

Dr. phil. Haci-Halil Uslucan

Bi-kulturalität als Chance für Familien und Kinder?

1. Einleitung

Im Allgemeinen gelten Familien und Kinder mit Zuwanderungsgeschichte eher als eine Risikogruppe; sie werden vielfach thematisiert im Kontext von scheiternden Integrationsbemühungen, Bildungsmisere und Gewaltvorfällen. Von diesem Negativimage sind, wenn auch vielleicht etwas geringer, auch bi-kulturelle Familien bzw. Partnerschaften betroffen.

Jedoch wird übersehen, dass eine große Zahl von ihnen tagtäglich es schafft, einen Alltag zufriedenstellend zu gestalten, ohne mit Pathologien oder deviantem Verhalten aufzufallen, gleichwohl sie mit mehr Widrigkeiten zu kämpfen haben. So haben bspw. entwicklungspsychologisch Kinder mit Zuwanderungsgeschichte in der Adoleszenz neben der allgemeinen Entwicklungsaufgabe, eine angemessene Identität, ein kohärentes Selbst zu entwickeln, sich auch noch kritisch mit der deutlich anspruchsvolleren Frage der Zugehörigkeit zu einer Minderheit auseinander zu setzen und eine "ethnische Identität" auszubilden bzw. sich zur ethnischen Identität ihrer Eltern zu positionieren.

Im Folgenden Beitrag werde ich, statt den Defizitdiskurs fortzuführen, mich an der Frage orientieren, welche Potenziale Bi-kulturalität haben kann, dann im zweiten Schritt mit einer empirischen Studie auf den Erziehungsalltag bi-kultureller Familien eingehen und mit Hinweisen zu stärkerer Förderung von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte schließen.

2. Zuwanderungsgeschichte als Entwicklungschance

Zuwanderungen bedeuten nicht nur Probleme, sondern können zwar sowohl für Migranten als auch für die Aufnahmegesellschaft eine Entwicklungschance darstellen. So ist folgendes festzuhalten:

1. Zunächst ist eine (freiwillige) Migration stets mit dem Ziel angetreten worden, sich im weitestgehenden Sinn des Wortes zu entwickeln bzw. weiterzuentwickeln, sei es in ökonomischer, bildungsmäßiger, beruflicher oder familiärer Hinsicht.

2. Mobilität ist in der Moderne ein positiv besetzter Begriff; in diesem Sinne sind Migranten eine äußerst mobile Population, die es wagte, als Pioniere (oder in der Kettenmigration) in der Hoffnung auf ein besseres Leben ihr Land zu verlassen, und daher Mut genug bewiesen hat, die Herausforderung der kulturellen und sprachlichen Fremdheit auf sich zu nehmen. Dadurch stehen sie - im Gegensatz zu nichtgewanderten Familien - vor Entwicklungsaufgaben, die anspruchsvoller sowohl als diejenigen der Heimat als auch die der Mehrheitskultur sind. Und wenn sie diese Hürde erfolgreich meistern, so kann hier das Wirken latenter Ressourcen vermutet werden.

3. Unter modernisierungstheoretischen Ansätzen hat eine Migration eine Katalysatorfunktion; Migranten vermögen also das Entwicklungsgefälle zwischen Herkunfts- und Aufnahmeland zu überbrücken, können aber auch zur Konservierung alter Werte und zur Ausbildung einer Defensivkultur in der Migrationssituation schreiten (Vgl. Uslucan, 2005 a).

Im Folgenden sollen exemplarische psychologische Motive wie Bilingualität und Biculturalität als exzeptionelle Entwicklungs- und Entfaltungschancen vorgestellt werden.

2.1 Bi-kulturelle Identität als Entwicklungschance

Theoretische Annahmen wie auch empirische Befunde legen nahe, dass Bikulturalismus weit mehr ist als nur eine additive Verknüpfung der Orientierungsfähigkeit in zwei unterschiedlichen kulturellen Systemen, sondern durch Synthese der beiden Kulturen den Subjekten eine stärkere kognitive wie soziale Flexibilität abfordert (Ramirez, 1983; Guterrez et al., 1988). Gelingende bzw. eine balancierte Bikulturalität ist als Zeichen dieser kognitiven Flexibilität zu werten, wie sie insbesondere amerikanische Studien zeigen (McShane & Berry, 1986; Osborne, 1985). Mit Bikulturalität wird dabei gemeint, dass mindestens zwei kulturelle Einflüsse prägend für die Identität des Einzelnen sind, wobei dieser Einfluss nicht nur einer kurzen Phase, etwa einem touristischen oder vorübergehenden Gastaufenthalt, geschuldet ist, sondern einen wesentlichen Bestandteil der alltäglichen Lebenserfahrung darstellt.

Menschen mit einer sichtbar anderen kulturellen Herkunft werden im Alltag - und Kinder in der Schule - besonders häufig auf ihre Herkunft angesprochen, was ihr Bewusstsein für ethnisch-kulturelle Differenz schärft und die Bildung einer ethnischen Identität forciert. Andererseits stellt die Begegnung mit einer anderen Kultur auch eine beständige Relativierung der eigenkulturellen Verhaltens- und normativer Standards dar. Der bikulturell Sozialisierte, der einerseits Insiderwissen über beide Kulturen besitzt, andererseits auch die Skepsis der Mehrheitsgesellschaft gegenüber Minderheiten am eigenen Leibe kennt, kann durch seine außergewöhnliche Position zu einem kompetenten Kritiker und Beurteiler der dominanten Kultur - natürlich auch der eigenen - werden. Die Migrationssituation wird dann dazu führen, unreflektierte Gewohnheiten und Bindungen abzustreifen, und Anstoß geben für eine bewusste und individuelle Lebensgestaltung. Eine flexible Identität, so lässt sich das Paradoxon resümieren, ist sowohl Voraussetzung, um bikulturelle Erfahrung als Entwicklungschance zu nutzen, als auch erst Folgeprodukt einer gelingender Migration und Integration. Denn diese Identität setzt eine ausreichende Ich-Stärke voraus, die es erlaubt, ohne Angst vor Identitätsverlust und Überwältigung durch Schuldgefühle (wie etwa Verrat an der alten Heimat, Verrat an elterlichen Werten) das Neue anzunehmen, sich den gewandelten Anforderungen zu stellen und in einem offenen Dialog mit der Herkunfts- und der neuen Kultur stehen zu können (Ardjomandi & Streeck, 1998).

In einer experimentellen Situation konnten Benet-Martinez et al. (2002) zeigen, dass Bikulturelle je nach Situation und Kontext in der Lage waren, ihre kulturelle Perspektive zu wechseln und situationsspezifisch ein unabhängiges bzw. interdependentes Selbst, individualistische und kollektivistische Orientierungen, zeigten.

Der gegenwärtige Diskurs, der sich von der Alltagsplausibilität westlicher Konzepte nährt, wonach nur ein individualistisches Selbstkonzept mit einer Zentrierung auf internale Kontrolle, problemfokussiertes Herangehen, aktives Coping etc. stets als die psychisch gesündere und reifere Persönlichkeit zu betrachten ist, verkennt, dass unter bestimmten Umständen eine eher „orientalische“ vermeidende, fatalistische Haltung durchaus funktional und förderlich sein kann, und zwar dann, wenn tatsächlich die Bedingungen subjektiver Kontrolle nicht gegeben sind – wie sie für Migranten eben in höherem Maße fehlen - und Menschen den Umweltrestriktionen unterworfen sind (Vgl. Staudinger, Freund, Linden & Maas, 1999).

2.2 Bilingualismus als Entwicklungschance

Sprache ist wohl das exemplarische Medium, mit dessen Hilfe sozialisierende Vorgänge eingeleitet und vermittelt sowie soziale Wirklichkeiten konstruiert werden, die wiederum ihrerseits in sprachlichen Inhalten internalisiert werden. Ferner spielt die Sprache eine entscheidende Rolle in der persönlichen Identitätsbildung. Denkt man die sprachliche Sozialisation aus der Perspektive des symbolischen Interaktionismus, so entwickelt sich in der Interaktion mit Anderen stets auch eine soziale Orientierung, da sprachliche Symbole mit spezifischen Bedeutungen assoziiert werden. Spracherwerb geschieht stets in einem kulturellen Umfeld. Das Symbolsystem einer Sprache lässt sich daher nicht ohne die spezifischen Einstellungen des dazugehörigen sozialen Umfelds übernehmen. Sprache gilt sowohl in der Selbst- wie in der Fremdzuschreibung als wichtiges Kennzeichen ethnischer bzw. kultureller Identität (Fthenakis, Sonner, Thrul & Walbiner, 1985). Besonders in bikulturellen Kontexten, in denen zugleich auch mindestens zwei Sprachsysteme für die Individuen relevant werden, wird der Zusammenhang zwischen Bikulturalität und Bilingualität evident. Für Migranten bietet sich mit einer auf Dauer angelegten Migration die einmalige Chance, in einem natürlichen Kontext bilingual aufzuwachsen und ein bikulturelles Leben zu führen. Mit Bilingualismus ist dabei nicht nur die Fähigkeit gemeint, sich in zwei Sprachen verständigen zu können, sondern auch die Fähigkeit des Individuums, sich mit den beiden beteiligten Sprachgruppen zu identifizieren.

Gute Sprachkompetenzen sind eine Ressource, schwache dagegen langfristig ein Vulnerabilitätsfaktor gegenüber Akkulturationsstress. So konnte Jerusalem (1992) in seiner Untersuchung mit türkischen Jugendlichen feststellen, dass nicht die Aufenthaltsdauer allein, sondern vielmehr die Sprachkompetenz mit einem höheren Akkulturationsniveau einherging; höhere Sprachkompetenzen reduzierten interethnische Spannungen, ermöglichten eine differenzierte Selbstdarstellung und erleichterten dadurch die soziale Akzeptanz. Und umgekehrt gilt in anderen, entwicklungspsychologischen Studien der Zusammenhang mit fehlenden sprachlichen/kommunikativen Kompetenzen und höherer Gewaltbelastung als gesichert (Moffitt, 1993). Dagegen erwies sich in der Untersuchung von Jerusalem eine lange Aufenthaltsdauer mit schlechter Sprachbeherrschung als kontraproduktiv, denn dann stieg die Belastung mit zunehmendem Aufenthalt.

Die Chancen, die sich durch Bilingualismus ergeben, erstrecken sich auch auf kognitive Potenziale. So zeigen eine Reihe von empirischen Studien, dass bilinguale Personen sowohl im Bereich der allgemeinen Intelligenz als auch in den kognitiven Stilen und den metalinguistischen Fähigkeiten sich als monolingualen überlegen erweisen (Bialystok, 1988; Clarkson & Galbraith, 1992; Baker, 1993). Bilingual erzogene Kinder neigen weniger dazu, Begriff und Referent zu verwechseln, die Differenz zwischen Wort und Gegenstand ist ihnen also eher gegenwärtig, weil sie durch ihre Zweisprachigkeit eher eine gewisse Distanz zur eigenen und der erworbenen Sprache entwickeln, und so erkennen, dass sprachliche Symbole für die Bezeichnung von Gegenständen auswechselbar sind. Dabei wird davon ausgegangen, dass im Leben von bilingual aufwachsenden Kindern ein doppelter sprachlicher Input ihre metasprachlichen Fähigkeiten fördert, so etwa die oben erwähnte Einsicht in die Arbitrarität (Willkürlichkeit) des Zeichens erleichtert und insgesamt dem Abstraktionsvermögen zugute kommt. Cummins (1979, in Tracy & Gawlitzek-Maiwald, 1999) vertritt die These, dass ohne eine

etablierte Kompetenz in der Muttersprache ein Zweitspracherwerb nicht vollständig erfolgen könne, bzw. ab einem gewissen Alter nur noch mit einem subtraktiven Bilingualismus, nämlich mit unzureichenden Kenntnissen in beiden Sprachen, zu rechnen sei. An diesen Gedanken anknüpfend ist also die Frage zu stellen, unter welchen Bedingungen Bilingualität eher als eine Chance genutzt werden kann. Empirische Studien zum Zweitspracherwerb zeigen, dass diese phonologisch dann korrekt erworben wird, wenn mit ihrer Aneignung vor dem Alter von elf Jahren begonnen wird. Bei dieser Konstellation ist eher ein akzentfreier Erwerb zu erwarten, der auch die Voraussetzung für gelungene sprachliche Integration darstellt. Im Alter von 11 bis 15 Jahren war häufiger ein Akzent anzutreffen, und beim Zweitspracherwerb nach dem Alter von 15 Jahren waren Akzente die Regel. Daraus kann abgeleitet werden, dass zumindest ein Spracherwerb im frühen Alter die beste Voraussetzung einer Integration darstellt (Mägiste, 1985). Spontaneität und Kontaktbereitschaft sind vermutlich im jüngeren Alter deutlich größer, wodurch mehr Kommunikationssituationen entstehen, die wiederum bei den Beteiligten zu Sprechanschlüssen und zur Performanz bisheriger Kompetenzen führen, und so die Motivation für den weiteren Erwerb steigern (Kuhs, 1989). Das verdeutlicht, warum eine frühe Eingliederung von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte in vorschulische Bildungseinrichtungen/Kitas so höchst relevant ist.

3. Erziehung in Familien mit Zuwanderungsgeschichte und bi-kulturellen Familien

Migrantenfamilien sind konfrontiert mit der Anforderung, zusätzlich zur alltäglichen Gestaltung des Familienlebens, ihr Verhaltensrepertoire zu erweitern, zu ändern und umzuorganisieren. In dem Maße jedoch, indem eine Akkulturation, d.h. eine Veränderung kulturbezogener Einstellungen, Werte und Verhaltensweisen erfolgt, findet häufig auch eine Entfernung von den Werten der Herkunftskultur statt; dieser Widerspruch, sich einerseits in die Mehrheitsgesellschaft zu integrieren, andererseits aber auch kulturelle Wurzeln nicht ganz aufzugeben, gestaltet sich insbesondere im erzieherischen Kontext als spannungsgeladen. Noch stärker sind diese Anforderungen in bi-kulturellen bzw. bi-nationalen Familien. Bi-kulturelle Familien sind insbesondere zu Beginn der Partnerschaft durch ein starkes Machtgefälle gekennzeichnet. Der nichtdeutsche Partner ist juristisch abhängig (Aufenthaltsrecht, Arbeitsaufnahme etc.), was sich auf die Partnerschaft langfristig belastend auswirken kann. Und der Druck zur Ehe bzw. Heirat als Partnerschaftsform ist hier größer, wenn der nicht-deutsche Partner keinen gesicherten Aufenthalt hat; vorschnell und übereilt bzw. aufgrund einer Zwangslage geschlossene Ehe. Darüber hinaus können Unterschiede in den Erziehungsvorstellungen, -praktiken und -zielen, die zu Beginn der Partnerschaft kein Thema waren, mit der Geburt des Kindes relevant werden und die Frage aufwerfen, inwieweit eigene kulturelle Normen und Werte weiter gegeben werden sollen.

Dagegen sind die Problemlagen in Familien mit Zuwanderungsgeschichte fokussiert um unterschiedliche intergenerative Akkulturationsprozesse: So kann bspw. in türkischen Familien eine mit zunehmender Aufenthaltsdauer an Deutschen orientierte Autonomiebestrebung der Jugendlichen Konflikte gegenüber der stärker kollektivistischen Orientierung der Familie auslösen. Allgemein ist zu konstatieren, dass durch unterschiedliche Annäherungen an Standards der neuen Kultur sowie Kompetenzzuwächse der Kinder, die ihre Eltern sprachlich und kognitiv „überflügeln“,

übliche Rollenerwartungen erschüttert werden und Eltern in eine Situation geraten, in der sie mehr und mehr ihre Autorität als gefährdet erleben. Gerade dann entwickeln Familien türkischer Herkunft in der Aufnahmegesellschaft einen stärker behütenden und kontrollierenden Erziehungsstil als Familien in der Türkei. Entsprechend sehen sich diese Eltern dazu aufgerufen, Behütung und Kontrolle der Kinder und Jugendlichen (noch weiter) zu steigern (Nauck, 1990). Ihr Verhalten lässt sich daher als Reaktion auf eine als gefährdend wahrgenommene Migrationssituation verstehen (Nauck & Özel, 1986). Vor allem Eltern der zweiten Generation von Migranten stehen vor der Notwendigkeit, ihren Kindern eine (eigen-)kulturelle Sozialisation anbieten zu müssen, und zwar von einer Kultur aus, in der sie selber nicht mehr sicher und nicht mehr Zuhause sind. Das kann sie anfällig machen für harte bzw. disziplinierende Erziehungspraktiken.

Jedoch ist ein Wandel im Erziehungsstil von Migrantenfamilien keineswegs damit verbunden ist, dass diese nun *per se* deutsche bzw. die in der Mehrheitskultur gängigen Erziehungsstile übernehmen, sondern sich möglicherweise, einerseits durch den scharfen Kontrast in der Migration von den selbst erlebten, harten und rigiden Erziehungsstilen distanzieren, andererseits aber auch nicht restlos das Neue übernehmen, sondern individuelle Wege und Methoden in der Erziehung der eigenen Kinder finden. Aus der Perspektive der Eltern entfällt vielfach die soziale Koedukation bzw. die Gemeindeerziehung durch die umgebende Gesellschaft.

Für das Arrangement der Familien gibt es hier verschiedene Modelle bzw. Typen: Die Familien müssen bspw. ein gemeinsames Partnerschaftsmodell entwickeln und leben, das in dieser Form in den jeweiligen Herkunftskulturen nicht (dominant) ausgebildet bzw. vorhanden ist. Das erfordert, aus dem Mangel an Vorbildern, Leitbilder in den jeweiligen Kulturen, den Beteiligten hohe Anpassungsprozesse mit einem hohen Maß an interkultureller Sensibilität ab. Und nicht zuletzt müssen bi-kulturelle/bi-nationale Familien deutlich stärker externe Stressfaktoren bewältigen (soziale Diskriminierung, Restriktionen im herkunftsfamilialem Umfeld, bürokratische Hürden etc.).

Was die Erziehung betrifft, so scheint es unangemessen zu sein, Migrantenfamilien/bi-kulturelle Familien nur an europäischen (monokulturellen) Erziehungsstandards zu messen und sie dann evtl. als erziehungsincompetent zu beurteilen. In der europäischen erziehungspsychologischen Forschung wird davon ausgegangen, dass ein autoritativer Erziehungsstil - damit ist eine hohe Zuwendung, Unterstützung, Wärme, hohe Selbstständigkeit bei gleichzeitig hohen Forderungen an das Kind gemeint - sich als der optimale für die Entwicklung des Kindes auswirkt (Baumrind, 1991), wogegen der autoritäre Erziehungsstil (rigide Durchsetzung der elterlichen Autorität, geringe Selbstständigkeit und hohe Kontrolle des Kindes), der vielfach in türkischen und islamischen Familien vorherrscht, als eher ungünstig für die Entwicklung des Kindes betrachtet wird. Kulturpsychologische Studien zeigen jedoch, dass eine autoritative Erziehung zwar für euroamerikanische Kinder den optimalen Erziehungsstil darstellt, nicht jedoch für chinesische und andere Kinder mit Migrationshintergrund (Leyendecker, 2003), weil dort bspw. andere Erziehungsziele dominant sind. Auch wies bspw. Schneewind (2000) daraufhin, dass ein stärker lenkender Erziehungsstil unter bestimmten Umständen, und zwar dann, wenn das Kind unter entwicklungsgefährdenden bzw. delinquenzförderlichen Umwelten aufwächst, was in einigen Fällen für türkische Jugendliche zu vermuten ist, als durchaus funktional und sinnvoll zu betrachten ist, weil hier das Einbringen von „guten Gründen“ für eine Mitgliedschaft bzw. Teilnahme an

delinquenten Gruppen seitens der Jugendlichen wenig sinnvoll wäre und Jugendliche hier eine straffere Lenkung und Kontrolle brauchen. Insofern ist eine bruchlose Übertragung der Wirkungen bestimmter Erziehungsstile und –praktiken auf die kindliche Entwicklung in unterschiedlichen kulturellen Kontexten problematisch.

Was dominante Erziehungsziele wie Respekt, Gehorsam und Hierarchie etc. betrifft, so sind diese weder typisch türkisch noch islamisch; vielmehr sind sie ein Spezifikum vieler kollektivistischer Kulturen. Auch wenn diese Ziele – durch die Gegenläufigkeit zu postmodernen Erziehungszielen - rückschrittlich, befremdlich und auch dysfunktional wirken, so sind sie zu betrachten in einem Kontext eines interdependenten, aufeinander angewiesenen Familienmusters; in vielen Fällen wird bspw. Gehorsam ausbalanciert durch Fürsorge und Hilfe, so dass diese Situation für den Einzelnen auch einen gewissen Nutzen und Sinn hat (Leyendecker, 2003). Generell scheint die gespürte familiäre Wärme eine Schutzfunktion für die Entwicklung zu haben und bis in das Jugendalter hineinzuwirken: sie kann bspw. für Jugendliche den kontrollierenden und disziplinierenden Erziehungsstil der Eltern akzeptabel machen (Uslucan, 2003).

Betrachtet man Erziehungsinhalte immanent aus der Herkunftskultur der Eltern, so ist aus ihrer Sicht das frühe Beherrschen der Feinheiten der Gastfreundschaft wie etwa das Begrüßen, das Verabschieden, angemessene Ansprache mit „Abi“, (für den älteren Bruder) „Abla“, (für die ältere Schwester) etc. eines der zentralen erzieherischen Inhalte und äußerst bedeutsam für die öffentliche Selbstdarstellung als eine „ordentliche“ Familie. Diese Selbstdarstellung in der Öffentlichkeit kann ein Stück weit auch als interner Gradmesser der elterlichen Erziehungsfähigkeit und des Erziehungserfolges gewertet werden (Leyendecker, 2003).

Empirische Studie:

Im Folgenden sollen einige exemplarische Erziehungsstile in deutschen, türkischen und bi-kulturellen Familien beschrieben werden, die einige Hinweise geben und Licht auf die jeweiligen Eltern-Kind-Beziehungen werfen. In dieser empirischen Fragebogenstudie sind im Zeitraum von 2003 bis 2005 deutsche und türkischstämmige Jugendliche sowie ihre Eltern im Berliner Raum befragt worden. Die Jugendlichen waren im Durchschnitt in beiden Gruppen etwa 14 Jahre alt; die befragten Eltern waren – was die Mütter betraf – in der deutschen Gruppe im Durchschnitt 43.2 Jahre (SD = 5.35), in der türkischen im Durchschnitt 38.2 Jahre (SD = 4.9). Bei den Vätern waren deutsche wie türkische Väter rund drei Jahre älter als die Mütter. Jedoch waren türkische Eltern – sowohl Mütter als auch Väter – tendenziell rund fünf Jahre jünger als deutsche Eltern; d.h. auch: Elternschaft beginnt in der Regel in türkischen Familien deutlich früher. Große Unterschiede ließen sich im Hinblick auf den Bildungshintergrund der Eltern identifizieren; die deutschen Elternteile verfügten tendenziell über höhere formale Bildungsabschlüsse.

Tabelle 1: Elterliche Erziehungsstile (Mittelwerte (M), und Standardabweichungen (SD))

Erzieherische Dimension	Deutsche Eltern				Türkische Eltern			
	Mütter		Väter		Mütter		Väter	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Aggressive Strenge	1.58	.44	1.57	.50	1.74	.61	1.75	.63
Unterstützung	4.25	.44	4.01	.53	4.17	.67	3.90	.66
Verhaltensdisziplin	2.68	.62	2.57	.59	3.71	.77	3.47	.74
Inkonsistenz	1.75	.49	1.83	.58	2.04	.62	2.06	.63

Tabelle 1 zeigt, dass sich hinsichtlich des Erziehungsstils „aggressive Strenge“ türkische Mütter als auch türkische Väter strenger gegenüber ihren Kindern sind. Was die elterliche Unterstützung betrifft, so berichten in beiden Gruppen Mütter von einer stärkeren Unterstützung als Väter. Auch scheint das Unterstützungsverhalten deutscher Eltern tendenziell stärker ausgeprägt zu sein als türkischer Elternteile. Deutlich stärker sind dagegen die Unterschiede in der Forderung nach Verhaltensdisziplin: Hier zeigt sich, dass in beiden Gruppen Mütter stärker Wert auf ein diszipliniertes Verhalten legen; ferner wird aber auch erkennbar, dass die Unterschiede nicht zwischen den Elternteilen, sondern zwischen den ethnischen Gruppen liegen; d.h. im Einzelnen: Türkische Eltern verlangen von ihren Kindern in deutlich stärkerem Maße ein diszipliniertes Verhalten in der Öffentlichkeit. Hinsichtlich des inkonsistenten Erziehungsstils fällt auf, dass in beiden Gruppen Mütter von einem konsistenteren Erziehungsstil berichten als Väter. Jedoch weisen hier türkische Elternteile höhere Inkonsistenzwerte auf.

Allerdings ist hier zu bedenken dass sich die verglichenen Eltern insbesondere in ihren Bildungsvoraussetzungen und -hintergründen auffallend stark unterscheiden. Ein Vergleich deutscher und türkischer Eltern, bei dem der Bildungshintergrund parallelisiert wurde, (nur Eltern mit Hauptschulabschluss als höchsten Bildungsabschluss analysiert), brachte jedoch folgende Ergebnisse:

Tabelle 2: Elterliche Erziehungsstile in Abhängigkeit des Bildungshintergrundes: (Hauptschule als höchster Bildungsabschluss); Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und Stichprobengröße (N)

Erzieherische Dimension	Türkische Eltern			Deutsche Eltern			F	p
	N	M	SD	N	M	SD		
Aggressive Strenge (Mutter = M)	33	1.67	.54	46	1.86	.54	2.44	.12
Unterstützung (M)	35	4.22	.70	47	4.11	.47	.82	.36
Verhaltensdisziplin (M)	36	3.51	.83	46	3.00	.52	11.74	.00
Inkonsistenz (M)	32	1.94	.48	44	2.03	.55	.60	.43
Aggressive Strenge (Vater = V)	32	1.77	.73	36	1.80	.69	.32	.86
Unterstützung (V)	30	3.97	.63	38	3.95	.60	.00	.92
Verhaltensdisziplin (V)	36	3.83	.68	38	3.09	.66	22.0	.00
Inkonsistenz (V)	34	2.11	.61	37	2.08	.74	.02	.88

Nach Kontrolle des Bildungshintergrundes wurde deutlich, dass dysfunktionale Erziehungsmuster (wie etwa hohe Strenge, hohe Inkonsistenz) in türkischen Familien zurückgehen bzw. bei deutschen Familien, die nur über einen Hauptschulabschluss verfügen, stärker ausgeprägt sind. So ist denkbar, dass türkische Eltern mit einem Hauptschulabschluss gegenüber ihrer eigenkulturellen Referenzgruppe über durchschnittliche bis hohe Bildung verfügen, da in der Türkei aufgewachsene Elternteile vielfach nur über einen Grundschulabschluss verfügen, während deutsche Eltern mit nur einem Hauptschulabschluss im Vergleich zu der (deutschen) Gesamtbevölkerung eher zu den Bildungsverlierern zählen (Vgl. Uslucan, 2008).

Im nächsten Schritt haben wir dann überprüft, inwiefern sich die Erziehungsstile innerhalb der verschiedenen bi-kulturell zusammen gesetzten Familien unterscheiden. Hierzu haben wir zum einen deutsch-türkische Partnerschaften und zum anderen Partnerschaften herangezogen, bei denen ein Paar einen deutschen und der andere einen anderen (nicht-deutschen sowie nicht-türkischen) kulturellen Hintergrund aufweist:

Tabelle 3: Elterliche Erziehungsstile (Mittelwerte (M), und Standardabweichungen (SD))

	Türkisch/Deutsche (N=20)				Deutsch/andere (N= 47)			
	Mütter		Väter		Mütter		Väter	
Erzieherische Dimension	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Aggressive Strenge	1.76	.61	1.80	.53	1.64	.60	1.52	.54
Unterstützung	4.19	.77	3.57	.80	4.19	.47	4.02	.54
Verhaltensdisziplin	3.37	.87	2.87	.76	2.91	.72	2.83	.73
Inkonsistenz	1.88	.50	1.89	.56	1.78	.53	1.75	.65

Während es bei der elterliche Unterstützung kaum Unterschiede zwischen monokulturellen und den verschiedenen bi-kulturellen Familienzusammensetzungen existieren, scheinen bi-kulturelle Familien bei den Erziehungsdimensionen „Strenge“ und „Verhaltensdisziplin“ höhere Werte als monokulturell deutsche Familien aufzuweisen.

Auch das Maß an Inkonsistenz scheint hier größer zu sein; insbesondere sind diese Werte dann erhöht, wenn ein Elternteil einen türkischen Hintergrund hat. Denkbar ist, dass Kinder in bi-kulturellen Familien Eltern auch vor größeren Herausforderungen stellen und diese deshalb sich eher genötigt sehen, strenger und disziplinfordernder zu sein. Jedoch sind die Unterschiede, die zwar vorhanden sind, auch nicht zu dramatisieren: Sie bewegen sich tendenziell in einem recht geringen Ausmaß. Die Erziehungsstile von bi-kulturellen Familien deshalb als problematisch zu betrachten, wird zum einen den Daten nicht gerecht, zum anderen zeigen weitergehende Untersuchungen des Autors, dass bspw. bei der Frage nach der häuslichen Gewalt bzw. der Zeugenschaft von häuslicher Gewalt (zwischen den Elternteilen) insbesondere Jugendliche aus bi-kulturellen Partnerschaften die geringsten Werte angaben, geringer als monokulturell deutsche und noch deutlich geringere als rein türkisch zusammengesetzte Partnerschaften.

4. Ressourcenförderung/Resilienzfaktoren bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Generell gilt in der entwicklungs- und jugendpsychologischen Forschung, sich für eine positive Jugendentwicklung an den „Five Cs: competence, confidence, connection, character and caring“ zu orientieren (Lerner et al., 2005). Diese sollen nun stärker auf Migrantenjugendliche fokussierend betrachtet werden:

1. Zu den recht stabilen Befunden der Migrationsforschung zählen die hohen Bildungsaspirationen von Migrantenfamilien für ihre Kinder. Diese Ansprüche sind jedoch oft an große, zum Teil unrealistische Erwartungen gekoppelt, und – durch den Mangel an eigenen Kompetenzen – kaum mit der schulischen Unterstützungsleistung der Eltern einlösbar (Nauck & Diefenbach, 1997). Bei ausbleibendem oder geringem Erfolg der Kinder führt dieses Auseinanderklaffen dann zu Enttäuschungen auf Seiten der Eltern und psychischen Belastungen bei Kindern. Nicht selten sind jedoch solche hohen Erwartungen dem Umstand geschuldet, dass sozialer Aufstieg und anerkannte Berufe für viele Migranteneltern nur mit akademischen Berufen wie Arzt und Anwalt verknüpft sind. Daher gilt es, in Kontexten der Schul- und Berufsberatung Migranteneltern zum einen auf die belastende Wirkung hoher Erwartungen bei fehlender Unterstützung hinzuweisen, wie sie sich in aggressiven Akten nach außen oder in depressiven Verstimmungen nach innen entladen können, und zum anderen ihnen in verständlicher Weise die Entwicklungs- und Aufstiegsmöglichkeiten auch durch handwerklich-technische Berufe zu kommunizieren.

2. Eine Reihe von Studien zeigt, dass ein positives Schulklima eine fördernde und schützende Wirkung hat, insbesondere wenn eine gute Beziehung zum Lehrer vorhanden ist, den die Schüler als interessiert an ihnen und sie herausfordernd wahrnehmen. Deshalb kann eine Verbesserung des Schulklimas und mehr persönliches Engagement der Lehrkräfte bei Migrantenkindern resilienzfördernd wirken. Vor allem kann ein Schulklima, das die kulturelle Vielfalt der Schüler als Reichtum und nicht als Hemmnis betrachtet, einen Beitrag zur Resilienz leisten, weil es so dem Einzelnen das Gefühl von Wichtigkeit, Bedeutung und Anerkennung verleiht (Speck-Hamdan, 1999).

3. Als weitere Fördermöglichkeit ist im Schulkontext zu erwähnen, Migrantenjugendliche - ungeachtet ihrer möglicherweise geringeren sprachlichen Kompetenzen - noch stärker in verantwortungsvolle Positionen einzubinden. Sie werden sich dann erfahrungsgemäß stärker mit der Aufgabe identifizieren: Ihre inneren Bindungen zur Schule werden gestärkt, während sie auf diese Weise Erfahrungen der Nützlichkeit und der Selbstwirksamkeit machen.

4. Schulprojekte wie „Großer Bruder“, „Große Schwester“, wie sie exemplarisch vom deutsch-türkischen Forum in Stuttgart durchgeführt werden (dort ist das Projekt unter der türkischen Bezeichnung „Abi-Abla-Projekt“ aufgeführt), bei denen kompetente ältere Jugendliche Risikokindern (Kindern aus „chaotischen“, ungeordneten Elternhäusern, Elternhäusern mit psychischer Erkrankung der Eltern etc.) zugeordnet werden und Teilverantwortungen für sie übernehmen, haben resilienzfördernde Wirkung. Diese „Brüder“ oder „Schwester“- werden zu positiven Rollenvorbildern und können wünschenswerte Entwicklungen stimulieren.

5. Auch haben sich auch so genannte „Rucksackprojekte“, wie sie etwa von der „Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien“ (RAA) durchgeführt werden, und bei denen Mütter und Kinder

gemeinsam in Bildungsprozesse einbezogen sind, als ressourcen- und integrationsförderlich bewährt. Sie zielen zum einen auf eine Förderung der Muttersprachenkompetenz, zugleich aber auch auf die Förderung des Deutschen und bei Müttern auf die Förderung der Erziehungskompetenz ab. Denn insbesondere die Integration der Mütter ist für die Frage der intergenerativen Weitergabe von Gewalt ein entscheidendes Merkmal: so konnten Mayer, Fuhrer & Uslucan (2005) zeigen, dass bei einer gut integrierten (türkischen) Mutter sowohl die Weitergabe der einst selbst als Kind erfahrenen Gewalt abgepuffert wurde, und dass auch die Kinder dieser Mütter weniger in Gewalthandlungen verwickelt waren.

Abschließend gilt es noch einmal zu unterstreichen, dass ein defizitorientierter Diskurs sowohl die Chancen einer Migration als auch die bislang erbrachten Leistungen von Migrantenfamilien und bi-kulturellen Familien schlichtwegs unterschätzt; deshalb ist hier eine ressourcen- und resilienzorientierte Sicht unabdingbar. Dem immer wieder gebrachten Vorwurf, Migranten würden sich durch Rückzugstendenzen in landsmannschaftliche Gruppen selber desintegrieren, ist zu entgegnen, dass die Involvierung in ethnische Communities auch ein wichtiger Beitrag zur Stressminderung sowie eine wichtige Ressource der Migranten bedeutet: Denn ethnische Communities können auch zu Organen der Interessenverarbeitung der Minderheiten werden, Druck auf die Mehrheitsgesellschaft ausüben, um Vorurteile und Diskriminierungen zu verringern, und somit die kollektive Handlungskompetenz von Minderheiten stärken (Gaitanides, 1992).

5. Literaturverzeichnis

- Baker, C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters (Vol. 95).
- Benet-Martinez, V., Leu, J., Lee, F. & Morris, M. (2002). Negotiating Biculturalism. Cultural Frame Switching in Biculturals With Oppositional Versus Compatible Cultural Identities. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 33, 492-516.
- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24, 560-567.
- Clarkson, Ph. C. & Galbraith, P. (1992). Bilingualism and mathematics learning: Another perspective. *Journal of Research in Mathematics Education*, 23, 34-44.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Fthenakis, W. E., Sonner, A., Thurl, R. & Walbinger, W. (1985). *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes*. München: Huber Verlag.
- Gaitanides, S. (1992). Psychosoziale Versorgung von Migrantinnen und Migranten in Frankfurt am Main. Gutachten im Auftrage des Amtes für Multikulturelle Angelegenheiten. *IZA - Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit*, 3/4, 127-145.
- Gutierrez, J., Sameroff, A. J. & Karrer, B. M. (1988). Acculturation and SES effects on Mexican American parents' concepts of development. *Child Development*, 59, 250-255.
- Jerusalem, M. (1992). Akkulturationsstreß und psychosoziale Befindlichkeit jugendlicher Ausländer. *Report Psychologie*, 2, 16-25.
- Kuhs, K. (1989). *Sozialpsychologische Faktoren im Zweitspracherwerb: Eine Untersuchung bei griechischen Migrantenkindern in der Bundesrepublik Deutschland*. Tübingen: Narr.
- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, Ch. & Lerner, J. (2005). Positive Youth Development. A View of the Issues. *Journal of Early Adolescence*, 25, 10-16.
- Leyendecker, B. (2003). Frühe Entwicklung im soziokulturellem Kontext. In H. Keller (Hg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 381-431). Bern: Huber.
- McShane, D. & Berry, J. W. (1986). Native North Americans: Indian and Inuit Abilities. In J. H. Irvine & J. W. Berry (Eds.), *Human abilities in cultural context* (pp. 385-426). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mägiste, E. (1985). Gibt es ein optimales Alter für den Zweitspracherwerb? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 32, 184-189.
- Mayer, S., Fuhrer, U. & Uslucan, U. (2005). Akkulturation und intergenerationale Transmission von Gewalt in Familien türkischer Herkunft. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52, 168-185.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Nauck, B. (1990). Eltern-Kind-Beziehungen bei Deutschen, Türken und Migranten. *Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft*, 16, 87-120.
- Nauck, B. & Özel, S. (1986). Erziehungsvorstellungen und Sozialisationspraktiken in türkischen Migrantenfamilien. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, VI, 285-312.

- Nauck, B. & Diefenbach, H. (1997). Bildungsbeteiligung von Kindern aus Familien ausländischer Herkunft. Eine methodenkritische Diskussion des Forschungsstands und eine empirische Bestandsaufnahme. In F. Schmidt (Hrsg.), *Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft* (S. 289–307). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Osborne, B. (1985). Research into Native North Americans` cognition: 1973-1982. *Journal of American Indian Education*, 24, 9-25.
- Ramirez, M. (1983). *Psychology of the Americas*. Elmsford, NY: Pergamon.
- Schneewind, K. A. (2000). Kinder und elterliche Erziehung. In W. Lauterbach & A. Lange (Hrsg.), *Kinder in Familie und Gesellschaft zu Beginn des 21sten Jahrhunderts - Konstanz und Wandel des Kindseins* (S. 187-208). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Speck-Hamdan, A. (1999). Risiko und Resilienz im Leben von Kindern aus ausländischen Familien. In G. Opp, M. Fingerle & A. Freytag (Hrsg.), *Was Kinder stärkt - Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 221-228). München: Reinhardt.
- Staudinger, U. M., Freund, A. M., Linden, M. & Maas, I. (1996). Selbst, Persönlichkeit und Lebensgestaltung im Alter: Psychologische Widerstandsfähigkeit und Vulnerabilität. In P. B. Baltes & K. U. Mayer (Eds.), *Die Berliner Altersstudie* (pp. 321-350). Berlin: Akademie Verlag.
- Tracy, R. & Gawlitzek-Maiwald, I. (1999). Bilingualismus in der frühen Kindheit. In H. Grimm (Hg.), *Sprachpsychologie* (S. 495-535). Hogrefe: Göttingen.
- Uslucan, H.- H. (2005). Chancen von Migration und Akkulturation. In U. Fuhrer & H. H. Uslucan (Hrsg.), *Familie, Akkulturation & Erziehung* (S. 226-242). Stuttgart: Kohlhammer.
- Uslucan, H.- H. (2008). Gewalt und Gewaltprävention bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In *Texte zur Inneren Sicherheit. Schwerpunkt: Gelingensbedingungen und Grundlagen nachhaltiger Gewaltprävention*. Herausgegeben vom Bundesministerium des Innern (S. 153-176). Berlin: BMI.

Angaben zum Autor:

PD Dr. phil. Haci-Halil Uslucan
 Vertretungsprofessur für Pädagogische Psychologie
 Helmut-Schmidt-Universität Hamburg
 Holstenhofweg 85; 22043 Hamburg
 Mail: uslucan@hsu-hh.de

Laufbahn:

Diplom in Psychologie: 1991 (FU Berlin)
 Seit 1996: Psychologischer Sachverständiger für Familiengerichte
 Magister in Literaturwissenschaft und Philosophie: 1997 (FU Berlin)
 Promotion zum Dr. phil. in Psychologie: 1999 (FU Berlin)
 Habilitation in Psychologie: 2006 Otto-von Guericke Universität Magdeburg
 Vertretungsprofessuren: 10/2006-02/2008: Universität Potsdam
 09/2008 bis jetzt: Helmut-Schmidt-Universität Hamburg
 Sommersemester 2009: Gastprofessor an der Universität Wien für Bildungspsychologie