

## 4 Multimethodisches Forschungsdesign

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

### 4.1 Prozedere

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

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

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

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

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

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

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

in den Mittelpunkt der Auswertung rücken<sup>33</sup>. Dadurch kann eine Hauptkategorie identifiziert werden, welche eine Generierung der gegenstandsbegründeten Hypothese ermöglicht.

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

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

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

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

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

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

---

33 Zur Entwicklung der Kategorien vgl. Kapitel 4.3 dieser Arbeit.

standardisierten Befragung an. Sie ermöglicht die Erreichbarkeit einer größeren Stichprobe. Die Befragung ist von ihrer Planung her zwar zeitintensiver, dafür kann die Datenauswertung mittels statistischer Programme zeitökonomischer erfolgen. Zwar gilt die soziale Erwünschtheit im Antwortverhalten der Eltern auch bei einer standardisierten Fragebogenstudie zu beachten, doch stellt sich dies in teilnehmenden Beobachtungen, die sich auf einen einmaligen Feldkontakt beschränken, als gravierender dar. Der Vorteil eines Online-Fragebogens liegt zudem an einer leichten Zugänglichkeit für die befragten Eltern, da sie den Fragebogen am PC oder über ihre Smartphones ausfüllen können. Die ausgefüllten Fragebögen stehen dem Forscher direkt für eine Auswertung zur Verfügung. Auf eine zeitintensive Dateneingabe per Hand kann dadurch verzichtet werden.

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

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

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

---

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

und erst im Anschluss daran wird die quantitative Studie detailliert skizziert. Die Ergebnisse beider Studien werden ab Kapitel 5 abgebildet.

## 4.2 Studie 1: Qualitative Erhebung

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

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

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

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

---

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

weiligen Familien ein kleines Geschenk als Zeichen meiner Dankbarkeit für die Ermöglichung der Feldforschung.

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

#### **4.2.1 Familie 1: ABC**

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

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

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

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

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

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

gemeinsam zu Abend essen konnten. Ich sagte zwar, dass sie für mich nichts vorbereiten müsse und ich nicht zum Essen bleiben werde. Doch für die Mutter war es selbstverständlich und zwingend erforderlich, dass wir gemeinsam essen. Die Großmutter saß auf dem Sessel und schaute ruhig zu, sie zog sich weitgehend aus dem Geschehen raus.

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

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



Sofa lag. Sie war offensichtlich neugierig auf den Inhalt und suchte nach etwas Interessantem. Vielleicht glaubte sie, dass ich noch ein Geschenk für sie habe. Sie entdeckte meine Kaugummis und wollte gerne eins kauen. Sie fragte mich, ob sie eins bekommen könne. Ich leitete sie zu ihrer Mutter weiter, sie sollte ihre Mutter um Erlaubnis bitten. Diese erlaubte es nicht, da die Tochter die Kaugummis runter schlucken würde. Die Tochter wurde aufgefordert, sie solle meine Tasche nicht durchsuchen.

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

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



Wenn sie dann tagsüber ausgepowert werde, so könne sie ein Mittagsschlafchen halten sowie abends früher einschlafen. Diese Zeit nutze die Mutter für sich, um etwas zu entspannen bzw. anliegende Arbeiten zu erledigen. Wenn sie die Tochter nicht auspowern könnte, so wäre sie überfordert. Diese habe so viel Energie, dass sie mit diversen Aktivitäten ausgepowert werden müsse. Die Tochter sei sonst sehr anstrengend. Die Mutter erschien authentisch, reflektiert und als hätte sie eine eigene Lösungsstrategie im Umgang mit einer sehr lebhaften Tochter gefunden.

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

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

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

chen würden, sie gelten als nicht integriert. Dabei liege die Verantwortung nicht nur bei den zugewanderten Menschen.

Ich fragte die Eltern nach ihren Einschätzungen und ihren Vorstellungen für den erzieherischen Bereich, was sie sich für ihr Kind wünschen und welche Identität präferiert bzw. erzogen werde.

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

#### **4.2.2 Familie 2: DEF**

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

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

dem Wohnzimmertisch lagen ebenfalls einige Fernbedienungen. Der Fernseher lief die ganze Zeit. An der Wand und auf dem Wohnzimmerschrank waren viele Familienfotos zu sehen, vor allem von dem Kind. Es waren einige kleine Spielgegenstände und Spielautos im Wohnzimmer. Der Raum wirkte durch die vielen Gegenstände sehr eng und unruhig. Die Küche war ebenso eng, es standen ein Esstisch mit einer Sitzecke und zwei weitere Stühle im Raum.

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

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

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

nen befristeten Vertrag. Sein Arbeitsvertrag laufe bald aus, daher fürchte er jetzt schon, bald arbeitslos werden zu können. Er schien sehr traurig über diesen Zustand und wünschte sich eine feste Arbeitstätigkeit. Für ihn sei die Arbeit zwingend erforderlich, um einerseits den Lebensunterhalt zu finanzieren und andererseits teilhaben zu können. Er fühle sich sehr einsam in Deutschland, seine in der Türkei zurückgelassenen Freunde und Familie fehlen ihm sehr. In Deutschland habe er keine Freunde. Dennoch bemerke er mit jedem Türkei-besuch, dass ihm seine ehemalige Heimat fremd geworden sei und er sich in seiner Wohnung in Deutschland zu Hause fühle. Er berichtete von seinem Leben in der Türkei, von seinen Aktivitäten und sozialen Kontakten. Hier habe er bisher kaum bis keine Möglichkeiten erfahren, soziale Kontakte zu knüpfen. Er fühle sich fremd.

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

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

Ergo- und Physiotherapie. Seit August 2012 besuche er die Krabbelgruppe in der wohnungsnahen Kita. Er weine seinen Eltern hinterher und könne sich noch nicht an die fremden Menschen gewöhnen. Er spiele meist alleine und habe noch keine Kontakte zu anderen Kindern knüpfen können. Die Eltern beschreiben ihn als weniger sozial integriert, da er den anderen Kindern die Spielsachen wegnehme und alleine spielen wolle. Ich erlebte ihn als sehr aufgeweckt und offen. Er zeigte mir gegenüber keine Scheu oder Zurückhaltung. Zwischendurch kam er auf meinen Schoss, setzte sich zu mir und strahlte. Generell wurde diese Haltung den ganzen Abend lang beobachtet. Egal was er machte, er strahlte und lachte.

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

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

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

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

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

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

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

alleine essen, obwohl er viel kleckerte. Der Großvater saß neben dem Kind und versuchte ihm zwischendurch zu helfen. Die Eltern hielten sich raus. Der Opa wurde als passive, außenstehende, ruhige und doch helfende Person wahrgenommen. Er achtete stets darauf, dass das Kind satt wurde, doch mischte sich nicht ständig ein. Er redete kaum. Als das Kind anfang, unruhig zu werden und satt zu sein schien, durfte er den Tisch verlassen und alleine in der Wohnung rumlaufen. Die Eltern aßen in Ruhe weiter, doch hatten das Kind im Hinterkopf. Ein Blick war fast immer auf ihn gerichtet. Er wurde ermahnt, wenn er etwas machte, was er nicht machen sollte oder es für ihn gefährlich zu werden schien. „Murat (Name verändert), lass es“, hieß es dann.

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

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

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

### 4.2.3 Familie 3: GHI

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



Die Mutter war zum Zeitpunkt der Beobachtung 37 bzw. 38 Jahre alt. Sie war in der Türkei geboren, kam mit vier Jahren nach Deutschland. Besuchte hier die Kita und kehrte dann wieder zurück in die Türkei. Dort absolvierte sie die Schule und kehrte nach ihrem Abitur für das Studium wieder nach Deutschland zurück. Sie war Lehrerin und unterrichtete sowohl an einer Schule als auch an der Universität. Aktuell befand sie sich in Elternzeit, doch lehrte sie seit einigen Wochen einmal die Woche an der Universität. Ebenso einmal die Woche gab sie Nachhilfeunterricht von zu Hause aus. Sie wolle nicht zurück in die Schule, bis ihre Tochter drei Jahre alt sei und in der Kita betreut werde. Für diese Zeit habe sie sich vorgenommen, zunächst nur Teilzeit beschäftigt zu sein und dies, bis das Kind das Schulalter erreicht habe.

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

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

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

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

wollte. Mit dem Kind sei es unmöglich, in die Küche zu gehen und zu kochen. Sie laufe hinterher und wolle mitmachen bzw. etwas spielen und gäbe der Mutter somit kaum Ruhe. Die Mutter nehme sich dann die Zeit und spiele mit dem Kind, statt das Kind zu ignorieren. So wollten sie Essen beim Chinesen bestellen und ich sollte mir aus der Menükarte etwas aussuchen. Auch hier war es selbstverständlich, dass wir gemeinsam essen. Die Familie hatte extra auf meine Ankunft gewartet, um das Essen zu bestellen. Der Vater ging das Essen abholen. In der Zwischenzeit konnte ich mich mit dem Kind und der Mutter unterhalten und die Mutter-Kind-Interaktionen beobachten. Die Mutter sprach sehr ruhig und mit einer sehr sanften Stimme. Das Kind fuhr mit seinem Babyrad, welches es erst kürzlich erhalten habe. Auf meine Frage, ob es neu sei, antwortet das Kind mit einem kurzen „Ja“.

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

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

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

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

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

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

dennoch daran erinnert, dass sie daran denken solle, die Kerne auszuspucken. Dann nahm sich die Tochter noch eine Kirsche und ging essend in ihr Zelt und schaute aus der Zelttür raus. Sie schmiss einen Kern auf den Boden. Die Mutter reagierte überrascht und leicht verwundert und bat ihr Kind, den Kern in den Müll auf den Tisch zu legen. Dies musste sie zweimal sagen, bis das Kind aus dem Zelt kam, den Kern suchte, ihn aufhob und in das Küchentuch legte. Die Mutter lobte sie mit einem „Bravo“.

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

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

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

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

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

ter dennoch im Wohnzimmer. Sie versuchte zu lauschen, das Babyphone lag neben ihr. Sie warte immer, bis der Vater sie rufe oder sie das Gefühl habe, dass das Kind schon zu lange weine und die Mama brauche. An diesem Abend wurde sie vom Vater gerufen. Dann ging sie nach oben in das Kinderzimmer und schaute nach. Ansonsten mische sie sich nicht ein, wenn der Vater sich um das Kind kümmere. Der Vater arbeite den ganzen Tag und die Mutter kümmere sich um das Kind, daher sei es nicht nur eine Entlastung für sie, sondern auch eine gute Möglichkeit für eine Zweisamkeit zwischen Vater und Kind.

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

#### **4.2.4 Familie 4: JKLM**

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

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

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

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

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

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

Tür. Zu meiner Überraschung standen auch zwei lebhaft Jungs an der Tür. Ich wunderte mich und sagte: „Huch, doch zwei Söhne?“. Die Mutter lachte und verneinte, es sei der Onkel. Ihr Schwiegervater habe nach seiner Verwitwung erneut geheiratet und einen Sohn bekommen. Dieser sei nur zwei Jahre älter als ihr Sohn, daher nicht nur sein Onkel, sondern auch sein guter Freund. Da er im selben Haus wohne, könnten die zwei Kinder oft zusammen spielen und viel Zeit gemeinsam verbringen. Doch dann sei es immer sehr laut bei der Familie. Es schien ihr unangenehm zu sein, dass die beiden Jungs lebhaft waren und laut tobten.

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

sehr konsequent den Raum und die Umgebung für die Sicherheit ihrer Kinder. Sie achte auf kleine Details und beschreibt diese sehr genau.

#### 4.2.5 Familie 5: NOPQ

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

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

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

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

Deutsch mit ihr. Erst in der Kita habe sie die deutsche Sprache erlernt. Doch durch den frühen Kita-Besuch, hatte sie früh die Möglichkeit, die Sprache zu lernen, erklärte die Mutter.

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

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

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

ten also wissen, dass sie die Großeltern auch als Oma/Opa bezeichnen und ihnen gegenüber lieb sein sollten. Sie sollten lernen, wie sie sich mit erwachsenen Personen unterhalten können. Den nötigen Respekt sollten sie zeigen. Es wurde nicht näher definiert, was sie damit meinten. Der Vater stimmte nickend zu. Er kümmere sich auch sehr oft um seine Kinder und versuche, viel Zeit mit ihnen zu verbringen. Die Familie verbringe an den Wochenenden viel gemeinsame Zeit und unternehme diverse Freizeitaktivitäten. Die gemeinsamen Zeiten seien sehr wichtig und haben Priorität.

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

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

#### 4.2.6 Zusammenfassung

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

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

---

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

ist fünf Jahre alt. Somit konnten Eltern mit Kindern im Vorschulalter erreicht werden.

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

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

---

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

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

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

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

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

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



Eine Stärke dieses prozesshaften Vorgehens lag an der schrittweisen Reduktion von Daten und die Möglichkeit, dadurch eine Kernkategorie zu entwickeln. Diese Kernkategorie wurde aus den Daten induktiv entwickelt und ist somit gegenstandsbegründet.

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

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

### **4.3 Themen und Kategorien**

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

#### **4.3.1 Familienklima**

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

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

Ihre Erziehung kann als ein Balanceakt zwischen Fördern und Fordern zusammengefasst werden. Zum einen gilt es eine Entwicklung zu fördern, welche die Stärken der Kinder und ihre Selbstständigkeit herauszubilden intendiert. Zum anderen wird ein frühzeitiges und allumfassendes Lernen und Erleben gefördert, welches sich als ein Anpassen an gesellschaftliche Erwartungen widerspiegelt. Auch die beobachteten Kleinkinder, die noch nicht in der Kita sind, können verschiedene Lieder singen, Zahlen, Tiere und Gegenstände benennen. Die Eltern lesen viel mit ihren Kindern und haben diverse Märchen- und Bilderbücher zu Hause.

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

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

---

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

weniger Aufmerksamkeit schenken müsste. Da aber die Tochter Priorität habe, wurde vom Lieferdienst Abendessen bestellt.

Die Möglichkeit einer Verzerrung durch soziale Erwünschtheit scheint bei einer einmaligen Beobachtung und bei einem ersten Treffen mit den Familien möglich zu sein.

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

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

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

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

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

Sofakante in eine sehr enge Ecke runter, kletterte wieder auf das Sofa, um erneut runter zu springen. Es wiederholte diese Handlung mehrmals. Zwischen dem Sofa und dem davor stehenden Schreibtisch war ein sehr kleiner Abstand, so dass das Kind sehr leicht seinen Kopf an den Schreibtisch hätte stoßen können. Als Außenstehende wurde diese Situation als gefährlich wahrgenommen. Doch der Vater bemerkte diese Handlungen seines Kindes erst gar nicht, da er erkennbar in seine Gedankenwelt vertieft war. Es ist aber auch möglich, dass er es mit Absicht ignorierte, da er seinem Kind diesen Erfahrungsraum zugestehen möchte oder bereits die Situation kennt, da das Kind öfter runterspringt. Dieser einmalige Feldzugang lässt keine abgesicherten Interpretationen zu, sondern nur Vermutungen.

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

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

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

ist. In einer Familie konnte die elterliche Lenkung bei gleichzeitigem Wunsch, die Selbstständigkeit des Kindes zu fördern, gut beobachtet werden.

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

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

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

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

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

#### **4.3.1.2 Innerfamiliäre Kommunikation**

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

also ohne Verniedlichungen oder unvollständiger Sätze bzw. Wortketten. Ein positiver Effekt auf die Sprachentwicklung der Kinder ist zu beobachten, da fast alle Kinder einen ausgeprägten Sprachgebrauch haben und ebenfalls in vollständigen Sätzen sprechen.

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

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

#### **4.3.1.3 Innerfamiliäre Aufgabenteilung**

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

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

Bett-Bringen ist Aufgabe des Vaters. Die gesamten Einschlafrituale werden vom Vater übernommen, die Mutter verabschiedet sich bereits im Wohnzimmer vom Kind und wünscht ihm mit einem Kuss eine Gute Nacht. Diese Aufteilung sei nicht nur eine Entlastung für die Mutter, sondern auch eine gute Möglichkeit für eine Zweisamkeit zwischen Vater und Kind. Aber nicht nur die Erziehung des Kindes ist eine gemeinsame Aufgabe, sondern auch der Haushalt. Sie decken gemeinsam den Tisch und räumen gemeinsam wieder ab. Beim Essen kümmern sich beide um das Kind. Der Haushalt wird von beiden erledigt. Bestimmte Aufgaben wurden untereinander aufgeteilt. Es scheint, als existiere eine konsequente Einhaltung dieser innerfamiliären Aufgabenteilung.

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

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

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

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



Mutter all diese Aufgaben erledigt, sitzt der Vater geruhsam neben mir. Dabei ist nicht auszuschließen, dass er seine Frau außerhalb der Forschungssituation im Haushalt unterstützt oder ob sonstige Vereinbarungen bezüglich innerfamiliärer Aufgabenteilung getroffen wurden.

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

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

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

#### **4.3.1.5 Großeltern**

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

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

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

#### 4.3.1.6 Essen

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

ner Familie auch der Großvater, zeigten sich hilfsbereit und waren helfend anwesend. Es zeigte sich, dass die fütternde Mutter ihr eigenes Abendessen nur langsam aufessen konnte, da sie eher darauf bedacht war, dass ihr Kind satt wurde. In einer Familie sorgten sich die Eltern um das Kind, indem sie fragten, ob das Kind noch etwas essen möchte und ihr das Essen auf ihren Teller legten. Sie konnten sich aber in Ruhe um ihre Mahlzeit kümmern. Als die Kinder satt waren, konnten sie den Tisch verlassen. Vorher fragten sie ihre Eltern, so dass diese helfen konnten, den Kinderstuhl zu verlassen.

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

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

### **4.3.2 Außerfamiliäre Einrichtungen**

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

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

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

### 4.3.3 Integration

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

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

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

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

kriminierungen und Benachteiligungen seien ein alltägliches und allgegenwärtiges Phänomen und man habe regelmäßig dagegen zu streben. Ein Vater sieht kulturelle Differenzen zwischen Türken und Deutschen. Man sei sich nicht sehr ähnlich, daher sei eine vollkommene Integration sowieso nicht möglich. Er meint damit vermutlich eine Assimilation. Er selbst erlebe große Anpassungsschwierigkeiten, auf die im nachfolgenden Kapitel 4.3.3.1 näher eingegangen wird.

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

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

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

#### 4.3.3.1 Einwanderungserfahrung und ambivalente Gefühle

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

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

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

wohl fühlen und integriert sein, doch dafür fehlen ihm die beruflichen Voraussetzungen und die adäquaten Deutschkenntnisse. Da er aber seine Familie ernähren und somit also arbeiten müsse, habe er keine Zeit für einen Intensivdeutschkurs und keine Möglichkeiten, um sich beruflich fortzubilden bzw. anderweitig zu etablieren. Er erscheint teilweise nachdenklich und introvertiert, wenn er von seinem Leben in Deutschland berichtet. Er habe sich verändert. Er sei normalerweise ein ruhiger und entspannter Mensch. Mittlerweile sei er aggressiv und habe teilweise eine große Wut in sich. Leider würde seine Familie das miterleben, auch wenn er es denen gegenüber nicht ausleben möchte. Er sei sich nicht sicher, woran das läge und was ihn tatsächlich wütend mache. Aber er fühle sich einsam. Er denkt nach und scheint eher traurig als wütend zu sein, womöglich macht ihn diese Trauer und Einsamkeit wütend, dass er nicht schaffen konnte, was er sich von sich und seinem Leben gewünscht hat.

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

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



#### 4.3.3.2 Sprache

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

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

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

100

Der zweite Vater, welcher zum Zwecke der Familienzusammenführung im Erwachsenenalter nach Deutschland kam, ist zufrieden mit eigenen Deutschsprachkenntnissen. Er könne sich verständigen und dies reiche im Alltag völlig aus, um mit anderen Menschen kommunizieren zu können.

#### 4.3.3.3 Identität

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

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

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

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

türkische Zugehörigkeit sowieso gesellschaftlich erfahren werde. Es werde von der deutschen Mehrheitsbevölkerung immer als fremd wahrgenommen und solle daher auch seiner türkischen Herkunft bewusst sein. Sehr deutlich wird aber für eine hohe Lebenszufriedenheit und ein Wohlfühlen in Deutschland<sup>39</sup> plädiert und dieses soll innerfamiliär gefördert werden.

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

#### 4.4 Erkenntnisse der Studie 1

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

---

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

sie ihre Kinder ermahnten oder Grenzen aufzeigten und mehrmals etwas wiederholen mussten, taten sie dies in einer sanften Tonlage, wurden nicht laut.

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

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

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

liär gesprochen bzw. gelehrt sowie Literatur in beiden Sprachen genutzt. Es scheint, als kennen sie sich mit der interkulturellen Situation aus und wissen genau, wie sie eine Balance halten können.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

K5: Sie sind behütend und kontrollierend.

K6: Türkische Migranteltern haben eine klare innerfamiliäre Aufgabenteilung.

K7: Türkische Migranteltern der Folgegenerationen haben einen autoritativen Erziehungsstil.

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

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

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

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

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

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

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

rantenern der Folgegenerationen erreicht werden, um ausführlichere Ergebnisse zu erzielen.

Im nachfolgenden Abschnitt wird die quantitative Studie in seiner Durchführung, Datenerhebung, Rekrutierung der Stichprobe sowie Operationalisierung dargestellt.

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

### **4.5.1 Befragungsdurchführung**

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

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

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

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

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



#### 4.5.2 Datenerhebung

Im Rahmen einer Querschnittsstudie wurden die Daten zur Beantwortung vorliegender Forschungsfragen mittels Online-Fragebögen erhoben. Vom 13.03.2015 bis zum 31.05.2015 war der Fragebogen elf Wochen lang auf Unipark.de zugänglich.

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

#### 4.5.3 Rekrutierung der Stichprobe

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

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

---

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

taktieren und für eine Teilnahme an der Studie werben. Ziel dieser methodisch uneingeschränkten Stichprobenziehung war es, unterschiedliche Regionen und unterschiedliche Familienkonstellationen zu erreichen. Auf eine Kontaktaufnahme per Email reagierten die Kindertageseinrichtungen und Elternvereine erwartungsgemäß ganz unterschiedlich. Einige zeigten großes Interesse an den Ergebnissen und veranlassten eine Weiterleitung oder einen Aushang, einige Einrichtungen berichteten von fehlender Zielgruppe und andere antworteten erst gar nicht. Viele Einrichtungen konnten eine Unterstützung aufgrund fehlender Kapazitäten (Personal, Zeit) nicht gewährleisten. Die Rückmeldungen waren insgesamt zufriedenstellend.

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

#### **4.5.4 Messinstrument**

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

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

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

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

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

werbsituation, Staatsangehörigkeit, Fragen zum Ehepartner wie Geburtsjahr, Einwanderungssituation („Ist Ihre Partnerin/ Ihr Partner aus der Türkei emigriert?“) sowie Fragen zu den Kindern wie Alter und institutionelle Betreuungsform.

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

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

#### 4.5.4.2 Itemsammlung: Erziehungsverhalten

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

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

Unter „Positivem Elternverhalten“ wird ein freundliches, emotional warmes, kindzentriertes elterliches Handeln verstanden (vgl. Reichle/Franiek 2007:9). „Involviertheit“ meint die „aktive elterliche Unterstützung der kindlichen Entwicklung überwiegend durch Partizipation an Aktivitäten“ (ebd.) und „Geringes Monitoring“ bezeichnet die Uninformiertheit der Eltern über kindliche Aktivitäten. Der Begriff „Machtvolle Durchsetzung“ wird synonym für den autoritären Erziehungsstil verwendet. Die Bezeichnung „Verantwortungsbewusstes Elternverhalten“ umschreibt ein bewusstes, verantwortungsvolles elterliches Verhalten, in dem Eltern Verantwortung für das Kind übernehmen, damit weder dem Kind Schaden entsteht, noch, dass es einen Schaden verursacht (vgl. ebd.:12). Die Erziehungsdimensionen „Körperliche Strafen“ und „Inkonsistenz“ sind selbsterklärend (vgl. ebd.:9).

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

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

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

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

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

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

Tab. 2: Skalenzusammensetzung Erziehungsverhalten

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

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

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Sicherheit Ihres Kindes ist Ihnen sehr wichtig.</li> </ul>
<i>Ruhe und Geduld im Umgang mit dem Kind (5 Items)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sie bleiben ruhig und geduldig, obwohl der Alltag sehr anstrengend sein kann.</li> <li>• Ihre Stimme bleibt ruhig, obwohl sie wütend sind.</li> <li>• Sie zeigen Ihrem Kind, wie es bestimmte Handlungen ausführen kann.</li> <li>• Ihre Stimme bleibt sanft, auch wenn Sie Ihrem Kind etwas mehrmals erklären müssen.</li> <li>• Wenn Sie wütend sind, werden Sie lauter.</li> </ul>
<i>Kindzentriertheit (4 Items)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• In Ihrem Alltag dreht sich alles um Ihr Kind.</li> <li>• Die Bedürfnisse Ihres Kindes sind wichtiger als Ihre eigenen.</li> <li>• Ihr Kind ist das Wichtigste in Ihrem Leben.</li> <li>• Die meiste Zeit Ihres Alltages verbringen Sie mit Ihrem Kind.</li> </ul>
<i>Innerfamiliäre Aufgabenteilung (3 Items)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Den Haushalt erledigen Sie gemeinsam mit Ihrer Partnerin/ Ihrem Partner.</li> <li>• Die Erziehung Ihres Kindes teilen Sie mit Ihrer Partnerin/ Ihrem Partner.</li> <li>• Sie haben eine feste Aufgabenteilung in der Erziehung mit Ihrer Partnerin / Ihrem Partner.</li> </ul>
<i>Entwicklungsförderndes Erziehungsverhalten (4 Items)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sie wünschen sich, dass Ihr Kind selbstständig wird.</li> <li>• Ihr Kind darf seinen eigenen Erfahrungsraum haben.</li> <li>• Zu Hause hat ihr Kind viele Freiräume und kann sich austoben bzw. in diesen frei bewegen.</li> <li>• Sie wissen ganz genau, was Sie mit Ihrer Erziehung erreichen wollen.</li> </ul>
<i>Ablenkendes Erziehungsverhalten (3 Items)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sie lenken Ihr Kind mit alternativen Handlungen ab, wenn es trotzt.</li> <li>• Ihr Kind darf TV schauen, wenn Sie etwas anderes zu tun haben.</li> <li>• Sie geben Ihrem Kind Ihr Handy zum Spielen, wenn Ihr Kind es möchte.</li> </ul>

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



#### 4.5.4.3 Itemsammlung: Integrationserleben

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

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

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

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

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

barometer wurden Items zur Erfassung der Zuschreibung der Verantwortlichkeit für den Integrationserfolg übernommen: „Die Verantwortung für die Integration liegt bei mir“, „Die Verantwortung (...) liegt beim deutschen Staat sowie“ „Die Verantwortung (...) liegt bei der deutschen Gesellschaft“ (vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2010:42). Mit diesen Items soll die subjektive Zuschreibung der Verantwortlichkeit für gelingende Integration erfasst werden.

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

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

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

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

In Tabelle 3 werden die Items und ihre theoretisch angenommenen Skalenzuordnungen dargestellt.

Tab. 3: Skalenzusammensetzung zum Integrationserleben

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

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

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

#### 4.5.5 Statistische Methoden

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

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

ponentenanalyse, Varimax- Rotation, Kaiser-Normalisierung sowie Scree-Plot. Die internen Konsistenzen der Skalen wurden mit Cronbachs- Alpha auf ihre Reliabilität hin überprüft. Die Gruppenvergleiche wurden mittels *t*-Tests nach Student für zwei unabhängige Stichproben durchgeführt.

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