interkulturellen Elemente im Übergang Schule – Beruf, der integrationsfördernden Jugendarbeit von Migrantenorganisationen und der Stärkung der Erziehungs- und Bildungskompetenz von Migrationsfamilien.





## Neuere Veröffentlichungen der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik

Wirtschaftspolitik

**Soziales Wachstum – Leitbild einer fortschrittlichen Wirtschaftspolitik**

WISO Diskurs

Wirtschaftspolitik

**Wachstum durch das Nadelöhr begrenzter Budgets  
Die Expansion von Angebot und Nachfrage im politisch gelenkten Strukturwandel**

WISO Diskurs

Wirtschaftspolitik

**Das Arbeits-BIP  
Eine umfängliche Berücksichtigung der Arbeitsleistung bei der Wohlstandsberechnung**

WISO Diskurs

Nachhaltige Strukturpolitik

**Wege zum Abbau umweltschädlicher Subventionen**

WISO Diskurs

Europäische Wirtschafts- und Sozialpolitik

**Staatsgläubigerpanik ist keine Eurokrise!**

WISO direkt

Steuerpolitik

**Progressive Sozialversicherungsbeiträge – Entlastung der Beschäftigten oder Verfestigung des Niedriglohnssektors?**

WISO Diskurs

Arbeitskreis Mittelstand

**Die finanzielle Mitarbeiterbeteiligung praxistauglich weiterentwickeln**

WISO Diskurs

Gesprächskreis Verbraucherpolitik

**Zehn Jahre „Riester-Rente“ – Bestandsaufnahme und Effizienzanalyse**

WISO Diskurs

Arbeitskreis Innovative Verkehrspolitik

**Reform des Personenbeförderungsgesetzes – Perspektiven für ein nachhaltiges und integriertes Nahverkehrsangebot**

WISO Diskurs

Arbeitskreis Stadtentwicklung, Bau und Wohnen

**Das Programm Soziale Stadt – Kluge Städtebauförderung für die Zukunft der Städte**

WISO Diskurs

Gesprächskreis Sozialpolitik

**Teilhabe und Sicherheit in der zusätzlichen Altersvorsorge**

WISO direkt

Gesprächskreis Sozialpolitik

**Riester-Rente: Verbreitung, Mobilisierungseffekte und Renditen**

WISO Diskurs

Gesprächskreis Sozialpolitik

**Soziale Gesundheitswirtschaft: mehr Gesundheit, gute Arbeit und qualitatives Wachstum**

WISO direkt

Gesprächskreis Arbeit und Qualifizierung

**Arbeit und Qualifizierung in der Sozialen Gesundheitswirtschaft  
Von heimlichen Helden und blinden Flecken**

WISO Diskurs

Arbeitskreis Arbeit-Betrieb-Politik

**Perspektiven der Unternehmensmitbestimmung in Deutschland – ungerechtfertigter Stillstand auf der politischen Baustelle?**

WISO Diskurs

Arbeitskreis Dienstleistungen

**Dienstleistungen in der Zukunftsverantwortung – Ein Plädoyer für eine (neue) Dienstleistungspolitik**

WISO Diskurs

Gesprächskreis Migration und Integration

**Auswirkungen der Mittelkürzungen im Programm Soziale Stadt – Sind die Entwicklung benachteiligter Stadtteile und lokale Integrationsprozesse gefährdet?**

WISO Diskurs

Frauen- und Geschlechterforschung

**Geschlechtergerechtigkeit im Steuerrecht?!**

WISO Diskurs

Volltexte dieser Veröffentlichungen finden Sie bei uns im Internet unter

[www.fes.de/wiso](http://www.fes.de/wiso)