

Schicksal oder Chance

**Über die psychischen Auswirkungen von
Migration und Remigration –
Am Beispiel türkischer Studierender, die einen Teil
ihres Lebens in Deutschland verbracht haben**

**Vom Fachbereich IV
Human- und Geisteswissenschaften
der Universität Oldenburg**

**zur Erlangung des Grades eines
Doktors der Philosophie
angenommene Dissertation**

von Hansjörg Schwartz

geboren am 29.03.1966 in Westerstede

Erstreferent: Prof. Dr. rer. nat. Klaus-Peter Walcher
Zweitreferent: Prof. Dr. phil. Rolf Meinhardt
Disputation am: 19.12.2006

In Erinnerung an meine Mutter

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	xiii
Tabellenverzeichnis	xiv
Vorwort	xx
Äußerer Hergang der Untersuchung:.....	xx
Innere Motivierung zur Durchführung der Untersuchung.....	xxi
1 Einleitung	1
1.1 Einführung	1
1.1.1 Einführung in das Thema "Bikulturelle Erfahrungen"	1
1.1.2 Einordnung der vorliegenden Arbeit	2
1.1.3 Begründung des Aufbaus der vorliegenden Arbeit.....	4
2 Orientierungsrahmen zum Thema „Auswirkungen des Wechsels zwischen verschiedenen Kulturen auf das psychische Befinden“	5
2.1 Einleitung.....	5
2.2 Der Marginal Man	6
2.3 Kulturschockhypothese.....	6
2.4 Exkurs: Psychisch relevante Auswirkungen des Wechsels in eine fremde Kultur	7
2.4.1 Eintritt negativer Lebensereignisse.....	7
2.4.2 Verlust sozialer Netzwerke	8
2.4.3 Wertedifferenzen	9
2.5 Phasen des Kulturschockprozesses	10
2.6 Autonomie und Unabhängigkeit als Folge von erfolgreichem bikulturellem Kontakt	13
2.7 Die multikulturelle Persönlichkeit	14
2.8 Kulturelles Lernen	15
2.9 Bikulturelle Kompetenz.....	16

3	Erweiterung des theoretischen Erklärungsrahmens: Salutogenese und effektive Kommunikation	20
3.1	Salutogenetische Perspektive.....	20
3.1.1	Einführung	21
3.1.1.1	Generalisierte Widerstandressourcen	21
3.1.1.2	Verstehbarkeit, Machbarkeit, Sinnhaftigkeit als Elemente des Kohärenzgefühls	21
3.1.1.3	Kohärenzgefühl und Gesundheit	22
3.2	Theorie effektiver Kommunikation	23
4	Die Lebenssituation türkischer Migrantenfamilien in Deutschland.....	26
4.1	Migration von Türken nach Deutschland	26
4.1.1	Anwerbeverträge.....	26
4.1.1.1	Rotationsprinzip.....	27
4.1.1.2	Motive für den Abschluss der Verträge.....	27
4.1.1.2.1	Qualifizierung der Arbeitnehmer.....	27
4.1.1.2.2	Entlastung des türkischen Arbeitsmarktes.....	28
4.1.1.2.3	Zufluss von Devisen	28
4.1.1.2.4	Deckung des Arbeitskräftebedarfes	28
4.1.1.3	Arbeitsbedingungen.....	29
4.1.1.4	Lohnkosten.....	29
4.1.2	Zahlenmäßige Entwicklung der türkischen Bevölkerung in Deutschland – Ausländerpolitische Maßnahmen	29
4.1.2.1	Anwerbested	30
4.1.2.2	Kindergeldregelungen.....	30
4.1.2.3	Rückkehrhilfegesetz.....	31
4.1.3	Zusammenfassung	31
4.2	Die Lebenswelt türkischer Kinder und Jugendlicher in Deutschland....	32
4.2.1	Die familiäre Situation.....	32
4.2.1.1	Heterogenität der türkischen Familien in Deutschland.....	33
4.2.1.2	Migrantenkultur	33
4.2.1.3	Rückkehrorientierung	34

4.2.1.4	Familienstruktur.....	35
4.2.1.5	Berufstätigkeit der türkischen Frauen.....	35
4.2.1.6	Sprachkenntnisse türkischer Migranten.....	36
4.2.1.7	Inanspruchnahme von Ressourcen chancenverteiler Institutionen..	37
4.2.1.8	Zusammenfassung	37
4.2.2	Türkische Kinder im deutschen Bildungssystem.....	39
4.2.2.1	Türkische Kinder in Kindergarten und Vorschule.....	39
4.2.2.2	Türkische Kinder und Jugendliche in deutschen Schulen	41
4.2.2.2.1	Doppelstrategie zwischen Integration und Rückkehroption.....	42
4.2.2.2.2	Schullaufbahnen und Abschlüsse	43
4.2.2.2.3	Muttersprachlicher Unterricht.....	44
4.2.2.2.4	Koranschulen	46
4.2.2.2.5	Religionsfach "Islam"	47
4.2.2.2.6	Exkurs: Spannungsfeld zwischen Familie und Schule	48
4.2.2.2.7	Zusammenfassung	50
4.2.3	Kontakt mit Gleichaltrigen	51
4.2.3.1	Kontakt zu deutschen Kindern und Jugendlichen.....	52
4.2.3.2	Gründe für das geringe Ausmaß an Kontakten.....	52
4.2.3.3	Zusammenfassung	54
4.2.4	Zweisprachigkeit der türkischen Kinder und Jugendlichen.....	54
4.2.4.1	Zweitspracherwerb der Migranten der ersten Generation.....	54
4.2.4.2	Spracherwerb der Kinder und Jugendlichen.....	55
4.2.4.3	Zusammenfassung	56
4.2.5	Zuzugsalter, familiäre Trennungserfahrungen und Aufenthaltsdauer in Deutschland als psychologisch relevante Faktoren im Migrationskontext	57
4.2.5.1	Einfluss des Zuzugsalters auf die Sozialisation.....	57
4.2.5.1.1	Schulkinder	58
4.2.5.1.2	Vorschulkinder.....	59
4.2.5.1.3	Kleinstkinder.....	59
4.2.5.1.4	Zusammenfassung	60
4.2.5.2	Familiäre Trennungserfahrung als kritisches Lebensereignis	61

4.2.5.3	Aufenthaltsdauer in Deutschland.....	62
4.2.5.4	Zusammenfassung	63
4.3	Remigration	64
4.3.1	Rückkehrmotive.....	64
4.3.1.1	Traditionell bedingte Remigration.....	65
4.3.1.2	Strukturell bedingte Remigration.....	65
4.3.1.3	Planmäßig bedingte Remigration.....	65
4.3.1.4	Familiär oder Lebenszyklus-bedingte Remigration.....	66
4.3.1.5	Zusammenfassung	66
4.3.1.6	Exkurs: Remigration der Elterngeneration	66
4.3.2	Remigration der Kinder und Jugendlichen	67
4.3.2.1	Auswirkungen freiwilliger bzw. selbstbestimmter Remigration	67
4.3.2.2	Zusammenhang zwischen Integration und Reintegration.....	68
4.3.2.3	Zusammenfassung	69
4.4	Die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen nach der Remigration ...	70
4.4.1	Situation der Migrantenfamilien nach der Rückkehr.....	70
4.4.1.1	Familiäres Klima.....	71
4.4.1.2	Exkurs: Hohe Bildungserwartungen.....	72
4.4.1.2.1	Gründe für hohe Bildungserwartungen.....	72
4.4.1.2.2	Auswirkungen der hohen Bildungserwartungen.....	73
4.4.1.2.3	Zusammenfassung	73
4.4.1.3	Remigrantenkinder im türkischen Schulsystem	74
4.4.1.3.1	Anerkennung deutscher Bildungsabschlüsse.....	74
4.4.1.3.2	Rückkehrerschulen.....	75
4.4.1.3.3	Anpassungskurse	76
4.4.1.3.4	Unterschiede zwischen dem deutschen und dem türkischen Schulsystem	77
4.4.1.3.4.1	Grundlegende Erziehungsziele	77
4.4.1.3.4.2	Lehrstoff.....	77
4.4.1.3.4.3	Didaktischer Bereich.....	77
4.4.1.3.4.4	Rolle des Lehrers	77
4.4.1.3.4.5	Disziplin und Schulzucht.....	78

4.4.1.3.4.6	Schulische Leistungen der Migrantenkinder	78
4.4.1.3.4.7	Bedeutung der türkischen Sprachkenntnisse	79
4.4.1.3.4.8	Bedeutung der deutschen Sprachkenntnisse	79
4.4.1.3.4.9	Psychische Situation der Migrantenkinder in der Klasse	80
4.4.1.3.4.10	Zusammenfassung	81
4.4.1.4	Remigrantenkinder an türkischen Universitäten.....	82
4.4.1.4.1	Remigrantenkinder im Germanistikstudium.....	82
4.4.1.4.2	Psychische Situation der Studierende aus Remigrantenfamilien.....	83
4.4.1.4.3	Zusammenfassung	84
5	Zielsetzung der eigenen Untersuchung.....	85
5.1	Aufbau der Untersuchung.....	85
5.2	Durchführung der Untersuchung	86
5.3	Versuchspersonen	87
5.4	Messinstrumente	87
5.4.1	Test Anxiety Inventory	88
5.4.2	Coopersmith Self-Esteem Inventory.....	88
5.4.3	Beck Depressions-Inventar	88
5.4.4	Remigrationsfragebogen.....	89
5.5	Gegenüberstellung von Experimental- und Kontrollgruppe.....	90
5.5.1	Persönlich-familiäre Fragen.....	91
5.5.1.1	Alter	91
5.5.1.2	Religionszugehörigkeit	91
5.5.1.3	Familienstand.....	91
5.5.1.4	Geschwisterzahl	92
5.5.1.5	Wohnen im Haushalt der Eltern.....	92
5.5.1.6	Schul- und Berufsausbildung des Vaters	92
5.5.2	Universitätsbezogene Fragen.....	93
5.5.2.1	Universitätszugehörigkeit	93
5.5.2.2	Studienfach	94
5.5.2.3	Semesterzahl	95
5.6	Beschreibung des Migrations- und Remigrationsprozesses	96
5.6.1	Ausreise aus der Türkei	96

5.6.1.1	Jahr der Ausreise aus der Türkei.....	96
5.6.1.2	Alter der Versuchspersonen bei ihrer Ausreise aus der Türkei	97
5.6.2	Aufenthalt in Deutschland	97
5.6.2.1	Geplante Aufenthaltsdauer in Deutschland	97
5.6.2.2	Kontakt zu Deutschen in Deutschland.....	97
5.6.2.3	Kontakte zu anderen Türken in Deutschland.....	98
5.6.2.4	Teilnahme an Integrationsmaßnahmen in Deutschland.....	98
5.6.2.5	Besuche in der Türkei	98
5.6.3	Remigration	99
5.6.3.1	Zeitpunkt der Ausreise aus Deutschland	99
5.6.3.2	Alter bei der Ausreise aus Deutschland.....	99
5.6.3.3	Gründe für die Rückkehr in die Türkei.....	100
5.6.3.4	Rückkehr mit der gesamten Familie	101
5.6.4	Reintegration.....	101
5.6.4.1	Rückkehr in das Herkunftsgebiet.....	101
5.6.4.2	Eingliederung in die Großfamilie	101
5.6.4.3	Integrationsmaßnahmen in der Türkei.....	101
5.6.4.4	Kontakt zu anderen Remigranten	101
5.6.4.5	Kontakt zu Deutschen in Deutschland.....	101
5.6.4.6	Sprachkenntnisse	102
5.7	Ergebnisdarstellung	102
5.8	Vergleich der Experimental- mit der Kontrollgruppe.....	103
5.8.1	Selbstwert-Fragebogen von Coopersmith.....	103
5.8.2	Testangst-Fragebogen.....	103
5.8.3	Depressions-Inventar von Beck	104
5.8.4	Zusammenfassung	105
5.9	Einfluss verschiedener Faktoren auf Testwerte innerhalb der Experimentalgruppe.....	105
5.9.1	Familienstand.....	106
5.9.1.1	Testangst	106
5.9.1.2	Depression	106
5.9.2	Finanzielle Situation	106

5.9.2.1	Selbstwert.....	107
5.9.2.2	Depression	107
5.9.3	Gewünschtes Studienfach.....	107
5.9.3.1	Selbstwert Fragebogen.....	107
5.9.3.2	Depression	108
5.9.4	Selbsteingeschätzter Studienerfolg.....	108
5.9.4.1	Selbstwert-Fragebogen	108
5.9.4.2	Testangst	108
5.9.4.3	Depression	109
5.9.5	Besuche in der Türkei.....	109
5.9.5.1	Selbstwert.....	109
5.9.5.2	Depression	110
5.9.6	Teilnahme an Integrationsmaßnahmen in Deutschland.....	110
5.9.6.1	Testangst	110
5.9.7	Sprachkenntnisse	110
5.9.7.1	Selbstwert.....	110
5.9.7.2	Testangst	111
5.9.7.3	Depression	111
5.9.8	Integration in die Großfamilie	112
5.9.8.1	Testangst	112
5.9.9	Kontakt zu Deutschen in Deutschland.....	112
5.9.9.1	Testangst	112
6	Interpretation.....	113
6.1	Entwicklung einer multikulturellen Persönlichkeit	117
6.2	Salutogenetische Perspektive und Migration / Remigration.....	122
6.2.1	Aufbau und Stärkung des Gefühls der Verstehbarkeit	122
6.2.2	Aufbau und Stärkung des Gefühls der Machbarkeit.....	125
6.2.3	Aufbau und Stärkung des Gefühls der Sinnhaftigkeit	132
6.2.4	Zusammenfassung	134
6.3	Theorie effektiver Kommunikation von Gudykunst.....	135
6.3.1	Zusammenhang zwischen kommunikativer Kompetenz, Ängstlichkeit und Unsicherheit.....	135

6.3.1.1	Motivation.....	136
6.3.1.2	Wissen.....	140
6.3.1.3	Fähigkeiten.....	143
6.3.2	Ängstlichkeit, Unsicherheit und effektive Kommunikation.....	148
6.3.3	Kulturelle Unterschiede	149
6.3.4	Zusammenfassung	153
6.4	Fazit	154
7	Ausblick.....	157
	Anhang.....	160
A	Ergänzende Tabellen für den Ergebnisteil:	160
A.1	Vergleich der Experimental- mit der Kontrollgruppe.....	160
A.1.1	Selbstwert-Fragebogen	160
A.1.2	Testangst-Fragebogen.....	161
A.1.3	Depressions-Fragebogen.....	163
A.2	Einfluss verschiedener Faktoren auf Testwerte innerhalb der Experimentalgruppe.....	165
A.2.1	Familienstand.....	165
A.2.1.1	Testangst	165
A.2.1.2	Depression	166
A.2.2	Finanzielle Situation	168
A.2.2.1	Selbstwert.....	168
A.2.2.2	Depression	170
A.2.3	Gewünschtes Studienfach.....	172
A.2.3.1	Selbstwert Fragebogen.....	172
A.2.3.2	Depression	173
A.2.4	Selbsteingeschätzter Studienerfolg.....	175
A.2.4.1	Selbstwert-Fragebogen	175
A.2.4.2	Testangst	177
A.2.4.3	Depression	179
A.2.5	Besuche in der Türkei	181
A.2.5.1	Selbstwert.....	181

A.2.5.2	Depression	183
A.2.6	Teilnahme an Integrationsmaßnahmen in Deutschland.....	185
A.2.6.1	Testangst	185
A.2.7	Sprachkenntnisse	187
A.2.7.1	Selbstwert.....	187
A.2.7.2	Testangst	189
A.2.7.3	Depression	191
A.2.8	Integration in die Großfamilie	193
A.2.8.1	Testangst	193
A.2.9	Kontakt zu Deutschen in Deutschland.....	195
A.2.9.1	Testangst	195
B	Fragebogen: Türkische Studenten: REMIGRANTEN.....	197
C	Soru Formu: Türk Üniversite Öğrencileri Kesin Dönüş Yapanlar	203
D	Fragebogen: Türkische Studenten.....	212
E	Soru Formu: Türk Üniversite Öğrencileri.....	215
F	BECK-DEPRESSIONS-INVENTAR (BDI)	218
G	BECK ENVANTERİ.....	222
H	COOPERSMITH-SELF-ESTEEM (DEUTSCH)	227
I	COOPERSMITH BENLİK SAYGISI ENVANTERİ.....	228
J	TAI – Deutsch	231
K	TAI – Englisch	232
L	Sinav Tutumu Envanteri	233
M	Literatur	235

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: A Schematic Representation of the Basic Theory (Omitting Cultural Variability), Gudykunst, 1993, S. 38	24
Abb. 2: Mittelwerte im Testangst-Fragebogen, Geschlecht / Gruppenzugehörigkeit.....	104
Abb. 3: Mittelwerte im Depressions-Fragebogen, Geschlecht / Gruppenzugehörigkeit.....	105

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	The model of the transitional experience, Adler, 1975, S. 19.....	12
Tab. 2:	Geschlechtsspezifische Verteilung der Versuchspersonen.....	87
Tab. 3:	Familienstand.....	91
Tab. 4:	Geschwisterzahl.....	92
Tab. 5:	Schul- und Berufsbildung des Vaters.....	93
Tab. 6:	Universitätszugehörigkeit.....	94
Tab. 7:	Studienfach.....	95
Tab. 8:	Semesterzahl.....	95
Tab. 9:	Zeitpunkt der Ausreise aus der Türkei.....	96
Tab. 10:	Geplante Aufenthaltsdauer in Deutschland.....	97
Tab. 11:	Kontakte zu Deutschen.....	98
Tab. 12:	Kontakt zu anderen Türken in Deutschland.....	98
Tab. 13:	Häufigkeit von Reisen in die Türkei.....	99
Tab. 14:	Zeitpunkt der Remigration.....	99
Tab. 15:	Alter bei der Ausreise aus Deutschland.....	100
Tab. 16:	Rückkehrgründe.....	100
Tab. 17:	Vergleich der Sprachkenntnisse.....	102
Tab. 18:	Häufigkeitsverteilung Selbstwert-Fragebogen, Geschlecht / Gruppenzugehörigkeit.....	160
Tab. 19:	Varianzanalyse Selbstwert-Fragebogen,.....	160
Tab. 20:	Mittelwerte Selbstwert-Fragebogen, Geschlecht (innerhalb der Kontrollgruppe).....	161
Tab. 21:	Mittelwerte Selbstwert-Fragebogen, Geschlecht (innerhalb der Experimentalgruppe).....	161
Tab. 22:	Häufigkeitsverteilung Testangst-Fragebogen, Geschlecht / Gruppenzugehörigkeit.....	161
Tab. 23:	Varianzanalyse Testangst-Fragebogen, Geschlecht / Gruppenzugehörigkeit.....	162

Tab. 24: Mittelwerte Testangst-Fragebogen, Geschlecht (innerhalb der Kontrollgruppe)	162
Tab. 25: Mittelwerte Testangst-Fragebogen, Geschlecht (innerhalb der Experimentalgruppe)	162
Tab. 26: Häufigkeitsverteilung Depressions-Fragebogen, Geschlecht / Gruppenzugehörigkeit.....	163
Tab. 27: Varianzanalyse Depressions-Fragebogen, Geschlecht /Gruppenzugehörigkeit.....	163
Tab. 28: Mittelwerte Depressions-Fragebogen, Geschlecht (innerhalb der Kontrollgruppe)	163
Tab. 29: Mittelwerte Depressions-Fragebogen, Geschlecht (innerhalb der Experimentalgruppe)	164
Tab. 30: Häufigkeitsverteilung Testangst-Fragebogen, Geschlecht / Familienstand (gruppiert) (innerhalb der Experimentalgruppe)	165
Tab. 31: Varianzanalyse Testangst-Fragebogen,	165
Tab. 32: Mittelwerte Testangst-Fragebogen, Familienstand (gruppiert) (innerhalb der Experimentalgruppe)	166
Tab. 33: Häufigkeitsverteilung Depressions-Fragebogen, Geschlecht / Familienstand (gruppiert) (innerhalb der Experimentalgruppe)	166
Tab. 34: Varianzanalyse Depressions-Fragebogen, Geschlecht / Familienstand (gruppiert) (innerhalb der Experimentalgruppe)	166
Tab. 35: Mittelwerte Depressions-Fragebogen, Familienstand (gruppiert) (innerhalb der Experimentalgruppe)	167
Tab. 36: Häufigkeitsverteilung Selbstwert-Fragebogen, Geschlecht / Finanzielle Situation (innerhalb der Experimentalgruppe)	168
Tab. 37: Varianzanalyse Selbstwert-Fragebogen, Geschlecht / Finanzielle Situation (innerhalb der Experimentalgruppe)	168
Tab. 38: Mehrfachvergleiche Selbstwert-Fragebogen, Finanzielle Situation (innerhalb der Experimentalgruppe)	169

Tab. 39: Mittelwerte Selbstwert-Fragebogen, Finanzielle Situation (innerhalb der Experimentalgruppe)	169
Tab. 40: Häufigkeitsverteilung Depressions-Fragebogen, Geschlecht / Finanzielle Situation (innerhalb der Experimentalgruppe)	170
Tab. 41: Varianzanalyse Depressions-Fragebogen, Geschlecht / Finanzielle Situation (innerhalb der Experimentalgruppe)	170
Tab. 42: Mehrfachvergleiche Depressions-Fragebogen, Finanzielle Situation (innerhalb der Experimentalgruppe)	171
Tab. 43: Mittelwerte Depressions-Fragebogen, Finanzielle Situation (innerhalb der Experimentalgruppe)	171
Tab. 44: Häufigkeitsverteilung Selbstwert-Fragebogen, Geschlecht / Gewünschtes Studienfach (innerhalb der Experimentalgruppe)	172
Tab. 45: Varianzanalyse Selbstwert-Fragebogen, Geschlecht / Gewünschtes Studienfach (innerhalb der Experimentalgruppe)	172
Tab. 46: Mittelwerte Selbstwert-Fragebogen, Geschlecht / Gewünschtes Studienfach (innerhalb der Experimentalgruppe)	173
Tab. 47: Häufigkeitsverteilung Depressions-Fragebogen, Geschlecht / Gewünschtes Studienfach (innerhalb der Experimentalgruppe)	173
Tab. 48: Varianzanalyse Depressions-Fragebogen, Geschlecht / Gewünschtes Studienfach (innerhalb der Experimentalgruppe)	174
Tab. 49: Mittelwerte Depressions-Fragebogen, Gewünschtes Studienfach (innerhalb der Experimentalgruppe)	174
Tab. 50: Häufigkeitsverteilung Selbstwert-Fragebogen, Geschlecht / Selbsteingeschätzter Studienerfolg (innerhalb der Experimentalgruppe)	175

Tab. 51: Varianzanalyse Selbstwert-Fragebogen, Geschlecht / Selbsteingeschätzter Studienerfolg (innerhalb der Experimentalgruppe).....	175
Tab. 52: Mehrfachvergleiche Selbstwert-Fragebogen, Selbsteingeschätzter Studienerfolg (innerhalb der Experimentalgruppe).....	176
Tab. 53: Mittelwerte Selbstwert-Fragebogen, Selbsteingeschätzter Studienerfolg (innerhalb der Experimentalgruppe).....	176
Tab. 54: Häufigkeitsverteilung Testangst-Fragebogen, Geschlecht / Selbsteingeschätzter Studienerfolg (innerhalb der Experimentalgruppe).....	177
Tab. 55: Varianzanalyse Testangst-Fragebogen, Geschlecht / Selbsteingeschätzter Studienerfolg, (innerhalb der Experimentalgruppe).....	177
Tab. 56: Mehrfachvergleiche Testangst-Fragebogen, Selbsteingeschätzter Studienerfolg (innerhalb der Experimentalgruppe).....	178
Tab. 57: Mittelwerte Testangst-Fragebogen, Geschlecht / Selbsteingeschätzter Studienerfolg (innerhalb der Experimentalgruppe).....	178
Tab. 58: Häufigkeitsverteilung Depressions-Fragebogen, Geschlecht / Selbsteingeschätzter Studienerfolg (innerhalb der Experimentalgruppe).....	179
Tab. 59: Varianzanalyse Depressions-Fragebogen,	179
Tab. 60: Mehrfachvergleiche Depressions-Fragebogen, Selbsteingeschätzter Studienerfolg (innerhalb der Experimentalgruppe).....	180
Tab. 61: Mittelwerte: Depressions-Fragebogen, Selbsteingeschätzter Studienerfolg (innerhalb der Experimentalgruppe).....	180
Tab. 62: Häufigkeitsverteilung Selbstwert-Fragebogen, Geschlecht / Besuche in der Türkei (innerhalb der Experimentalgruppe)....	181
Tab. 63: Varianzanalyse Selbstwert-Fragebogen, Geschlecht/ Besuche in der Türkei (innerhalb der Experimentalgruppe).....	181
Tab. 64: Mehrfachvergleiche Selbstwert-Fragebogen, Besuche in der Türkei (innerhalb der Experimentalgruppe).....	182

Tab. 65: Mittelwerte Selbstwert-Fragebogen, Geschlecht / Besuche in der Türkei (innerhalb der Experimentalgruppe).....	182
Tab. 66: Häufigkeitsverteilung Depressions-Fragebogen, Geschlecht / Besuche in der Türkei (innerhalb der Experimentalgruppe)....	183
Tab. 67: Varianzanalyse Depressions-Fragebogen, Geschlecht / Besuche in der Türkei (innerhalb der Experimentalgruppe)....	183
Tab. 68: Mehrfachvergleiche Depressions-Fragebogen, Besuche in der Türkei (innerhalb der Experimentalgruppe).....	184
Tab. 69: Mittelwerte: Depressions-Fragebogen, Geschlecht / Besuche in der Türkei (innerhalb der Experimentalgruppe)....	184
Tab. 70: Häufigkeitsverteilung Testangst-Fragebogen, Geschlecht / Teilnahme an Integrationsmaßnahmen in Deutschland (innerhalb der Experimentalgruppe).....	185
Tab. 71: Varianzanalyse Testangst-Fragebogen, Geschlecht / Teilnahme an Integrationsmaßnahmen in Deutschland (innerhalb der Experimentalgruppe).....	185
Tab. 72: Mittelwerte Testangst-Fragebogen, Teilnahme an Integrationsmaßnahmen in Deutschland (innerhalb der Experimentalgruppe).....	186
Tab. 73: Häufigkeitsverteilung Selbstwert-Fragebogen, Geschlecht / Sprachkenntnisse (innerhalb der Experimentalgruppe).....	187
Tab. 74: Varianzanalyse Selbstwert-Fragebogen, Geschlecht / Sprachkenntnisse (innerhalb der Experimentalgruppe).....	187
Tab. 75: Mehrfachvergleiche Selbstwert-Fragebogen, Sprachkenntnisse (innerhalb der Experimentalgruppe).....	188
Tab. 76: Mittelwerte Selbstwert-Fragebogen, Geschlecht / Sprachkenntnisse (innerhalb der Experimentalgruppe).....	188
Tab. 77: Häufigkeitsverteilung Testangst-Fragebogen, Geschlecht / Sprachkenntnisse (innerhalb der Experimentalgruppe).....	189
Tab. 78: Varianzanalyse Testangst-Fragebogen, Geschlecht / Sprachkenntnisse (innerhalb der Experimentalgruppe).....	189

Tab. 79: Mehrfachvergleiche Testangst-Fragebogen, Sprachkenntnisse (innerhalb der Experimentalgruppe)	190
Tab. 80: Mittelwerte Testangst-Fragebogen, Sprachkenntnisse (innerhalb der Experimentalgruppe)	191
Tab. 81: Häufigkeitsverteilung Depressions-Fragebogen, Geschlecht / Sprachkenntnisse (innerhalb der Experimentalgruppe)	191
Tab. 82: Varianzanalyse Depressions-Fragebogen, Geschlecht / Sprachkenntnisse (innerhalb der Experimentalgruppe)	192
Tab. 83: Mehrfachvergleiche Depressions-Fragebogen, Sprachkenntnisse (innerhalb der Experimentalgruppe)	192
Tab. 84: Mittelwerte Depressions-Fragebogen, Geschlecht / Sprachkenntnisse (innerhalb der Experimentalgruppe)	193
Tab. 85: Häufigkeitsverteilung Testangst-Fragebogen, Geschlecht / Integration in die Großfamilie (innerhalb der Experimentalgruppe)	193
Tab. 86: Varianzanalyse Testangst-Fragebogen, Geschlecht / Integration in die Großfamilie (innerhalb der Experimentalgruppe)	194
Tab. 87: Mittelwerte Testangst-Fragebogen, Geschlecht / Integration in die Großfamilie (innerhalb der Experimentalgruppe)	194
Tab. 88: Häufigkeitsverteilung Testangst-Fragebogen, Geschlecht / Kontakt zu Deutschen in Deutschland (innerhalb der Experimentalgruppe)	195
Tab. 89: Varianzanalyse Testangst-Fragebogen, Geschlecht / Kontakte zu Deutschen in Deutschland (innerhalb der Experimentalgruppe)	195
Tab. 90: Mittelwerte Testangst-Fragebogen, Geschlecht / Kontakte zu Deutschen in Deutschland (innerhalb der Experimentalgruppe)	196

Vorwort

Äußerer Hergang der Untersuchung:

Anfang 1996 wurde mir vom Deutschen Akademischen Austauschdienst ein Stipendium für eine siebenmonatige Forschungsarbeit in der Türkei zugesprochen. Ziel der Untersuchung war es, mittels verschiedener Fragebogen die Auswirkungen längerer Kontakte zu unterschiedlichen Kulturen auf die psychische Befindlichkeit von Betroffenen zu erfassen. Dabei sollte die Experimentalgruppe, bestehend aus türkischen Studierenden, die vor der Rückkehr in die Türkei einen Teil oder auch ihre gesamte Kindheit oder Jugend in Deutschland verbracht hatten, einer Kontrollgruppe türkischer Studierender ohne entsprechende Auslandserfahrungen gegenübergestellt werden. Als Messinstrumente wurden türkische Versionen des Depressions-Inventars von Beck, des Testangst-Fragebogens von Spielberger und des Selbstwert-Inventars von Coopersmith verwendet. Darüber hinaus kam ein selbstentwickelter Fragebogen zum Einsatz, der die verschiedenen Phasen des Migrations- und Remigrationsprozesses erfassen sollte.

Bis zu meiner Abreise in die Türkei im März 1996 stellte ich Kontakte zu verschiedenen Universitäten in Istanbul, Ankara und Izmir her. Auf Einladung der Deutsch-Türkischen Gesellschaft für Psychiatrie, Psychotherapie und Psychosoziale Gesundheit e.V. konnte ich den Plan für die Untersuchung auf dem II. Deutsch-Türkischen Psychiatriekongress in Istanbul im März 1996 vorstellen. Bei dieser Gelegenheit sagten mir Mitarbeiter weiterer türkischer Hochschulen ihre Unterstützung bei der Realisierung der Befragung zu. Die Studie wurde in den folgenden Monaten an sechs türkischen Universitäten, der Yıldız Teknik, der Marmara- und der Boğaziçi-Universität in Istanbul, der Hacettepe- und Gazi-Universität in Ankara sowie der Ege-Universität in Izmir durchgeführt. Über die Universitäts- und Studierendenwohnheimsverwaltungen, Aushänge und persönliche Kontakte wurden Verbindungen zu Studierenden hergestellt, die einen Teil ihrer Kindheit oder Jugend in Deutschland verbracht hatten. Diese Studierenden fanden sich jeweils zu einem bestimmten Zeitpunkt in einem dafür vorgesehenen Raum ein, um die verschiedenen Fragebogen zu bearbeiten. Dank dieses Vorgehens war es zum einen möglich, eine weitaus größere Zahl von Versuchspersonen

als ursprünglich vorgesehen in die Studie aufzunehmen (gut 290 Studierende) und darüber hinaus Studierende unterschiedlicher Fachbereiche zu befragen. Eine Besonderheit stellten die Studierenden der Germanistikfakultäten dar. An ihren Fachbereichen konnte die Bearbeitung der Fragebogen während der Veranstaltungen stattfinden, da sie fast ausschließlich von Studierenden mit Migrationshintergrund besucht wurden.

Als Kontrollgruppe dienten Studierende ohne Auslandserfahrung der Fakultäten für Maschinenbau, Agrarwissenschaften und Sozialarbeit (gut 110 Studierende).

Ein Großteil der Übersetzungsarbeiten an den türkischen Fragebogen wurde mit Hilfe zweisprachiger Universitätsmitarbeiter an den verschiedenen Hochschulen geleistet. Im Anschluss an meine Rückkehr nach Deutschland standen ebenfalls mehrere zweisprachig ausgebildete Übersetzer zur Verfügung.

Innere Motivierung zur Durchführung der Untersuchung

Im Jahr 1984 unternahm ich meine erste längere Reise in die Türkei. Neben Touristenzentren wie Istanbul und Antalya besuchte ich auch weniger bekannte Gebiete in Anatolien. Immer wieder ergab sich dabei die Gelegenheit, mit den Einheimischen in Kontakt zu treten, wobei sich die Deutschkenntnisse türkischer Remigranten stets als sehr hilfreich erwiesen.

Während dieses Aufenthaltes begegnete ich zum ersten Mal dem Begriff „Almanci“, einer Bezeichnung für die Angehörigen der türkischen Familien, die einen Teil ihres Lebens in Deutschland verbracht hatten und anschließend in die Türkei zurückgekehrt waren. In meiner Vorstellung hatten diese Personen durch ihre Arbeit in Deutschland den Grundstein für ihre spätere, gesicherte Existenz in der Türkei gelegt. Ich ging davon aus, dass sie etwa durch den Erwerb eines Cafes oder einer Autowerkstatt einen befriedigenden und angesehenen Platz in ihrem türkischen Umfeld einnehmen würden. Umso überraschter war ich, als mir im Verlaufe weiterer Reisen und in Gesprächen mit Türken in Deutschland die verschiedenen Facetten des Wortes „Almanci“ deutlich wurden. Die anfänglichen Vorstellungen vom wohlhabenden und geachteten Rückkehrer, der nun die Früchte seiner Arbeit genießen will, wandelte sich mehr und mehr zu der Erkenntnis, dass es sich bei den Remigranten um eine Bevölkerungsgruppe handelt, die sich einer komplexen und schwierigen Reintegrationsaufgabe

gegenübersieht. In besonderem Maße schien dies für die türkischen Kinder und Jugendlichen zu gelten, die die Türkei teilweise nur aus frühen Kindheitserinnerungen, aus Erzählungen der Älteren oder von Urlaubsreisen her kannten, bevor sie mit ihrer Familie zurückkehrten.

Mein Interesse an dieser speziellen Thematik, das auf dieser Reise geweckt wurde, verstärkte sich im Rahmen weiterer längerer Aufenthalte in der Türkei. Zusätzlich suchte ich auch in Deutschland Kontakt zu Migranten aus der Türkei, wodurch es mir möglich wurde, auch diesen Teil des gesamten „Wanderungsprozesses“ kennen zu lernen. Diese Erfahrungen wurden im Rahmen meines Psychologiestudiums durch die Arbeit mit Patienten aus der Türkei in psychiatrischen und psychosomatischen Kliniken ergänzt. Parallel begann ich mit der theoretischen Auseinandersetzung zum Thema Migration und Remigration.

Vorhandene Studien, die sich mit dem Wechsel von Individuen zwischen verschiedenen Kulturen beschäftigten, legten den Schwerpunkt dementsprechend regelmäßig auf die belastenden und potentiell beeinträchtigenden Aspekte dieses Prozesses. Die gesellschaftliche Randstellung, das fehlende Repertoire sozial adäquater Verhaltensweisen, der Verlust sozialer Netzwerke, Widersprüche zwischen den verschiedenen Wertesystemen und das gehäufte Auftreten negativer Lebensereignisse wurden als Ursachen der Gefährdung des psychischen Befindens von Betroffenen gesehen. Vor dem Hintergrund dieser Perspektive entwickelte ich den Plan für die vorliegende Untersuchung.

Ich entschloss mich, eine Studie in der Türkei durchzuführen, die zwei Zielrichtungen verfolgen sollte. Zum einen wollte ich eine detaillierte Beschreibung des gesamten Migrations- und Remigrationsprozesses erstellen, die ihren Schwerpunkt auf die spezifischen Anforderungen für die Kinder und Jugendlichen legen sollte. Zum anderen wollte ich die beeinträchtigenden Auswirkungen dieses Kulturwechsels auf psychologische Dimensionen wie etwa das Selbstwertgefühl, depressive Symptome und Testangst untersuchen.

Im Verlaufe der Befragung der Versuchspersonen und der beginnenden Auswertung der Ergebnisse wurde jedoch schnell deutlich, dass diese defizitorientierte Sichtweise keinen befriedigenden Erklärungsansatz für die psychologische Betrachtung des Migrations- und Remigrationsprozesses liefern würde. Es zeichnete sich vielmehr ab,

dass zumindest im Bezug auf die spezifische Untersuchungsgruppe der Studierenden aus Remigrantenfamilien von Faktoren ausgegangen werden kann, die das psychische Befinden nachhaltig positiv beeinflussen. Ausgehend von dieser Beobachtung stand ich vor der Frage, welche erweiterte Zielrichtung ich meiner Studie geben wollte. Mir erschien es sinnvoll, zunächst den Migrations- und Remigrationsprozesses einer genauen Analyse zu unterziehen. Ich versprach mir davon, Hinweise darauf zu erhalten, welche Erfahrungen, die die Beteiligten im Wirkungskreis einer Kultur gemacht hatten, einen bedeutsamen Einfluss auf das spätere Leben in einer anderen Kultur haben können. Darüber hinaus erwartete ich Erkenntnisse hinsichtlich möglicher moderierender Rahmenbedingungen. Anschließend stellte ich mir die Aufgabe, Verknüpfungen zwischen den spezifischen Beobachtungen aus der Studie und bestehenden theoretischen Erklärungsansätzen vorzunehmen, deren Anwendbarkeit für die Migrations- und Remigrationsforschung bislang noch nicht geprüft worden waren. Die Arbeit entwickelte dadurch zunehmend eine Art Brückenfunktion zwischen der besonderen interkulturellen Thematik und umfassenden psychologischen Modellen wie der Salutogenese von Antonovsky oder der Theorie effektiver Kommunikation von Gudykunst.

Eine wesentliche wissenschaftliche Relevanz der Untersuchung liegt dem gemäß darin, die Nutzbarmachung bislang im Rahmen interkultureller Forschung vernachlässigter psychologischer Theorien zu thematisieren und Anhaltspunkte für die Planung zukünftiger Arbeiten in vergleichbaren Kontexten zu geben. In diesem Zuge erfolgt ein Wechsel in der Betrachtung des Migrations- und Remigrationsprozess. Der vormals vorherrschenden Beurteilung als schädigendes Gesamt ereignis wird eine Perspektive entgegengestellt, die die Entwicklungspotentiale in den Vordergrund stellt, die dieses Phänomen bietet. Der Erforschung fördernder Bedingungen für eine gelungene Bewältigung des Wechsels zwischen verschiedenen Kulturen, der Auseinandersetzung mit dem „Fremden“ sowie der damit verbundenen individuellen Entwicklung kommt vor dem Hintergrund zunehmender Globalisierung und individueller Mobilität eine enorme Bedeutung zu. Die vorliegende Untersuchung soll daher als Initialgeber für eine ressourcenorientierte Betrachtung interkultureller Erfahrungen verstanden und genutzt werden.

1 Einleitung

1.1 Einführung

1.1.1 Einführung in das Thema "Bikulturelle Erfahrungen"

Seit dem Zweiten Weltkrieg hat die Auseinandersetzung von Sozialwissenschaftlern mit dem Thema "bikulturelle Erfahrungen" stetig zugenommen. Als Hauptursache für dieses wachsende Interesse kann die Tatsache gesehen werden, dass in der Wiederaufbauphase nach dem Krieg der Wechsel von Individuen zwischen verschiedenen Kulturen in unterschiedlichen Kontexten als psychologisch bedeutsamer Prozess wahrgenommen wurde, den es zu untersuchen galt.

Zu den großen Erscheinungen jener Zeit, die den Kontakt von Menschen mit mehreren Kulturen einschlossen, sind die militärischen Besetzungen ebenso zu zählen wie die umfangreichen Flüchtlingsbewegungen.

In der Folgezeit führte die wachsende Mobilität sowie die zunehmende Globalisierung zu einem Ausbau internationaler Beziehungen. In diesem Zusammenhang wurden bikulturelle Erfahrungen zum Bestandteil des Lebens von immer mehr Menschen. Als Beispiele für entsprechende Prozesse seien der wachsende Tourismus und die zahlreichen Austauschprogramme im Schul- und Studienbereich genannt.

Eine neue Qualität gewann der bikulturelle Kontakt mit der Arbeitsmigration und der Remigration, die in den fünfziger Jahren einsetzten. In diesem Zusammenhang kam es zu großen Wanderungsbewegungen, die in der Folgezeit das Leben vieler Millionen Menschen beeinflussen sollten.

Die militärischen Besetzungen, die Flüchtlingsbewegungen, die verschiedenen internationalen Austauschprogramme, der Tourismus und die Arbeitsmigration weisen Gemeinsamkeiten auf. Für die betroffenen Personen geht der jeweilige Prozess mit dem Verlassen der bekannten Umgebung und dem zumindest temporären Aufenthalt in einer neuen, fremden Umwelt einher.

Fragestellungen, die im Zusammenhang mit verschiedenen bikulturellen Kontakten auftauchen, lauten:

- Wie wirken sich die Erfahrungen beim Aufenthalt in der fremden Umgebung und später bei der Rückkehr in die vertraute Umwelt auf das psychische und körperliche Befinden der Betroffenen aus?
- Welchen Einfluss haben die in dem fremden Land erworbenen Fähigkeiten und Einstellungen auf das Leben nach der Rückkehr?
- Gibt es mehr oder weniger erfolgreiche Strategien für den Übergang?
- Welchen Einfluss haben die Rahmenbedingungen auf den Erfolg beim Übergang zwischen verschiedenen Kulturen?

1.1.2 Einordnung der vorliegenden Arbeit

Im Rahmen der vorliegenden zwischen März und August 1996 in der Türkei durchgeführten Untersuchung wurden türkische Studierende verschiedener Fakultäten, die einen Teil ihrer Kindheit oder Jugend in Deutschland verbracht hatten, zu ihren Erfahrungen im Kontext des Migrations- bzw. Remigrationsprozesses befragt. Zusätzlich wurden sie mit einer Kontrollgruppe von Studierenden ohne Migrationshintergrund hinsichtlich verschiedener psychologischer Variablen (Depression, Testangst, Selbstwert) verglichen.

Die Auswahl der Untersuchungsgruppe basierte auf folgenden Überlegungen:

1. Im Zuge der Migration und der Remigration kommen die Betroffenen dauerhaft mit verschiedenen Kulturen in Berührung. An dieser Gruppe lässt sich demnach untersuchen, inwieweit sich Erfahrungen, die in einem bestimmten Umfeld gemacht wurden, nach dem Wechsel in eine andere Kultur auswirken.
2. Die Remigranten bieten darüber hinaus die Möglichkeit, sowohl die Prozesse beim erstmaligen Kontakt mit einer neuen Kultur als auch beim Wiedereintritt in einen bekannten Kulturkreis zu untersuchen.
3. Die türkischen Migranten machen den zahlenmäßig dominierenden Anteil der ausländischen Bevölkerung in Deutschland aus. Insofern kommt ihnen besondere Bedeutung zu.

4. Aufgrund der Tatsache, dass die türkischen Migranten einen wesentlichen Beitrag zum wirtschaftlichen Aufschwung Deutschlands geleistet haben, liegt es in der Verantwortlichkeit auch der deutschen Wissenschaft, sich mit ihrer Zukunft nach der Rückkehr in die Türkei auseinander zusetzen.
5. Die Türkei stellt das Brückenland zwischen Asien und Europa und die Verbindungsstelle zwischen Islam und Christentum dar. Den Personen, die als Schnittstelle zwischen den Kulturkreisen in Frage kommen, wird zukünftig eine Schlüsselrolle zukommen.

Speziell für die Auswahl einer studentischen Stichprobe sprach:

1. Die Vermutung, dass das hohe Bildungsniveau der Versuchspersonen als Indikator eines zumindest teilweise erfolgreichen Übergangs von einer Umgebung in die andere betrachtet werden kann, und die damit verknüpfte Erwartung, Hinweise auf funktionierende Strategien der Betroffenen zu erhalten.
2. Die Möglichkeit des Vergleiches mit und auch der Erweiterung einer großen türkischen Studie, die die psychischen Auswirkungen des Wanderungsprozesses anhand einer Stichprobe von Studierenden, die einen Teil ihrer Kindheit oder Jugend in Deutschland verbracht hatten, untersucht hat. Dabei stammten die Versuchspersonen ausnahmslos von Germanistikfakultäten an türkischen Universitäten.
3. Der vergleichsweise einfache Zugang zu den Versuchspersonen und die damit verbundene umfangreiche Stichprobengröße.

Die der vorliegenden Arbeit zugrundeliegende Untersuchung wurde anhand einer sehr spezifischen Stichprobe durchgeführt. Gleichzeitig besteht jedoch aller Anlass, sie in einem größeren Zusammenhang zu sehen, wie aufgrund der Europäisierung und der wachsenden Globalisierung eine starke Zunahme interkultureller Kontakte zu erwarten ist. In diesem Zusammenhang kommt den Individuen besondere Bedeutung zu, denen eine erfolgreiche Bewältigung der vielfältigen Integrationsanforderungen gelingt. Die vorliegende Arbeit leistet einen wichtigen Beitrag zur Erforschung effektiver Strategien sowie günstiger Rahmenbedingungen beim Wechsel von Individuen zwischen verschiedenen Kulturen und rückt dadurch das Potential dieser speziellen Erfahrungswelt für die individuelle Entwicklung in den Vordergrund.

1.1.3 Begründung des Aufbaus der vorliegenden Arbeit

Der Prozess der Migration sowie der Remigration nimmt eine besondere Stellung innerhalb der bikulturellen Erfahrungen ein. Durch die oft langjährigen Aufenthalte in einer Gastkultur schlagen sich die Folgen der Anforderungen an die Betroffenen nachhaltiger nieder, als dies bei kurzfristigeren Begegnungen der Fall ist. In besonderem Maß gilt dies für Kinder und Jugendliche, die den vielfältigen Herausforderungen in einer Phase gegenüberstehen, die durch ein großes Entwicklungspotential gekennzeichnet ist. Eine zusätzliche Besonderheit ergibt sich gerade für die türkischen Migrantenfamilien aus der notwendigen Auseinandersetzung mit einer fremden Religion.

Aus dem Gesagten folgt, dass es sich bei den Wanderungsprozessen insbesondere der türkischen Familien um komplexe Abläufe handelt, deren Verständnis eine genauere Betrachtung voraussetzt. Aus diesem Grund bildet die Beschreibung der Migration und Remigration der türkischen Bevölkerungsgruppe einen der Schwerpunkte der vorliegenden Arbeit. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei denjenigen Aspekten im Rahmen dieser Prozesse gewidmet, denen psychologische Bedeutung für die Betroffenen zukommt. Um dem Leser einen Orientierungsrahmen für die Beschäftigung mit diesem Teil der Arbeit zu ermöglichen, habe ich einen Überblick über verschiedene theoretische Ansätze zum Zusammenhang zwischen bikulturellem Kontakt und der psychischen Entwicklung von Betroffenen vorangestellt.

Im Anschluss an den theoretischen Orientierungsrahmen und die Darstellung des Migrations- und Remigrationsprozesses folgt eine Zusammenfassung der potentiell psychisch relevanten Faktoren in diesem Kontext. Im anschließenden Ergebnisteil werden die statistischen Zusammenhänge, bezogen auf die spezifische Untersuchungsgruppe der türkischen Studierenden mit Remigrationserfahrung, dargestellt. Diese Ergebnisse bilden die Grundlage für die Interpretation. In diesem Rahmen werden über die reine interkulturelle Thematik hinausgehende psychologische Konzepte integriert und somit das Phänomen interkultureller Erfahrungen einer umfassenderen Betrachtung zugeführt. Den Abschluss bilden Überlegungen zum Aufbau zukünftiger Untersuchungen unter Berücksichtigung dieses erweiterten Blickwinkels.

2 Orientierungsrahmen zum Thema „Auswirkungen des Wechsels zwischen verschiedenen Kulturen auf das psychische Befinden“

2.1 Einleitung

Die individuellen Prozesse und Veränderungen, die im Verlaufe eines anhaltenden Kulturkontaktes auftreten, sind seit gut siebzig Jahren Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtung. Im Folgenden soll ein Abriss der theoretischen Entwicklungen zu diesem Thema gegeben werden. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Beschreibung der Entwicklung und der Eigenschaften einer multikulturellen Persönlichkeit.

Mit dem Konzept des *Marginal Man* von Stonequist und der *Kulturschockhypothese* von Oberg werden zunächst zwei Theorien vorgestellt, die die negativen Auswirkungen des Wechsels zwischen verschiedenen Kulturen für die Betroffenen in den Vordergrund stellen. Ergänzt werden diese Ausführungen durch die Darstellung dreier Faktoren von Furnham und Bochner – Eintritt negativer Lebensereignisse, Verlust sozialer Netzwerke und Wertedifferenzen – die einerseits potentiell belastend sind und die man andererseits häufig mit dem Wechsel in eine fremde Kultur verbunden findet. Anschließend folgt die Beschäftigung mit einem fünfstufigen Modell zum Ablauf des Kulturschockprozesses von Adler. Neben möglichen negativen Auswirkungen sieht Adler in einem anhaltenden Kulturkontakt auch die Chance zur Stärkung von Autonomie und Unabhängigkeit bis hin zur Entwicklung der *multikulturellen Persönlichkeit*, die nach Adler spezifische Eigenschaften aufweist. Die Bedingungen zur Entwicklung einer Persönlichkeit, die sich in verschiedenen Kulturen erfolgreich bewegen kann, führt Bochner mit dem Begriff des kulturellen Lernens ein. Im Anschluss an Bochner, der sich vorwiegend auf zeitlich begrenzte Kulturkontakte bezieht, wird mit der *bikulturellen Kompetenz* von La Fromboise ein Konzept dargestellt, welches ihrer Ansicht nach den Schlüssel für ein dauerhaftes effektives Leben in verschiedenen Kulturen liefern kann. Ergänzt werden die Ausführungen von La Fromboise durch Anmerkungen von Berry, der ebenfalls Faktoren für die erfolgreiche Auseinandersetzung mit einer neuen Kultur zusammengestellt hat. Abschließend wird mit dem *kulturellen Eclecticismus* von

Hoffmann das Ergebnis eines positiv verlaufenden interkulturellen Lernprozesses dargestellt.

2.2 *Der Marginal Man*

Bereits in den zwanziger und dreißiger Jahren entstand das Konzept des Marginal Man. Einer der Begründer, Everett V. Stonequist, betrachtete den dauerhaften Aufenthalt einer Person in einer fremden Kultur als marginale Situation, die marginale Persönlichkeitsmerkmale hervorbringt (vgl. Bargatzky, 1981, S. 142). Er ging davon aus, dass eine Person, die zwischen zwei Kulturen steht, ohne einer von beiden anzugehören oder von einer von beiden akzeptiert zu werden, zwangsläufig Stress ausgesetzt ist (vgl. Furnham und Bochner, 1986, S. 12). Als Folge daraus bilden sich nach Stonequist Persönlichkeitsmerkmale wie Labilität, Unsicherheit, geringer Selbstwert heraus. Der andauernde Kontakt mit einer neuen, fremden Kultur wurde demnach von Stonequist als ein Prozess begriffen, der negative Auswirkungen auf das psychische Befinden der Betroffenen hat.

Ähnliche Annahmen wie das Konzept des Marginal Man macht die Kulturschock-Hypothese, die zu Beginn der sechziger Jahre unter anderem von Oberg (1960) entwickelt wurde.

2.3 *Kulturschockhypothese*

Nach der Kulturschockhypothese kommt es beim Eintritt in eine fremde Kultur zwangsläufig zum Verlust der vertrauten Signale, die für eine erfolgreiche soziale Interaktion notwendig sind (vgl. Brein & David, 1971, Oberg, 1960, S. 177). Furnham und Bochner (1986, S. 48) fassen verschiedene Aspekte zusammen, die als Auswirkungen des Eintritts in eine fremde Kultur genannt werden. Dazu gehören:

- Erschöpfung aufgrund der Anstrengungen, die durch die notwendigen psychischen Anpassungsprozesse entstehen
- Gefühle von Verlust und Deprivation im Bezug auf Freunde, Status, Beruf und Eigentum
- Zurückgewiesen werden von und/oder zurückweisen von Mitgliedern der neuen Kultur

- Verwirrung bezüglich der Rolle, der Rollenerwartungen, Werte, Gefühle und Identität
- Überraschung, Angst, sogar Ekel und Empörung beim Gewahrwerden der kulturellen Unterschiede
- Gefühl der Impotenz aufgrund der Schwierigkeiten, mit der neuen Umgebung zurechtzukommen

Furnham und Bochner konkretisieren verschiedene Faktoren, die einerseits potentiell belastend sind und andererseits häufig mit dem Wechsel in eine fremde Kultur einhergehen. Dabei gehen sie davon aus, dass unter bestimmten Bedingungen auch ein positiver Effekt dieser Aspekte auf die persönliche Entwicklung eintreten kann.

2.4 Exkurs: Psychisch relevante Auswirkungen des Wechsels in eine fremde Kultur

Als psychische relevante Faktoren, die häufig mit dem Eintritt in eine fremde Kultur verbunden sind, nennen Furnham und Bochner:

1. Den Eintritt negativer Lebensereignisse
2. Den Verlust sozialer Netzwerke
3. Die Wertedifferenzen zwischen verschiedenen Kulturen

2.4.1 Eintritt negativer Lebensereignisse

Erlebt ein Individuum Lebensereignisse als bedrohlich, frustrierend und anstrengend, so stellt dies eine Gefährdung des psychischen und körperlichen Wohlbefindens dar (vgl. Guthrie, 1981, S. 108-112).

Als negative Lebensereignisse werden dabei solche verstanden, die eine Veränderung der gewohnten Verhaltens- und Lebensweisen erfordern.

Relevante Lebensereignisse, die häufig mit dem Prozess der Migration verbunden sind, sind u.a. (Furnham und Bochner, 1986, S. 179):

- Die Trennung von der Ehefrau
- Der Verlust des Arbeitsplatzes
- Veränderungen in finanzieller Hinsicht
- Die Frau beginnt oder hört auf zu arbeiten

- Veränderungen in den Lebensbedingungen
- Umzug
- Veränderungen in den sozialen Aktivitäten, etc.

Auch wenn Einigkeit darüber besteht, dass negative Lebensereignisse das psychische und körperliche Wohlbefinden beeinflussen können, bleibt die Frage zu klären, warum es hinsichtlich der Reaktionen auf äußerlich identische Vorkommnisse ausgeprägte interindividuelle Unterschiede gibt (vgl. Sandermann, 1988, S. 1). Als mögliche moderierende Variablen nennen Bochner und Furnham die folgenden (Furnham und Bochner, 1986, S. 178-180):

- die wahrgenommene Kontrolle über die Ereignisse
- die langfristige Bedrohlichkeit der Ereignisse
- sind die Ereignisse subjektiv wünschenswert oder nicht
- wie groß ist das Ausmaß der Veränderung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Prozess der Migration nach Furnham und Bochner mit einer Vielzahl von negativen Lebensereignissen verknüpft ist, die individuell sehr unterschiedliche Auswirkungen auf das körperliche und psychische Wohlbefinden der Betroffenen haben können.

Erwähnenswert erscheint mir in diesem Zusammenhang die Beobachtung, dass negative Lebensereignisse auch durchaus positive Effekte auf die psychische Gesundheit haben können (vgl. Furnham und Bochner, 1986, S. 180).

Dies kann z.B. dann der Fall sein, wenn die entsprechenden negativen Erfahrungen von einer Gruppe von Betroffenen geteilt werden, was eine Aktivierung und Stärkung der sozialen Netzwerke zur Folge haben kann.

Wird ein kritisches Lebensereignis erfolgreich bewältigt, so bedeutet dies in der Regel eine Kompetenzerweiterung, die auch bei zukünftigen Krisen genutzt werden kann. Aus dem Wissen über diese Fähigkeit resultiert eine Stärkung der Persönlichkeit (vgl. Kreidt, 1989).

2.4.2 Verlust sozialer Netzwerke

Soziale Unterstützung kann durch die Familie, Freunde, Arbeitskollegen und andere soziale Interaktionspartner gewährt werden. Das Ausmaß der Unterstützung hat einen

direkten Einfluss auf das subjektive Wohlbefinden (vgl. Meehan, Durlak und Bryant, 1993). Die positiven Effekte sozialer Netzwerke finden auf verschiedenen Ebenen statt. House unterscheidet vier Bereiche in denen soziale Unterstützung erfolgen kann. Dazu zählen emotionale, instrumentelle und informationale Unterstützung. Darüber hinaus spielen Rückmeldungen von relevanten Personen eine Rolle, die zur Bewertung der eigenen Leistungen herangezogen werden (vgl. House, 1983, S. 24-26). Die Kategorien sind nicht voneinander unabhängig. So hängt die emotionale Unterstützung häufig mit Feedback über die eigene Person zusammen (vgl. Leavy, 1983).

Im Zusammenhang mit Migration erscheint die Auseinandersetzung mit sozialen Netzwerken als Puffer gegenüber Stressoren insofern von besonderer Bedeutung, als sich durch die Wanderung erhebliche Veränderungen in den Unterstützungssystemen ergeben. So führt die Migration häufig zur Trennung von der Familie, dem Freundeskreis und den Arbeitskollegen. Es kommt demnach zu einer Reduktion der sozialen Netzwerke zu einem Zeitpunkt, zu dem diese in besonderem Maße benötigt werden.

Neben dem Eintritt negativer Lebensereignisse und den Veränderungen in den sozialen Netzwerken nennen Furnham und Bochner einen dritten Aspekt, der für sie als mögliche Erklärung für das Auftreten von Angst und Unsicherheit beim Übergang von einer bekannten in eine fremde Kultur in Frage kommt. Dieser besteht in Wertedifferenzen zwischen den betreffenden Systemen.

2.4.3 Wertedifferenzen

Die verinnerlichteten Werte stellen den Rahmen dar, gegen den das Individuum seine neuen Erfahrungen testet.

Schwierigkeiten können dann entstehen, wenn die früher gemachten Erfahrungen und Vorhersagen sich in der neuen Umgebung als ungünstig erweisen, da sie sich nicht an den abweichenden Werten orientieren.

Da die Wertesysteme jedes einzelnen Individuums jedoch dynamisch und veränderlich sind, wird die Angst und Unsicherheit dann abnehmen, wenn die Werte der neuen Kultur verstanden wurden.

Dabei scheinen sich Kinder und Jugendliche gegenüber Erwachsenen insofern zu unterscheiden, als ihre Wertesysteme einen höheren Grad an Flexibilität aufweisen und

sie eher in die Lage versetzen, sich Werte der neuen Kultur anzueignen (vgl. Furnham and Bochner, 1986, S. 194).

Negative Lebensereignisse, der Verlust von sozialer Unterstützung und Diskrepanzen in den Wertesystemen verschiedener Kulturen sind drei Faktoren, die einerseits das psychische und körperliche Wohlbefinden beeinflussen und andererseits eng mit dem Kontext von Migration verknüpft sind.

Der Wechsel zwischen verschiedenen Kulturen stellt damit nach Furnham und Bochner einen Prozess dar, der zahlreiche potentiell belastende Bedingungen aufweist, darüber hinaus aber auch Chancen zur Weiterentwicklung der Persönlichkeit bietet.

Nach diesem Exkurs soll im Folgenden auf die einzelnen Phasen im Rahmen des Kulturschockprozesses eingegangen werden. Kennzeichnend für die Kulturschockhypothese ist die Annahme, dass die betroffenen Personen in einer charakteristischen Weise auf den Kontakt mit der neuen Kultur reagieren.

2.5 Phasen des Kulturschockprozesses

Es wurden verschiedene Kurvenverläufe und Stufenmodelle entwickelt, die die Anpassungsvorgänge und Veränderungen in den Individuen über die Zeit systematisch darstellen sollten. Ein sehr differenziertes fünfstufiges Modell zum Ablauf des Kulturschockprozesses wurde von Adler (1975) vorgestellt. Es ist besonders interessant, weil es von den vorangegangenen Konzepten in einem wesentlichen Punkt abweicht. Zwar geht auch Adler davon aus, dass die Konfrontation mit einer fremden Kultur in vielen Fällen mit negativen Konsequenzen für die Betroffenen einhergeht, er sieht aber auf der anderen Seite in dem Kulturkontakt die Möglichkeit zu kulturellem Lernen und damit verbundener Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit. Adler leitet sein Modell mit einigen Grundthesen ein. Er sagt:

1. Das Leben in modernen Gesellschaften zeichnet sich dadurch aus, dass ein Individuum an einer Vielzahl von Erfahrungsräumen Teil hat, die sich teilweise überschneiden oder aber auch völlig unabhängig voneinander sein können. Das Individuum ist Teil verschiedener Gruppen, die jede für sich eine eigene Realität darstellt. Jede dieser Gruppen hat ihren spezifischen Einfluss auf Identität und auch Loyalität des Individuums. Trotz aller Differenzen gibt es gleichzeitig Tendenzen zur Integration der verschiedenen Erfahrungen. Insbesondere in

Spannungssituationen psychologischer, sozialer oder kultureller Art ist das Individuum gezwungen, die eigene Persönlichkeit neu zu organisieren.

2. Der Bezugsrahmen für alle Erfahrungen, die ein Individuum macht, sind seine kulturell beeinflussten Werte, Annahmen und Einstellungen.
3. Die eigenen Werte und Einstellungen sind den meisten Individuen kaum bewusst. Wechselt das Individuum jedoch von einem kulturellen Bereich in einen anderen, werden die kulturellen Prägungen augenfällig und geraten unter Umständen in Konflikt.
4. Das Erschließen neuer Wahrnehmungsräume und das Eindringen in neue Erfahrungswelten führt zu einer Disintegration der Persönlichkeit. Diese Disintegration ist die Basis für eine Weiterentwicklung auf einer höheren Stufe. Die Konflikte und Verwirrungen, die mit Veränderungen verbunden sind, bieten demnach die Chance für ein Individuum, die eigene Persönlichkeit auf einem höheren Niveau zu reorganisieren.

Ausgehend von diesen Vorannahmen hat Adler ein fünfstufiges Modell entwickelt, welches die Phasen beschreibt, die ein Individuum beim Übergang von einer vertrauten Kultur in eine neue Kultur durchläuft. Nach Adler handelt es sich dabei um einen Prozess, der zu höherem kulturellen und persönlichen Bewusstsein führen kann.

Den einzelnen Phasen Kontakt, Disintegration, Reintegration, Autonomie und Unabhängigkeit ordnet Adler spezifische Wahrnehmungen, Emotionen und Verhaltensweisen zu.

Stage	Perception	Emotional Range	Behavior	Interpretation
Contact	differences are intriguing, perceptions are screened and selected	excitement stimulation euphoria playfulness discovery	curiosity interest assured impressionistic	The individual is insulated by his or her own culture. Differences as well as similarities provide rationalization for continuing confirmation of status, role, and identity.

Stage	Perception	Emotional Range	Behavior	Interpretation
Disintegration	differences are impactful, contrasted cultural reality cannot be screened out	confusion disorientation loss apathy isolation loneliness inadequacy	depression withdrawal	Cultural differences begin to intrude. Growing awareness of being different leads to loss of self-esteem. Individual experiences loss of cultural support ties and misreads new cultural cues.
Reintegration	differences are rejected	anger rage nervousness anxiety frustration	rebellion suspicion rejection hostility exclusive opinionated	Rejection of second culture causes preoccupation with likes and dislikes: differences are projected. Negative behavior, however, is a form of self-assertation and growing self-esteem.
Autonomy	differences and similarities legitimized	self-assured relaxed warm empathic	assured controlled independent “old hand” confident	The individual is socially and linguistically capable of negotiating most new and different situations: he or she is assured of ability to survive new experiences.
Independence	differences and similarities valued significant	trust humor love full range of previous emotions	expressive creative actualizing	Social, psychological, and cultural differences are accepted and enjoyed. The individual is capable of exercising choice and responsibility and able to create meaning for situations.

Tab. 1: The model of the transitional experience, Adler, 1975, S. 19

Adler macht nicht den Versuch, den einzelnen Phasen einen Zeitrahmen zu geben. Darüber hinaus hält er interindividuelle Unterschiede bei der Abfolge der Phasen für möglich und geht somit davon aus, dass die verschiedenen Stufen nicht zwangsläufig aufeinander aufbauen müssen (Adler, 1975, S. 15-16).

Adler weist darauf hin, dass nicht jedes Individuum die Erfahrungen in wechselnden kulturellen Systemen dazu nutzen können wird, die eigene Persönlichkeit weiterzuentwickeln. Trotzdem betrachtet er sein Modell als sinnvolle Grundlage für die Entwicklung von Beratungs- und Trainingsprogrammen, die betroffenen Personen beim Übergang von einem kulturellen Kontext in einen anderen den Schritt vom Stadium der persönlichen Disintegration hin zur Stärkung von Autonomie und Unabhängigkeit erleichtern können. Diese beiden höchsten Stufen des Modells von Adler sollen im folgenden genauer beschrieben werden.

2.6 *Autonomie und Unabhängigkeit als Folge von erfolgreichem bikulturellem Kontakt*

Verläuft der Entwicklungsprozess im Rahmen des interkulturellen Kontaktes erfolgreich, so ist das Individuum nach Adler zunehmend in der Lage, neue und ungewohnte Situationen zu bewältigen. Dabei kommt der Sprache eine besondere Bedeutung zu. Das Individuum erlangt die Sicherheit, dass es die neuen Erfahrungen meistern wird.

Auf der höchsten Stufe werden die sozialen, psychologischen und kulturellen Unterschiede positiv wahrgenommen. Das Individuum profitiert sowohl von den Unterschieden als auch den Gemeinsamkeiten zwischen den Kulturen. Es ist sich seiner Beeinflussung durch die Erziehung und den Kontakt mit den verschiedenen Kulturen bewusst. Seine weitere Entwicklung und die zukünftigen Erfahrungen finden auf der Grundlage dieses Bewusstseins statt. Der Kontakt mit der fremden Kultur, der zunächst die Verunsicherung und Disintegration der Persönlichkeit zur Folge hatte, ermöglicht es dem Individuum nun seine Erfahrungen auf einem höheren Niveau zu integrieren. Der Kulturschock als Reaktion auf den anfänglich erfolglosen Versuch, sich auf die neue Umwelt und die neuen Menschen einzustellen, wird somit zum Lernprozess, der zu persönlichem Wachstum führen kann.

Adler bezeichnet Personen, die dem andauernden Kontakt mit verschiedenen Kulturen ausgesetzt sind und diese Anforderung erfolgreich bestehen, mit dem Begriff der multikulturellen Persönlichkeit.

2.7 Die multikulturelle Persönlichkeit

Die multikulturelle Persönlichkeit nach Adler (vgl. Adler, 1982, S. 396) hat durch Erfahrungen in verschiedenen kulturellen Kontexten drei Grundannahmen verinnerlicht:

1. Jede Kultur hat ihre eigene Struktur und Logik. Das jeweilige System aus Werten, Normen und Einstellungen ist bedeutsam sowohl für die individuelle als auch für die kollektive Identität.
2. Keine Kultur ist per se besser oder schlechter als eine andere. Alle kulturellen Systeme bieten eine gültige Grundlage für menschliche Erfahrungen.
3. Jede Person ist kulturell beeinflusst. Jede Kultur hat einen gewissen Einfluss auf die Identität und das Verhalten des Individuums.

Personen mit multikultureller Persönlichkeit zeichnen sich dadurch aus (vgl. Adler, 1982, S. 395-396), dass sie in der Lage sind, ihre Herkunftskultur aus einer Beobachterperspektive heraus zu betrachten. Ihre Verbundenheit mit verschiedenen kulturellen Kontexten ist dynamisch, sie verändert sich aufgrund der aktuellen Erfahrungen ständig. Nur wenn die Bedeutung der Herkunftskultur relativiert wird, ist eine befriedigende Teilnahme an der neuen Kultur möglich (vgl. Hoffmann, 1990).

Die multikulturelle Persönlichkeit ist in hohem Maß offen, dynamisch und anpassungsfähig. Sie hat keine klaren Begrenzungen und ist neuen Stimuli gegenüber aufgeschlossen.

Nach Adler (1982, S. 401) ergeben sich daraus neben zahlreichen Vorteilen auch gewisse Gefahren: Durch das Fehlen von Grenzen kann es dem Individuum u.U. schwer fallen, seine Erfahrungen hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit und Valenz einzuordnen. Die ausgeprägte Offenheit und Relativität kann somit zu einer Konfusion führen, die das Individuum überfordert.

Jede Kultur hat ihren spezifischen Einfluss auf die Identität und Loyalität des Individuums. Dabei handelt es sich um dynamische Prozesse, die ständige Veränderungen hervorrufen. Die Wahrnehmung sich widersprechender Botschaften kann dazu führen, dass das Individuum nicht mehr dazu in der Lage ist zu entscheiden, welche Mitteilungen es aufnehmen und verarbeiten will. Das Individuum verliert die Fähigkeit, sich auf sich selbst zurückzuziehen und kann von den Anforderungen und Erwartungen der verschiedenen Gruppen erdrückt werden.

Die multikulturelle Persönlichkeit weist ein hohes Maß an psychokultureller Anpassungsfähigkeit auf. D.h., sie ist dazu in der Lage, sich in verschiedensten sozialen Kontexten angemessen zu verhalten. Die Gefahr, die sich daraus ergeben kann, liegt darin, dass das Individuum ein umfangreiches Repertoire von Rollen erwirbt, die nicht notwendigerweise miteinander in Verbindung stehen müssen. Da diese Verbindungen aber für die eigene Identität von großer Wichtigkeit sind, kann das Individuum das Gefühl für die eigene Integrität verlieren. Die Folge ist, dass das Individuum in erster Linie von den Erwartungen geleitet wird, welche die soziale Umwelt mit denjenigen Rollen verknüpft, die das Individuum übernimmt.

Der schnelle Wechsel zwischen verschiedenen Erfahrungen, die die Identität beeinflussen, kann dazu führen, dass das Individuum auf einer oberflächlichen Ebene verharrt, ohne sich auf einer tieferen Ebene mit menschlichen Problemen auseinanderzusetzen. Die emotionale Verpflichtung und die Übernahme von Verantwortung werden weitestgehend vermieden.

Folgt man Adler, so birgt der Wechsel von einer Kultur in eine andere sowohl die Gefahr der Konfusion, der Oberflächlichkeit und der Konzentration auf die Erfüllung von zugewiesenen Rollen als auch das Potential zur Weiterentwicklung der Persönlichkeit.

Dieser Ansicht folgt auch Bochner (1986), der in diesem Zusammenhang Bedingungen zusammengestellt hat, die seiner Meinung nach maßgeblich für eine erfolgreiche Bewältigung dieser Herausforderung sind.

Nach Bochner sind nicht in erster Linie die Eigenschaften des Individuums dafür verantwortlich, ob es in der neuen Kultur erfolgreich ist oder nicht. Bochner betrachtet vielmehr den Kontakt mit einer fremden Kultur als andauernden Lernprozess, bei dem die aktuellen Erfahrungen, verbunden mit entsprechenden Rückmeldungen, darüber entscheiden, ob es dem Individuum gelingt, Fertigkeiten in dem neuen Kontext zu erwerben. Bochner bezeichnet diesen Prozess als kulturelles Lernen.

2.8 Kulturelles Lernen

Bochner kritisiert ältere Ansätze zum Kulturschock. Zum einen wirft er ihnen vor, das Ziel professioneller Interventionen im Rahmen interkultureller Kontakte ausschließlich in der Anpassung des Individuums an die neue Kultur zu sehen. Dabei wendet er sich

sowohl gegen die implizite Annahme der Überlegenheit einer Kultur als auch gegen die Notwendigkeit des Verlustes der Herkunftskultur. Zum anderen grenzt er sich gegen die deterministischen Annahmen früherer Ansätze ab, die das Scheitern eines Individuums in einer fremden Kultur mit intrapsychischen Defiziten der Betroffenen wie Intoleranz, Angst vor Ungewohntem, einer rigiden Persönlichkeitsstruktur etc. erklärten. Dies führte nach Bochner zwangsläufig zu einer Stigmatisierung derjenigen Personen, die Schwierigkeiten bei der Eingewöhnung im neuen kulturellen Kontext haben.

Nach Bochner hängt die Fähigkeit eines Individuums, in einer fremden Kultur zurechtzukommen, vielmehr davon ab, inwieweit es in der Lage ist, kulturell zu lernen. Unter kulturellem Lernen versteht er insbesondere den Erwerb sozialer Fertigkeiten. Ein sozial fähiges Individuum zeichnet sich nach Bochner dadurch aus, dass es zum einen sensibel dafür ist, welche Reaktionen es bei seinen sozialen Interaktionspartnern hervorruft, und zum anderen über differenzierte Verhaltensmöglichkeiten verfügt, die es ihm ermöglichen, sich in verschiedenen Kontexten sozial angemessen zu verhalten.

Für den Erwerb sozialer Fertigkeiten in einer fremden Kultur schlägt Bochner spezifische Trainingsprogramme vor. Diese Programme beginnen mit einer Analyse der sozialen Situationen, die von den Betroffenen als problematisch wahrgenommen werden. Die für eine erfolgreiche Bewältigung dieser Situationen notwendigen Verhaltensweisen werden anschließend in simulierten oder auch realen Situationen eingeübt. Zur Festigung der neu erworbenen Fertigkeiten bedarf es Möglichkeiten zur Partizipation am sozialen Leben in der fremden Kultur. Eine Schlüsselrolle können dabei "Mentoren" einnehmen, die ihrerseits Mitglieder der Aufnahmekultur sind.

Bezieht sich das Konzept des kulturellen Lernens von Bochner auf Personen, die nur einen begrenzten Zeitraum in einem fremden Kulturkreis verbringen, wie z.B. Austauschstudenten, Geschäftsleute oder Entwicklungshelfer, so sprechen La Fromboise, Coleman und Gerton (1993) mit dem Begriff der bikulturellen Kompetenz Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Persönlichkeitseigenschaften an, die ein dauerhaftes, effektives Leben in verschiedenen Kulturen ermöglichen sollen.

2.9 Bikulturelle Kompetenz

Die Grundlage für den Erwerb bikultureller Kompetenz stellt nach La Fromboise (1983) das soziale Lernen dar. Verhaltensmuster entwickeln sich sowohl über die

Konsequenzen des eigenen Verhaltens als auch über das Beobachten anderer Personen. Der Aufbau von Kompetenz wird dann erschwert, wenn das Individuum in erster Linie uneffektive Modelle beobachtet oder aber für ineffizientes Verhalten verstärkt wird. Für den Erwerb von sozialen Fertigkeiten ist demnach maßgeblich, dass einerseits überhaupt Möglichkeiten zur Realisierung bestimmter Verhaltensweisen gegeben sind und das effektive Verhalten andererseits in sozial bedeutsamer Art und Weise sanktioniert wird.

Der Aufbau bikultureller Kompetenz muss sich nach La Fromboise auf verschiedenen Dimensionen abspielen:

1. Wissen über kulturelle Werte und Überzeugungen, d.h.:
 - Wissen über die Geschichte, die Rituale etc. der Aufnahmekultur
 - Wissen, Anerkennung und Internalisierung der grundlegenden kulturellen Weltansicht
2. Positive Einstellung zu beiden Gruppen:
 - Nur wenn das Individuum eine positive Einstellung gegenüber den Mitgliedern der Aufnahmekultur hat, wird es an dauerhaften sozialen Interaktionen mit diesen interessiert sein.
3. Bikulturelle Selbstwirksamkeit:
 - Das Vertrauen in die Fähigkeit, effektive Beziehungen in beiden Kulturen aufbauen zu können.
4. Kommunikationsfähigkeit:
 - Die Fähigkeit, den Mitgliedern der anderen Kultur die eigenen Gedanken und Gefühle mitteilen zu können, wobei sowohl die verbale als auch die nonverbale Kommunikation gemeint ist.
5. Rollenrepertoire:
 - Die bikulturelle Kompetenz wird durch das Ausmaß situational angemessener Verhaltensweisen determiniert, die durch die Übernahme verschiedener sozialer Rollen erworben werden.
6. Einbettung in soziale Unterstützungssysteme:
 - Stabile soziale Netzwerke, die dem Individuum einerseits das Gefühl der Zugehörigkeit zu ihrer Herkunftskultur geben und ihm andererseits den Erwerb

von Fertigkeiten in der neuen Kultur erleichtern, fördern die Ausbildung bikultureller Kompetenz.

Folgt man La Fromboise, so geht der Erwerb bikultureller Kompetenz mit einem kontinuierlichen Lernprozess einher, der dann am effektivsten ist, wenn das Individuum seine Erfahrungen vor dem Hintergrund funktionierender unterstützender Strukturen machen kann.

La Fromboise wird in dieser Ansicht von Berry und Kim (1988) bestätigt. Diese heben die Bedeutung von Bezugsgruppen aus Angehörigen gleicher Herkunft hervor, die in der Zielregion bereits bestehen und von den Betroffenen bei ihrer Ankunft in Anspruch genommen werden können.

Darüber hinaus halten Berry und Annis (1974) sowohl die Charakteristika der Aufnahmekultur als auch die spezifischen psychologischen Eigenschaften des Individuums für maßgebliche Faktoren, die den Zusammenhang zwischen bikulturellem Kontakt und Wohlbefinden beeinflussen.

Übt die neue Kultur großen Anpassungsdruck auf die Neuankömmlinge aus, so führt dies nach Berry und Annis zu Stress, der umso ausgeprägter ist, je größer die kulturellen und verhaltensmäßigen Unterschiede zwischen den Gruppen sind. Das Ausmaß des Stresses wird darüber hinaus durch individuelle psychologische Faktoren moderiert. Neben Alter, Geschlecht, Familienstand, Ausbildung und anderen demographischen Aspekten spielen nach Berry insbesondere frühere Kontakterfahrungen und die Übereinstimmung von persönlichen Erwartungen mit der tatsächlichen aktuellen Situation eine Rolle (vgl. Berry, 1990, Berry und Kim, 1988).

Der Wunsch nach Erhalt der eigenen kulturellen Merkmale, verbunden mit der Bereitschaft, Beziehungen zu anderen Gruppen aufzubauen, ist nach Berry die Grundlage für die erfolgreiche Auseinandersetzung mit einer neuen Kultur. Bieten sich für das Individuum ausreichende Möglichkeiten, Erfahrungen mit neuen Rollen und neuen Interaktionspartnern zu sammeln, so besteht die Chance, dass es seine Kompetenzen im alltäglichen Leben ständig erweitert und eine umfassende Flexibilität hinsichtlich des Verhaltens in verschiedenen sozialen Situationen erwirbt.

Den sukzessiven Lernprozess, bei dem das Individuum auf der Basis seiner Herkunftskultur die subjektiv positiven Aspekte beider Kulturen auswählt, bezeichnet

Hoffmann (1990) als kulturellen Eclecticismus. Dieser kann insbesondere dann einen bedeutsamen Einfluss auf das persönliche Wohlbefinden ausüben, wenn er vor dem Hintergrund der Zugehörigkeit zu funktionierenden Unterstützungsnetzwerken stattfindet.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Prozess der Akkulturation (innere und äußere Veränderungen aufgrund des Kontaktes mit einer zweiten Kultur) sowohl Gefahren als auch Chancen mit sich bringt. Das Leben in einem neuen Kontext ruft zwangsläufig Stress hervor, der durch negative Lebensereignisse, dem Verlust sozialer Netzwerke und der Auseinandersetzung mit einem neuen Wertesystem verursacht werden kann. Gelingt es, diese Anforderungen zu meistern, liegt darin langfristig die Chance einer Weiterentwicklung der Persönlichkeit (multikulturelle Persönlichkeit), d.h. die erworbenen Kompetenzen können bei zukünftigen Veränderungen genutzt werden. Es wird mehr Flexibilität im Umgang mit neuen Lebenssituationen erreicht.

3 Erweiterung des theoretischen Erklärungsrahmens: Salutogenese und effektive Kommunikation

Die im vorangegangenen Abschnitt dargestellten Theorien befassen sich mit den spezifischen, vornehmlich belastenden Auswirkungen des Kontaktes mit verschiedenen Kulturen auf die Persönlichkeit. Eine wesentliche Zielrichtung der vorliegenden Arbeit besteht in der Erweiterung des theoretischen Bezugsrahmens. Es soll überprüft werden, inwieweit auch psychologische Theorien und Modelle, die bislang im Rahmen interkultureller Forschung keine Rolle gespielt haben, Interpretationshilfen für die beobachteten Phänomene liefern.

Als ergänzende theoretische Konzepte wurden zwei Ansätze ausgewählt:

Der traditionell überwiegend belastungs- und schädigungsorientierten Perspektive wird mit dem Begriff des „Kohärenzsinn“ von Antonovsky (1980, S. 1) eine salutogenetische Betrachtung gegenübergestellt. Damit wird der Blickwinkel vergrößert und die gesundheitsprotektiven Potentiale langfristiger interkultureller Erfahrungen in den Mittelpunkt gerückt.

Anschließend wird mit der Theorie effektiver Kommunikation von Gudykunst (1993) ein zentraler Aspekt im Gesamtprozess von Migration und Remigration fokussiert. Das aus dieser Theorie abgeleitete Modell beschäftigt sich explizit mit der wechselseitigen Beziehung von effektiver Kommunikation und der Ausprägung von Unsicherheit und Ängstlichkeit.

3.1 Salutogenetische Perspektive

In seiner Abkehr von einer traditionellen pathologischen Sichtweise beschreibt Antonovsky (1988) mit dem sogenannten Kohärenzgefühl einen grundlegenden gesundheitsprotektiven Faktor. Dieses Konstrukt hat Antonovsky über die Jahre immer weiter entwickelt. Es weist nun mit der *Verstehbarkeit* einen kognitiven, mit der *Machbarkeit* einen pragmatischen und mit der *Sinnhaftigkeit* einen emotionalen Anteil auf (Antonovsky, 1997).

Für die vorliegende Arbeit ist der salutogenetische Ansatz insofern von großer Bedeutung, als dass er davon ausgeht, dass das Kohärenzgefühl als

gesundheitsprotektiver Faktor durch die individuellen Lebenserfahrungen gestaltet wird. Es soll überprüft werden, ob die spezifischen Erfahrungen aus dem Migrations- und Remigrationskontext den Aufbau des Kohärenzgefühls fördern und daraus eine positive Beeinflussung der psychischen Befindlichkeit resultiert.

3.1.1 Einführung

3.1.1.1 Generalisierte Widerstandressourcen

Bei der Suche nach Faktoren, die eine erfolgreiche Spannungsbewältigung bei der Konfrontation mit Stressoren ermöglichen und somit die Gesundheit schützen, fand Antonovsky sowohl individuelle Komponenten, wie etwa körperliche Grundlagen, Intelligenz und Bewältigungsstrategien als auch soziale und kulturelle Bedingungen, wie z.B. soziale Unterstützung und den sozioökonomischen Hintergrund (vgl. Bengel et al., 1998). Diese von ihm als generalisierte Widerstandsressourcen bezeichneten Gegebenheiten beeinflussen die individuellen Lebenserfahrungen. Sie eröffnen dem Individuum die Möglichkeit, die eigenen Erlebnisse und Eindrücke als kohärent wahrzunehmen, was wiederum Auswirkungen auf das Kohärenzgefühl hat. Das Kohärenzgefühl an sich ist keine Bewältigungsstrategie, vielmehr ist eine Person mit ausgeprägtem Kohärenzgefühl in der Lage, bei Konfrontation mit Stressoren die jeweils geeignet erscheinende Strategie auszuwählen und zu aktivieren. Dabei greift sie auf die individuellen Widerstandsressourcen zurück. Die erfolgreiche Bewältigung einer Spannungssituation wirkt sich einerseits über das Kohärenzgefühl, andererseits über die Stärkung der Gesundheit auch auf die Widerstandsressourcen positiv aus.

3.1.1.2 Verstehbarkeit, Machbarkeit, Sinnhaftigkeit als Elemente des Kohärenzgefühls

Wie bereits erwähnt, gliedert Antonovsky (1997) das Kohärenzgefühl in drei Hauptfaktoren.

Gefühl der Verstehbarkeit

Mit diesem Faktor wird der kognitive Anteil des Kohärenzgefühls beschrieben. Gemeint ist die Erwartung des Individuums, dass Ereignisse, die in der Zukunft liegen,

vorhersagbar sind oder aber im Nachhinein erklärbar sein werden. Es geht folglich um die Erwartung bzw. Fähigkeit auch zunächst unstrukturierte und komplexe Informationen letztlich als geordnet und sinnvoll verarbeiten zu können und so nicht mit einer chaotischen, unvorhersagbaren Welt konfrontiert zu sein.

Gefühl der Machbarkeit

Diese Komponente ist kognitiv-emotional geprägt und beschreibt die Überzeugung eines Individuums, dass auch schwierige Situationen zu bewältigen sind. Dabei können neben den eigenen Ressourcen auch andere Menschen oder sogar höhere Mächte mit in die Überlegung einbezogen werden. Das Gefühl der Machbarkeit ist dann ausgeprägt, wenn das Individuum den eigenen Handlungsspielraum sieht und nicht in ein Gefühl der Hilflosigkeit verfällt.

Gefühl der Sinnhaftigkeit

In diesem Faktor spiegelt sich das motivationale Element des Kohärenzgefühls wider, welches von Antonovsky als unabdingbare Grundlage gesehen wird. In der Sinnhaftigkeit drückt sich aus, inwieweit ein Individuum das eigene Leben, die Aufgaben mit denen es sich konfrontiert sieht, als emotional sinnvoll wahrnimmt und in welchem Maße es sich lohnt, sich dafür zu engagieren und sich zu verpflichten. Dies beinhaltet die Überzeugung, dass man auch belastenden Situationen etwas abgewinnen kann und es sich lohnt auch solche Erfahrungen zu bewältigen.

Auf die einzelnen Komponenten des Kohärenzgefühls, sowie die Bedingungen für ihre Entwicklung und Stärkung wird im Zusammenhang mit der genauen Analyse des Migrations- und Remigrationsprozesses (Kapitel 6.2.) detailliert eingegangen.

3.1.1.3 Kohärenzgefühl und Gesundheit

Antonovsky hat in seinen Untersuchungen zum Kohärenzgefühl stets den Zusammenhang mit der physischen Gesundheit in den Vordergrund gestellt (vgl. Bengel et al., 1998). Er geht sowohl von einem direkten Einfluss des Kohärenzgefühls auf den Organismus als auch von einer indirekten Wirkung über die Aktivierung von

Ressourcen oder die Entscheidung zu gesundheitsförderlichem Verhalten aus. In der Empirie jedoch haben sich gerade die Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß des Kohärenzgefühls und psychischen Variablen als stark und stabil erwiesen (Marquard 1999, Bengel et al., 1998, Höfer, 2000). So wird bei Untersuchungen mit dem sogenannten Orientation-to-Life-Questionnaire von Antonovsky (Bengel et al., 1998), welches das Ausmaß des Kohärenzgefühls abbilden soll, regelmäßig von hohen Korrelationen mit psychischen Variablen wie Prüfungsangst, Ängstlichkeit und Depression berichtet (eine Sammlung entsprechender Untersuchungen haben Bengel et al., 1998, vorgenommen). So wiesen Personen mit einer hohen Ausprägung des Kohärenzgefühls vergleichsweise niedrige Testangst-, Ängstlichkeits- und Depressivitätswerte auf.

Im Rahmen der Interpretation (Kapitel 6) werden die Entwicklungsbedingungen der drei Hauptfaktoren im Modell Antonovskys – Verstehbarkeit, Machbarkeit und Sinnhaftigkeit – detailliert vor dem Hintergrund des Migrations- und Remigrationsprozesses analysiert.

3.2 Theorie effektiver Kommunikation

Die „Theorie effektiver Kommunikation“ von Gudykunst (1993) wird auch von ihm selbst als *Ängstlichkeits-/Unsicherheits-Management-Perspektive* bezeichnet. Sie beschäftigt sich mit den Zusammenhängen zwischen effektiver Kommunikation und individueller Ausprägung von Ängstlichkeit und Unsicherheit.

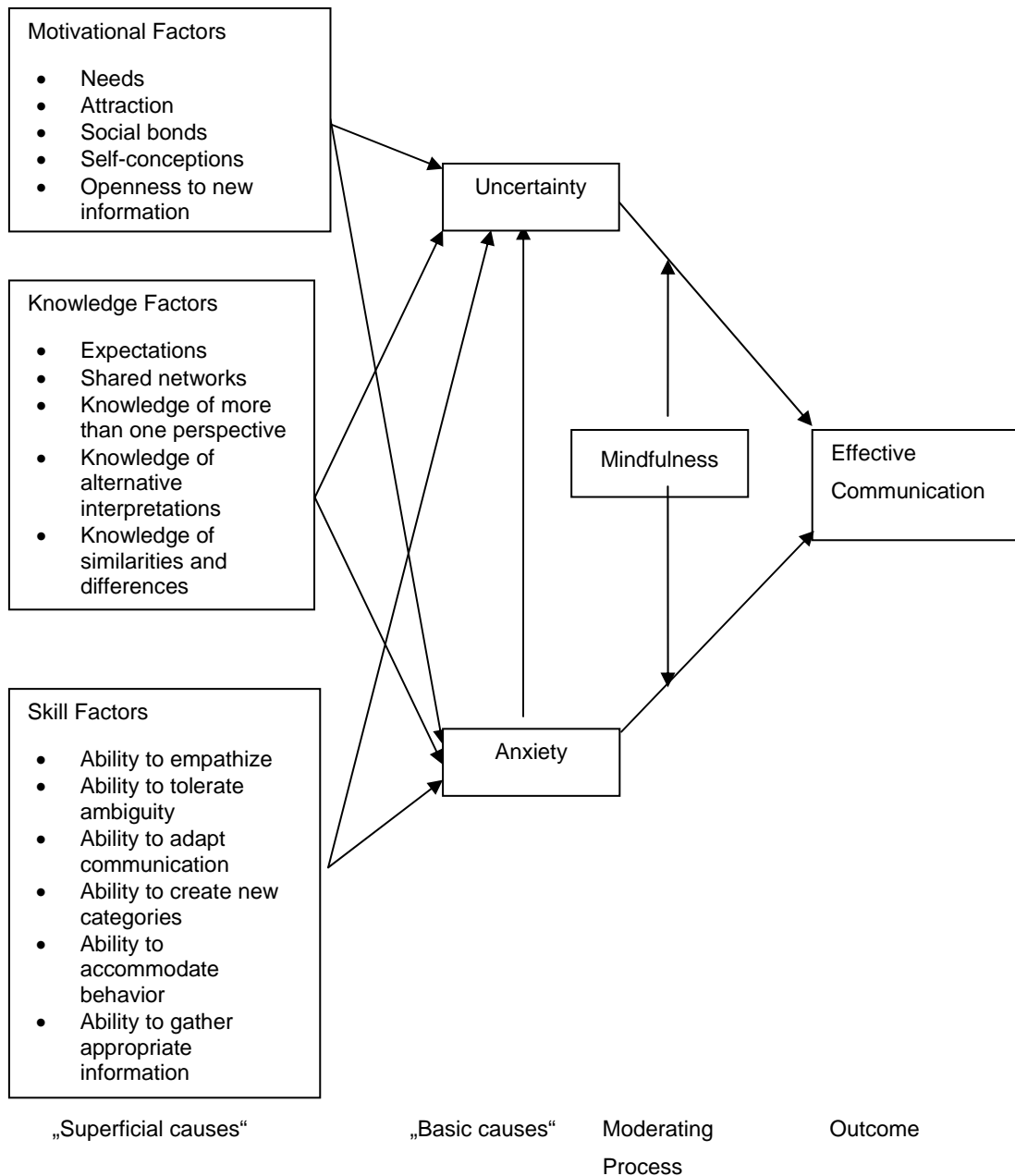


Abb. 1: A Schematic Representation of the Basic Theory (Omitting Cultural Variability), Gudykunst, 1993, S. 38

Gudykunst betrachtet kulturelle Besonderheiten und Unterschiede als wesentliche und beachtenswerte Einflussfaktoren und widmet diesen entsprechende Aufmerksamkeit.

Mit dem Begriff der *Ängstlichkeit* beschreibt Gudykunst das Gefühl des Unwohlseins, der Anspannung, der Sorge, resultierend aus der Antizipation negativer Konsequenzen.

Die *Unsicherheit* beschreibt das Ausmaß der Unfähigkeit das eigene Verhalten sowie das des Gegenübers vorherzusagen und zu erklären. Gudykunst weist zunächst darauf

hin, dass ein gewisses Maß an Ängstlichkeit und Unsicherheit vorhanden sein muss, um das Interesse an der Auseinandersetzung mit anderen aufrecht zu erhalten. Ist die Ängstlichkeit und Unsicherheit hingegen zu groß, setzen Mechanismen ein, die eine effektive Kommunikation erschweren. Als Beispiel nennt Gudykunst die unbewusste Reduktion von Unsicherheit durch die Verwendung des eigenen Bezugsrahmens, der eine sichere Vorhersage und Erklärung des Verhalten anderer beeinträchtigt. Daraus folgt, dass eine Balance aus Neugier und Sicherheit notwendig ist, um eine effektive Kommunikation zu gewährleisten.

Eine zentrale Rolle nimmt in dem Konzept die sogenannte „Mindfulness“ ein: Das bewusste Denken über die eigene Kommunikation, die insbesondere in ungewohnten Situationen notwendig ist, um effektiv kommunizieren zu können.

Gudykunst stellt eine Vielzahl sogenannter Axiome auf, die die direkten Beziehungen zwischen den verschiedenen Variablen beschreiben sollen. Er nimmt dabei eine sehr detaillierte Analyse der einzelnen Elemente kommunikativer Kompetenz (Motivation, Wissen, Fähigkeiten) vor und trifft Aussagen zu deren Einfluss auf Ängstlichkeit und Unsicherheit. Darüber hinaus geht er auf kulturelle Unterschiede ein, die sich ihrerseits auf den Kommunikationsprozess auswirken. Gudykunst selber hat die Axiome aus dem theoretischen Grundmodell entwickelt, ohne sie im einzelnen empirisch zu überprüfen. Zahlreiche dieser Axiome werden durch die Untersuchungsergebnisse aus dem spezifischen interkulturellen Kontext von Migration und Remigration bestätigt. Eine detaillierte Darstellung erfolgt im Rahmen der Interpretation.

Nach der Betrachtung der theoretischen Grundlagen zu interkulturellen Erfahrungen wird in den folgenden Kapiteln auf die spezielle Situation der Untersuchungsgruppe türkischer Studierender mit Migrationshintergrund eingegangen.

4 Die Lebenssituation türkischer Migrantenfamilien in Deutschland

In den vorangegangenen Abschnitten sollte ein Überblick über verschiedene Theorien zu Auswirkungen andauernden Kontaktes mit einer fremden Kultur auf die betroffenen Individuen gegeben werden. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden die Effekte des Wechsels zwischen verschiedenen Kulturen an einer Stichprobe türkischer Migranten bzw. Remigranten untersucht, die einen Teil ihrer Kindheit oder Jugend in Deutschland verbracht haben. Um die Lebenssituation dieser Menschen verstehen zu können, erscheint es angemessen, den gesamten Prozess von Migration und Remigration, einschließlich der maßgeblichen Rahmenbedingungen, zu betrachten. Um ein möglichst vollständiges Bild des gesamten Phänomens zu erhalten, wird im folgenden zunächst auf die Entwicklung der Migration von Türken nach Deutschland eingegangen. Anschließend wird die spezifische Lebenswelt der türkischen Migrantenfamilien und dabei vor allem deren Kindern und Jugendlichen einer genauen Betrachtung unterzogen. Dieser Teil der Arbeit ist in zwei Abschnitte gegliedert. Der erste Teil stellt die Migration sowie das Leben der Migranten in Deutschland dar, während der zweite Teil eine Beschreibung des Remigrationsprozesses sowie des Leben der Remigranten nach ihrer Rückkehr in die Türkei zum Inhalt hat.

4.1 Migration von Türken nach Deutschland

4.1.1 Anwerbeverträge

Mitte der fünfziger Jahre war auf dem deutschen Arbeitsmarkt aufgrund des stabilen Wirtschaftswachstums ein steigender Bedarf an Arbeitskräften zu verzeichnen. Dieser konnte langfristig nicht mehr ausschließlich durch deutsche Arbeitnehmer gedeckt werden. Als Reaktion auf die wachsende Nachfrage und entsprechende Initiativen der Arbeitgeberverbände entschloss sich die Bundesregierung, mit verschiedenen Mittelmeerländern sog. Anwerbevereinbarungen zu treffen.

Nachdem bereits mit Italien (1955), Spanien und Griechenland (1960) entsprechende Verträge geschlossen worden waren, folgte 1961 die Anwerbevereinbarung mit der Türkei.

Die Vereinbarungen sahen vor, dass ausgehend vom Bedarf des deutschen Arbeitsmarktes eine entsprechende Anzahl junger, gesunder ausländischer Personen angeworben werden sollte, um die Nachfrage nach Arbeitskräften in der deutschen Wirtschaft zu befriedigen.

4.1.1.1 Rotationsprinzip

Insbesondere bei den Verträgen zwischen der deutschen und der türkischen Regierung wurde dabei von einem Rotationsprinzip (vgl. Pöschl & Schmuck, 1986) ausgegangen, welches vorsah, dass die türkischen Arbeitskräfte nach einigen Jahren in die Türkei zurückkehren sollten, um dort wiederum in den Erwerbsprozess eingegliedert zu werden. Im Austausch dafür war die Neuentsendung weiterer junger Türken geplant, die ihrerseits für einen gewissen Zeitraum im bundesdeutschen Wirtschaftssystem tätig sein sollten.

4.1.1.2 Motive für den Abschluss der Verträge

Sowohl von türkischer als auch von deutscher Seite gab es für den Abschluss der Vereinbarungen eine Reihe von Beweggründen. Insbesondere erhoffte sich die türkische Regierung auf verschiedenen Ebenen positive Auswirkungen auf die wirtschaftliche Situation im eigenen Land (vgl. Klingshirn, 1992).

4.1.1.2.1 Qualifizierung der Arbeitnehmer

Von offizieller Seite wurde dabei vor allem der Gedanke der Qualifizierung der türkischen Arbeitnehmer in den Vordergrund gestellt. Der zeitlich begrenzte Aufenthalt in Deutschland sollte dazu genutzt werden, in der modernen Industriegesellschaft Fertigkeiten zu erwerben, die nach der Rückkehr in das türkische Wirtschaftssystem eingebracht werden konnten. Auf der Grundlage des Rotationsprinzips ging man so von einer indirekten Teilhabe an industriellen Modernisierungsprozessen aus, die durch die zurückkehrenden "Fachleute" übermittelt werden sollten.

4.1.1.2.2 Entlastung des türkischen Arbeitsmarktes

Durch die geplante Entsendung einer großen Zahl von Arbeitskräften versprach sich die türkische Regierung neben der Qualifizierung auch eine Entspannung des eigenen Arbeitsmarktes. Man ging von einer Reduzierung der Arbeitslosenzahlen auf zwei Wegen aus. Einerseits erwartete man, dass gerade Erwerbslose von den Anwerbeprogrammen angezogen würden. Zum anderen sollten freiwerdende Arbeitsplätze sich positiv auf die Beschäftigung auswirken.

4.1.1.2.3 Zufluss von Devisen

Ein weiteres Motiv für die Unterzeichnung der Anwerbeverträge lag auf türkischer Seite darin, dass man mit einem starken Zustrom von Devisen aus der Bundesrepublik rechnete. Es wurde erwartet, dass die Arbeiter ihre Ersparnisse regelmäßig an ihre Familien in die Türkei schicken würden. Über diesen Weg erhoffte sich die Regierung Zugang zu den erwünschten Devisen. Tatsächlich trugen die Überweisungen der türkischen Arbeitnehmer aus Deutschland in wesentlichem Maße zur Reduzierung des Außenhandelsdefizits bei (vgl. Şen, 1984).

Auch von deutscher Seite standen vor allem wirtschaftliche Gründe als motivierende Faktoren zum Abschluss der Anwerbevereinbarungen im Vordergrund.

4.1.1.2.4 Deckung des Arbeitskräftebedarfes

Ausgehend von dem geplanten Rotationsprinzip, glaubte die deutsche Regierung, flexibel auf Veränderungen hinsichtlich des Arbeitskräftebedarfes reagieren zu können. Diese Idee spiegelt sich in den Beschäftigtenzahlen ausländischer Arbeitnehmer wider. In wirtschaftlichen Krisenzeiten nahm die Zahl der ausländischen Erwerbstätigen ab, während sie zu Zeiten des Aufschwungs anstieg (vgl. Pöschl & Schmuck, 1986, S. 13). Gleichzeitig veränderte sich auch das Verhältnis zwischen Zu- und Fortzügen insbesondere türkischer Arbeitnehmer insofern, als in Zeiten der Rezession die Zahl der abwandernden Türken die der zuwandernden regelmäßig übertraf, während normalerweise deutlich mehr Einreisen als Ausreisen zu verzeichnen waren (vgl. Trottnow, Engler & Kühne-Scholand, 1986, S. 8).

4.1.1.3 Arbeitsbedingungen

Ein Großteil der Wirtschaftszweige, für die die ausländischen Arbeitnehmer vorgesehen waren, zeichnete sich durch schwierige Arbeitsbedingungen aus. Dazu zählten insbesondere die Tätigkeiten in Gießereien, dem Bergbau sowie anderen Bereichen der Eisen- und Stahlindustrie. Da die Arbeitgeber davon ausgingen, gesunde, junge Männer anzuwerben, die jeweils nur für einen begrenzten Zeitraum im Produktionsbetrieb tätig sein würden, reduzierte sich für sie der unmittelbare Druck zur Umgestaltung der entsprechenden Arbeitsbereiche.

4.1.1.4 Lohnkosten

Naturgemäß ist mit geringen Arbeitslosenzahlen stets ein Anstieg der Lohnforderungen seitens der Gewerkschaften verbunden. Zieht man in Betracht, dass es 1957 noch knapp 800.000 Arbeitslose in Deutschland gab (vgl. Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit, 1977), kann der Druck der Arbeitgeberverbände zum Abschluss der verschiedenen Anwerbevereinbarungen durchaus als vorbeugende Maßnahme gegen zu erwartende höhere Lohnforderungen bei fortschreitendem Wirtschaftswachstum betrachtet werden.

4.1.2 Zahlenmäßige Entwicklung der türkischen Bevölkerung in Deutschland – Ausländerpolitische Maßnahmen

Die Anzahl türkischer Mitbürger in Deutschland ist seit 1961 kontinuierlich gestiegen. Lebten 1961 nur ca. 6500 Türken in Deutschland, waren es 1970 bereits 430.000 (Statistisches Jahrbuch 1993). Vier Jahre später war die Zahl auf 1.027.000 angewachsen (Statistisches Jahrbuch 1975). Im Jahre 2003 lebten 1.877.661 Türken in Deutschland (Statistisches Jahrbuch 2004), was einem Anteil von 28% an der Gesamtzahl der Ausländer in Deutschland entspricht.

Der überwiegende Teil der Türken, die Anfang der sechziger Jahre nach Deutschland kamen, bestand aus jungen Männern im Alter zwischen 25 und 35 Jahren (vgl. Jurecka & Werth, 1980, S. 54). Abweichend von dem propagierten Rotationsprinzip stieg die durchschnittliche Verweildauer der Türken in Deutschland kontinuierlich an, was den

deutschen Arbeitgebern insofern entgegenkam, als sie längere Zeit auf eingelernte Arbeitnehmer zurückgreifen konnten.

Mit dem Anstieg der Aufenthaltsdauer waren erhebliche Veränderungen in der demographischen Zusammensetzung der türkischen Bevölkerung in Deutschland verbunden. Betrug der Anteil der unter 18-jährigen türkischen Migranten 1974 noch 25%, war er bis zum Jahre 1981 auf 41% angewachsen. Dies entsprach in etwa dem Verhältnis, welches auch in der deutschen Bevölkerung zu finden war (vgl. Matter, 1988, S. 237-238).

Zurückzuführen waren diese Veränderungen zum einen auf den Familiennachzug aus der Türkei und zum anderen auf die wachsende Zahl der in Deutschland geborenen türkischen Kinder (vgl. Jurecka & Werth, 1983, S. 26).

Betrachtet man die verschiedenen ausländerpolitischen Maßnahmen der deutschen Regierung in den siebziger und achtziger Jahren, werden diese Entwicklungen unmittelbar nachvollziehbar.

4.1.2.1 Anwerbestop

Im Jahre 1973 wurde ein Anwerbestop für ausländische Arbeitnehmer aus Nicht-EG-Ländern verhängt, der zur Folge hatte, dass mehr und mehr türkische Arbeitnehmer ihre Rückkehr in die Türkei hinauszögerten. Dies fand vor dem Hintergrund der Überlegung statt, dass nach der einmaligen Ausreise aus Deutschland eine Wiedereinreise zu einem späteren Zeitpunkt kaum möglich sein würde.

4.1.2.2 Kindergeldregelungen

Neben der verlängerten Aufenthaltsdauer der türkischen Arbeitnehmer in Deutschland wurde der Familiennachzug auch dadurch gefördert, dass nach 1975 nur noch volles Kindergeld für diejenigen Kinder gezahlt wurde, die auf dem Gebiet der Bundesrepublik Deutschland lebten. Darüber hinaus führten die zunehmend restriktiven Regelungen zum Familiennachzug zu Beginn der achtziger Jahre dazu, dass die türkische Bevölkerung in Deutschland alle Möglichkeiten ausschöpfte, um die Partner und Kinder aus der Türkei nachreisen zu lassen, bevor weitere Erschwerungen eintreten würden (vgl. Matter, 1988, S. 238).

Kann man die ausländerpolitischen Maßnahmen bis Anfang der achtziger Jahre noch als Versuche verstehen, die Zahl der ausländischen Arbeitnehmer in Deutschland konstant zu halten, so hatte das Rückkehrhilfegesetz vom November 1983 eine Reduzierung der ausländischen Bevölkerung aus Nicht-EG-Ländern zum Ziel (Trottnow et al., 1986, S. 13). Um die ausländischen Arbeitnehmer zur Rückkehr in ihre Heimat zu motivieren, bot man ihnen finanzielle Anreize. Dabei ging man davon aus, dass der wesentliche Grund für ihren Aufenthalt in Deutschland in der Erarbeitung einer finanziellen Grundlage für den Aufbau der Selbstständigkeit in der Türkei lag (Frey, 1986, S. 23).

4.1.2.3 Rückkehrhilfegesetz

Inhalt des Gesetzes war eine einmalige Zahlung von DM 10.500,- an solche Arbeitnehmer, die von Kurzarbeit oder Arbeitslosigkeit betroffen waren und die in ihre Heimat zurückkehren wollten. Zusätzlich wurden die Arbeitnehmerbeiträge zur Rentenversicherung unverzüglich zurückerstattet.

Der Antrag für die Inanspruchnahme dieser Gelder musste zwischen dem 30.11.1983 und dem 30.06.1984 gestellt werden. Von dieser Möglichkeit machten insgesamt 13716 Personen Gebrauch (vgl. Trottnow et al., 1986, S. 14, Körner, 1986, S. 66).

Im Verlauf des Jahres 1984 verließen annähernd 215.000 Türken die Bundesrepublik Deutschland – absoluter Höhepunkt der Rückwanderungsgeschichte (Trottnow et al., 1986, S. 8). Auch wenn seitdem die Zahlen gesunken sind, verlassen immer noch Jahr für Jahr eine beachtliche Zahl von Türken die Bundesrepublik Deutschland. So waren es in den Jahren 2002 und 2003 annähernd 37.000 (Statistisches Jahrbuch 2004, S. 60).

4.1.3 Zusammenfassung

Rückblickend ist festzustellen, dass sich die Beschäftigung von Türken in Deutschland in anderer Weise entwickelt hat, als dies von Seiten der türkischen und deutschen Regierung vorhergesehen worden war. Die Anwerbevereinbarungen beinhalteten als zentralen Gedanken das Rotationsprinzip, nach dem an einen längeren Verbleib der türkischen Arbeitnehmer in Deutschland nicht gedacht war.

Auch wenn das Verhältnis zwischen Zuzug und Fortzug türkischer Arbeitnehmer deutliche Schwankungen aufgewiesen hat, ist die Gesamtzahl der Türken in

Deutschland stetig gestiegen, wobei die maßgeblichen Faktoren dafür im Familiennachzug und dem natürlichen Bevölkerungswachstum zu sehen sind.

Viele Türken leben seit über 35 Jahren in Deutschland und eine Reihe der hier geborenen Kinder hat Eltern, die ihrerseits bereits in Deutschland zur Welt gekommen sind.

Die Angehörigen dieser sog. zweiten und dritten Generation sind Gegenstand der vorliegenden Untersuchung. Ihre spezifische Lebenssituation in Deutschland, vor der Rückkehr in die Türkei, soll im folgenden unter besonderer Berücksichtigung der drei wesentlichen Sozialisationsbereiche Familie, Schule und gleichaltrige Bezugspersonen einer genaueren Betrachtung unterzogen werden.

4.2 Die Lebenswelt türkischer Kinder und Jugendlicher in Deutschland

Die Anforderungen an türkische Kinder und Jugendliche in Deutschland sind außerordentlich komplex. In den verschiedenen Lebensbereichen wie Familie, Schule oder gleichaltrigen Bezugsgruppen werden von ihnen sehr differenzierte Anpassungsleistungen erwartet, die häufig nicht kongruent sind. An eine Beschreibung dieser verschiedenen Kontexte schließt sich eine Darstellung des Zweitsprachenerwerbs an, dem im Bezug auf die persönliche Entwicklung im interkulturellen Bereich große Bedeutung beigemessen wird. Mit dem Zuzugsalter, der Aufenthaltsdauer in Deutschland und der Problematik familiärer Trennungserfahrungen im Migrationskontext werden in der Folge drei Faktoren untersucht, die einen wesentlichen Einfluss auf die Sozialisation der Kinder und Jugendlichen haben. Den thematischen Schwerpunkt des Kapitels bildet die Darstellung unterschiedlicher Strategien, mit denen die Betroffenen dem Spannungsfeld zwischen den verschiedenen Lebensbereichen begegnen.

4.2.1 Die familiäre Situation

Die Familie übt in der frühen Kindheit den wesentlichsten Einfluss auf die Sozialisation aus. Aus diesem Grund erscheint eine differenzierte Betrachtung dieser spezifischen Umwelt sinnvoll.

Spricht man von der familiären Situation der türkischen Kinder und Jugendlichen, so muss man sich bewusst machen, dass die türkischen Familien in Deutschland keineswegs eine homogene Gruppe darstellen.

4.2.1.1 Heterogenität der türkischen Familien in Deutschland

Yörükoğlu (1987) unterscheidet türkische Familien nach der Art und Weise, mit der sie auf die Berührung der türkischen Sitten und Gebräuche mit der deutschen Umgebung reagieren. Dabei geht er insbesondere auf die Folgen ein, die das jeweilige Vorgehen für die Kinder und Jugendlichen hat.

Als eine Gruppe nennt er diejenigen Eltern, die streng an den Sitten und Gebräuchen des Herkunftslandes festhalten und die Kontakte zur deutschen Umwelt auf das Notwendigste beschränken. Dabei bietet sich für manche Volksgruppen in Deutschland sogar die Möglichkeit, ihre Traditionen ausgeprägter zu leben, als ihnen dies in der Türkei möglich war. In diesem Zusammenhang sind bspw. die Kurden in Deutschland zu nennen (vgl. Müller, 1981, S. 132).

Neben den traditionellen, konservativen Familien beschreibt Yörükoğlu auch solche, die die heimatlichen Sitten und Gebräuche respektieren, gleichwohl aber gegenüber Neuem aufgeschlossen sind. Diese tolerieren die Kontakte mit der deutschen Umwelt oder wünschen sie sogar ausdrücklich.

Die vorangegangenen Ausführungen machen deutlich, dass man nicht von „der Migrantenfamilie“ sprechen kann. Türkische Familien in Deutschland stellen vielmehr eine sehr heterogene Gruppe dar (vgl. Fabian & Straka, 1991, S. 285-292). Auf Grundlage dieser Feststellung soll im folgenden versucht werden Gemeinsamkeiten und Charakteristika der Migrantenfamilien aufzuzeigen. Dabei soll die Frage beantwortet werden, welche Einflüsse diese "Migrantenkultur" auf die Kinder und Jugendlichen hat.

4.2.1.2 Migrantenkultur

Mit Blick auf die türkischen Migrantenfamilien in Deutschland muss man sich bewusst machen, dass diese nicht mehr als Angehörige ihrer eigentlichen Herkunftskultur betrachtet werden können (vgl. Auernheimer, 1984, S. 24-25). Geprägt durch die Migrationsgeschichte und den andauernden Kontakt mit Elementen der deutschen Kultur, haben sie eine eigene *Subkultur* entwickelt (vgl. Nickles & Griese, 1979, Boos-

Nünning, 1984). Diese entspricht weder der türkischen noch der deutschen Kultur, sondern vermischt deren Aspekte und wird insbesondere durch die soziale Situation der Familien in Deutschland mitgeprägt. Die Charakteristika dieser Migrantenkultur(en) sind dynamisch und haben sich seit dem Eintreffen der ersten türkischen Migranten ständig verändert.

Ein wesentliches Merkmal vieler Migrantenfamilien ist ihre Zukunftsorientierung zur Türkei.

4.2.1.3 Rückkehrorientierung

Zahlreiche Studien haben gezeigt, dass ein Großteil der Migranten bei ihrer Einreise nach Deutschland davon ausgeht, innerhalb von fünf Jahren oder weniger in die Türkei zurückzukehren (vgl. Bostancı, 1982, S. 59, Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung, 1983, S. 3). Mit zunehmender Aufenthaltsdauer in Deutschland verschiebt sich die geplante Rückreise immer weiter. Zur Begründung für den verlängerten Verbleib werden die unterschiedlichsten Argumente genannt. Dabei spielt eine verschlechterte wirtschaftliche Situation in der Türkei ebenso eine Rolle wie die noch nicht abgeschlossene Schulbildung der Kinder oder aber ein festgesetztes Sparziel, das noch nicht erreicht wurde (vgl. Matter, 1987, S. 237-238).

Auch wenn in der Zwischenzeit ein Teil der türkischen Mitbürger angibt, gar nicht mehr in die Türkei zurückkehren zu wollen (vgl. Bostancı, 1982, S. 64), geben die meisten Familien ihre Zukunftsperspektive in der Türkei nie auf.

Diese Rückkehrorientierung erfüllt mehrere Funktionen. So dient die Vorstellung einer Zukunft in der Türkei als Rahmen für Wünsche und Träume der Migranten (vgl. Fabian & Straka, 1991, S. 288) und damit zugleich als Kompensationsmöglichkeit für negative Erfahrungen in Deutschland.

Nach Boos-Nünning (1984, S. 36-37) kommt der Rückkehrorientierung auch aus familiendynamischer Sicht insofern eine beachtliche Bedeutung zu, als sie zum einen häufig das einzig Gemeinsame ist, das von allen Familienmitgliedern geteilt wird und zum anderen in bezug auf familiäre Konflikte und unerfüllte Erwartungen eine wichtige Pufferfunktion hat. Bayaz (1981, S. 46) spricht in diesem Zusammenhang von einem Realitätsschock, den die Eingereisten erleiden, wenn sie feststellen, dass das Bild, das

sie sich anfänglich von Deutschland gemacht hatten, in vielen Punkten nicht den tatsächlichen Gegebenheiten entspricht.

Ein weiterer Grund für das Festhalten an einer eventuellen Rückkehr in die Türkei liegt für viele Migranten darin, dass sie ihren Aufenthaltsstatus in Deutschland als unsicher wahrnehmen und ein zukünftiges Leben in der Heimat somit als möglicher Ausweg aus der Unsicherheit begreifen (vgl. Nieke 1991, S. 21).

Um die positiven Auswirkungen der Zukunftsvorstellungen hinsichtlich ihres Herkunftslandes nicht zu verlieren, wird von den Familien die Idee einer Rückkehr dauerhaft lebendig gehalten, ohne dass es aber zu konkreten Vorbereitungen für eine Ausreise kommt.

Einen prägenden Einfluss auf die Migrantenkultur hat darüber hinaus die besondere Familienstruktur der Türken in Deutschland.

4.2.1.4 Familienstruktur

Insbesondere die Migranten, die in den ersten Jahren nach Inkrafttreten der Anwerbeverträge nach Deutschland gekommen waren, hatten weitreichende familiendynamische Aufgaben zu bewältigen. In der Regel waren zunächst junge türkische Männer ohne ihre Familien eingereist. Mit der steigenden Aufenthaltsdauer nahm die Familienzusammenführung ein immer größeres Ausmaß an. Damit waren die jungen Familien genötigt, sich mit der fremden Kultur auseinander zusetzen und darüber hinaus die Ehe- und Familienbeziehungen neu zu definieren und zu gestalten. Dabei muss erwähnt werden, dass die Trennung von der Großfamilie und die damit einhergehende Konzentration auf die Kernfamilie für viele Migranten eine neue Erfahrung darstellte (vgl. Schrader et al., 1979).

Eine große Bedeutung für die Beziehungen und Rollen innerhalb der Migrantenfamilien kommt der häufigen Berufstätigkeit der Frauen in Deutschland zu.

4.2.1.5 Berufstätigkeit der türkischen Frauen

Berufstätige Frauen stellen vor allem in ländlichen Teilen der Türkei eher die Ausnahme dar. Maßgeblich dafür ist häufig neben der mangelnden wirtschaftlichen Notwendigkeit das traditionelle Rollenverständnis innerhalb der türkischen Familien. In Deutschland veränderte sich diese Situation sehr schnell und viele türkische Frauen

begannen selber zu arbeiten (vgl. Mertens, 1980, S. 62-63). Durch die berufliche Tätigkeit außerhalb der eigenen Wohnung, entstanden zwangsläufig Kontakte zu Kollegen und anderen Personen. Die berufstätigen Frauen erschlossen sich einen Lebensbereich, der von der eigenen Familien getrennt war. Den Außenkontakten und Erfahrungen in diesem externen Lebensbereich kann einerseits ein positiver Einfluss auf das Selbstvertrauen der türkischen Frauen zugeschrieben werden (vgl. Müller, 1981 S. 132). Gleichwohl gehen damit jedoch Veränderungen im Rollengefüge zwischen den Partnern einher, die als tiefgreifende Anpassungsaufgabe zu sehen sind (vgl. Aksoy & Doyran, 1977, S. 254-255).

Die Berufstätigkeit beider Elternteile bringt als weitere Konsequenz mit sich, dass die jüngeren Kinder häufig von ihren Geschwistern oder auch anderen Personen aus dem familiären Umfeld betreut werden. Das führt zum einen dazu, dass die Eltern keinen genauen Überblick darüber haben, womit die Kinder ihre Zeit verbringen, und zum anderen bedeutet es für die älteren Geschwister die frühe Übernahme familiärer Verantwortung.

Im Vergleich zu anderen ausländischen Mitbürgern haben die türkischen Migranten den geringsten Kontakt zu Deutschen (vgl. Collatz, 1996, S. 3).

Der soziale Bezugsrahmen türkischer Migrantenfamilien beschränkt sich im wesentlichen auf enge Verwandtschaftsbeziehungen und andere Migranten. Die Gespräche in diesem Umfeld finden überwiegend in der Heimatsprache statt, so dass die Möglichkeiten zum Erlernen der deutschen Sprache hier kaum gegeben sind.

4.2.1.6 Sprachkenntnisse türkischer Migranten

Abgesehen vom deutschsprachigen Fernsehen stellt das Arbeitsumfeld häufig den einzigen bedeutsamen Bereich dar, in dem erwachsene Türken mit der deutschen Sprache in Berührung kommen (vgl. Gökçe, 1986). Da die einheimischen Arbeiter oft in unvollständigem Deutsch mit ihren türkischen Kollegen sprechen, ist es nicht verwunderlich, dass die Sprachkenntnisse der Türken schlechter sind als die der anderen ausländischen Bevölkerungsgruppen.

Dieses Defizit hat wiederum starke Auswirkungen auf den familiären Bereich. Da die türkischen Kinder und Jugendlichen meist bessere deutsche Sprachkenntnisse haben als ihre Eltern, werden ihnen häufig Dolmetscherfunktionen zugeteilt. Durch diese

Tätigkeiten erlangen die Kinder starke Rollen im Familiensystem, denen sie häufig noch gar nicht gewachsen sind. Zudem kann durch die Abhängigkeit der Eltern von ihren Kindern in diesem Bereich deren Autorität gefährdet werden (vgl. Aksoy & Doyran, 1977, S. 255).

Eingeschränkte Kontakte zur deutschen Bevölkerung und damit einhergehende sprachliche Defizite haben darüber hinaus auch Auswirkungen auf die Nutzung öffentlicher Angebote. Collatz (1987, S. 174) spricht in diesem Zusammenhang treffend von der "Inanspruchnahme der Ressourcen chancenverteilender Institutionen".

4.2.1.7 Inanspruchnahme von Ressourcen chancenverteilender Institutionen

Als wesentlichste Institution ist in diesem Bereich die Schule zu nennen. Da das schulische Umfeld als zweiter bedeutender Sozialisationskontext türkischer Kinder und Jugendlicher in Deutschland weiter unten einer detaillierten Betrachtung unterzogen wird, soll in diesem Zusammenhang nur kurz darauf eingegangen werden.

Nach Collatz zeichnen sich die türkischen Migranten durch besonders hohe Leistungs- und Bildungserwartungen an ihre Kinder aus. Er begründet diese Ansprüche damit, dass die erwachsenen Migranten nach Deutschland gekommen sind, um in kurzer Zeit durch harte Arbeit wirtschaftlichen Erfolg zu erzielen. Diese Leistungsorientierung wird auf die schulpflichtigen Kinder übertragen. Die Eltern können jedoch kaum als fördernde Ressource für die Kinder im schulischen Bereich betrachtet werden, was mehrere Gründe hat. Zum einen besteht häufig ein stark ausgeprägtes Informationsdefizit bezüglich des deutschen Schulsystems und der potentiellen Schullaufbahn, weshalb oft allein aus diesem Grund eine optimale schulische Förderung der Kinder unterbleibt (vgl. Güzel, 1988, S. 49-53). Zum anderen scheitert eine inhaltliche Unterstützung der Kinder zumeist an den eingeschränkten deutschen Sprachkenntnissen der älteren Generation.

4.2.1.8 Zusammenfassung

Auch wenn der Prozess der Auseinandersetzung türkischer Migrantenfamilien mit der deutschen Kultur sehr unterschiedlich ausfallen kann, so gibt es doch einige Charakteristika der familiären Umwelt, die durch empirische Studien immer wieder bestätigt werden.

Der überwiegende Teil der Migranten der ersten Generation kam nach Deutschland, um in kurzer Zeit den Grundstein für die spätere wirtschaftliche Existenz in der Heimat zu legen. Es handelte sich dabei um Arbeitskräfte, die insofern eine qualifizierte Auswahl darstellten, als sie entsprechend den Anwerbeverträgen über eine gute Gesundheit sowie Lese- und Schreibkenntnisse verfügen sollten. Empirische Untersuchungen zeigten jedoch, dass die Schullaufbahn der Migranten der ersten Generation in der Regel mit Ablauf der Schulpflicht (fünf Jahre) oder bereits davor abgeschlossen wurde (Yüksel, 1984, S. 72f). Zusätzlich zu diesen Kriterien mussten die jungen Menschen eine gewisse Risikobereitschaft aufweisen, um überhaupt den Schritt in die fremde Welt zu wagen.

Die angeworbenen Arbeitskräfte wurden anfangs vor allem in Bereichen mit starker körperlicher und wenig differenzierter Beanspruchung eingesetzt (Firat, 1990, S. 47). Die ablehnende Haltung der deutschen Bevölkerung, verbunden mit der ausgeprägten Sparmotivation der Migranten führte zu einer hohen Konzentration der Migrantenfamilien in Wohngebieten minderer Qualität. Neben beengten Wohnverhältnissen brachte dies auch eine Einschränkung der Kontaktmöglichkeiten zur deutschen Bevölkerung mit sich. Dadurch entfiel ein wesentliches Übungsfeld zum Erlernen der deutschen Sprache und zur Teilnahme an der anderen Kultur.

Die türkischen Kinder und Jugendlichen wuchsen in einem familiären Umfeld auf, das Bestandteil einer spezifischen Migrantenkultur ist. Sie erfuhren wenig Unterstützung bei der Kontaktaufnahme und der Auseinandersetzung mit der deutschen Kultur. Durch die berufliche Beanspruchung der Eltern und ihre mangelnden Sprachkenntnisse wurden ihnen familiäre Rollen zugewiesen, die die Übernahme von Verantwortung und die Entwicklung von Selbstständigkeit mit sich bringen.

Die latente Rückkehrorientierung der Eltern, verbunden mit der wahrgenommenen Unsicherheit hinsichtlich des ausländerpolitischen Status brachte die Gefahr mit sich, dass die Kinder in einer Art Dauerprovisorium aufwuchsen (vgl. Kreutz, 1983, S. 10), wobei die affektive Konzentration auf der Türkei gerichtet war aber die pragmatische Lebensgestaltung in Deutschland lag.

Den zweiten Lebensbereich, der die Entwicklung der türkischen Kinder und Jugendlichen in Deutschland wesentlich beeinflusst, stellen die Bildungsinstitutionen dar.

4.2.2 Türkische Kinder im deutschen Bildungssystem

In den Bildungseinrichtungen wie Kindergärten, Vorschulen und Schulen treffen die ausländischen Kinder auf ein soziales Umfeld, in dem andere Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung angesprochen werden als in der familiären Umwelt. Die familiären Erziehungseinflüsse können einerseits verstärkt, andererseits aber auch durch die schulische Sozialisation verändert werden.

Der Verlauf der Schulkarriere hat wesentlichen Einfluss auf die spätere gesellschaftliche Position. In der türkischen Bevölkerung in Deutschland ist das Bildungsniveau der Kinder von enormer Bedeutung, wobei die Erwartungen an die Jungen höher sind als an die Mädchen (vgl. Collatz, 1987, S. 181).

Im Folgenden soll ein Überblick über die Situation der türkischen Kinder in den verschiedenen Bildungsstufen gegeben werden. Dabei werden spezielle Aspekte wie der muttersprachliche Unterricht und die Koranschulen einer genaueren Betrachtung unterzogen. Den Abschluss des Kapitels bildet eine Beschreibung des Verhältnisses der türkischen Eltern zu deutschen Bildungseinrichtungen, welches die Schullaufbahn ihrer Kinder in erheblichem Maße beeinflusst.

4.2.2.1 Türkische Kinder in Kindergarten und Vorschule

Nach einer Untersuchung von Esser (1989) hat der Besuch einer Vorschule von ausländischen Kindern großen Einfluss auf die spätere Schulkarriere. Esser stellte fest, dass die Eingliederung in Regelklassen nach einem vorangegangenen Vorschulbesuch weitaus unproblematischer verläuft als ohne diesen. Dies dürfte zum einen darin begründet sein, dass diese Kinder schon frühzeitig die Gelegenheit zum Erwerb der deutschen Sprache erhalten und sich ihnen zum anderen im Kindergarten oder der Vorschule ein soziales Übungsfeld bietet, welches eine Erweiterung zum familiären Kontext darstellt. Probleme, die sich für die Kinder durch konfligierende Verhaltensanforderungen und Einstellungen in den beiden Bereichen Familie und Schule ergeben können, scheinen den günstigen Verlauf der Schulkarriere nicht zu beeinträchtigen.

Die Faktoren, die Einfluss auf den Besuch vorschulischer Einrichtungen haben, lassen sich in zwei Bereiche gliedern. Dabei spielen Bedingungen auf Seiten der türkischen

Kinder und ihrer Eltern ebenso eine Rolle wie die des tatsächlichen Angebots entsprechender Einrichtungen für diese Bevölkerungsgruppe.

Ein limitierender Faktor für die vorschulische Versorgung türkischer Kinder ist die Altersbindung der Kindergärten und Vorschulen. Türkische Kinder, die erst in höherem Alter nach Deutschland kommen, haben in der Regel gar nicht die Möglichkeit, von diesen Bildungsangeboten Gebrauch zu machen. Daraus folgt, dass diejenigen Kinder, die in Deutschland geboren wurden oder bereits in den ersten Lebensjahren immigrierten, hinsichtlich der schulischen Karriere gegenüber älteren, später zugezogenen Kindern und Jugendlichen im Vorteil sind.

Weitere Bedingung für den Besuch vorschulischer Einrichtungen der türkischen Kinder ist die Unterstützung der Eltern. Diese setzt zunächst voraus, dass die Eltern über die entsprechenden Angebote informiert sind. Collatz (1987, S. 174-175) beschreibt in diesem Zusammenhang das mangelnde Wissen der älteren Generation hinsichtlich der "Inanspruchnahme der Ressourcen chancenverteiler Institutionen". Dieses Informationsdefizit kann auf Verständigungsschwierigkeiten, auf Angst vor deutschen Behörden oder auch auf schlichten Zeitmangel durch starke berufliche Belastung zurückgeführt werden (vgl. Paul, 1977, S. 242).

Dass zahlreiche Eltern das vorschulische Angebot für ihre Kinder nicht nutzen, auch wenn sie über das entsprechende Wissen verfügen, erklärt sich einerseits aus dem türkischen Bildungssystem und andererseits aus dem häufig vorhandenen Misstrauen gegenüber deutschen Institutionen. In der Türkei gibt es keine nennenswerten öffentlichen Einrichtungen für Bildung und Erziehung, die über das traditionelle schulische Angebot hinausgehen. Aufgaben, die in Deutschland von Kindergarten und Vorschule wahrgenommen werden, fallen aus türkischer Sicht der Großfamilie zu. Es widerspricht demnach der türkischen Bildungstradition, die eigenen Kinder bei einem Kindergarten oder in einer Vorschule anzumelden. Darüber hinaus befürchten viele türkische Eltern, dass sich ihre Kinder durch den Besuch deutscher Bildungseinrichtungen von der türkischen Heimat entfremden und Verhaltensweisen und Einstellungen annehmen, die als problematisch betrachtet werden. Es besteht demnach ein Misstrauen gegenüber den deutschen Institutionen, welches eine unterstützende Haltung der Eltern hemmt (vgl. Suzuki, 1981, S. 190).

Selbst wenn eine türkische Familie dem Kindergarten- oder Vorschulbesuch ihrer altersmäßig geeigneten Kinder positiv gegenübersteht, bedeutet dies nicht automatisch, dass ihnen auch ein entsprechender Platz zur Verfügung steht. Anfang der achtziger Jahre wurde von den Ländern eine Kindergartenversorgungsquote von 75% angestrebt (vgl. Fekete, 1982, S. 87-88). Bei Untersuchungen in der Stadt Köln stellte Fekete fest, dass diese Zahl insbesondere in Gebieten mit starkem Ausländeranteil deutlich unterschritten wurde. Während in diesen Stadtteilen immerhin zwei von drei deutschen Kindern einen Kindergartenplatz erhielten, stand dem ein Versorgungsanteil von nur 25% bei türkischen Kindern entgegen (vgl. Fekete, 1982, S. 88). Zu erklären ist dies zunächst damit, dass den Kommunen mit hohem Ausländeranteil aufgrund geringerer Einkommenssteuereinnahmen die finanziellen Mittel zur Einrichtung ausreichender Kindergartenplätze fehlen. Des Weiteren wird von Trägern der Einrichtungen ein Anteil ausländischer Kinder von über 50% teilweise für pädagogisch bedenklich gehalten (Fekete, 1982, S. 106). Dass zahlreiche Kindergärten konfessionsgebunden sind und nur einen geringen Anteil von Angehörigen anderer Religionen aufnehmen, trägt zusätzlich zur Verschärfung der Situation bei.

Kindergarten und Vorschule spielen als Ort der frühen Auseinandersetzung mit den deutschen Lebens- und Denkweisen eine besondere Rolle in der Sozialisation der türkischen Kinder. Aus diesem Grund wird die Nutzung dieses Potentials von vielen Seiten gefordert (vgl. Collatz, 1996, S. 4).

4.2.2.2 Türkische Kinder und Jugendliche in deutschen Schulen

Ebenso wie der Kindergarten und die Vorschulen stellen die Regelschulen für die türkischen Kinder einen Rahmen dar, in dem sie Gruppenerfahrungen machen können, die über den familiären Bereich hinausgehen (vgl. Tekarlan & Toker, 1990, S. 302-303). In der Schule werden die Grundlagen für den Erwerb der deutschen Sprache und den weiteren Ausbildungsverlauf gelegt. Der schulischen Ausbildung kommt folglich eine große Bedeutung in der Sozialisation der türkischen Kinder und Jugendlichen im interkulturellen Kontext zu.

Die schulische Situation der türkischen Kinder und Jugendlichen soll im folgenden genauer betrachtet werden. Zur besseren Einordnung wird eine kurze Beschreibung der

bildungspolitischen Situation in der Zeit nach dem Abschluss der Anwerbeverträge mit den Mittelmeerstaaten vorangestellt.

4.2.2.2.1 Doppelstrategie zwischen Integration und Rückkehroption

Die bildungspolitischen Erlasse hinsichtlich ausländischer Kinder und Jugendlicher in der Zeit nach dem Abschluss der Anwerbeverträge müssen vor dem Hintergrund des Gastarbeitermodells gesehen werden. Von politischer Seite wurde lange Zeit an dem Rotationsgedanken festgehalten, d.h. es wurde davon ausgegangen, dass die ausländischen Arbeiter nach Ablauf einiger Jahre in ihre Heimat zurückkehren würden. Der durch Familienzusammenführung bedingte sprunghafte Anstieg der Zahl türkischer Kinder und Jugendlicher in Deutschland ab Anfang der siebziger Jahre sowie die längere Verweildauer der türkischen Familien stellte das deutsche Bildungssystem vor unerwartete Probleme. Zur Illustration sei auf ein Beispiel von Şahin und Heyden (1982, S. 112) verwiesen. Sie geben allein für die Stadt Duisburg im Jahr 1980 einen Zuzug von 1000 türkischen Kindern und Jugendlichen an, die als Seiteneinsteiger (zumeist älter als 10 Jahre) in die schulischen Einrichtungen der Stadt eingegliedert werden mussten.

Die Erlasse der Kultusministerkonferenz in den Jahren nach Abschluss der Anwerbeverträge waren durch eine Richtung gekennzeichnet, die häufig als Doppelstrategie zwischen Integration der ausländischen Schüler und Offenhalten der Rückkehroption beschrieben wird (vgl. Röhr-Sendlmeier, 1985, S. 25-27, Dietrich, 1984, S. 27-30, Firat, 1991, S. 68-69).

In den meisten Bundesländern wurden Vorbereitungsklassen für ausländische Schüler eingerichtet, in denen die notwendigen Grundlagen der deutschen Sprache erlernt werden sollten, um anschließend den Übergang in die Regelklassen zu ermöglichen (vgl. Röhr-Sendlmeier, 1985, S. 26).

Ein Ziel der Kultusministerkonferenz von 1976 war die Befähigung der ausländischen Schüler zum Erreichen der deutschen Schulabschlüsse (vgl. Röhr-Sendlmeier, 1985, S. 34). Dass diese Vorgabe zunächst verfehlt wurde, zeigt ein Blick auf die Schullaufbahnen der türkischen Kinder und Jugendlichen.

4.2.2.2 Schullaufbahnen und Abschlüsse

Zu Beginn der siebziger Jahre verließen zwischen 60 und 80% der ausländischen Jugendlichen die Schule ohne einen erfolgreichen Hauptschulabschluss (vgl. Gärtner, 1980, S. 578). Tekarslan und Toker (1990, S. 302) berichten von 20-30% der ausländischen Jugendlichen, die in den siebziger Jahren dem Unterricht ganz fernblieben. Bis zum Jahr 1980 stieg der Anteil der erfolgreichen Hauptschulabschlüsse auf 50% (vgl. Hopf, 1981, S. 842). In einer empirischen Untersuchung an den schulpflichtigen ausländischen Jugendlichen in Hamburg konnte Güngör (1991, S. 136) einen Rückgang der Hauptschulabgänger ohne Abschluss auf 19,1% belegen, wobei sie darauf hinweist, dass dieser Anteil immer noch ein Mehrfaches der deutschen Vergleichsgruppe beträgt. Zu beachten ist in diesem Zusammenhang, dass innerhalb der ausländischen Bevölkerung die türkischen Jugendlichen hinsichtlich ihres Ausbildungsstandes ein vergleichsweise niedriges Niveau aufweisen (vgl. Alba, Handl & Müller, 1994, S. 216-218). Das zeigt sich insbesondere an dem Prozentsatz der türkischen Kinder und Jugendlichen, die ein Gymnasium besuchen. Während nach Güngör (1991, S. 137) der Anteil der Abiturienten an den ausländischen Schulabgängern in Hamburg im Jahre 1987 nur 11,9% betrug und damit schon nur einem Viertel des Anteils der deutschen Schüler entsprach, liegt der Prozentsatz der türkischen Schüler mit Abitur noch darunter (vgl. Alba et al., 1994, S. 217).

Diesen Zahlen im oberen Bereich der Schullaufbahnen entspricht eine Überrepräsentation türkischer Kinder in den deutschen Sonderschulen (vgl. Gereke und Srur, 2003, S. 80, Collatz, 1996, S. 4, Petry, 1986 S. 83). Collatz spricht von einer "grotesken Überproportionalität" bei den Sonderschuleinweisungen türkischer Schüler, die besonders deshalb beachtenswert erscheint, da durch den Eintritt in die Sonderschule eine wichtige Weichenstellung für die weitere schulische Karriere vorgenommen wird. Begünstigt wird diese Einweisungspraxis durch ausgeprägte Defizite in den deutschen Sprachkenntnissen türkischer Kinder und der mangelnden schulbezogenen Unterstützung seitens der Eltern. Collatz (1996) fordert aus diesem Grund eine spezielle Förderung der türkischen Kinder schon im Vorschulbereich, um ihre Startchancen im deutschen Bildungssystem zu verbessern. In diesem Zusammenhang kommt nach Boos-Nünning und Nieke (1982) wiederum dem Einreisealter der türkischen Kinder große Bedeutung zu. Nach ihrer Beobachtung

weisen die Seiteneinsteiger, also die türkischen Schüler höherer Altersstufen bei ihrem Eintritt in die deutschen Schulen häufig so starke Defizite gegenüber den gleichaltrigen Deutschen auf, dass sie in der Regel nicht dazu in der Lage sind, diese in der Folgezeit zu kompensieren. Türkische Kinder und Jugendliche, die bereits in jungem Alter nach Deutschland gekommen sind oder hier geboren wurden, wären demnach hinsichtlich des schulischen Erfolges gegenüber denen im Vorteil, die erst in höherem Alter eingereist sind.

Darüber hinaus schneiden sowohl nach Collatz (1996, S. 4) als auch nach Gereke und Srur (2003, S. 80) die türkischen Mädchen hinsichtlich ihrer schulischen Karrieren durchweg besser ab als ihre männlichen Altersgenossen.

Neben der Ermöglichung des Erreichens deutscher Schulabschlüsse für ausländische Schüler stellte insbesondere der Erhalt der Reintegrationsfähigkeit in das Schulsystem des Heimatlandes eines der Hauptziele der Erlasse der Kultusministerkonferenz der sechziger bis achtziger Jahre dar (vgl. Röhr-Sendlmeier, 1985, S. 34-36). Als Hauptinstrument kam dabei von Beginn an dem muttersprachlichen Unterricht eine besondere Bedeutung zu.

4.2.2.2.3 Muttersprachlicher Unterricht

Der muttersprachliche Unterricht stellt eine Ergänzung zum normalen Lehrplan für die ausländischen Schüler dar und soll nach Maßgabe der Kultusministerkonferenz vor allem dem Erhalt der muttersprachlichen Kenntnisse dienen (vgl. Menke, 2003, S. 24, Röhr-Sendlmeier, 1985, S. 34, Tekarslan & Toker, 1990, S. 303). Während die generelle Bedeutung muttersprachlichen Unterrichts vor allem für potentielle Rückkehrer häufig betont wird (vgl. Dietrich, 1984, S. 29), stellt seine praktische Ausgestaltung sowie seine Position innerhalb des deutschen Bildungssystems das Ziel umfangreicher Kritik dar.

Zeitliche und inhaltliche Aspekte

Da der muttersprachliche Unterricht für die türkischen Schüler den Regelunterricht ergänzen soll und da er häufig in den Nachmittagsstunden gehalten wird, stellt er für die Teilnehmer eine zeitliche Mehrbelastung dar. Um diese zu mildern, wird die Forderung nach einer engeren Einbindung des muttersprachlichen Unterrichts in den allgemeinen Stundenplan gestellt (vgl. Hohmann, 1983, S. 6-7).

Einer stärkeren Integration in die deutschen Curricula steht jedoch die Verantwortlichkeit der Herkunftsländer für die Planung und die Durchführung des muttersprachlichen Unterrichts entgegen (vgl. Tekarslan & Toker, 1990, S. 303). Die von Lehrern aus den Herkunftsländern dargebotenen Inhalte finden meist keine Anbindung an den Regelunterricht.

Neben der zeitlichen und stofflichen Mehrbelastung bedeutet der muttersprachliche Unterricht für die türkischen Schüler die Auseinandersetzung mit einer völlig anderen Instruktionsform und anderen Verhaltensanforderungen (vgl. Gärtner, 1980, S. 590).

Instruktionsform und Verhaltensanforderungen

Im muttersprachlichen Unterricht müssen sich die Schüler auf das didaktische Vorgehen der ausländischen Lehrer sowie deren Verhaltenserwartungen einstellen. Die Stoffvermittlung erfolgt sehr viel direkter als im Regelunterricht (vgl. Hopf, 1981, S. 855). Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schülern ist darüber hinaus stark autoritär geprägt. Dieser extreme Wechsel in den Anforderungen an die türkischen Schüler bedingt ein hohes Maß an Flexibilität und kann eine Überforderung mit sich bringen, die sowohl die Lernziele des Regelunterrichts als auch des muttersprachlichen Unterrichts negativ beeinflusst (vgl. Gärtner, 1980, S. 590).

Dass der muttersprachliche Unterricht trotz der genannten Probleme auch positive Entwicklungsmöglichkeiten für die ausländischen Schüler bieten kann, versucht Thürmann darzustellen.

Positive Entwicklungsmöglichkeiten durch muttersprachlichen Unterricht

Nach Thürmann (1987) ist der muttersprachliche Unterricht als wesentlicher Bestandteil interkultureller Erziehung zu verstehen. In ihm bietet sich die Möglichkeit für die ausländischen Kinder und Jugendlichen zur intensiven Auseinandersetzung mit der eigenen Sprache und Kultur. Diese Auseinandersetzung kann sich nach Thürmann positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler auswirken und zwar unabhängig davon, ob auf Seiten der ausländischen Familien eine Rückkehrorientierung ins Herkunftsland besteht oder nicht.

Geht man mit Müller (1981, S. 134) davon aus, dass die in den türkischen Familien gesprochene Umgangssprache häufig stark vom Hochtürkisch abweicht, so kann man in dem muttersprachlichen Unterricht ein Instrument sehen, das nicht nur den Erhalt, sondern auch die Verbesserung der Sprachkenntnisse des Herkunftslandes ermöglicht.

Aus Sicht der türkischen Eltern kommt muttersprachlichem Unterricht darüber hinaus auch eine wichtige psychologische Bedeutung zu. Für sie ist mit dieser Einrichtung die Hoffnung verknüpft, dass ihre Kinder eine feste Verbindung zur Heimat behalten und diejenigen Verhaltensnormen verstärkt werden, die in den türkischen Familien erwünscht sind, aber durch den Kontakt mit den deutschen Lebens- und Denkweisen permanent in Frage gestellt werden.

Eine weitere Ergänzung zur Bildungswelt der türkischen Kinder und Jugendlichen in Deutschland stellen die Koranschulen dar.

4.2.2.2.4 Koranschulen

Koranschulen sind nicht Bestandteil des offiziellen deutschen Bildungsangebotes. In den islamischen Gemeinden oder auch bei anderen türkischen Gruppierungen werden die Kinder und Jugendlichen von Laienlehrern (Hodschas) darin unterwiesen, den Koran in arabischer Schrift zu lesen und in großen Zügen auswendig zu lernen (vgl. Yüksel, 1984, S. 78).

Lehrmethoden und Unterrichtsstil

Ähnlich wie beim muttersprachlichen Unterricht unterscheiden sich die Lehrmethoden und der Unterrichtsstil in den Koranschulen stark von den Vorgehensweisen, die die türkischen Schüler aus den deutschen Schulen gewöhnt sind (vgl. Tekarslan & Toker, 1990, S. 304). Dies wiederum verlangt von den türkischen Kindern und Jugendlichen eine permanente Anpassung an die jeweiligen Erwartungen der Lehrer und die Entwicklung eines umfangreichen Verhaltensrepertoires.

Zeitliche Aspekte

Da der Unterricht in den Koranschulen nicht in die deutschen Lehrpläne integriert ist, findet er überwiegend an den Nachmittagen oder auch den Wochenenden statt. Dies bedeutet zwar einerseits die Entlastung der Eltern bezüglich der Beaufsichtigung der Kinder, andererseits aber auch eine starke zeitliche Mehrbelastung für die Schüler selbst.

Integrationshemmende Wirkung des Koranunterrichtes

Neben der starken psychischen und physischen Belastung, die durch den Unterricht in Koranschulen gesehen wird (vgl. Tekarslan & Toker, 1990, S. 304), kritisieren viele eine integrationshemmende Wirkung, die auf die Indoktrination gegenüber dem deutschen Gesellschaftssystem und liberalen politischen Gruppen zurückgeführt wird

(vgl. Yüksel, 1984). Durch diese würden die türkischen Kinder und Jugendlichen in einen Zwiespalt gebracht, dem sie vielfach nicht gewachsen seien (Collatz 1987, S. 175).

4.2.2.2.5 Religionsfach "Islam"

Um die negativen Auswirkungen des Koranunterrichts zu vermeiden, ohne der türkischen Bevölkerung in Deutschland die Möglichkeit zur freien Religionsausübung zu nehmen, fordern Tekarslan und Toker (1990, S. 304-305) die Eingliederung des Religionsfaches "Islam" in die deutschen Lehrpläne. Nordrhein-Westfalen führte 1995 als erstes Bundesland den Islamunterricht als eigenständiges Fach auch in weiterführenden Schulen ein (Menke, 2003, S. 24-25). Es ist hervorzuheben, dass gerade der Islamunterricht enorme Bedeutung im sozialen Gefüge der türkischen Familien in Deutschland hat. Nach Tekarslan und Toker (1990, S. 304) gewinnt ein Kind, das den gesamten Koran in arabischer Schrift gelesen hat, hohes Ansehen sowohl für sich selbst als auch für die gesamte Familie. Macht man sich gleichzeitig bewusst, dass Disziplin und Gehorsam Werte darstellen, die von vielen türkischen Eltern gewünscht werden, wird es nachvollziehbar, dass dem Koranunterricht parallel zum Regelunterricht in der deutschen Schule seitens der türkischen Bevölkerung große Bedeutung beigemessen wird.

Der muttersprachliche Unterricht sowie die Korankurse stellen den Teil des Bildungsbereiches dar, über den türkische Eltern klare Vorstellungen haben. Demgegenüber steht häufig ein nur vages Bild bezüglich der deutschen Bildungsinstitutionen, den möglichen Schullaufbahnen und auch den Unterrichtsinhalten.

Das Verhältnis zwischen der Familie bzw. Eltern auf der einen Seite und dem schulischen Umfeld auf der anderen ist durch Spannungen und Schwierigkeiten geprägt. Diese sind Gegenstand des folgenden Exkurses.

4.2.2.2.6 Exkurs: Spannungsfeld zwischen Familie und Schule

Mangelnde Informationen bezüglich des deutschen Bildungssystems

Die fehlende Unterstützung der Eltern wird vielfach als eine der Ursachen für den häufig unbefriedigenden Verlauf der Schullaufbahn türkischer Kinder und Jugendlicher gesehen (vgl. Güzel, 1988, S. 49).

Die Gründe für die mangelnde Förderung der türkischen Schüler durch ihre Eltern sind vielschichtig. Einerseits ist das Verhältnis der türkischen Erwachsenen zum deutschen Bildungssystem durch starkes Misstrauen geprägt, da befürchtet wird, die Kinder könnten sich von der türkischen Kultur entfremden und Verhaltensweisen annehmen, die im türkischen Umfeld als problematisch betrachtet werden. Auf der anderen Seite kollidieren die schulischen Aufgaben oft mit den familiären Pflichten, die den Kindern und Jugendlichen übertragen werden. Das kann wiederum dazu führen, dass die Eltern ihre Kinder mit Ablauf der Schulpflicht aus der Ausbildung herausnehmen, um die Versorgung der Familie sicherzustellen. Die Bedeutung schulischer Abschlüsse für die spätere berufliche Tätigkeit wird dabei häufig verkannt, weil die Eltern nur über ein ungenügendes Wissen über das deutsche Bildungssystem verfügen. Eine Verbesserung der schulischen Situation der türkischen Kinder und Jugendlichen müsste demnach von einer umfangreichen Aufklärung der Eltern über die verschiedenen Bildungsmöglichkeiten begleitet werden. Einer stärkeren Integration der türkischen Erwachsenen in die schulische Elternarbeit stehen jedoch mangelnde Verständigungsmöglichkeiten, die hohe Arbeitsbelastung der türkischen Eltern sowie ihre Zurückhaltung beim Kontakt mit deutschen Behörden entgegen.

Dass die stärkere Einbindung der türkischen Eltern in die schulische Arbeit trotzdem als lohnendes Ziel betrachtet wird, liegt darin, dass immer wieder die hohe Leistungsmotivation dieser Bevölkerungsgruppe, mit entsprechenden Bildungserwartungen an die Kinder, hervorgehoben wird (vgl. Collatz, 1987, S. 178).

Bildungserwartungen und Leistungsmotivation

Die türkischen Migranten sind nach Deutschland gekommen, um hier den Grundstein für eine spätere unabhängige Tätigkeit in der Türkei zu legen. Die ehrgeizigen Wünsche und Erwartungen, die mit zunehmender Aufenthaltsdauer immer weiter verschoben

werden mussten, werden schließlich auf die Kinder übertragen. Es wird von den Kindern erwartet, dass sie die besseren Ausgangsbedingungen in Deutschland nutzen, um der Familie über eine hohe Bildung und einen entsprechenden Beruf zu höherem sozialen Ansehen zu verhelfen (vgl. Wilpert, 1977, S. 264-265). Durch das Erreichen eines hohen Schulabschlusses oder eines angesehenen Berufes kann die Familie eine nachträgliche Rechtfertigung für die Migrationsentscheidung und den Aufenthalt in Deutschland finden.

Auch wenn sich eine hohe Leistungsmotivation und hohe Bildungserwartungen positiv auf die Unterstützung der schulischen Laufbahn der Kinder auswirken können, bergen sie doch auch eine Gefahr in sich.

Aufgrund der oft schlechten Ausgangsbedingungen können die Kinder die hohen Erwartungen der Eltern häufig nicht erfüllen, was zu Frustrationen und starken familiären Problemen führen kann. Nach Collatz (1996, S. 4) erwarten 50% der türkischen Migranten von ihren Söhnen einen Hochschulabschluss oder zumindest erfolgreichen Besuch des Gymnasiums. Tatsächlich erreichen jedoch nur sieben Prozent der türkischen Jungen entsprechende Abschlüsse. Collatz spricht in diesem Zusammenhang von einem besonderen Problemfeld für die Entwicklung, da die türkischen Schüler permanent mit der großen Diskrepanz zwischen den von ihrer Umwelt propagierten Werten und Zielen und den tatsächlichen Chancen, diese auch zu erreichen, konfrontiert seien. Die auch bei den türkischen Kindern und Jugendlichen zu beobachtende hohe Leistungsmotivation kollidiere mit den stark limitierenden Barrieren in der deutschen Gesellschaft. Als mögliche Folgen der entstehenden Frustrationen nennt Collatz die Senkung des eigenen Anspruchsniveaus, eine stärkere Konsumorientierung sowie die Ausbildung psychischer Störungen.

Die Schule ist diejenige Institution, an der die türkischen Eltern viele Ängste, die sie in bezug auf ihre Kinder haben, konkret festmachen können. Eine wesentliche Befürchtung der Eltern liegt darin, die Kinder könnten sich durch die Einflüsse, denen sie durch den Besuch der deutschen Schule ausgesetzt sind, von der türkischen Heimat entfremden.

Elemente der türkischen Kultur in deutschen Lehrplänen

Die Eltern sehen Türkeispezifische Unterrichtsinhalte wie Geschichte des Landes und islamische Religion im Lehrplan vernachlässigt und hoffen auf eine Kompensation durch den muttersprachlichen Unterricht und die Koranschule. Um dieser Tendenz entgegenzuwirken und gleichzeitig die Position der ausländischen Kinder im Unterricht zu stärken, wird von vielen Seiten ein stärkerer Einbezug von Elementen der Kultur der Entsendeländer in die Unterrichtspläne gefordert (Hohmann, 1983, S. 6-7).

Will man die Ängste beurteilen, die die Eltern in bezug auf ihre Kinder haben, muss man sich vor Augen halten, welche Funktion den Kindern im Familiensystem zugesprochen wird. So sollen sie der Familie durch ihre Ausbildung, auch im Falle einer späteren Rückkehr in die Türkei zu höherem sozialen Ansehen verhelfen und somit zu einer nachträglichen Rechtfertigung der Migration beitragen.

Diese Funktion wiederum können die Kinder und Jugendlichen für die Familie nur dann erfüllen, wenn ihr Verhalten dem entspricht, was beim Kontakt mit türkischen Landsleuten in Deutschland oder der Türkei erwartet wird und erwünscht ist.

Konfligierende Verhaltenserwartungen in Familie und Schule

In diesem Zusammenhang sehen sich die türkischen Eltern durch das deutsche Bildungssystem bedroht, da den Kindern Werte und Einstellungen vermittelt werden, die mit türkischen Grundhaltungen im Widerspruch stehen können. Als Beispiel nennt Yıldız (1988, S. 267) die Erziehung zu kritischem Denken und Urteilen als zentralem Bestandteil der deutschen Lehrpläne. Diese im schulischen Bereich geförderte Kritikfähigkeit kann beim Kontakt im familiären Umfeld oder mit anderen Türken als unangemessen und negativ empfunden werden. Die Situation für die türkischen Eltern wird nach Yıldız (1988, S. 264) zusätzlich dadurch erschwert, dass den Kindern und Jugendlichen aufgrund ihrer überlegenen deutschen Sprachkenntnisse eine besondere Rolle im Familiensystem zukommt, die die Durchsetzung eigener Erziehungsziele behindert.

4.2.2.2.7 Zusammenfassung

Die Schule ist ein Lebensbereich, der starken Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung der türkischen Kinder und Jugendlichen nimmt. Das schulische Umfeld bietet den Rahmen für außerfamiliäre Kontakte und Erfahrungen mit

deutschen Lebens- und Denkweisen. Obwohl einer hohen schulischen Ausbildung große Bedeutung von türkischen Eltern beigemessen wird und die Leistungserwartungen sehr hoch sind, stellt sich das Verhältnis zu den deutschen Bildungseinrichtungen als problematisch dar. Die Eltern sehen die Gefahr der Entfremdung ihrer Kinder von der türkischen Heimat und versuchen diesem Prozess durch die Inanspruchnahme von muttersprachlichem Unterricht und Korankursen entgegenzuwirken. Die türkischen Eltern sind im Bezug auf das deutsche Bildungssystem und die verschiedenen Schullaufbahnen nur unzureichend informiert. Zieht man die ungünstigen Ausgangsbedingungen vieler türkischer Schüler in Betracht, so wird man eine erfolgreiche schulische Karriere umso höher bewerten müssen.

Der dritte Lebensbereich, dem hinsichtlich der Sozialisation der türkischen Kinder und Jugendlichen besondere Bedeutung zukommt ist der Kontakt mit Gleichaltrigen.

4.2.3 Kontakt mit Gleichaltrigen

Die Bedeutung der Peer-Gruppe, also der Gruppe der gleichaltrigen Kontaktpersonen für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen, wächst mit zunehmendem Alter. In dem Maße, wie die Stärke der familiären Beziehungen abnimmt, tritt der Einfluss der gleichaltrigen Bezugspersonen in den Vordergrund. In der Adoleszenz erfolgt die Umorientierung von der Welt des Kindes in die Erwachsenenwelt. Dabei stellt die Peergruppe die entscheidende Instanz für die Vermittlung von Einstellungen und Normen sowie für die Übernahme sozialer Rollen dar (Heineken & Windemuth, 1988, S. 290).

Neben diesen allgemeingültigen Aufgaben kommt der Peergruppe im Falle der ausländischen Kinder und Jugendlichen noch weitergehende Bedeutung zu. Auf der einen Seite kann die Zugehörigkeit zu einer Gruppe gleicher Ethnie dem Bedürfnis des Jugendlichen nach Sicherheit und Schutz entsprechen. Andererseits stellt der Kontakt zu deutschen Gleichaltrigen eine wesentliche Bedingung für den Erwerb guter Sprachkenntnisse (vgl. Röhr-Sendlmeier, 1985, S. 150) und die Teilhabe an deutschen Lebens- und Denkweisen dar.

4.2.3.1 Kontakt zu deutschen Kindern und Jugendlichen

Die türkischen Migranten stellen die ausländische Gruppe mit den geringsten Ausmaß an privaten Kontakten zur deutschen Bevölkerung dar (vgl. Collatz, 1996, S. 3). Die zunehmende Aufenthaltsdauer in Deutschland spielt dabei für die Häufigkeit der Kontakte keine Rolle. Trotz der größeren Kontaktmöglichkeiten in Kindergarten und Schule wachsen die meisten türkischen Kinder ohne informelle Kontakte zu ihren deutschen Altersgenossen auf (vgl. Neumann, 1980, S. 93). Von häufigen gegenseitigen Besuchen mit deutschen Freunden berichten nach Neumann nur vier Prozent der türkischen Kinder und Jugendlichen.

Im Gegensatz zur Aufenthaltsdauer in Deutschland wirkt sich ein frühes Zuzugsalter positiv auf das Ausmaß der Kontakte zu gleichaltrigen Deutschen aus. Bei den türkischen Kindern und Jugendlichen, die in jungem Alter nach Deutschland gekommen sind, ist der Anteil derer, die ausschließlich Kontakte zu anderen Türken haben, erheblich geringer als bei den später Zugezogenen (vgl. Kreutz, 1983, S. 7). Trotzdem besteht auch bei der Gruppe mit niedrigem Zuzugsalter der Freundeskreis in über 80% der Fälle überwiegend aus türkischen Kindern und Jugendlichen.

4.2.3.2 Gründe für das geringe Ausmaß an Kontakten

Ein wesentlicher Grund für den geringen Kontakt zu gleichaltrigen Deutschen liegt in der Wohnsituation der türkischen Bevölkerung. Ein Großteil der türkischen Familien lebt in der Nachbarschaft zu anderen Türken, sodass eine Anregung zu intensivem Umgang mit der deutschen Bevölkerung seitens der Eltern nicht erfolgt (vgl. Röhr-Sendlmeier, 1985, S. 161).

Viele türkische Eltern sehen in dem Kontakt ihrer Kinder zu gleichaltrigen Deutschen die Gefahr, dass diese sich noch weiter aus ihrem Einflussbereich entfernen könnten, als dies aus ihrer Sicht durch den Besuch der deutschen Kindergärten und Schulen bereits geschieht (vgl. Akgün, 1993, S. 64). Aus diesem Grunde werden Freundschaften zu deutschen Kindern und Jugendlichen kritisch betrachtet und eher behindert als gefördert.

Die Rollenzwänge und die damit verbundenen Einschränkungen durch die Eltern sind für türkische Mädchen erheblich größer als für türkische Jungen. Daraus folgt eine noch

ausgeprägtere Isolation von deutschen Gleichaltrigen, die sich auch innerhalb des Klassenverbandes auswirken kann (vgl. Diers, 1986, S. 74).

Die Tatsache, dass türkische Kinder und Jugendliche durch ihre familiären Pflichten sowie den muttersprachlichen Unterricht und die Korankurse stark in ihrer Freizeit beschnitten sind, stellt einen weiteren limitierenden Faktor hinsichtlich der informellen Kontaktmöglichkeiten zu deutschen Freunden dar.

Neben den genannten Gründen, die sämtlich außerhalb der Kinder und Jugendlichen selbst angesiedelt sind, ist auch das Verhältnis der türkischen und deutschen Gleichaltrigen untereinander nicht ohne Spannungen. So hält Akgün (1993, S. 64) das Einsetzen sozialer Vergleiche für eines der wesentlichen Hindernisse intensiver Kontakte zwischen türkischen und deutschen Jugendlichen. Diese Vergleiche würden in der Regel zum Nachteil der türkischen Schüler ausfallen. Der Ansehensverlust der türkischen Schüler bei den deutschen Mitschülern werde nach Berkenkopf (1984, S. 29) durch ihre vergleichsweise schlechten Schulleistungen zusätzlich verstärkt, da ein direkter Zusammenhang zwischen Leistung und Beliebtheit bestehe (Collatz, 1987, S. 172-173). Die daraus resultierende Abwertung der türkischen Jugendlichen sei dafür ausschlaggebend, dass die deutschen Klassenkameraden nur geringes Interesse an Interaktionen mit ihnen hätten. Collatz (1987, S. 172) spricht in diesem Zusammenhang von einer "großen sozialen Distanz" der deutschen Schüler gegenüber den ausländischen Mitschülern, für die nach Schrader et al. (1979, S. 93) vor allem die Fremdheit der türkischen Werthaltungen und Verhaltensweisen maßgeblich sind. Die Reaktion der türkischen Jugendlichen auf die Ausgrenzung bestehe dann häufig in einem Rückzug auf Bezugspersonen mit gleichem sozialen Hintergrund und vergleichbaren Problemen (vgl. Bayaz, 1981, S. 50-51, Akgün, 1993, S. 64-65).

Die Beschränkung auf die eigene ethnische Gruppe bietet den Jugendlichen auf der einen Seite ein hohes Maß an Verhaltenssicherheit und kann ihr Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Anerkennung durch eine soziale Gruppe befriedigen, auf der anderen Seite bleibt ihnen jedoch der Zugang zu den Lebens- und Denkweisen der deutschen Gleichaltrigen verwehrt.

Auernheimer (1988, S. 180ff) weist auf die Wechselwirkung zwischen Sprachkenntnissen der türkischen Kinder und Jugendlichen und dem Ausmaß ihres Kontaktes zu deutschen Bezugspersonen hin. Demnach führen mangelnde

Deutschkenntnisse zu einer Einschränkung der Teilnahme an der Lebenswelt der deutschen Altersgenossen (vgl. auch Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung 1980, S. 79). Gerade diese Teilhabe sei es jedoch, die für eine Verbesserung der Sprache maßgeblich ist.

Die Auswirkungen unterschiedlicher Sprachkenntnisse türkischer Kinder und Jugendlicher, sowie die Bedingungen für ihren Erwerb sind Gegenstand des folgenden Abschnitts "Zweisprachigkeit der türkischen Kinder und Jugendlichen".

4.2.3.3 Zusammenfassung

Der Kontakt zwischen türkischen und deutschen Kindern und Jugendlichen ist starken Einschränkungen unterworfen. Neben der ungünstigen Wohnsituation scheinen negativ verlaufende soziale Vergleichsprozesse, sowie gegenseitige Vorurteile zwischen der türkischen und deutschen Bevölkerung einen Ausbau freundschaftlicher Beziehungen zu behindern. Eine besondere Bedeutung kommt dabei den Sprachkenntnissen ausländischer Kinder und Jugendliche zu, die einerseits bei der Kontaktaufnahme zu deutschen Gleichaltrigen eine Rolle spielen, auf der anderen Seite aber erst durch den intensiveren Kontakt verbessert werden können.

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten die drei wesentlichen Sozialisationskontexte der türkischen Kinder und Jugendlichen beschrieben wurden, soll im Folgenden auf den Spracherwerb von Migrantenkindern eingegangen werden, dem in Zusammenhang mit der Persönlichkeitsentwicklung im interkulturellen Kontext große Bedeutung beigemessen wird (Kreutz, 1983, S. 10-14, Schrader et al., 1979, S. 118-121).

4.2.4 Zweisprachigkeit der türkischen Kinder und Jugendlichen

4.2.4.1 Zweitspracherwerb der Migranten der ersten Generation

Wie bereits erwähnt, stellen nach Schrader et al. Türken die ausländische Bevölkerungsgruppe in Deutschland mit den geringsten Kenntnissen der deutschen Sprache dar. Hinsichtlich der Migranten der ersten Generation wurde diese Beobachtung vor allem mit der großen ethnischen Distanz zwischen der türkischen und deutschen Bevölkerung, der ghettoähnlichen Wohnsituation und dem damit

verbundenen geringen Austausch mit deutschen Familien begründet (Röhr-Sendlmeier, 1985, S. 154). Röhr-Sendlmeier weist auf einen weitgehend ungesteuerten Zweitspracherwerb der ersten Generation hin und meint damit, dass ein systematischer Unterricht der deutschen Sprache bei dieser Gruppe kaum stattgefunden hat. Der ungesteuerte Spracherwerb findet bei der alltäglichen Auseinandersetzung mit der deutschen Umwelt, den Medien und deutschen Kontaktpersonen statt und beschränkt sich nach Röhr-Sendlmeier (1985, S. 125) dabei auf die notwendige Kommunikation. Welche Bedeutung der Sprache als integrationsförderndem Faktor beigemessen wird, zeigen die Regelungen des neuen Zuwanderungsgesetzes, die nach Meinhard (2005, S. 49) als „Perspektivenwechsel“ in der Integrationspolitik verstanden werden kann, indem Migranten nun einen Anspruch auf Sprachförderung zusteht.

Für die türkischen Kinder und Jugendlichen werden andere Prozesse beim Erwerb der deutschen Sprache beschrieben (vgl. Schwenk 1986, S. 95-99, Luchtenberg, 1991, S. 71).

4.2.4.2 Spracherwerb der Kinder und Jugendlichen

Die türkischen Kinder und Jugendlichen, die in Deutschland geboren wurden oder in früher Kindheit nach Deutschland gekommen sind, wachsen nach Schwenk und Luchtenberg bereits zweisprachig auf. Ab dem Kindergarten findet dabei, so Luchtenberg, bereits eine gesteuerte Unterrichtung in der deutschen Sprache statt. Auch wenn Fthenakis, Sonner, Thrul und Walbiner (1985) einen biologischen Zusammenhang zwischen dem Erwerb einer zweiten Sprache und dem Lebensalter zurückweisen, räumen auch sie ein, dass jüngeren türkischen Kindern das Erlernen der deutschen Sprache, wenn auch nur aufgrund der anderen Lebensbedingungen, leichter fallen könnte als älteren Kindern und Jugendlichen. Sie verweisen dabei auf die mit dem Lebensalter zunehmende soziale Kontrolle durch die Familie etwa bei türkischen Mädchen, wodurch die Kontaktmöglichkeiten mit deutschen Bezugspersonen eingeschränkt werden.

Obwohl die Bedingungen für die Ausbildung zweisprachiger Fähigkeiten bei türkischen Kindern und Jugendlichen positiver eingeschätzt werden als bei Erwachsenen, wird vielfach auf eine defizitäre Entwicklung in beiden Sprachen hingewiesen (Menke, 2003, S. 15-19, Schwenk, 1986, S. 95, Fthenakis et al., 1985). Es wird festgestellt, dass sich

die Hoffnung auf eine automatische Perfektionierung der Sprache bei den Angehörigen der dritten und vierten Generation nicht erfüllt hat. Fthenakis et al. führen als Begründung für das niedrige Sprachniveau an, dass der Zweitsprachenerwerb auf den Grundlagen aufbaue, die beim Erlernen der Herkunftssprache geschaffen würden. Da die Migranten mehrheitlich den unteren Schichten der türkischen Gesellschaft zuzuordnen seien, müsse bereits von einer eingeschränkten Entwicklung in der Herkunftssprache ausgegangen werden. Die Beobachtung, dass die Kompetenzen in den beiden Sprachen in enger Verbindung miteinander stehen, wurde von Schwenk (1988, S. 365) an Hand einer Stichprobe türkischer Schüler belegt.

Hinsichtlich der Auswirkungen einer zweisprachigen Sozialisation auf die Persönlichkeitsentwicklung weist Dietrich (1984, S. 29) darauf hin, dass diese nur dann vorteilhaft ist, wenn in beiden Sprachen eine entsprechende Differenziertheit erreicht wird. Um dies zu ermöglichen, ist nach Müller (1981, S. 35) einerseits die Integration der türkischen Kinder in das deutsche Umfeld notwendig, andererseits betrachtet er die Zulassung des Türkischen als Fremdsprache in der Schule für eine hilfreiche Maßnahme zur Verbesserung der Ausdrucksmöglichkeiten in der Herkunftssprache.

Für türkische Kinder, die sehr früh mit der deutschen Sprache in Kontakt kommen und die eine gewisse Sicherheit und Geläufigkeit erwerben, ergeben sich nach Schrader et al. (1979) verschiedene positive Konsequenzen. Zunächst einmal erleichtert es ihnen die Kontaktaufnahme mit der deutschen Umwelt, die sich ihrerseits wiederum positiv auf die sprachliche Entwicklung auswirkt. Darüber hinaus erschließen sich ihnen Denkweisen und Werte ihrer deutschen Bezugspersonen, die bspw. älteren Geschwistern nicht mehr zugänglich sind. Innerhalb der Familie kommt den Kindern häufig eine vorteilhafte Rolle zu, indem ihnen Dolmetscherfunktionen übertragen werden.

Zusätzlich weist Hopf (1981, S. 854-855) auf die besondere Bedeutung der deutschen Sprachkenntnisse für die schulische Karriere hin. Speziell in den kumulativen Fächern hängt der Erfolg wesentlich vom Beherrschen der deutschen Sprache ab.

4.2.4.3 Zusammenfassung

Die Möglichkeit der Kontaktaufnahme türkischer Kinder und Jugendlicher zur deutschen Umwelt und die damit verbundene intensive Auseinandersetzung mit den

deutschen Lebens- und Denkweisen, ihr schulischer Erfolg sowie ihre Rolle im Familiensystem wird durch das Ausmaß ihrer deutschen Sprachkenntnisse mitbestimmt. Dem Einreisealter kommt in diesem Zusammenhang insofern große Bedeutung zu, als die in jungem Alter zugezogenen sowie die in Deutschland geborenen türkischen Kinder bereits zweisprachig aufwachsen und darüber hinaus häufig günstigere Lebensbedingungen für das Erlernen der deutschen Sprache vorfinden.

Nach der Darstellung des Zweitsprachenerwerbs soll im folgenden Abschnitt auf drei Aspekte eingegangen werden, die die Sozialisation der türkischen Kinder und Jugendlichen beeinflussen und die Art und Weise mitbestimmen, in der sie sich mit den verschiedenen kulturell geprägten Lebensbereichen in Deutschland auseinandersetzen. Zu diesen Faktoren gehören das Zuzugsalter der Kinder und Jugendlichen, die Erfahrung familiärer Trennungen, sowie die Aufenthaltsdauer in Deutschland.

4.2.5 Zuzugsalter, familiäre Trennungserfahrungen und Aufenthaltsdauer in Deutschland als psychologisch relevante Faktoren im Migrationskontext

Die Art und Weise, in der sich die türkischen Kinder und Jugendlichen mit den verschiedenen kulturell geprägten Lebensbereichen auseinandersetzen, wird in wesentlichem Maße von dem Alter mitgeprägt, in dem sie erstmalig dauerhaft mit der deutschen Umwelt in Kontakt kommen.

4.2.5.1 Einfluss des Zuzugsalters auf die Sozialisation

Hopf (1981, S. 852) geht davon aus, dass die frühe Kindheit im Rahmen der Migration den Zeitpunkt darstellt, an dem zwischen monokultureller und bikultureller Entwicklung entschieden wird.

Hopf schlägt eine Unterteilung von Migrantenkinder in zwei Generationen vor. Eine Gruppe wird demnach durch diejenigen Personen gebildet, die erst als Kinder oder Jugendliche nach Deutschland kommen oder sehr isoliert in ihrer Heimatfamilie aufwachsen. Angehörige dieser Generation haben nach Hopf den Vorteil, dass sie in einem Umfeld ohne wesentliche konkurrierende Lebens- und Denkweisen aufwachsen. Gleichzeitig werde ihr späteres Leben in Deutschland jedoch durch mangelnde Sprachkenntnisse und eingeschränkte Kontakte zu Einheimischen gekennzeichnet. Dem

gegenüber steht die andere Generation, die sich aus denjenigen Migrantenkindern zusammensetzt, die bereits in Deutschland geboren werden oder als Kleinkinder einreisen. Nach Hopf können sich für diese Kinder die permanente Auseinandersetzung mit den verschiedenen Sozialisationskontexten und die daraus entstehenden Konflikte negativ auf ihre Entwicklung auswirken. Gleichzeitig könnte der erleichterte Spracherwerb sowie der ausgeprägtere Kontakt zur anderen Kultur positiven Einfluss auf das spätere Leben in Deutschland haben.

Dass der Besuch von Kindergarten und Vorschule, der zwangsläufig mit einem frühen Zuzugsalter der türkischen Kinder und Jugendlichen verbunden ist, einen bedeutsamen Einfluss insbesondere auf die schulische Karriere hat, wird von vielen Seiten betont (vgl. Esser, 1989, Güzel, 1987, S. 47, Tekarslan & Toker, 1990, S. 302). Tekarslan und Toker heben dabei die besonderen Schwierigkeiten hervor, denen Seiteneinsteiger unterworfen sind, die erst in höheren Klassen in das deutsche Schulsystem eintreten.

Fthenakis et al. (1985) machen auf die Veränderungen in den Lebensbedingungen aufmerksam, denen sich die ausländischen Kinder und Jugendlichen mit steigendem Alter gegenübersehen. So können etwa die Kontaktmöglichkeiten eines achtjährigen türkischen Mädchens mit gleichaltrigen Deutschen vielfältiger sein als die einer vierzehnjährigen türkischen Jugendlichen.

Auch Schrader et al. (1979, S. 69) betrachten das Alter des Kindes oder Jugendlichen bei der Einreise als entscheidende Determinante für die in Deutschland stattfindenden Sozialisationsprozesse. Sie unterteilen die Gesamtgruppe der Migrantenkinder nach ihrem Alter zum Einreisezeitpunkt in Schulkinder (6 bis 14 Jahre alt), Vorschulkinder (1 bis 5 Jahre alt) und Kleinstkinder (Einreise als Kleinstkind oder in Deutschland geboren).

4.2.5.1.1 Schulkinder

Schrader et al. gehen davon aus, dass sich bei den Kinder, die bereits schulische Einrichtungen in der Türkei besucht haben und als Seiteneinsteiger in die deutschen Schulen kommen, bereits eine "monokulturelle Basispersönlichkeit" herausgebildet hat. Nach Schrader et al. kommen diese Schulkinder mit einer durch die Herkunftskultur bestimmten, festen inneren Struktur nach Deutschland. Der Kontakt mit gleichaltrigen Deutschen könne diese Grundpersönlichkeit nicht mehr entscheidend verändern. Die einsetzenden Sozialisationsprozesse würden sich demnach auf den Erwerb bestimmter

Verhaltensweisen und Fertigkeiten beschränken, die es den Kindern und Jugendlichen ermöglichen, die an sie gestellten Rollenerwartungen zu erfüllen. Die Schwierigkeit bestehe für die Schulkinder darin, dass sie sich nach ihrem Eintreffen in Deutschland einer völlig fremden Sprache und fremden Persönlichkeiten gegenübersehen, wodurch eine erfolgreiche Interaktion zunächst stark beeinträchtigt wird. Das Erlernen der deutschen Sprache bleibt auch in der Folgezeit beschränkt auf die instrumentelle Kommunikation.

4.2.5.1.2 Vorschulkinder

Eine zweite Gruppe bilden nach Schrader et al. die Migrantenkinder, die im Vorschulalter nach Deutschland gelangen. Folgt man den Autoren, so wird bei diesen die Ausbildung einer monokulturell geprägten festen Basispersönlichkeit durch die Ausreise aus der Türkei unterbrochen. Das familiäre Umfeld der Vorschüler in Deutschland ist durch eine spezifische Migrantensubkultur geprägt. Außerhalb der Familie, in der Schule und in Peergruppen beständen überwiegend Kontakte zu deutschen Bezugspersonen. Dadurch, dass in keiner der drei kulturellen Kontexte (Heimatkultur, Migrantensubkultur und deutsche Kultur) eine abgeschlossene Sozialisation der türkischen Kinder stattfindet und trotzdem Elemente aus allen drei Kulturen übernommen werden, entwickelten sich die Betroffenen zu "Anpassungskünstlern". Diese seien dazu in der Lage, abhängig von dem jeweiligen Interaktionspartner zwischen der türkischen und deutschen Sprache zu wählen und die Verhaltensweisen zu zeigen, die ihnen in dem spezifischen Kontext angemessen erscheinen. Die Problematik, die sich aus der Einreise im Vorschulalter ergibt, sei die nur unvollständige Basispersönlichkeit, die die nachfolgenden Sozialisationsprozesse behindere und die dauerhafte Ausbildung der Identität erschwere. Bei den Vorschulkindern handele es sich um bikulturelle Personen, die sich abhängig vom sozialen Kontext mit der entsprechenden Kultur identifizierten, wobei diese Identifikation immer auf Teilbereiche beschränkt bleibt.

4.2.5.1.3 Kleinstkinder

Die dritte Gruppe der Migrantenkinder stellen nach Schrader et al. Kleinstkinder dar, die entweder schon in Deutschland geboren wurden oder aber innerhalb des ersten Lebensjahres eingereist sind. Die frühe Sozialisation der Angehörigen dieser Gruppe ist,

so die Autoren, in hohem Maße durch eine spezifische Subkultur beeinflusst, deren Bestandteil die Migrantenfamilien sind. Dadurch, dass die verschiedenen Familienmitglieder am Arbeitsplatz, in der Schule oder auch zuhause (etwa durch das Fernsehen) mit der deutschen Kultur in Kontakt kommen, kann man nicht mehr davon sprechen, dass die Kleinstkinder im kulturellen Kontext des Herkunftslandes aufwachsen. Vielmehr führen die Lebens- und Arbeitsbedingungen der türkischen Arbeiter zur Ausbildung einer Migrantensubkultur, in welche die Kleinstkinder hineingeboren werden oder innerhalb der ersten Lebensmonate eintreten. In Kindergruppen oder Kindergärten kommen die türkischen Kinder darüber hinaus direkt mit der deutschen Kultur in Kontakt. Nach Schrader et al. entwickeln diese Kinder eine vorläufige Mischpersönlichkeit, d.h. sie sind weder türkisch noch deutsch und haben Kenntnisse in beiden Sprachen. Die Kinder sind für weitere Sozialisationsprozesse offen, wobei ein längerer Verbleib in Deutschland dazu führt, dass die Betroffenen sich zunehmend mit der deutschen Kultur identifizieren.

Die Bedeutung des Zuzugsalters für die zu erwartenden Sozialisationsprozesse der türkischen Kinder und Jugendlichen betont auch Boos-Nünning (1979, S. 36-39). Obwohl sie eine vergleichbare Gruppeneinteilung der Migrantenkinder wie Schrader et al. vornimmt, unterscheiden sich ihre Schlussfolgerungen erheblich. Boos-Nünning geht davon aus, dass gerade die in jungem Alter eingereisten oder bereits in Deutschland geborenen ausländischen Kinder besonderen Belastungen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung ausgesetzt sind. Dadurch, dass sie weder die deutsche noch die türkische Kultur ausreichend internalisiert haben, sind die betroffenen Kinder und Jugendlichen nicht dazu in der Lage, ihre wahrgenommene Marginalität in der deutschen Gesellschaft durch das Entgegensetzen von Aspekten aus der türkischen Kultur zu kompensieren. Auch wenn die sogenannten Seiteneinsteiger, die erst in höherem Alter nach Deutschland gekommen sind, die äußerlich sichtbaren Probleme wie Sprachschwierigkeiten und mangelnde Kontakte mit gleichaltrigen Deutschen hätten, bleibt ihnen doch die innere Spaltung erspart, die die Situation früher Zugezogener kennzeichnet.

4.2.5.1.4 Zusammenfassung

Abhängig vom Alter, in dem türkische Migrantenkinder nach Deutschland gelangen, scheinen unterschiedliche Sozialisationsprozesse abzulaufen. Dabei sind diejenigen

Kinder, die ihre frühe Sozialisation in der Türkei abgeschlossen haben, mit anderen Problemen konfrontiert als solche, die in sehr jungem Alter nach Deutschland gekommen sind oder in Deutschland geboren wurden. Stehen im ersten Fall sprachliche Defizite sowie eingeschränkte Kontaktmöglichkeiten mit der deutschen Kultur im Vordergrund, scheint bei den kleineren Kindern die Gefahr zu bestehen, dass durch die frühe Auseinandersetzung mit konkurrierenden Lebens- und Denkweisen die Ausbildung einer festen Grundpersönlichkeit behindert werden kann. Schrader et al. nehmen an, dass bei der ersten Gruppe, also den Kindern, die erst in höherem Alter nach Deutschland eingereist sind, die Übernahme von Elementen aus der Fremdkultur auf den Erwerb spezifischer Verhaltensweisen und Fertigkeiten beschränkt bleibt und die deutschen Sprachkenntnisse ein niedriges Niveau aufweisen (Schrader et al., 1979, S. 69-70). Bei den jüngeren Kindern hingegen sei, über das reine Verhaltensniveau hinaus, auch die Übernahme von Einstellungen, Werten und Normen aus der deutschen Kultur zu erwarten. Die betreffenden Kinder seien in der Lage, abhängig von der sozialen Situation zwischen der deutschen und der türkischen Sprache zu wählen.

Boos-Nünning (1979, S. 36-37) hingegen hält gerade die in jungem Alter zugezogenen Migrantenkinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung für besonders gefährdet, da sie eine ausgeprägte innere Zerrissenheit aufwiesen.

Ein Aspekt, der indirekt mit dem Zuzugsalter der türkischen Kinder und Jugendlichen zusammenhängt und der für den Verlauf ihrer Persönlichkeitsentwicklung als maßgeblich betrachtet wird, ist die Erfahrung der Trennung von einem oder von beiden Elternteilen.

4.2.5.2 Familiäre Trennungserfahrung als kritisches Lebensereignis

Ein Großteil der türkischen Kinder und Jugendlichen gelangte erst im Rahmen der Familienzusammenführung nach Deutschland. Das bedeutet, dass diese Kinder für einen mehr oder weniger langen Zeitraum von einem oder auch von beiden Elternteilen getrennt gelebt haben. Eine solche Trennung in der frühen Kindheit wurde vielfach als Risikofaktor für das spätere Auftreten psychischer Krankheiten seitens der Migrantenkinder betrachtet (Schepker, 1995, S. 257). Kreidt et al. (1989, S. 338) konnten bei einer Analyse psychiatrischer Forschungsarbeiten hingegen keine erhöhte psychische Erkrankungsrate der Migrantenkinder im Vergleich zu entsprechenden

deutschen Kindern und Jugendlichen feststellen. Diese Beobachtung führte zur Frage, warum die Trennungserfahrung als potentiell belastendes Lebensereignis keine Erhöhung des Erkrankungsrisikos zur Folge hatte. Als Faktoren, die die negativen Auswirkungen der Trennung von den Eltern abschwächen oder sogar kompensieren können, nennen Kreidt et al.:

- Konstanz hinsichtlich der vertrauten Umgebung
- Konstanz hinsichtlich verfügbarer Bezugspersonen
- Übernahme von besonderen Rollen innerhalb des Familiensystems (bspw. Pflege älterer Familienmitglieder etc.)

Die genannten Aspekte seien in der Türkei in der Regel gegeben, da hier die Betreuung der Kinder nicht auf die Eltern beschränkt, sondern auf eine größere Zahl von Bezugspersonen verteilt ist (vgl. Kreidt et al., 1989, S. 345, Mihçiyazgan, 1986). Dieser umfassende Familienzusammenhalt finde sich im Bewusstsein der Betroffenen wieder und lasse eine Trennung von den Eltern erträglicher erscheinen. Kreidt et al. weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass man die erfolgreiche Bewältigung der Trennungserfahrung als protektiven Faktor für das spätere Leben der Migrantenkinder begreifen könne. Die Verhaltensänderungen, die nach der Trennung von den Eltern notwendig seien, um die Orientierung in der veränderten Umwelt wiederherzustellen, bedeuteten eine Kompetenzerweiterung, die von den Betroffenen bei kommenden Krisen genutzt werden könne.

Eine weitere Ergänzung zum Einfluss des Zuzugsalters auf die Auseinandersetzung mit den verschiedenen kulturell geprägten Lebensbereichen stellt die Betrachtung der Aufenthaltsdauer der türkischen Kinder und Jugendlichen in Deutschland dar.

4.2.5.3 *Aufenthaltsdauer in Deutschland*

Paul (1977) weist in einer Studie an 166 ausländischen Kindern und Jugendlichen nach, dass deren Problemempfinden im schulischen, familiären und emotionalen Bereich in Abhängigkeit von ihrer steigenden Aufenthaltsdauer in Deutschland sinkt. Eine Erklärung für dieses Ergebnis gibt er hingegen nicht.

Yüksel (1984, S. 46) belegt den Zusammenhang zwischen einer zunehmenden Kontakthäufigkeit von türkischen und deutschen Familien und ihrer wachsenden

Verweildauer, wobei der Anstieg insbesondere bei solchen Familien verzeichnet wurde, die bereits 15 Jahre oder länger in Deutschland leben.

Demgegenüber hält Kreutz (1983, S. 9) die zunehmende Dauer des Aufenthaltes in Deutschland nicht für bedeutsam in bezug auf eine wachsende Integration der türkischen Bevölkerung. Im Gegenteil weist er darauf hin, dass türkische Jugendliche, die im gleichen Alter nach Deutschland gekommen sind, umso häufiger nur mit Türken befreundet sind, je länger ihr Aufenthalt bereits andauerte. Gleichzeitig sinke der Anteil der türkischen Kinder und Jugendlichen, die Deutsch als Umgangssprache benützten mit steigender Verweildauer in Deutschland. Als Ursache für diese Ergebnisse macht Kreutz einen verzögerten Kulturschock der türkischen Jugendlichen verantwortlich. Er vermutet, dass die Migrantenkinder zunächst mit einer positiven Einstellung nach Deutschland kommen und sie sich erst, nachdem sie einen genaueren Einblick in das Leben in Deutschland erhalten haben, der elementaren kulturellen Unterschiede zu ihrem Herkunftsland bewusst werden. Dieser Prozess führe zu einem Rückzug auf die eigene ethnische Gruppe und auch auf die Herkunftssprache.

4.2.5.4 Zusammenfassung

Für die Untersuchung der Auswirkungen des dauerhaften Kontaktes mit verschiedenen kulturell geprägten Lebensbereichen erscheint es sinnvoll, neben dem Einreisealter der Betroffenen sowohl ihre Aufenthaltsdauer in der neuen Umwelt als auch vorangegangene Trennungserfahrungen von einem oder beiden Elternteile einzubeziehen. Einer steigenden Verweildauer der türkischen Kinder und Jugendlichen in Deutschland wird dabei ein positiver Effekt auf die Reduzierung des Problemempfindens zugeschrieben (Paul, 1977). Das Erleben einer frühen, vorübergehenden Trennung von einem oder beiden Elternteilen kann nach Kreidt et al. (1989, S. 347), abhängig von den individuellen Lebensumständen der Betroffenen sowohl zu einer Beeinträchtigung der psychischen Gesundheit als auch zu einer Stärkung der Persönlichkeit im Sinne einer Kompetenzerweiterung führen.

Nachdem der erste Teil der Einleitung die Situation der türkischen Kinder und Jugendlichen in Deutschland zum Inhalt hatte, wird im folgenden auf den Prozess der Remigration sowie das anschließende Leben der Betroffenen in der Türkei eingegangen.

Im Anschluss an eine systematische Darstellung verschiedener Rückkehrmotive und einen Exkurs über die Remigration der Elterngeneration werden das Ausmaß und die psychische Bedeutung der Beteiligung der Kinder und Jugendlichen an der Remigrationsentscheidung betrachtet. Ein weiterer Schwerpunkt liegt in der Beschreibung des Zusammenhanges zwischen dem Ausmaß der Integration in Deutschland und der Reintegration in der Türkei. Den Abschluss bildet eine genaue Beschreibung der Situation der türkischen Kinder und Jugendlichen nach der Remigration. Dabei wird eine Unterscheidung zwischen familiärer und schulischer bzw. universitärer Umwelt vorgenommen.

4.3 Remigration

Der Großteil der türkischen Migranten, die nach Inkrafttreten der Anwerbeverträge nach Deutschland kamen, plante, in möglichst kurzer Zeit genügend Geld zu verdienen, um anschließend nach der Rückkehr in das Herkunftsland eine selbstständige Existenz zu gründen, ein Haus zu bauen oder andere Vorhaben zu finanzieren (vgl. Mehrländer, 1986, S. 61, Koptagel-İlal, 1995, S. 112, Uçar, 1982, S. 19). Bostancı (1982, S. 59) berichtet, dass 70% der Betroffenen vor ihrer Ausreise aus der Türkei von einer Aufenthaltsdauer in Deutschland von höchstens fünf Jahren ausgingen. Dieser ursprüngliche Plan wurde, so Fabian und Straka (1991, S. 286-287), nur von einem geringen Anteil der türkischen Migranten tatsächlich eingehalten. Die Frage, warum viele türkische Migranten die Rückkehr in das Herkunftsland oft jahrelang aufschoben und welche Gründe und Motive letztlich den Ausschlag für die Ausreise gaben wird im folgenden behandelt.

4.3.1 Rückkehrmotive

Eine systematische Einteilung der Rückkehrmotive von Arbeitsmigranten hat Unger (1983) vorgenommen. Er unterscheidet traditionelle, strukturelle, planmäßige und lebenszyklische Motive. Unger geht dabei von einer zeitlichen Abfolge dieser vier Remigrationstypen aus.

4.3.1.1 Traditionell bedingte Remigration

Unter dieser Bezeichnung fasst Unger diejenigen Motive zusammen, die sich auf das Festhalten an traditionellen Werten und Normen des Heimatlandes zurückführen lassen. Einer Rückkehr aus traditionellen Motiven gehe in der Regel ein mangelnder Integrationswille der Migranten in Deutschland voraus. Als Beispiel für einen traditionellen Rückkehrgrund nennt Unger den Wunsch der Eltern nach einer Erziehung der Kinder im Kontext des Herkunftslandes.

Findet eine Remigration aus traditionellen Motiven nicht statt, sei in der Folgezeit eine Auseinandersetzung der Betroffenen mit ihren Lebens- und Arbeitsbedingungen in Deutschland zu beobachten.

4.3.1.2 Strukturell bedingte Remigration

Mangelnde berufliche und soziale Aufstiegsmöglichkeiten, schlechte Arbeitsbedingungen sowie eine aktuelle oder drohende Arbeitslosigkeit können nach Unger den Ausschlag für die Ausreise aus Deutschland geben. Wenn es trotz schlechter Bedingungen zu einem Verbleib in Deutschland kommt, würden die Migranten zumindest versuchen ihr eigentliches Emigrationsziel, das Ansparen einer finanziellen Grundlage für das spätere Leben in der Türkei, schneller zu erreichen (Unger, 1986). Das Erfolgskriterium stelle dabei die Möglichkeit zur Verbesserung der persönlichen Situation nach der Rückkehr im Vergleich zur Situation vor der Ausreise aus der Türkei dar (vgl. Ralle 1981, S. 101), wobei auch der Vergleich mit türkischen Nachbarn und deren Einschätzung eine Rolle spiele.

4.3.1.3 Planmäßig bedingte Remigration

Ist das vorher gesetzte Sparziel erreicht, kann nach Unger eine planmäßig bedingte Rückkehr in das Herkunftsland erfolgen. Neben der ausgeprägten Spartätigkeit der ausländischen Arbeitnehmer kommt in diesem Zusammenhang auch den zwischen 1983 und 1984 in Aussicht gestellten Rückkehrprämien für Migranten besondere Bedeutung zu. Diese könnten als beschleunigendes Element zur Realisierung der geplanten Gesamtsumme betrachtet werden.

Erfolge trotz des objektiven Erreichens des ursprünglichen Sparzieles keine Rückkehr in das Herkunftsland, so geben, nach Unger in der Folgezeit vor allem familiäre und lebenszyklische Gründe den Ausschlag für die Remigration.

4.3.1.4 Familiär oder Lebenszyklus-bedingte Remigration

Als relevante familiäre oder lebenszyklische Rückkehrgründe kommen nach Unger Pensionierung, gesundheitliche Probleme oder auch Eheschließung in Frage. Diese können auch nach längerer Aufenthaltsdauer in Deutschland noch zur Entscheidung für eine Rückkehr in das Herkunftsland führen.

4.3.1.5 Zusammenfassung

Auch wenn teilweise abweichende Gruppierungen der Rückkehrmotive vorgenommen werden, besteht Übereinstimmung hinsichtlich der Bedeutung folgender Faktoren (vgl. Arıcı, 1988, S. 271, Jurecka & Werth, 1980, S. 135-137):

- Wunsch der Eltern nach einer Ausbildung ihrer Kinder im Herkunftsland
- Negativ wahrgenommene Lebens- und Arbeitsbedingungen der Migranten in Deutschland
- Erreichen der vorher festgesetzten Sparziele
- Gesundheitliche und familiäre Gründe

Bevor im Folgenden auf die psychischen Auswirkungen der Beteiligung der Kinder und Jugendlichen an der Remigrationsentscheidung und den Zusammenhang zwischen ihrer Integration in Deutschland und Reintegration in der Türkei eingegangen wird, soll in einem kurzen Abschnitt die Remigration der Elterngeneration thematisiert werden.

4.3.1.6 Exkurs: Remigration der Elterngeneration

Nach Firat (1990, S. 192) bedeutet die Remigration für die älteren türkischen Arbeiter die Rückkehr in das Land, in dem sie den Großteil ihrer Sozialisation erlebt haben. Während ihres Aufenthaltes in Deutschland haben sie ihre kulturellen Werte nicht aufgegeben und sind in der Lage, diese nach der Remigration wieder zu aktivieren. Im Vergleich zu den türkischen Migrantenkindern sind daher weniger soziale Eingliederungsprobleme zu erwarten.

Die Entscheidung zur Remigration erfolgt in der Regel aufgrund einer Kombination aus den oben genannten Rückkehrmotiven. Osiander und Zerger (1988, S. 69) stellen in diesem Zusammenhang fest, dass die Berücksichtigung der Wünsche der Kinder über eine Rückkehr in die Türkei oder einen Verbleib in Deutschland eine Ausnahme darstellen. Diese Beobachtung wird auch durch eine Befragung von Ölçen (1986) belegt. Danach gaben knapp 45% der befragten rückkehrwilligen Väter an, Kinder zu haben, die ihr weiteres Leben in Deutschland verbringen wollen. Die Remigration erfolgt in diesen Fällen gegen den Willen der Kinder.

4.3.2 Remigration der Kinder und Jugendlichen

4.3.2.1 Auswirkungen freiwilliger bzw. selbstbestimmter Remigration

Die Berücksichtigung der Wünsche der Kinder bei der Remigrationsentscheidung hält Hansen (1989, S. 90ff) für einen wichtigen Einflussfaktor, auf die psychischen Prozesse der Kinder und Jugendlichen nach der Rückkehr in die Türkei.

Nach Hansen werden durch eine Remigration ausgelöste Konflikte besser bewältigt, wenn die Rückkehr aufgrund intrinsischer Motive der Kinder und Jugendlichen stattgefunden hat. Eine auf elterlichem Zwang beruhende Rückkehr hingegen hält er für nachteilig. Firat (1990, S. 202) unterstützt diese Annahme. Er geht davon aus, dass Kinder und Jugendliche, die unfreiwillig zurückgekehrt sind, negative Erfahrungen in der Türkei als Folge der fremdbestimmten Remigrationsentscheidung erleben und somit external attribuieren. Gelingt es den Betroffenen nicht, eine positive Einstellung zur Türkei aufzubauen, seien sie gezwungen, in einem dissonanten Zustand zwischen Einstellung („Ich würde lieber in Deutschland wohnen.“) und Verhalten („Ich lebe in der Türkei.“) zu existieren. Diese Konstellation würde, so Hansen, die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von Misserfolgserlebnissen und Frustrationen erhöhen und könnte zur Ausbildung depressiver Symptome führen.

Neben der Beteiligung an der Remigrationsentscheidung wird der Grad der Integration in Deutschland als wesentliche Determinante für die Bewältigung der Reintegration in der Türkei gesehen.

4.3.2.2 *Zusammenhang zwischen Integration und Reintegration*

Für einen Großteil der türkischen Kinder und Jugendlichen stellt die Remigration genau genommen keine Rückkehr, sondern vielmehr die Migration in das Herkunftsland ihrer Eltern dar. Sie sind daher mit anderen Herausforderungen konfrontiert als die Angehörigen der älteren Generation.

Wie der Prozess der Auseinandersetzung mit der Herkunftskultur im Einzelfall abläuft, hängt nach Sezal (1987, S. 169-170) im wesentlichen davon ab, in welchem Ausmaß das türkische Kind in die deutsche Gesellschaft integriert war.

Sezal geht davon aus, dass die Schwierigkeiten der türkischen Kinder und Jugendlichen bei der Konfrontation mit der türkischen Umwelt umso größer seien, je mehr sie in die deutsche Gesellschaft eingegliedert waren. Fidan (1987, S. 55) betrachtet Kinder türkischer Migranten als sehr heterogene Gruppe. In Deutschland geborene türkische Kinder, weisen nach seiner Untersuchung deutlich andere Persönlichkeitszüge auf als die, die einen Teil ihrer Kindheit in der Türkei verbrachten. Schrader et al. (1979) unterstützen diese Beobachtung. Sie sehen die größten Chancen für eine erfolgreiche Auseinandersetzung mit den türkischen Lebens- und Denkweisen für Kinder und Jugendliche, die vor ihrer Ausreise nach Deutschland bereits in das türkische Schulsystem integriert waren. Auch für die Migrantenkinder, die im Vorschulalter nach Deutschland kamen, bestehe bei einer frühen Rückkehr in die Türkei die Chance, die Elemente der türkischen Sozialisation zu reaktivieren und so den Remigrationsprozess zu vereinfachen. Die größten Probleme sehen Schrader et al. für die in Deutschland geborenen türkischen Kinder sowie diejenigen, die im Kleinstkindalter nach Deutschland gelangt sind. Obwohl auch sie einen wesentlichen Teil ihrer Sozialisation in der türkischen Migrantensubkultur verbracht haben, bedeutet die Remigration, nach Ansicht der Autoren, für sie eher eine Migration in das Herkunftsland der Eltern.

Schrader et al. merken an, dass auch wenn die Kleinst-, Vorschul- und Schulkinder ihre Sozialisationsprozesse in unterschiedlichen Kontexten erlebt haben, sie dennoch bestimmte Erfahrungen teilen. Durch das Leben in Deutschland sind alle türkischen Kinder und Jugendlichen mit einer neuen Umwelt konfrontiert worden, an die sie sich, in unterschiedlichem Maße angepasst haben.

Sussman (1986, S. 241-242) bietet verschiedene Hypothesen für den Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der erfolgreichen Anpassung an eine Gastkultur und den zu erwartenden Schwierigkeiten bei anschließender Rückkehr in das Herkunftsland an:

These 1: Die psychischen Folgen bei Wiedereintritt in die Herkunftskultur (Re-entry) sind gravierender als bei initialer Konfrontation mit der Gastkultur. Hıslı (1990, S. 165-166) nennt als Begründung für diese These u.a. folgende Aspekte:

- Während die Migranten für den Kontakt mit der Gastkultur Schwierigkeiten erwarteten, trafen sie diese bei der Rückkehr in das Herkunftsland unvorbereitet.
- Dem Rückkehrer sei nicht bewusst, welche Veränderungen er durch die Erfahrungen im Ausland durchgemacht hat.
- Freunde und Verwandten zeigen eine negative Einstellung bezüglich dieser Veränderungen.
- Die im Ausland gemachten Erfahrungen werden von der Heimatkultur abgewertet.
- Dem Rückkehrer sei nicht bewusst, welche Veränderungen in seinem Herkunftsland während seiner Abwesenheit vor sich gegangen sind.

These 2: Auf die Migranten, die sich erfolgreich an die Gastkultur angepasst haben, kommen schwerwiegende Probleme bei der Rückkehr zu, weil die neu erworbenen Werte, Einstellungen und Wahrnehmungen wieder verändern werden müssen, um sie in das Verhalten in der Herkunftskultur zu integrieren.

These 3: Die Personen, die den Anpassungsprozess an die Gastkultur erfolgreich bewältigen, erleben den Wiedereintritt in die Herkunftskultur unproblematischer, da sie die Fertigkeiten der interkulturellen Anpassung bereits erworben haben.

4.3.2.3 Zusammenfassung

Für die Verarbeitung der Erfahrungen türkischer Kinder und Jugendlicher im Rahmen des Remigrationsprozess scheint es von Vorteil, wenn ihr Wunsch bei der Remigrationsentscheidung berücksichtigt wurde. Bei selbstbestimmter Remigration

gelingt es eher, ein positives Verhältnis zu der neuen Umgebung aufzubauen als bei fremdbestimmter Rückkehr. In der Realität stellt die Beteiligung der Kinder an der Remigrationsentscheidung jedoch eine seltene Ausnahme dar.

Das Ausmaß, in dem sich eine Person an eine Gastkultur angepasst hat, wird als wesentliche Determinante für den Erfolg bei der Wiedereingliederung in die Herkunftskultur betrachtet. Einerseits kann sich die Möglichkeit der Nutzung früherer Konfrontationserfahrungen mit einer fremden Kultur positiv bei der Rückkehr auswirken. Andererseits könnten sich Probleme daraus ergeben, dass in der Gastkultur erworbene Verhaltensweisen und Einstellungen sich als inkompatibel mit den Lebens- und Denkweisen im Herkunftsland erweisen.

4.4 Die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen nach der Remigration

Im Folgenden soll eine Beschreibung der wesentlichen Lebensbereiche der Remigrantenkinder in der Türkei erfolgen. Den Schwerpunkt bilden dabei die Familie sowie die Schule bzw. Hochschule. In diesem Zusammenhang wird auch die besondere Stellung der Remigrantenkinder zu Gleichaltrigen thematisiert. Neben der deskriptiven Darstellung liegt ein Fokus auf der Analyse der Auswirkungen, die die jeweiligen Kontexte auf die Betroffenen haben.

4.4.1 Situation der Migrantenfamilien nach der Rückkehr

Remigration heißt für die türkischen Familien nicht notwendigerweise Rückkehr in die Heimatregion. Die zumeist aus ländlichen Gebieten stammenden Migranten präferieren in vielen Fällen größere Städte (vgl. Firat 1990, S. 196-197). Folgt man Firat, so versprechen sich die Rückkehrer davon größere Chancen bei der Gründung einer neuen wirtschaftlichen Existenz, eine höhere Lebensqualität und vor allem gute Bildungsmöglichkeiten für ihre Kinder.

Das Leben in der neuen Umgebung erfordert von den Remigranten die Anpassung an ungewohnte Lebensweisen und Wertesysteme. Eine Möglichkeit, die damit verbundenen Schwierigkeiten und Unsicherheiten zu reduzieren, besteht nach Schrader et al (1979, S. 208) in der Bildung von Minderheitengruppen. Demnach suchen die Rückkehrer nach ihrer Ankunft in der neuen Umgebung den Kontakt zu anderen

Migrantenfamilien und erhoffen sich davon Hilfe bei der Bewältigung der Anpassungsprobleme.

4.4.1.1 Familiäres Klima

Nach Schrader et al. wird den Remigranten vielfach erst nach der Rückkehr deutlich, wie sehr sich die Frauen während ihres Aufenthaltes in Deutschland verändert haben. Darüber hinaus zeige sich schnell, in welchem Maße sich die Verhaltens- und Denkweisen ihrer Kinder von denen der türkischen Kinder ohne Migrationserfahrung unterscheiden. Diese Diskrepanzen führten zu einem Anpassungsdruck, der innerfamiliäre Spannungen hervorrufen kann.

Öner und Tosun (1989) verglichen türkische Schüler mit Migrationsgeschichte mit einer Kontrollgruppe ohne entsprechenden Hintergrund. Unter anderem verwendeten sie dafür Fragebogen zur Erfassung von Testangst und depressiven Symptomen. Beim Vergleich zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Öner und Tosun, die höhere Testwerte auf Seiten der Migranten erwartet hatten, führen das Ergebnis darauf zurück, dass die Gruppe der Schüler aus den Rückkehrerfamilien eine spezielle „Rückkehrerschule“ besuchen. Diese stelle den Schülern einen gewissen Schutzraum bei der Gewöhnung an das neue Umfeld zur Verfügung und ermögliche ihnen so einen weicherer kulturellen Übergang als konventionelle Schulen. Erkman (unveröffentlichter Bericht) hingegen hält die Ergebnisse von Öner und Tosun für einen Hinweis auf das Vorhandensein guter Copingstrategien auf Seiten der Remigrantenkinder. Diese Strategien würden es den Kindern und Jugendlichen ermöglichen, die negativen Einflüsse des familiären Umfeldes auf das psychische und physische Wohlbefinden zu kompensieren.

Ein Phänomen, welches sowohl das familiäre als auch schulische Umfeld berührt, stellt die hohe Bildungserwartung der Remigranteneltern dar. Da sich diese Erwartungen maßgeblich auf das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern auswirken und gleichzeitig großen Einfluss auf das schulische Leben der Kinder haben, werden sie in Form eines Exkurses behandelt.

4.4.1.2 Exkurs: Hohe Bildungserwartungen

Collatz (1987, S. 172) spricht von den Migranten in Deutschland als einer Gruppe, die überaus hohe Bildungserwartungen an ihre Kinder stellt. Die gleiche Beobachtung beschreibt Wolpert (1989, S. 40) auch bei Türken, die aus Deutschland in ihr Herkunftsland zurückgekehrt sind.

Die Erfahrungen, die Wolpert bei der Durchführung von Interviews mit Rückkehrerfrauen zur Bedeutung des Schulerfolges für Remigrantenfamilien gesammelt hat, fasst sie mit der türkischen Redensart "Meslek bir altın bilesiktir": "Eine Ausbildung ist so wertvoll wie ein goldener Armreif." Dieser Ausdruck nimmt Bezug auf das traditionelle Heiratsgeschenk für eine türkische Braut. Der goldene Armreif wird als Geldanlage betrachtet, die wertbeständig ist und an jedem Ort eingesetzt werden kann. Nach Meinung von Wolpert kann man aus diesem Sprichwort ersehen, welche Bedeutung die türkischen Remigranten dem Schulerfolg ihrer Kinder beimessen. Die Kinder hätten die klar definierte Aufgabe, eine erfolgreiche schulische Karriere zu durchlaufen und würden dafür weitgehend von häuslichen oder geschäftlichen Arbeiten freigestellt.

Wolpert nennt eine Vielzahl von Gründen, die sie als ursächlich für die hohen Bildungserwartungen der Eltern betrachtet. Dabei stehen Aspekte, die in der türkischen Gesellschaft generelle Gültigkeit haben, solchen gegenüber, die spezifischen Bezug zum Migrations- und Remigrationsprozess haben.

4.4.1.2.1 Gründe für hohe Bildungserwartungen

Nach Wolpert besteht in der Türkei ein enger Zusammenhang zwischen Bildung und Prestige.

Eine hohe Bildung erweitere den Kreis potentieller Heiratspartner, was für den gesellschaftlichen Aufstieg der Familie wesentlich sein kann. Auch wenn der erfolgreiche Abschluss eines Universitätsstudiums kein Garant für einen entsprechenden Arbeitsplatz darstelle, nehmen die türkischen Familien große Belastungen auf sich, um ihren Kindern den Hochschulzugang zu ermöglichen (vgl. Granato, 1989, S. 30).

Stelle eine gute Bildung schon in der gesamten türkischen Bevölkerung einen hohen Wert dar, so gelte dies nach Wolpert in noch ausgeprägterem Maße für die Remigranten.

Ein Ausdruck, mit dem die aus Deutschland zurückgekehrten Migranten von ihren Landsleuten belegt werden, lautet "Almançı", was mit "Deutschländer" übersetzt werden kann. Nach Wolpert beinhaltet diese Bezeichnung Attribute wie neureich, ungebildet und unzivilisiert. Eine Möglichkeit für Remigrantenfamilien, diese negative Etikettierung abzulegen, bestehe darin, dass eines der Kinder einen angesehenen Beruf erreiche und damit den Status der Familie verbessere.

Darüber hinaus komme dem Schulerfolg der Kinder bei der Beurteilung des gesamten Migrationsprozesses besondere Bedeutung zu. So könne die familiäre Situation in Deutschland, bei der oft beide Elternteile arbeiteten und die Betreuung der Kinder daher unzureichend gewesen war, nachträglich dadurch legitimiert werden, dass die Notwendigkeit bestanden hätte, doppelt zu verdienen, um den Kindern nach der Rückkehr in die Türkei eine aufwendige Ausbildung finanzieren zu können. Zusätzlich stelle die Fokussierung auf die schulische Karriere der Kinder für die Remigranten eine Möglichkeit dar, die nach der Rückkehr entstehende Orientierungslosigkeit durch das Setzen neuer Ziele zu bewältigen.

Kindern in Remigrantenfamilien komme nach der Rückkehr in die Türkei eine gewichtige innerfamiliäre Rolle bei der Verarbeitung und Bewertung der Migration und Remigration zu.

4.4.1.2.2 Auswirkungen der hohen Bildungserwartungen

Den Kindern eine gute Ausbildung zu ermöglichen, ist für Remigrantenfamilien mit großen Opfern verbunden. Diese können zum einen aus hohen finanziellen Aufwendungen bestehen, zum anderen aber auch in der Wahl des Wohnortes der Familie. Folgt man Wolpert, so führt dies zu einem hohen Erwartungsdruck, der auf den Kindern lastet. Sie seien letztlich dafür verantwortlich, ob die Migration und Remigration als erfolgreich und lohnend betrachtet werden könne oder nicht. Dieser Druck laste auf den Kindern in einer Situation, in der sie mit den völlig ungewohnten Anforderungen des türkischen Bildungssystems konfrontiert werden.

4.4.1.2.3 Zusammenfassung

Die schulische Karriere, die in der türkischen Gesellschaft ohnehin einen hohen Stellenwert hat, stellt für die Remigrantenfamilien einen zentralen Aspekt bei der Verarbeitung und Beurteilung des Migrationsprozesses dar. Remigrantenkindern kommt

dabei im Familiensystem eine besondere Rolle zu. Mit ihr verbunden sind einerseits bestimmte Vergünstigungen aber ebenso sehr hoher Erwartungsdruck und entsprechend große Verantwortung.

Inwieweit die Remigrantenkinder in der Lage sind, nach ihrem Eintritt in das türkische Schulsystem die an sie gestellten Erwartungen zu erfüllen und welche Faktoren den schulischen Erfolg beeinflussen, soll im Folgenden beschrieben werden.

4.4.1.3 Remigrantenkinder im türkischen Schulsystem

Bei Gesprächen mit Remigrantenkindern stellte Müller (1988, S. 285) fest, dass diese mit einer großen schulischen Leistungsbereitschaft ausgestattet sind. Müller sieht diese in einer Zukunftsorientierung begründet, die auf dem Wissen der enormen Bedeutung von Bildung beruhe. Um einen hohen Abschluss verwirklichen zu können, müssen sich die betroffenen Kinder und Jugendlichen erfolgreich mit einem Bildungssystem auseinandersetzen. Dieses System weicht jedoch in vielen Aspekten von dem ab, welches sie in Deutschland kennen gelernt haben.

Die erste Hürde besteht in der Anerkennung deutscher Abschlüsse und der damit verbundenen Einstufung in die türkischen Klassen.

4.4.1.3.1 Anerkennung deutscher Bildungsabschlüsse

Die türkischen Kinder und Jugendlichen, die einen Teil ihrer bisherigen Schulzeit in Deutschland verbracht haben, können ihre Schullaufbahn nach ihrer Ankunft in der Türkei nicht automatisch in einer entsprechenden Klasse fortsetzen. Nach Widmann (1987, S. 23-25) führen insbesondere die ausgeprägten strukturellen Unterschiede zwischen dem deutschen und dem türkischen Bildungssystem dazu, dass Einstufungsprobleme der Remigrantenkinder entstünden. Das Resultat bestehe häufig in einer Rückstufung der betroffenen Kinder, die dementsprechend vorwiegend mit jüngeren Mitschülern in einer Klasse seien (vgl. Trottnow, 1986, S. 72, Tufan, 1987, S. 110). Diese Tendenz wird nach Pöschl und Schmuck (1986, S. 100-104) dadurch verstärkt, dass die erwachsenen Remigranten nur einen geringen Kenntnisstand über die verschiedenen Schulsysteme und die Anerkennung der deutschen Schulabschlüsse in der Türkei haben. Dies wiederum habe zur Folge, dass die zurückkehrenden Familien von den Problemen beim Eintritt in das türkische Schulsystem völlig unerwartet getroffen würden. Die falschen Vorstellungen, mit denen sie dem türkischen

Schulsystem gegenüberzutreten, müsse insbesondere vor dem Hintergrund der enormen Bedeutung hoher Bildungsabschlüsse in den Remigrantenfamilien zu großer Enttäuschung führen.

Von den Remigrantenfamilien werden die Schulen präferiert, in denen ein Teil des Unterrichts in Fremdsprachen abgehalten wird. Hauptmotiv ist dabei die Überlegung, dass die in Deutschland aufgewachsenen Kinder und Jugendlichen in dieser Schulform ihre erworbenen Sprachkenntnisse nutzen können.

4.4.1.3.2 Rückkehrerschulen

In mehreren Großstädten der Türkei wurden sogenannte "Anadolu Liseleri" Schulen eröffnet, die sich dadurch auszeichnen, dass Teile des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts in deutscher Sprache gehalten werden. Dies sollten die passenden Schulen für aus Deutschland kommende Remigrantenkinder sein. Im Verlauf der Zeit entwickelten sich die "Anadolu Liseleri" jedoch zu Eliteschulen mit einer entsprechend anspruchsvollen Aufnahmeprüfung, an der viele der Rückkehrerkinder scheitern (vgl. Pöschl & Schmuck, 1986, S. 100). Mit dem wachsenden Bedarf an Schulplätzen für Migrantenkinder aus Deutschland entstanden in den Ballungszentren spezielle Rückkehrerschulen, in denen Deutsch als Unterrichtssprache verwendet wird. Nach Granato (1989, S. 34) und Knoess (1987, 326-327) genießen diese gegenüber den Anadolu Liseleri ein vergleichsweise geringes öffentliches Ansehen, da zum einen keine Selektion der Schüler durch eine Aufnahmeprüfung erfolgt und zum anderen nur ein Drittel der Gymnasialabsolventen den für das Hochschulstudium notwendigen Zugangstest bestehen. Die positive Bewertung dieser Schulform durch die betroffenen Kinder führt Arıcı (1988, S. 275-276) darauf zurück, dass der soziale Anpassungsdruck gegenüber anderen Schulen niedriger sei, da die Mitschüler ebenfalls aus Migrantenfamilien stammten.

Positive Effekte der Rückkehrerschulen sehen auch Öner und Tosun. In einer vergleichenden Studie zwischen türkischen Schülern mit Migrationshintergrund und einer Kontrollgruppe türkischer Schüler ohne entsprechende Erfahrungen erfassten sie (Öner & Tosun, 1989) das Ausmaß depressiver Symptome sowie von Testangst. Das für sie überraschende Ergebnis zeigte keine signifikanten Unterschiede zwischen beiden Gruppen. Öner und Tosun interpretierten dieses Resultat damit, dass die Kinder aus den Remigrantenfamilien Rückkehrerschulen besuchten. Nach Öner und Tosun stellen diese

den betreffenden Schülern einen Schutzraum zur behutsamen Annäherung an die neue Kultur zur Verfügung.

Diesen positiven Auswirkungen stellt Granato (1989) jedoch auch negative Effekte der besonderen schulischen Einrichtungen gegenüber. Sie sieht die Gefahr einer ghettoähnlichen Situation für die Migrantenkinder, die den Zwang zur Integration reduzieren und langfristig die Außenseiterposition der Betroffenen verstärken könnte.

Eine weitere Maßnahme, die Kinder der Remigrantenfamilien auf die türkische Schule vorzubereiten, wurde nach dem massiven Anstieg der Rückkehrerzahlen mit der Einrichtung spezieller Anpassungskurse getroffen.

4.4.1.3.3 Anpassungskurse

In diesen zweimonatigen Kursen sollten den in Deutschland aufgewachsenen Kindern die Grundzüge der türkischen Geschichte und Kultur vermittelt werden. Ein zentrales Lehrziel stellt die Verbesserung der türkischen Sprachkenntnisse dar. Kula (1989, S. 222-223) betrachtet diese Schwerpunktlegung als sinnvoll, da die sprachlichen Defizite für einen Großteil der Schwierigkeiten der Migrantenkinder nach ihrer Ankunft in der Türkei verantwortlich seien. Gleichzeitig kritisiert er jedoch die Durchführung der Anpassungskurse. Die Erfahrungen, die Kinder aus Deutschland mitbringen, würden nicht ausreichend berücksichtigt. Vielmehr gehe es darum, die Betroffenen den türkischen Normen anzupassen. Die mitgebrachten Denk- und Verhaltensweisen sollten durch die in der Türkei geltenden ersetzt werden. Eine gemeinsame Verarbeitung der beiden Erfahrungsbereiche sei nicht erwünscht. Knoess (1987, S. 325-326) berichtet in diesem Zusammenhang von einer stetig abnehmenden Bereitschaft der Remigrantenfamilien, ihre Kinder in die entsprechenden Kurse zu schicken, wobei er sowohl die fixe Terminierung in den Sommermonaten als auch die rigide Durchsetzung türkischer Schuldisziplin in den Kursen für diese Entwicklung verantwortlich macht.

Demnach würden die Anpassungskurse zwar eine Möglichkeit für die Migrantenkinder darstellen, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern, die konkrete Durchführung stehe jedoch einer umfassenden Inanspruchnahme dieses Angebotes entgegen.

Beim Übergang vom deutschen in das türkische Schulsystem werden die Migrantenkinder unabhängig von der jeweiligen Schulform mit zahlreichen Unterschieden konfrontiert.

4.4.1.3.4 Unterschiede zwischen dem deutschen und dem türkischen Schulsystem

Deutlich werden diese Differenzen sowohl bei den Erziehungszielen, dem Lehrstoff, dem didaktischen Vorgehen, der Rolle des Lehrers als auch der geforderten Disziplin und Schulzucht.

4.4.1.3.4.1 Grundlegende Erziehungsziele

Nach Widmann (1987, S. 23-24) stellen die Erziehung zum Gehorsam und Respekt gegenüber Älteren, die Anpassung der Kinder an die hierarchischen Strukturen der Familie und Schule sowie die Vermittlung von Nationalstolz wichtige pädagogische Ziele in der Türkei dar. Demgegenüber sind die Erziehung zu Kritikfähigkeit, Selbstständigkeit und Durchsetzungsfähigkeit grundlegende Ziele an deutschen Bildungsinstituten.

4.4.1.3.4.2 Lehrstoff

Während Widmann dem naturwissenschaftlichen Unterricht keine wesentlichen inhaltlichen Differenzen zwischen türkischen und deutschen Schulen feststellt, hält er die Unterschiede im geisteswissenschaftlichen Bereich und dort insbesondere im Geschichtsunterricht für gravierend. Der Schwerpunktlegung auf nationale Geschichte als Unterrichtsprinzip an türkischen Schulen stehe die Einbettung deutscher Geschichte in globale Zusammenhänge im deutschen Lehrplan gegenüber.

4.4.1.3.4.3 Didaktischer Bereich

Das vorherrschende Lernprinzip zum Erwerb von Wissen an türkischen Schulen sieht Widmann im Auswendiglernen und Speichern von Informationen. An deutschen Schulen würden den Schülern dagegen Strategien zur Aneignung von Wissen vermittelt, auf die unabhängig vom Inhalt zurückgegriffen werden könne.

4.4.1.3.4.4 Rolle des Lehrers

Die Lehrer an türkischen Schulen stellen nach Widmann unantastbare Autoritäten dar, die den Unterricht direktiv leiten. In Deutschland sei die Distanz zwischen Lehrer und Schüler geringer, die Möglichkeiten zur Einflussnahme auf die Gestaltung des Unterrichts durch die Schüler dagegen größer.

4.4.1.3.4.5 Disziplin und Schulzucht

Während die Einhaltung von strenger Disziplin an den türkischen Schulen ein zentrales Prinzip darstelle, macht Widmann an deutschen Schulen einen großen Widerwillen gegen den Einsatz disziplinarischer Maßnahmen aus.

Granato (1989) hat bei Befragungen von Remigrantenkindern festgestellt, dass die großen Unterschiede zwischen dem türkischen und deutschen Schulsystem dazu führen, dass die Schule als der Lebensbereich empfunden wird, von dem der größte Anpassungsdruck ausgeht. Dieses Ergebnis wird von Tufan (1987) und Arıcı (1988) bestätigt, die ebenfalls Untersuchungen zur Situation von Migrantenkindern an türkischen Schulen durchgeführt haben. Demnach leiden die Schüler unter der strengen Disziplin ebenso wie unter der mangelnden Möglichkeit zur aktiven Teilnahme am Unterricht. Besondere Schwierigkeiten bereite den Schülern darüber hinaus die große Distanz zu den Lehrern, die die Bildung eines Vertrauensverhältnisses verhindere. Weiterhin beklagen sich die befragten Schüler darüber, dass sie im Unterricht kaum die Gelegenheit bekämen, die in Deutschland erworbenen Fähigkeiten anzuwenden. Vielmehr werde ihnen deutlich gemacht, dass diese Fähigkeiten, Verhaltensweisen und Einstellungen in der türkischen Schule keinen Platz hätten.

Es stellt sich die Frage, inwieweit sich die Umstellung von dem deutschen auf das türkische Schulsystem auf die schulische Leistung der Migrantenkinder auswirkt.

4.4.1.3.4.6 Schulische Leistungen der Migrantenkinder

Untersuchungen zum Vergleich der schulischen Leistungen von Migrantenkindern und ihren Mitschülern ohne Auslandserfahrung zeigen geringeren Schulerfolg auf Seiten der Migranten (vgl. Hıslı, 1990, Knoess, 1987). Nach Hıslı (1990, S. 173) wirkt sich dabei die Dauer des Aufenthaltes in Deutschland aus. Schüler, die längere Zeit im Ausland gelebt haben, weisen schlechtere Leistungen auf als Schüler, die nur einen kurzen Abschnitt ihrer Kindheit in Deutschland verbracht haben. Neben schlechteren Noten stellt Knoess (1987, S. 330) bei Migrantenkinder auch eine überproportional hohe Nichtversetzungsquote fest. Befragt nach den Gründen für diese Beobachtung, geben die Betroffenen vor allem mangelnde türkische Sprachkenntnisse an.

4.4.1.3.4.7 Bedeutung der türkischen Sprachkenntnisse

Die türkischen Sprachkenntnisse von Migrantenkinder reichen nach Ansicht Müllers (1988, S. 34-35) zwar in der Regel aus, um sich im Alltag zurechtzufinden, die sprachlichen Anforderungen im Unterricht seien jedoch höher und könnten von vielen Schülern nicht erfüllt werden. Diese Problematik verschärfe sich mit ansteigender Klassenstufe, in die die Migrantenkinder nach ihrem Aufenthalt in Deutschland eintreten, da die Unterrichtssprache mit Fachtermini durchsetzt sei, die den betroffenen Schülern unbekannt sind. Nach Anstock (1977, S. 187-188) führt das mangelnde Verständnis für Begrifflichkeit dazu, dass die Migrantenkinder schnell den Anschluss an ihre Mitschüler verlieren. Die Folge sei die Zurückstufung in eine tiefere Klasse mit der Konsequenz, dass die Remigrantenkinder, die oft schon in Deutschland eine Klasse wiederholt hatten, nun von weitaus jüngeren Mitschülern umgeben sind.

Neben der Wichtigkeit der Sprache für den Erwerb schulischen Wissens macht Fritsche (2004, S. 26, 1996, S. 11-12) in diesem Zusammenhang auf einen weiteren Aspekt aufmerksam. Aufgrund der Tatsache, dass im Türkischen viele sprachliche Rituale verankert sind, die sich Migrantenkinder erst aneignen müssen, käme es gerade in der Anfangsphase zu häufigen peinlichen Missverständnissen, die die Position der Betroffenen in der Klasse verschlechtern würden.

Die mangelnden türkischen Sprachkenntnisse stellen einen Bereich dar, in dem sich die Remigrantenkinder von ihren Mitschülern unterscheiden. Diesem Defizit stehen die Fähigkeiten gegenüber, die Kinder aus Migrantenfamilien in der deutschen Sprache erworben haben.

4.4.1.3.4.8 Bedeutung der deutschen Sprachkenntnisse

Folgt man Trottnow (1986) so werden die deutschen Sprachkenntnisse von Migrantenkindern als Kapital für ihr zukünftiges Leben in der Türkei gesehen. Dem Versuch, die Mehrsprachigkeit für die spätere Karriere zu nutzen, stehen dabei mangelnde Möglichkeiten zur Verbesserung oder zum Erhalt der deutschen Sprachkenntnisse entgegen. Kula (1989, S. 225) berichtet in diesem Zusammenhang von Konflikten zwischen betroffenen Schülern und ihren türkischen Deutschlehrern, die daraus resultieren, dass die Kinder und Jugendlichen über bessere Fähigkeiten verfügen als die Lehrer.

Der Einbezug der deutschen Sprachkenntnisse in die Planung des Bildungsweges bedeutet für die Migrantenkinder eine Möglichkeit, den Kontakt zu Deutschland aufrechtzuerhalten (vgl. Granato, 1989, S. 33).

Nach der Beschreibung des schulischen Umfeldes sowie der Bedeutung der türkischen und deutschen Sprachkenntnisse für die Kinder und Jugendlichen, soll im Folgenden auf die Sonderrolle der Remigrantenkinder im Klassenverband und die daraus resultierenden psychisch relevanten Auswirkungen eingegangen werden.

4.4.1.3.4.9 Psychische Situation der Migrantenkinder in der Klasse

Mitbedingt durch die von ihren Mitschülern abweichenden sprachlichen Erfahrungen, stellen die Migrantenkinder eine Sondergruppe innerhalb des Klassenverbandes dar.

Nach Knoess (1987, S. 330-331) nehmen Migrantenkinder ihre Position in der Klasse als sehr problematisch wahr. Ein Großteil leide unter dem Verhalten, welches ihre Mitschüler ihnen gegenüber zeigten. Sie reagieren auf die Zurückweisungen, indem sie Freunde im wesentlichen aus anderen Remigrantenfamilien rekrutieren. Diese Außenseiterposition der Migrantenkinder wird auch von Matter (1987) bestätigt. Die in Deutschland aufgewachsenen Kinder würden sowohl bei den Mitschülern als auch den Lehrern wenig Ansehen genießen und nur widerwillig in den Klassenverband aufgenommen werden. Die Schule stellt damit vor allem in der ersten Zeit nach der Ankunft in der Türkei ein belastendes soziales Feld für die Migrantenkinder dar und könne negative Auswirkungen auf das psychische Wohlbefinden der Betroffenen haben. In einer vergleichenden Studie zwischen Schülern mit und Schülern ohne Migrationserfahrung fand Tufan (1987) mehr psychisch auffällige Symptome bei Kindern aus Remigrationsfamilien. Innerhalb dieser Gruppe waren die Mädchen stärker beeinträchtigt als die Jungen. Tufan erfasste verschiedene Faktoren, die für das Ausmaß der psychischen Symptome ausschlaggebend waren. So wiesen die Kinder, die in Deutschland in Stadtvierteln mit überwiegend deutscher Bevölkerung gelebt hatten mehr Probleme auf als diejenigen, deren Nachbarschaft vorwiegend aus anderen Ausländern bestand. Schüler, die die Grundschule in Deutschland besucht hatten, zeigten mehr Symptome als Schüler, die ihre Grundschulzeit in der Türkei verbracht hatten. Einen negativen Effekt auf das psychische Befinden der Schüler fand Tufan darüber hinaus dann, wenn die Kinder ohne ihre Eltern aus Deutschland in die Türkei

gekommen waren. Auch waren diejenigen Schüler benachteiligt, die im Verhältnis zu ihren Mitschülern ein höheres Alter aufwiesen.

Nach Meinung von Arıcı (1988, S. 277) wirken sich die Schwierigkeiten, auf die Migrantenkinder nach ihrer Ankunft in der Türkei treffen, besonders gravierend aus, weil sie für die Betroffenen unerwartet auftreten. Bei einer vorherigen Auseinandersetzung mit der Rückkehr und einer damit verbundenen Relativierung der Erwartungen wäre ein positiveres Erleben und Verarbeiten des Prozesses die Folge (vgl. Granato, 1989, S. 32).

Zusammenfassend beschreibt Knoess (1987, S. 331) die Situation der Migrantenkinder an türkischen Regelschulen als Isolation, die durch massive Schullaufbahnprobleme geprägt ist.

4.4.1.3.4.10 Zusammenfassung

Die Situation der Kinder und Jugendlichen, die nach der Rückkehr ihrer Familie mit einer großen Leistungsbereitschaft in das türkische Schulsystem eintreten, ist durch einige Hindernisse gekennzeichnet. Zum einen bergen strukturelle Unterschiede zwischen dem türkischen und deutschen Schulsystem die Schwierigkeit einer verzögerten Einstufung, zum anderen stehen mangelnde türkische Sprachkenntnisse einem reibungslosen Übergang entgegen. Aus diesem Grunde wurden mit speziellen Anpassungskursen und eigens eingerichteten Rückkehrerschulen staatliche Maßnahmen ergriffen, um diesen Problemen zu begegnen. Die Entwicklung beider Einrichtungen konnte die bestehenden Schwierigkeiten jedoch nicht beseitigen.

Es ist festzustellen, dass die Rückkehrerkinder sich beim Übergang vom deutschen ins türkische Schulsystem beachtlichen Unterschieden hinsichtlich der Erziehungsziele, dem Lehrstoff, dem didaktischen Vorgehen, der Rolle des Lehrers und der geforderten Disziplin und Schulzucht gegenübersehen. Die schulischen Leistungen der Rückkehrerkinder liegen unter dem Durchschnitt, in Folge dessen auch ihre Schullaufbahnen beeinträchtigt sind.

Unter anderem aufgrund ihrer mangelnden türkischen Sprachkenntnisse nehmen die Rückkehrerkinder eine Sonderrolle in ihrer Klasse ein. Studien weisen auf größere psychische Auffälligkeiten gegenüber der Vergleichsgruppe hin. Insgesamt kann die Regelschule als ein Lebensbereich betrachtet werden, der besondere Anforderungen an die Kinder und Jugendlichen aus Rückkehrerfamilien stellt.

Der erfolgreiche Schulabschluss stellt die Grundvoraussetzung für ein späteres Hochschulstudium dar. Dieses ist in der Türkei mit außerordentlich hohem Prestige verbunden. Ein Ziel vieler Remigrantenfamilien ist es daher, ihren Kindern ein solches Studium zu ermöglichen.

4.4.1.4 Remigrantenkinder an türkischen Universitäten

Nach bestandem Abitur müssen alle Studienbewerber einen einheitlichen Universitätszugangstest absolvieren. Da die Anzahl der Bewerber die Zahl der Studienplätze bei weitem überschreitet, ist die Vorbereitung auf diesen Test besonders wichtig. Aus diesem Grund besuchen viele der türkischen Schüler schon während der letzten Schulklassen an den Wochenenden private kostenpflichtige Institute (dershane), deren Lernplan ausschließlich an dem Universitätszugangstest ausgerichtet ist.

Im wesentlichen wird der Test in türkischer Sprache durchgeführt. Dies bedeutet eine Erschwerung insbesondere für die Migrantenkinder, die in höherem Alter aus Deutschland in die Türkei gekommen sind.

Lediglich bei Bewerbern für die verschiedenen Fremdsprachenstudiengänge werden Fragenkomplexe der jeweiligen Sprache vorgelegt, was Migrantenkindern entgegenkommt.

Das Germanistikstudium an türkischen Universitäten spielt für die Studierenden aus Remigrantenfamilien eine besondere Rolle und soll daher einer genaueren Betrachtung unterzogen werden. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf den psychischen Auswirkungen dieses spezifischen Lernumfeldes.

4.4.1.4.1 Remigrantenkinder im Germanistikstudium

Neben dem Motiv ihre Mehrsprachigkeit zu professionalisieren und den Kontakt zu Deutschland aufrechtzuerhalten (vgl. Fritsche, 1996, Granato, 1989), besteht ein weiterer Grund für den überproportionalen Anteil von Migrantenkindern an den Studierenden der Germanistikfakultäten in der Türkei darin, dass der Zugangstest für dieses Studium zum Teil in deutscher Sprache durchgeführt wird und die Chancen für das Erreichen der erforderlichen Punktzahl dadurch größer sind als bei anderen Studiengängen.

4.4.1.4.2 Psychische Situation der Studierende aus Remigrantenfamilien

Nach Tufan und Yıldız (1993, S. 125) genießen die Studierende, die es trotz ihrer schwierigen Ausgangslage geschafft haben einen Studienplatz zu erhalten, in ihrem Umfeld hohes Ansehen. Aus dieser Beobachtung, verbunden mit der Feststellung, dass Remigrantenkinder im Germanistikstudium eine Umgebung vorfinden, in der sie ihre in Deutschland erworbenen Fähigkeiten nutzen können, ziehen Tufan und Yıldız den Schluss, dass diese Studierende sich trotz der schwierigeren Ausgangsbedingungen hinsichtlich ihrer psychischen Situation kaum von ihren Altersgenossen, die in der Türkei aufgewachsen sind, unterscheiden sollten.

Zur Überprüfung dieser These führten Tufan und Yıldız eine Untersuchung mit 423 Studierenden an Germanistikfakultäten aus Rückkehrerfamilien auf der einen und 101 Studierenden der Turkologie ohne Migrationshintergrund auf der anderen Seite durch. Als eine psychologische Variable erfassten sie dabei das Selbstwertgefühl der Studierenden. Die Auswertung der Testergebnisse erbrachte keine signifikanten Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen. Tufan und Yıldız ziehen aus diesem Resultat den Schluss, dass die Berücksichtigung der Begabungen und Auslandserfahrungen im Erziehungsprozess der Migrantenkinder von großer Bedeutung ist.

In einem zweiten Schritt wurden Zusammenhänge zwischen dem Selbstwertgefühl der Studierenden und verschiedener anderer Variablen untersucht.

Tufan und Yıldız berichten folgende Ergebnisse:

- Je höher der Bildungsgrad der Eltern, desto höher der Selbstwert der Studierenden
- Je länger der Aufenthalt im Ausland, desto höher der Selbstwert
- Bei Erhalt des gewünschten Studienfaches ist der Selbstwert höher
- Je häufiger die Unterrichtsteilnahme, desto höher der Selbstwert
- Je größer der selbsteingeschätzte Studienerfolg, desto höher der Selbstwert
- Die Studierenden, die ihre zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel als ausreichend betrachten, haben einen höheren Selbstwert.
- Je positiver die Zukunftserwartungen, desto höher der Selbstwert
- Die Studierenden, die ohne ihre Eltern in die Türkei gekommen sind, weisen einen höheren Selbstwert auf als die, die gemeinsam mit ihren Eltern Deutschland verlassen haben.

Tufan und Yıldız sehen ihre Ergebnisse als Ergänzung zu vorangegangenen Untersuchungen, die gezeigt haben, dass Kinder und Jugendliche aus Remigrantenfamilien größeren seelischen Gefährdungen ausgesetzt sind als ihre Altersgenossen ohne Auslandserfahrung. Aus dem Untersuchungsergebnis, dass die Studierenden der Germanistik aus der Rückkehrergruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe keinerlei Unterschiede hinsichtlich ihres Selbstwertes aufweisen, ziehen Tufan und Yıldız den Schluss, dass die schwierige Ausgangssituation der Remigrantenkinder durch die Bereitstellung von Erfolgsaussichten kompensiert werden kann. In diesem Zusammenhang weisen sie auf die zunehmende Bedeutung von qualifizierten Personen hin, die in der Lage sind, auf internationaler Ebene erfolgreich zu agieren, und sehen Kinder aus Remigrantenfamilien mit ihrer Mehrsprachigkeit und ihren Erfahrungen aus verschiedenen Kulturkreisen als wertvolle Ressource für die türkische Gesellschaft.

4.4.1.4.3 Zusammenfassung

Das Studium an einer Hochschule genießt in der Türkei hohes Ansehen. Die Berechtigung zum Universitätszugang erwerben sich die Studierenden durch das Bestehen eines einheitlichen Tests. Dieser wird weitestgehend in türkischer Sprache durchgeführt und stellt deshalb für Kinder aus Remigrantenfamilien eine besondere Hürde dar. Die Tatsache, dass der Zugangstest für Studierende der Germanistik einige Fragenkomplexe in deutscher Sprache aufweist und darüber hinaus das Germanistikstudium von den Rückkehrern als Mittel zur Professionalisierung der Mehrsprachigkeit betrachtet wird, erklärt den hohen Anteil der Remigrantenkinder in diesem Studiengang. In einer breit angelegten Studie zur psychischen Situation der Kinder aus Rückkehrerfamilien im Germanistikstudium wurden keine Unterschiede hinsichtlich des Selbstwertgefühls zu einer Vergleichsstichprobe gefunden. Begründet wird dieses Ergebnis damit, dass die schwierige Ausgangssituation der Rückkehrerkinder durch das Bereitstellen des erfolgsversprechenden Umfeldes (Germanistikstudium) kompensiert werden kann.

Die Untersuchung von Tufan und Yıldız beschränkt sich auf Studierende an Germanistikfakultäten türkischer Universitäten. Es stellt sich die Frage, inwieweit sich die Ergebnisse auch auf Studierende anderer Fachrichtungen übertragen lassen.

5 Zielsetzung der eigenen Untersuchung

Mit der Durchführung der vorliegenden Untersuchung habe ich drei Ziele verfolgt:

1. Erstes Ziel ist die Beantwortung der Frage, ob es Unterschiede im psychischen Befinden zwischen türkischen Studierenden, die einen Teil ihrer Kindheit in Deutschland verbracht haben und anschließend in die Türkei gekommen sind, und einer Vergleichsgruppe türkischer Studierender ohne Migrationshintergrund gibt. Dabei habe ich die schon mehrfach erwähnte Studie von Tufan und Yıldız (1993) aufgegriffen und auf mehreren Ebenen erweitert. Zum einen habe ich als Indikator für das psychische Befinden der Versuchspersonen nicht ausschließlich den Selbstwertfragebogen von Coopersmith, sondern darüber hinaus das Depressions-Inventar von Beck und den Testangst-Fragebogen von Spielberger herangezogen. Zum anderen habe ich als Experimentalgruppe nicht nur Germanistikstudenten aufgenommen, sondern auch Studierende anderer Fachbereiche einbezogen. Von beiden Ergänzungen habe ich mir differenziertere Interpretationsmöglichkeiten der Ergebnisse versprochen.
2. Das zweite Ziel der Untersuchung bestand darin, Faktoren zu isolieren, die einen bedeutsamen Einfluss auf das psychische Befinden von Studierende aus Remigrantenfamilien haben.
3. Die statistischen Ergebnisse sollten Hinweise zur Beantwortung der Frage liefern, welche wissenschaftlichen Modelle und Theorien sich zur Erklärung der psychischen Auswirkung von Migration- und Remigration nutzbar machen lassen.

5.1 Aufbau der Untersuchung

Um den Leser den Einstieg in den Ablauf und Aufbau der Untersuchung zu erleichtern, leite ich den Abschnitt mit einer kurzen Beschreibung der praktischen Durchführung der Studie ein. Die Fortsetzung bildet ein Überblick über die Verteilung der Versuchspersonen. Im Anschluss daran erfolgt eine ausführliche Darstellung der eingesetzten Messinstrumente. Den Schwerpunkt der Untersuchungsbeschreibung bilden eine Gegenüberstellung von Experimental- und Kontrollgruppe anhand der Auswertung verschiedener persönlich-familiärer sowie universitätsbezogener Fragen

sowie eine detaillierte Darstellung der Remigrantengruppe hinsichtlich der migrations- und remigrationsspezifischen Aspekte der Untersuchung.

5.2 Durchführung der Untersuchung

In den Monaten vor der Abreise in die Türkei wurden Kontakte zu verschiedenen Universitäten in Istanbul, Ankara und Izmir hergestellt. Auf Einladung der Deutsch-Türkischen Gesellschaft für Psychiatrie, Psychotherapie und Psychosoziale Gesundheit konnte ich den Plan für die Untersuchung auf dem II. Deutsch-Türkischen Psychiatriekongress in Istanbul im März 1996 vorstellen. Im Rahmen dieser Veranstaltung entstanden weitere Verbindungen zu türkischen Hochschulen, so dass die Datensammlung letztlich an der Yıldız Teknik-, der Marmara- und der Boğaziçi Universität in Istanbul, der Hacettepe- und Gazi Universität in Ankara sowie der Ege Universität in Izmir durchgeführt werden konnte. Über die Universitäts- und Studierendenwohnheimsverwaltungen, Aushänge und persönliche Kontakte wurden Verbindungen zu Studierende hergestellt, die einen Teil ihrer Kindheit oder Jugend in Deutschland verbracht hatten. Die Studierende fanden sich zu bestimmten Zeitpunkten in dafür bereitgestellten Räumen ein, um die Fragebogen zu bearbeiten. Aufgrund dieses Vorgehens war es möglich, Studierende zahlreicher verschiedener Fakultäten zu befragen. Eine Besonderheit stellten die Germanistikfakultäten der Universitäten dar. In diesen Fachbereichen konnte die Befragung während der Veranstaltungen durchgeführt werden, da sie fast ausschließlich von remigrierten Studierende besucht wurden.

Als Kontrollgruppe dienten Studierende ohne Auslandserfahrung der Fakultäten für Maschinenbau, Agrarwissenschaften und Sozialarbeit.

Ein Großteil der Übersetzungsarbeiten für die türkischen Fragebogen wurde mit Hilfe zweisprachiger Universitätsmitarbeiter an den verschiedenen Hochschulen durchgeführt. Darüber hinaus wurden im Anschluss an die Rückkehr nach Deutschland mit Frau Saraç Fritsche (Universität Bremen) und Herrn Haluk Könen (Universität Oldenburg) zwei kompetente Übersetzer gefunden.

5.3 Versuchspersonen

An der Untersuchung nahmen insgesamt 429 Studierende teil. Die Befragung wurde an sechs türkischen Universitäten in Istanbul, Ankara und Izmir durchgeführt. 304 der teilnehmenden Studierenden hatten einen Teil ihrer Kindheit und Jugend in Deutschland verbracht, während 125 Studierende die Kontrollgruppe ohne Auslandserfahrung bildeten. Bei der Auswahl der Versuchspersonen wurde auf größtmögliche Vergleichbarkeit hingewirkt, die unter den gegebenen Rahmenbedingungen zu erreichen war.

Tab. 2 zeigt die geschlechtsspezifische Verteilung der Studierende in beiden Gruppen.

	Geschlecht	
	Remigranten	Kontrollgruppe
Männlich	134	76
Weiblich	169	49
Gesamt	303	125

Tab. 2: Geschlechtsspezifische Verteilung der Versuchspersonen

5.4 Messinstrumente

In der Untersuchung kamen verschiedene standardisierte Tests sowie ein mit Unterstützung deutsch-türkischer Sozialwissenschaftler selbstentwickelter Fragebogen zum Einsatz.

Allen Studierende wurden türkische Versionen des Test-Anxiety-Inventars von Spielberger, des Self-Esteem-Inventars von Coopersmith sowie des Beck-Depressions-Inventars vorgelegt (s. Anhang). Die Auswahl speziell dieser Inventare erfolgte aus mehreren Gründen. Zum einen wollte ich eine Vergleichbarkeit zu bereits vorhandenen Studien herstellen, andererseits eine differenzierte Erhebung der psychischen Befindlichkeit ermöglichen. Ich war daher auf Fragebogen angewiesen, die sich bereits im Zusammenhang mit migrationsspezifischen Fragen bewährt hatten und deren türkische Versionen erfolgreich getestet worden waren.

5.4.1 Test Anxiety Inventory

Das Test Anxiety Inventory von Spielberger (1980) ist ein Fragebogen zur Erfassung von Prüfungsängstlichkeit. Auf einer vierstufigen Skala geben die Versuchspersonen an, wie häufig sie verschiedene Angstsymptome vor, während und nach Prüfungssituationen erleben. Die türkische Version stammt von Öner und Kaymak und wurde hinsichtlich ihrer Gütekriterien an verschiedenen türkischen Stichproben erfolgreich getestet (Schwarzer, 1988, Öner und Kaymak, 1987).

5.4.2 Coopersmith Self-Esteem Inventory

Das Self-Esteem Inventory (im Weiteren SEI genannt) wurde von Coopersmith (1986) mit dem Ziel konzipiert, wertende Einstellungen von Personen gegenüber sich selbst zu messen. Coopersmith wollte differenziert soziale, akademische, familiäre und persönliche Erfahrungsbereiche erfassen.

Der Testwert im SEI kann als Maß dafür herangezogen werden, inwieweit sich ein Individuum als kompetent, erfolgreich, bedeutsam und wertvoll betrachtet.

Für die vorliegende Untersuchung wurde die türkische Version der Erwachsenenform des Self-Esteem Inventars verwendet. Diese wurde für Versuchspersonen von 16 Jahren und älter entwickelt und umfasst insgesamt 25 Items. Die Versuchspersonen geben an, ob die jeweilige kurze Aussage (z.B. "Ich gebe sehr leicht auf") ihrer Persönlichkeit entspricht oder nicht.

Der gleiche Fragebogen kam in einer umfangreichen Remigrationsstudie an türkischen Studierende von Tufan und Yıldız (1993) zum Einsatz.

5.4.3 Beck Depressions-Inventar

Das Beck Depressions-Inventar (1978) wurde von seinem Autor mit dem Ziel entwickelt, die depressive Neigung von Probanden zu erfassen. Beck griff dabei auf die Beobachtung und Selbstbeschreibung depressiver Patienten zurück. Auf dieser Grundlage gewann er 21 Symptome, die charakteristisch für ein depressives Krankheitsbild sind. Jedes dieser Symptome formulierte Beck in einer vierfachen Abstufung von nicht-depressiv ("Ich fühle mich nicht traurig") bis stark depressiv ("Ich bin so traurig oder unglücklich, dass ich es kaum ertragen kann"). Bei der Bearbeitung

entscheidet sich die Versuchsperson für eine dieser Abstufungen, je nachdem welche ihr subjektiv am ehesten entspricht.

In der türkischen Version wurde auf das Item, das den Verlust der Libido erfasst, verzichtet, da eine Stellungnahme zu Fragen mit sexuellem Inhalt im kulturellen Kontext der Türkei unangebracht erschien.

Die türkische Version des Inventars wurde unter anderem von Schwarzer (1988) in einer vergleichenden Studie zwischen remigrierten türkischen Schülern und einer Kontrollgruppe ohne Auslandserfahrung verwendet.

Neben den standardisierten Tests wurde ein selbstentwickelter Fragebogen in türkischer Sprache verwendet, der in zwei verschiedenen Versionen vorlag. Der demographische Teil beider Fragebogen stimmte überein. Der Experimentalgruppe wurden ergänzend spezifische Fragen zum Migrations- und Remigrationsprozess gestellt und die Kontrollgruppe wurde zu ihren Erfahrungen mit Remigranten in der Türkei befragt.

5.4.4 Remigrationsfragebogen

Dieser Fragebogen (s. Anhang) gliedert sich in zwei Abschnitte und wurde mit dem Ziel entwickelt, zum einen persönliche, familiäre und studienbezogene Daten der Versuchspersonen zu erheben und zum anderen Informationen über den Prozess der Migration, Remigration und Reintegration zu erhalten. Bei der Entwicklung des Fragebogens wurde auf die Ergebnisse der Untersuchung von Tufan und Yıldız (1993) Bezug genommen, die von einer Reihe von Faktoren berichten, die den Selbstwert der Remigranten beeinflussen. Hintergrund für die Verwendung des Remigrationsfragebogens war die Überlegung, solche Variablen aufzufinden, die in einem signifikanten Zusammenhang mit den Testwerten der drei standardisierten Inventare (Self-Esteem, Testangst und Depression) stehen.

Der erste, allgemeine Teil des Fragebogens ist in drei Abschnitte gegliedert. Der erste Abschnitt enthält Fragen zu Alter, Geschlecht, Familienstand, Freizeitgestaltung, finanzieller Situation der Studierende. Der zweite Bereich umfasst studienbezogene Fragen zu Studienfach, Semesterzahl, Studienleistung, Zukunftsperspektiven etc. Der

dritte Abschnitt enthält familienbezogene Fragen zur Familiengröße, Geschwisterzahl, Bildung des Vaters usw.

Der remigrationsspezifische Teil des Fragebogens besteht aus Fragen, die im Zusammenhang mit dem Prozess der Migration, Remigration und Reintegration stehen. Er ist in fünf Bereiche gegliedert. Der erste Bereich erfragt den Herkunftsort der Familie vor der Migration. Der zweite Teil enthält Fragen zum Zeitpunkt der Migration, den Gründen für die Ausreise, den ursprünglichen Plänen zur Verweildauer in Deutschland und den deutschen Sprachkenntnissen. Des Weiteren werden die Versuchspersonen nach Kontakten zu Deutschen sowie zu anderen türkischen Migranten in Deutschland befragt. Der dritte Abschnitt umfasst Fragen zu den Gründen der Remigration sowie dem Zeitpunkt der Rückkehr. Der vierte Bereich beschäftigt sich mit der Reintegration. Die Versuchspersonen werden gefragt, ob die Rückkehr mit der gesamten Familie stattfand, ob die Rückkehrer wieder in die türkische Großfamilie eingegliedert wurden, inwieweit Kontakte zu anderen Remigranten bestehen, ob noch Verbindungen zu Deutschland vorhanden sind etc.

Der letzte Abschnitt des zweiten Teils besteht aus offenen Fragen, die den Versuchspersonen die Gelegenheit bieten sollten, ihre Einschätzung über die Auswirkungen des Aufenthaltes in Deutschland und der Rückkehr in die Türkei mitzuteilen.

Die über 3000 Antworten wurden keiner statistischen Auswertung unterzogen. Sie werden vielmehr auszugsweise im Rahmen der Interpretation zur Illustration und Unterstützung der gefundenen Zusammenhänge dargestellt.

5.5 Gegenüberstellung von Experimental- und Kontrollgruppe

Neben dem Geschlecht wurden weitere Variablen erfasst, anhand derer die Struktur sowohl der Experimental- als auch der Kontrollgruppe im Folgenden beschrieben werden soll.

5.5.1 Persönlich-familiäre Fragen

5.5.1.1 Alter

Die Studierende der Kontrollgruppe waren zwischen 18 und 28 Jahre alt, wobei der Durchschnitt ebenfalls bei 21,5 Jahren lag.

Die Studierende der Experimentalgruppe waren im Alter zwischen 17 und 29 Jahren. Der Altersdurchschnitt dieser Gruppe lag bei 21,5 Jahren.

5.5.1.2 Religionszugehörigkeit

Die überwiegende Mehrheit der Kontrollgruppe (97,5% der beantworteten Fragebogen) ordnete sich dem islamischen Glauben zu. Nur drei Gruppenmitglieder (2,5%) nannten andere Glaubensrichtungen.

Fast identisch stellt sich die Verteilung in der Experimentalgruppe dar. Auch hier sind die Anhänger des islamischen Glaubens mit 97,3% gegenüber anderen Religionszugehörigkeiten mit knapp 3% deutlich in der Überzahl.

5.5.1.3 Familienstand

Von den 125 Mitgliedern der Kontrollgruppe gaben 117 (93,6%) an, ledig zu sein (s. Tab. 3). Von den übrigen acht Versuchspersonen waren fünf verlobt und drei verheiratet.

In der Experimentalgruppe lag der Anteil der Ledigen mit 87,1% etwas niedriger als in der Kontrollgruppe. Knapp 8% der Versuchspersonen gaben an verlobt zu sein. Rund 5% waren verheiratet.

	Familienstand	
	Remigranten (in %)	Kontrollgruppe (in %)
Ledig	87,1	93,6
Verlobt	7,6	4,0
Verheiratet	5,3	2,4

Tab. 3: Familienstand

5.5.1.4 Geschwisterzahl

Mit knapp 5% stellten Einzelkinder die kleinste Untergruppe innerhalb der Kontrollgruppe dar (s. Tab. 4). 25% der Befragten gaben an, ein Geschwister zu haben. Annähernd 30% hatten zwei Geschwister. Rund 40% der Gruppenmitglieder nannten eine Geschwisterzahl von drei oder mehr.

In der Experimentalgruppe lag der Anteil der Einzelkinder mit 2,6% noch niedriger als in der Kontrollgruppe. Dagegen lag der Prozentsatz der Versuchspersonen mit einem Geschwister mit gut 34% deutlich höher. Mit 32,1% entspricht der Anteil der Personen mit zwei Geschwistern in etwa dem in der Kontrollgruppe. Zur Gruppe der Versuchspersonen mit drei oder mehr Geschwistern gehörten gut 30%, was einem geringeren Anteil als in der Kontrollgruppe entspricht.

	Geschwisterzahl	
	Remigranten (in %)	Kontrollgruppe (in %)
0	2,6	4,8
1	34,1	5,0
2	32,1	29,8
≥ 3	31,1	40,3

Tab. 4: Geschwisterzahl

5.5.1.5 Wohnen im Haushalt der Eltern

In der Kontrollgruppe liegt der Anteil der Versuchspersonen, die im Haushalt der Eltern wohnen mit 54% über dem der Personen, die nicht im Haushalt ihrer Eltern wohnen (46%).

Auch in der Experimentalgruppe sieht die Verteilung mit 51% der Versuchspersonen, die im Haushalt ihrer Eltern wohnen und 49%, bei denen dies nicht der Fall ist, ähnlich aus.

5.5.1.6 Schul- und Berufsausbildung des Vaters

Die Antworten auf die Frage der Schul- und Berufsausbildung des Vaters wurden in drei Kategorien aufgeteilt.

Die erste Gruppe bilden diejenigen Väter, die höchstens einen Grundschulabschluss erreicht hatten oder als Arbeiter tätig waren. Die zweite Gruppe wird durch Väter gebildet, die die Mittelschule durchlaufen hatten oder als Angestellte tätig waren. Die übrigen Personen, die das Abitur gemacht oder studiert hatten, bilden die dritte Gruppe.

Mit gut 40% entspricht der Anteil der Väter, die höchstens einen Grundschulabschluss hatten oder als Arbeiter tätig waren, in der Kontrollgruppe in etwa dem Anteil der Väter mit Abitur oder Studium. Der Anteil der Väter, die die Mittelschule durchlaufen hatten oder als Angestellte tätig waren, ist mit 20% am kleinsten. Eine Erklärung der überraschend hohen Zahl der Akademiker kann darin gesehen werden, dass die eigene hohe Bildung einen starken Einfluss auf die Förderung der Kinder hat.

In der Experimentalgruppe sieht die Verteilung anders aus. Hier stellen Väter mit niedrigem Bildungsabschluss oder Arbeiterstatus mit 66% die weitaus größte Untergruppe. Der Anteil der Väter mit Mittelschulabschluss oder Angestelltentätigkeit beträgt 13%, der der Väter mit Abitur oder Studium 20%. Der starke Zusammenhang zwischen der Bildungskarriere des Vaters und der seiner Kinder ist in der Experimentalgruppe nicht anzutreffen.

	Schul- und Berufsbildung des Vaters	
	Remigranten (in %)	Kontrollgruppe (in %)
Grundschule / Arbeiter	66,4	40,5
Mittelschule / Angestellter	13,2	20,2
Abitur / Akademiker	20,4	39,3

Tab. 5: Schul- und Berufsbildung des Vaters

5.5.2 Universitätsbezogene Fragen

5.5.2.1 Universitätszugehörigkeit

Die 125 Versuchspersonen der Kontrollgruppe verteilten sich auf folgende Universitäten: 17 wurden an der Yıldız Teknik Universität in Istanbul, 45 an der Hacettepe Universität in Ankara und 63 an der Ege Universität in Izmir befragt (s. Tab. 6).

Die Studierende der Experimentalgruppe verteilten sich auf sechs Universitäten. 12 Versuchspersonen waren in der Yıldız Teknik Universität in Istanbul eingeschrieben. 24 stammten von der Boğaziçi Universität in Istanbul. 53 Studierende wurden an der Marmara Universität ebenfalls in Istanbul befragt. In Ankara wurden 24 Versuchspersonen an der Gazi Universität und 82 an der Hacettepe Universität gewonnen. Die übrigen 108 Studierende stammten von der Ege Universität in Izmir.

		Universitätszugehörigkeit	
		Remigranten	Kontrollgruppe
Yıldız Teknik	Istanbul	12	17
Boğaziçi	Istanbul	24	
Marmara	Istanbul	53	
Gazi	Ankara	24	
Hacettepe	Ankara	82	45
Ege	Izmir	108	63

Tab. 6: Universitätszugehörigkeit

5.5.2.2 Studienfach

Von den Versuchspersonen der Kontrollgruppe waren 45 im Studienfach Sozialarbeit eingeschrieben. 63 Studierenden stammten von der Fakultät Agrarwissenschaften und 17 studierten Maschinenbau (s. Tab. 7).

Mit 160 Versuchspersonen stammte der Großteil der Studierenden der Experimentalgruppe aus Germanistikfakultäten. 36 studierten Medizin, 14 Maschinenbau, 12 Chemie, 8 Betriebswirtschaft, 4 Sozialarbeit und eine Person Agrarwissenschaften.

	Studienfach	
	Remigranten	Kontrollgruppe
Germanistik	160	
Chemie	12	
Medizin	36	
Sozialarbeit	4	45
Agrarwissenschaften	1	63
Maschinenbau	14	17
Betriebswirtschaft	8	

Tab. 7: Studienfach

5.5.2.3 Semesterzahl

Knapp 13% der Befragten der Kontrollgruppe befanden sich im ersten oder zweiten Semester (s. Tab. 8). 20% studierten im dritten oder vierten, 32% im fünften oder sechsten Semester. Wiederum 20% waren seit sieben oder acht Semestern an der Universität. Gut 15% studierten bereits neun Semester oder länger.

Die Studierende der Experimentalgruppe teilen sich hinsichtlich ihrer Studiendauer wie folgt auf: Knapp 22% befanden sich im ersten oder zweiten Semester. Gut 25% studierten seit drei oder vier Semestern. 22,6% der Versuchspersonen dieser Gruppe waren seit fünf oder sechs Semestern, 20,6% seit sieben oder acht Semestern eingeschrieben. Mit gut 9% bildeten die Studierende mit neun oder mehr Semestern die kleinste Untergruppe.

	Semesterzahl	
	Remigranten (in %)	Kontrollgruppe (in %)
1-2	21,9	12,8
3-4	25,6	20,0
5-6	22,6	32,0
7-8	20,6	20,0
≥ 9	9,3	15,2

Tab. 8: Semesterzahl

Nach der Gegenüberstellung von Experimental- und Kontrollgruppe soll im Folgenden ausführlich auf den Prozess der Migration – und Remigration eingegangen werden.

5.6 Beschreibung des Migrations- und Remigrationsprozesses

Eine Zielsetzung der vorliegenden Arbeit bestand darin, den Prozess der Migration und Remigration der türkischen Kinder und Jugendlichen detailliert zu analysieren. Zu diesem Zweck wurde ein Fragebogen entwickelt, der die verschiedenen Phasen der Migration, von der Ausreise der Familie aus der Türkei über den Aufenthalt in Deutschland bis zur Rückkehr in die Türkei erfassen sollte. Dieser Fragebogen wurde den Versuchspersonen mit Migrationshintergrund vorgelegt.

Die folgende Darstellung der Auswertung der migrationsspezifischen Fragen soll einen differenzierten Einblick in den Prozess gewähren, den die türkischen Kinder und Jugendlichen der Experimentalgruppe durchlaufen haben.

5.6.1 Ausreise aus der Türkei

5.6.1.1 Jahr der Ausreise aus der Türkei

Tabelle 9 zeigt, in welchen Jahren die Familien der Versuchspersonen der Experimentalgruppe aus der Türkei ausgereist sind. Gut 8% der Familien gelangten zwischen 1960 und 1964 nach Deutschland. In den Jahren 1965 bis 1969 reisten knapp 26% der Familien der Experimentalgruppe aus der Türkei aus. Der mit knapp 58% weitaus größte Anteil der Familien verließ die Türkei zwischen 1970 und 1974. Die restlichen gut 8% der Familien reisten nach 1974 in Deutschland ein.

	Zeitpunkt der Ausreise	
	Anzahl	%
1960-64	23	8,1
1965-69	73	25,8
1970-74	164	57,8
Nach 1974	24	8,7

Tab. 9: Zeitpunkt der Ausreise aus der Türkei

5.6.1.2 Alter der Versuchspersonen bei ihrer Ausreise aus der Türkei

Annähernd 85% der Versuchspersonen der Experimentalgruppe wurden erst nach der Ankunft ihrer Familie in Deutschland geboren. Weitere 8% waren bei der Ausreise aus der Türkei zwischen einem und vier Jahren alt. Nur gut 7% der Befragten waren zu diesem Zeitpunkt bereits fünf Jahre oder älter.

5.6.2 Aufenthalt in Deutschland

5.6.2.1 Geplante Aufenthaltsdauer in Deutschland

Die geplante Aufenthaltsdauer ihrer Familie in Deutschland gaben 23% der Befragten mit vier Jahren oder weniger an (s. Tab. 10). Knapp 26% nannten einen Zeitraum zwischen fünf und neun Jahren. Einen geplanten Aufenthalt von 10 bis 14 Jahren gaben knapp 30% der Versuchspersonen an. Die übrigen gut 25% nannten eine Verweildauer in Deutschland von 15 Jahren oder länger, wobei nur gut 3% auf Zeiträume von mehr als 20 Jahren entfielen.

	Geplante Aufenthaltsdauer in Deutschland	
	Anzahl	%
≤ 4 Jahre	32	23,0
5-9 Jahre	36	25,9
10-14 Jahre	41	29,5
≥ 15 Jahre	30	21,6

Tab. 10: Geplante Aufenthaltsdauer in Deutschland

5.6.2.2 Kontakt zu Deutschen in Deutschland

Von den Befragten gaben 2,7% an, keinerlei Kontakte zu Deutschen gehabt zu haben (s. Tab. 11). Bei 15,4% der Versuchspersonen beschränkten sich die Kontakte auf die Schule, bei knapp 28% nannten darüber hinaus Kontakte in der Nachbarschaft. Mit 54% ist die Gruppe der Befragten, die auch private Freundschaften zu Deutschen hatten, am größten.

	Kontakte zu Deutschen	
	Anzahl	%
Keine Kontakte	8	2,7
Schule	46	15,4
Nachbarschaft	83	27,9
Freundschaften	161	54,0

Tab. 11: Kontakte zu Deutschen

5.6.2.3 Kontakte zu anderen Türken in Deutschland

Knapp 80% der Befragten berichteten von engen Kontakten zu anderen Türken während ihres Aufenthaltes in Deutschland (s. Tab. 12). Nur 1,7% gaben an, keine Kontakte zu anderen Türken gehabt zu haben. Weiter 19% nannten lose Kontakte.

	Kontakte zu anderen Türken	
	Anzahl	%
Enge Kontakte	237	79,5
Lose Kontakte	56	18,8
Keine Kontakte	5	1,7

Tab. 12: Kontakt zu anderen Türken in Deutschland

5.6.2.4 Teilnahme an Integrationsmaßnahmen in Deutschland

Knapp 6% der Befragten der Experimentalgruppe gaben an, an Integrationsmaßnahmen wie z.B. Deutsch-Sprachkursen teilgenommen zu haben. Dabei ist anzumerken, dass diese Kurse für türkische Kinder eingerichtet wurden, die nicht in Deutschland geboren wurden.

5.6.2.5 Besuche in der Türkei

Mit gut 68% gab die Mehrzahl befragten Versuchspersonen an, während ihres Aufenthaltes in Deutschland jedes Jahr Urlaub in der Türkei verbracht zu haben (s. Tab. 13). Weitere 26% besuchten die Türkei alle zwei bis drei Jahre. Nur knapp 6% reisten seltener in die Türkei.

	Reisen in die Türkei	
	Anzahl	%
Jährlich	205	68,3
Alle 2-3 Jahre	78	26,0
Seltener	17	5,7

Tab. 13: Häufigkeit von Reisen in die Türkei

5.6.3 Remigration

5.6.3.1 Zeitpunkt der Ausreise aus Deutschland

Die Rückkehr der Familien der Befragten in die Türkei fand zwischen den Jahren 1974 und 1995 statt (s. Tab. 14). Bis 1983 liegen die Anteile der Rückkehrer zwischen 0,3 und 4,7%. In den darauffolgenden Jahren steigt die Zahl und erreicht ihren Höhepunkt 1984 mit knapp 20%. Anschließend sinkt sie wieder ab. Im Jahr 1989 reiste mit gut 8% noch einmal eine größere Zahl von Familien aus Deutschland aus.

	Zeitpunkt der Remigration	
	Anzahl	%
1974-77	9	3,1
78-80	17	5,7
81-83	42	14,2
84-86	114	38,4
87-89	56	18,9
90-92	32	10,8
93-95	26	8,8

Tab. 14: Zeitpunkt der Remigration

5.6.3.2 Alter bei der Ausreise aus Deutschland

Bei ihrer Ausreise aus Deutschland waren gut 6% der Befragten fünf Jahre alt oder jünger (s. Tab. 15). Im Alter zwischen sechs und zehn verließen 31,4% der

Versuchspersonen Deutschland. 36,5% waren elf bis vierzehn Jahre alt. Die übrigen knapp 26% kamen mit fünfzehn Jahren oder älter in die Türkei.

	Alter bei Ausreise	
	Anzahl	%
≤ 5 Jahre	19	6,4
6-10 Jahre	93	31,4
11-14 Jahre	108	36,5
≥ 15 Jahre	76	25,7

Tab. 15: Alter bei der Ausreise aus Deutschland

5.6.3.3 Gründe für die Rückkehr in die Türkei

Auf die Frage nach den Gründen für die Rückkehr in die Türkei antworteten knapp 26%, die Familie sei dem ursprünglichen Plan gefolgt (s. Tab. 16). Gut 22% nannten die Fortführung ihrer Ausbildung in der Türkei als Grund für die Rückkehr. Weitere 15,4% betrachteten die Rückkehrförderung als Ursache für das Verlassen Deutschlands. Knapp 13% der Befragten hielten den Rückkehrwunsch der Familie, knapp 6% den eigenen Rückkehrwunsch für ausschlaggebend. Für knapp 7% standen gesundheitliche Gründe im Vordergrund.

	Rückkehrgründe	
	Anzahl	%
Ursprünglicher Plan	67	25,9
Fortführung der Ausbildung	57	22,0
Rückkehrförderung	40	15,4
Wunsch der Familie	33	12,7
Gesundheitliche Gründe	20	7,7
Eigener Wunsch	15	5,8

Tab. 16: Rückkehrgründe

5.6.3.4 Rückkehr mit der gesamten Familie

Gut die Hälfte der Befragten verließen Deutschland mit der gesamten Familie. Weitere 32,3% wurden von einem Teil der Familie begleitet. 16,5% der Versuchspersonen verließen Deutschland ohne weitere Familienangehörige.

5.6.4 Reintegration

5.6.4.1 Rückkehr in das Herkunftsgebiet

Knapp 73% der Befragten gaben an, in das Gebiet zurückgekehrt zu sein, in dem die Familie vor der Ausreise nach Deutschland gelebt hatte, gut 27% ließen sich an einem anderen Ort nieder.

5.6.4.2 Eingliederung in die Großfamilie

Bei gut 42% der Befragten kam es nach der Rückkehr in die Türkei zu einer Eingliederung in die heimische Großfamilie. Bei dem mit knapp 58% größeren Teil der Gruppe fand eine solche Eingliederung nicht statt.

5.6.4.3 Integrationsmaßnahmen in der Türkei

Nach ihrer Ankunft in der Türkei nahmen knapp 9% der Befragten an Integrationsmaßnahmen wie Türkisch-Sprachkursen oder Landeskunde- und Politik-Kursen teil. Der mit über 90% weitaus größere Teil der Versuchspersonen gab an, entsprechende Maßnahmen nicht besucht zu haben.

5.6.4.4 Kontakt zu anderen Remigranten

Gut 75% der Befragten der Experimentalgruppe geben an, Kontakte zu anderen Remigranten zu haben. Die Gruppe der Befragten ohne entsprechende Beziehungen ist mit knapp 25% wesentlich kleiner.

5.6.4.5 Kontakt zu Deutschen in Deutschland

Auf die Frage, ob sie noch Kontakte zu Deutschen in Deutschland haben, antworteten knapp 56% der Studierende mit ja, während gut 44% die Frage verneinten.

5.6.4.6 Sprachkenntnisse

Gut 65% der Befragten schätzen ihre Türkischkenntnisse besser ein als ihre Deutschkenntnisse (s. Tab. 17). Bei weiteren 17% fällt die Bewertung umgekehrt aus. Die übrigen 17% betrachten die Kenntnisse in beiden Sprachen als gleichwertig. Dabei ist anzumerken, dass diese dritte Kategorie im Fragebogen nicht vorgesehen war und von den Befragten selbst eingefügt wurde.

	Sprachkenntnisse	
	Anzahl	%
Besser Türkisch	195	65,4
Besser Deutsch	52	17,4
Gleich	51	17,1

Tab. 17: Vergleich der Sprachkenntnisse

5.7 Ergebnisdarstellung

Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, Aufschluss darüber zu erhalten, ob sich türkische Studierende, die einen Teil ihrer Kindheit und Jugend in Deutschland verbracht haben, hinsichtlich verschiedener psychologischer Variablen (Selbstwert, Testangst und Depression) von türkischen Studierende ohne Migrationserfahrung unterscheiden. Darüber hinaus sollten Faktoren gefunden werden, die einen signifikanten Einfluss auf die Werte in den standardisierten Test haben.

In diesem Kapitel erfolgt eine rein deskriptive Darstellung der Ergebnisse aus der statistischen Auswertung der vorgegebenen Fragebogen. Entsprechend der beiden Leitfragen ist die Ergebnisdarstellung in zwei Abschnitte gegliedert. Dabei wird zunächst ein Vergleich zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe hinsichtlich der Testwerte im Selbstwert-, Testangst- und Depressions-Fragebogen gezogen. Anschließend werden die Faktoren aufgeführt, die einen signifikanten Effekt auf die Ausprägung der Testwerte innerhalb der Experimentalgruppe hatten. Aus Gründen der Übersichtlichkeit befindet sich ein Großteil der Ergebnistabellen im Anhang.

5.8 Vergleich der Experimental- mit der Kontrollgruppe

Als statistisches Verfahren zur Berechnung der Unterschiede zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe wurden mehrfaktorielle Varianzanalysen ausgewählt. Die unabhängigen Variablen bestanden in der Gruppenzugehörigkeit sowie dem Geschlecht der Versuchspersonen.

5.8.1 Selbstwert-Fragebogen von Coopersmith

Die Mittelwerte im Selbstwert-Fragebogen von Coopersmith weisen keine signifikanten Unterschiede zwischen der Gruppe der Versuchspersonen, die einen Teil ihrer Kindheit oder Jugend in Deutschland verbracht haben, und der Gruppe der Befragten ohne Migrationserfahrung auf (s. Tab. 19 im Anhang). Auch das Geschlecht als zweite unabhängige Variable wird nicht signifikant. Die Mittelwerte der männlichen und weiblichen Personen in der Kontrollgruppe sind mit 18,28 gegenüber 18,22 nahezu identisch (s. Tab. 20 im Anhang). In der Experimentalgruppe ist der Unterschied zwischen den männlichen Versuchspersonen mit einem Mittelwert von 17,73 und den weiblichen Befragten mit einem Mittelwert von 18,99 etwas ausgeprägter (s. Tab. 21 im Anhang).

5.8.2 Testangst-Fragebogen

Bei der Berechnung der Mittelwerte im Testangst-Fragebogen von Spielberger zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen beiden Untersuchungsgruppen (s. Tab. 23 im Anhang). Die Versuchspersonen der Kontrollgruppe weisen signifikant höhere Testangstwerte auf als die Befragten der Experimentalgruppe (s. Abb. 2). Auch der Einfluss der zweiten unabhängigen Variable „Geschlecht“ wird hoch signifikant. In beiden Untersuchungsgruppen weisen die weiblichen Studierende deutlich höhere Testangstwerte auf als ihre männlichen Kommilitonen. Sowohl in der Kontrollgruppe liegen die weiblichen Versuchspersonen mit einem Mittelwert von 43,12 deutlich über dem Mittelwert der männlichen Studierenden (37,43 Punkte) als auch in der Experimentalgruppe, in der der Mittelwert der weiblichen Personen von 38,61 dem der männlichen Studierende von 34,77 gegenübersteht (s. Tab. 24 sowie Tab. 25 im Anhang).

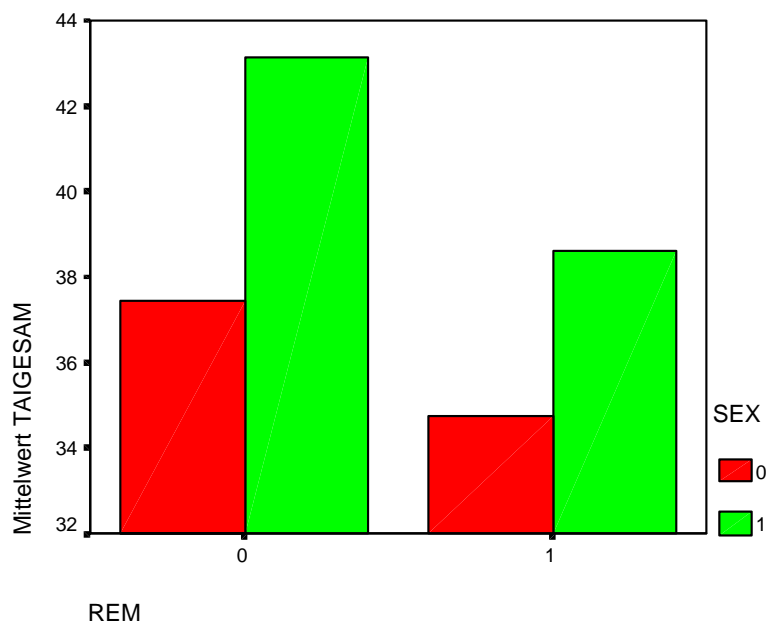


Abb. 2: Mittelwerte im Testangst-Fragebogen, Geschlecht / Gruppenzugehörigkeit (SEX 0=männlich, SEX 1=weiblich; REM 0=Kontrollgruppe, REM 1=Experimentalgruppe)

5.8.3 Depressions-Inventar von Beck

Auch hinsichtlich der Werte im Depressions-Inventar von Beck unterscheiden sich die beiden Untersuchungsgruppen signifikant (s. Tab. 29 im Anhang sowie Abb. 3). Die Versuchspersonen ohne Migrationserfahrung weisen deutlich höhere Depressionswerte auf als die Studierende, die einen Teil ihrer Kindheit oder Jugend in Deutschland verbracht haben. Das Geschlecht der Versuchspersonen hingegen hat keinen signifikanten Einfluss auf die Testwerte. Die männlichen Mitglieder der Kontrollgruppe weisen mit 11,93 den höchsten Mittelwert im Depressions-Inventar auf (s. Tab. 28 im Anhang). Die weiblichen Versuchspersonen ohne Migrationserfahrung folgen mit einem Mittelwert von 10,78. Zwischen dem Mittelwert der männlichen Studierenden der Experimentalgruppe mit 9,3 und dem ihrer weiblichen Kommilitoninnen mit 9,05 besteht nur eine geringe Differenz (s. Tab. 29 im Anhang).

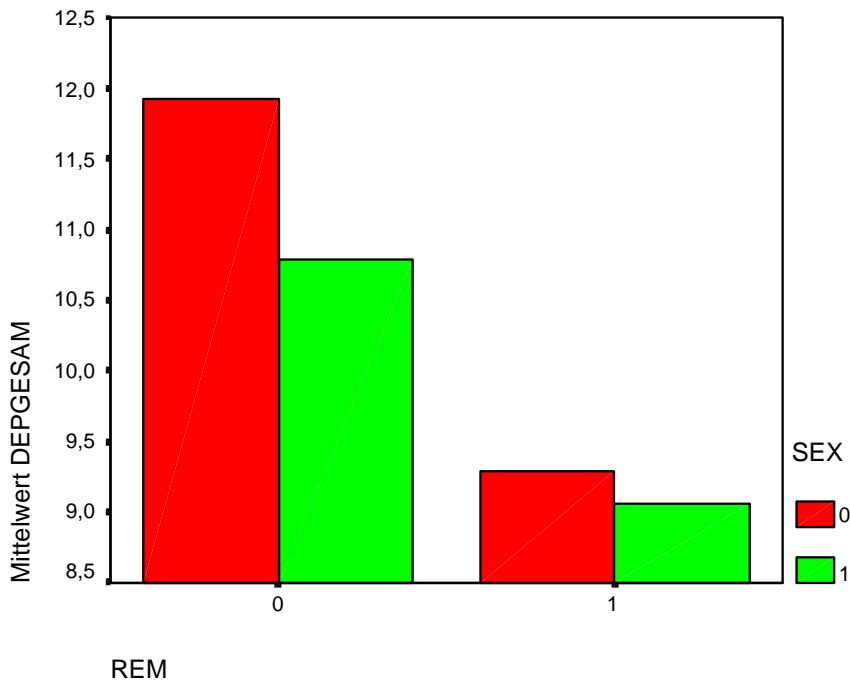


Abb. 3: Mittelwerte im Depressions-Fragebogen, Geschlecht / Gruppenzugehörigkeit (SEX 0=männlich, SEX 1=weiblich; REM 0=Kontrollgruppe, REM 1=Experimentalgruppe)

5.8.4 Zusammenfassung

Die statistische Auswertung der standardisierten Tests zeigt, dass hinsichtlich der Werte im Selbstwert-Fragebogen von Coopersmith kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Untersuchungsgruppen besteht. Dagegen weisen die Versuchspersonen der Kontrollgruppe sowohl im Testangst-Fragebogen von Spielberger als auch im Depressions-Inventar von Beck deutlich höhere Werte auf, als die Studierende der Experimentalgruppe. Das Geschlecht als zweiter Faktor wird im Testangst-Fragebogen signifikant. Die weiblichen Studierende weisen deutlich höhere Werte auf als ihre männlichen Kommilitonen.

5.9 Einfluss verschiedener Faktoren auf Testwerte innerhalb der Experimentalgruppe

Ein Hauptziel der vorliegenden Arbeit bestand darin, Faktoren zu ermitteln, die einen bedeutsamen Einfluss auf die psychische Situation von Personen haben, die dem

Wechsel zwischen verschiedenen Kulturen ausgesetzt sind. Die Faktoren, deren Effekt sich auf die abhängigen Variablen Selbstwert, Testangst und Depression als signifikant erwiesen hat, sollen im Folgenden dargestellt werden.

5.9.1 Familienstand

Aufgrund der geringen Anzahl verlobter und verheirateter Versuchspersonen, wurden diese zu einer Gruppe zusammengefasst und der Gruppe der ledigen Studierenden gegenübergestellt. Der Faktor Familienstand weist einen signifikanten Effekt sowohl auf die Mittelwerte im Testangst-Fragebogen als auch auf die Werte im Depressions-Inventar auf.

5.9.1.1 Testangst

Der Hauptfaktor Familienstand hat einen signifikanten Effekt auf die Werte der Versuchspersonen im Testangst-Fragebogen (s. Tab. 31 im Anhang). Der Mittelwert der ledigen Versuchspersonen liegt mit 37,38 signifikant höher als der Mittelwert der verlobten oder verheirateten Versuchspersonen mit 33,12 (s. Tab. 32 im Anhang).

5.9.1.2 Depression

Auch auf die Mittelwerte im Depressions-Inventar hat der Faktor Familienstand einen signifikanten Effekt (s. Tab. 34 im Anhang). Der Mittelwert der verlobten oder verheirateten Versuchspersonen liegt mit 5,86 deutlich niedriger als der Mittelwert der ledigen Versuchspersonen mit 9,63 Punkten (s. Tab. 35 im Anhang).

5.9.2 Finanzielle Situation

Bei dieser Variablen wurden die Studierenden befragt, inwieweit sie mit ihrer finanziellen Situation zufrieden sind.

Die mit 175 Personen größte Gruppe gab an, dass das ihr zur Verfügung stehende Geld ausreicht. 31 der Befragten verfügten nach eigenen Angaben über mehr Geld als sie benötigten. Demgegenüber standen 60 Versuchspersonen, die angaben, mehr Geld zu brauchen, als ihnen zur Verfügung steht (s. Tab. 36 im Anhang).

5.9.2.1 Selbstwert

Die Gruppierungsvariable „finanzielle Situation“ hat einen signifikanten Effekt auf die Mittelwerte im Selbstwert-Fragebogen (s. Tab. 37 im Anhang). Die Gruppe der Personen, die nach eigenen Angaben weniger Geld zur Verfügung hat als sie benötigt, liegt mit einem Mittelwert von 16,2 deutlich unter den Werten der beiden anderen Gruppen. Zwischen der Gruppe der Befragten, die ihre finanziellen Mittel als ausreichend betrachtet und der Gruppe, deren Mitglieder angaben, mehr Geld als benötigt zur Verfügung zu haben, besteht mit 19,09 zu 19,23 Punkten nur ein geringer Unterschied (s. Tab. 38 sowie Tab. 39 im Anhang).

5.9.2.2 Depression

Die Variable „Zufriedenheit mit der finanziellen Situation“ hat auch einen signifikanten Effekt auf die Mittelwerte im Depressions-Inventar (s. Tab. 41 im Anhang). Die Post hoc Analyse weist nach, dass die Gruppe der Personen, die angab mehr Geld zu benötigen als zur Verfügung steht, sich mit einem Mittelwert von 12,71 Punkten signifikant von den beiden anderen Gruppen unterscheidet (s. Tab. 43 im Anhang). Die Personen, die ihre finanziellen Mittel als ausreichend bezeichneten, lagen mit einem Mittelwert von 8,11 Punkten ebenso deutlich darunter wie die Gruppe der Personen, die angab mehr Geld zur Verfügung zu haben als benötigt (7,35).

5.9.3 Gewünschtes Studienfach

Die Frage, ob sie ihr gewünschtes Studienfach erhalten haben, beantworteten 190 der Befragten mit Ja. Die übrigen 76 gaben an, es sei ihnen ein anderes als das erhoffte Studienfach zugewiesen worden.

5.9.3.1 Selbstwert Fragebogen

Die Variable „Studienfachwunsch“ hat einen signifikanten Effekt auf die Testwerte im Selbstwert-Fragebogen (s. Tab. 45 im Anhang). Die Gruppe der Personen mit Wunschstudium weist mit 18,96 Punkten einen signifikant höheren Wert auf als die Studierende, die ein anderes als das gewünschte Studienfach belegen (17,17; s. Tab. 47 im Anhang).

Die Varianzanalyse zeigt in diesem Fall auch einen signifikanten Effekt der Variable Geschlecht. Die weiblichen Studierenden weisen deutlich höhere Werte auf als ihre männlichen Kommilitonen.

5.9.3.2 Depression

Auch auf die Mittelwerte im Depressions-Inventar hat „Studienfachwunsch“ einen signifikanten Effekt (s. Tab. 48 im Anhang). Die Personen, die angaben ihr gewünschtes Studienfach erhalten zu haben, liegen mit einem Mittelwert von 8,61 deutlich unter dem Wert von 10,38 der Gruppe, bei denen dies nicht der Fall war (s. Tab. 49 im Anhang).

5.9.4 Selbsteingeschätzter Studienerfolg

Bei dieser Frage wurden die Versuchspersonen dazu aufgefordert, den eigenen Studienerfolg auf den Stufen gut, mittel oder schlecht einzustufen.

5.9.4.1 Selbstwert-Fragebogen

Der Faktor „Studienerfolg“ wirkt sich signifikant auf die Mittelwerte im Selbstwert Fragebogen aus (s. Tab. 51 im Anhang). Die Post hoc Tests zeigen, dass die Gruppe der Befragten, die ihren Studienerfolg als schlecht einschätzen, mit einem Wert von 14,45 deutlich von den beiden anderen Gruppen abweicht (s. Tab. 53). Zwischen dem Mittelwert der Personen, die ihren Studienerfolg als „mittel“ einschätzen mit 18,44 und den Personen, die ihren Erfolg als gut betrachten mit 19,14, besteht kein signifikanter Unterschied.

5.9.4.2 Testangst

Die Mittelwerte im Testangst-Fragebogen werden ebenfalls signifikant von dem selbsteingeschätzten Studienerfolg beeinflusst (s. Tab. 55 im Anhang). Die Post hoc Analyse zeigt jedoch keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den drei Gruppen. Die Mittelwerte der einzelnen Gruppen betragen 40,5 Punkte für die Personen, die ihren Erfolg als schlecht einstufen, 37,95 Punkte für die Befragten, die mit „mittel“ antworteten und 35,22 Punkte für die Studierende, die ihren Studienerfolg als gut bezeichneten (s. Tab. 57 im Anhang).

Neben dem Faktor „selbsteingeschätzter Studienerfolg“ wird auch das Geschlecht als Variable signifikant. Die weiblichen Studierenden weisen deutlich höhere Werte im Testangst-Fragebogen auf als ihre männlichen Kommilitonen.

5.9.4.3 Depression

Auch auf die Mittelwerte im Depressions-Inventar wirkt sich der selbsteingeschätzte Studienerfolg signifikant aus (s. Tab. 59 im Anhang). Wiederum unterscheidet sich die Gruppe, die ihren eigenen Studienerfolg als schlecht bewertet, bedeutsam von den beiden anderen Gruppen (s. Tab. 61 im Anhang). Der Mittelwert von 13,85 liegt deutlich höher als der der Gruppen, die ihren Studienerfolg als mittel (9,55 Punkte) bzw. gut (7,91 Punkte) einstufen. Zwischen den letztgenannten Gruppen besteht kein signifikanter Unterschied.

5.9.5 Besuche in der Türkei

Der mit 186 Personen größte Anteil der Befragten gab an, während der Aufenthaltsdauer in Deutschland jährliche Besuche in die Türkei unternommen zu haben. 64 Versuchspersonen berichteten von Reisen in die Türkei im Abstand von zwei bis drei Jahren. Nur 13 der Versuchspersonen gaben längere Intervalle zwischen ihren Besuchen in der Türkei an (s. Tab. 62 im Anhang).

5.9.5.1 Selbstwert

Der Faktor „Häufigkeit der Besuche in der Türkei“ hat einen signifikanten Effekt auf die Testwerte der Versuchspersonen im Selbstwert Fragebogen (s. Tab. 63 im Anhang). Die Post hoc Analyse zeigt, dass die Gruppe der Befragten, die von jährlichen Reisen in die Türkei berichteten, mit 18,97 Punkten signifikant höher liegt als die Gruppe der Versuchspersonen, die Reiseintervalle von zwei bis drei Jahren angaben (17,19; s. Tab. 65 im Anhang). Die Gruppe der Personen, die größere Abstände zwischen ihren Reisen in die Türkei nannten, unterscheidet sich mit 17,61 Punkten von keiner der anderen beiden Gruppen signifikant.

Neben dem Faktor „Häufigkeit der Besuche in der Türkei“ wird auch der Faktor Geschlecht sowie die Interaktion signifikant.

5.9.5.2 Depression

Auch auf die Werte im Depressions-Inventar wirkt sich der Haupteffekt „Häufigkeit der Besuche in der Türkei“ signifikant aus (s. Tab. 67 im Anhang). Zwar liegt der Mittelwert der Gruppe mit jährlichen Besuchen in der Türkei mit 8,43 deutlich niedriger als die Mittelwerte der Gruppen mit zwei- bis dreijährigen (10,61) und größeren Reiseintervallen (11,82), doch wird keine der Gruppendifferenzen signifikant (s. Tab. 69 im Anhang). Zusätzlich zu dem Hauptfaktor wird die Interaktion signifikant.

5.9.6 Teilnahme an Integrationsmaßnahmen in Deutschland

Von den 282 Versuchspersonen haben nach eigenen Angaben lediglich 16 an Integrationsmaßnahmen, wie etwa Deutschkursen für Ausländer, in Deutschland teilgenommen (s. Tab. 70 im Anhang).

5.9.6.1 Testangst

Bei einer Gruppierung der Versuchspersonen nach der Teilnahme an Integrationsmaßnahmen in Deutschland zeigt sich ein signifikanter Effekt auf die Werte im Testangst-Fragebogen (s. Tab. 71 im Anhang). Der Mittelwert im Testangst-Fragebogen dieser Gruppe liegt mit 43,06 Punkten signifikant höher als der Mittelwert von 36,59 bei Personen, die angaben, nicht an Integrationsmaßnahmen teilgenommen zu haben (s. Tab. 72 im Anhang).

5.9.7 Sprachkenntnisse

Von 265 Befragten bewerteten 172 ihre türkischen Sprachkenntnisse besser als die deutschen. Eine gegensätzliche Einschätzung nahmen 47 der Versuchspersonen vor. Weitere 46 Personen fügten dem Fragebogen eine dritte Kategorie hinzu. Sie schätzten die eigenen Kenntnisse in beiden Sprachen gleichwertig ein (s. Tab. 73 im Anhang). Trotz der damit verbundenen eingeschränkten Interpretierbarkeit wurde die Variable „Sprachkenntnis“ aufgrund der interessanten Ergebnisse in die Auswertung einbezogen.

5.9.7.1 Selbstwert

Die Unterscheidung der Versuchspersonen aufgrund der selbsteingeschätzten Sprachkenntnisse hat einen signifikanten Effekt auf die Testwerte im Selbstwert

Fragebogen (s. Tab. 74 im Anhang). Der Mittelwert der Personen, die ihre Kenntnisse in beiden Sprachen als gleichwertig betrachtete, liegt mit 20,5 Punkten signifikant höher als die Mittelwerte der beiden anderen Gruppen (s. Tab. 75 und Tab. 76 im Anhang). Dabei unterscheidet sich die Gruppe, die ihre Türkischkenntnisse höher einschätzt mit 18,09 Punkten nicht bedeutsam von der Gruppe, die ihre Deutschkenntnisse favorisiert mit 17,87 Punkten.

Neben dem Haupteffekt „Sprachkenntnisse“ wurde auch der zweite Faktor „Geschlecht“ sowie die Interaktion signifikant.

5.9.7.2 Testangst

Die Mittelwerte im Testangstfragebogen werden ebenfalls von dem Faktor „selbsteingeschätzte Sprachkenntnisse“ signifikant beeinflusst (s. Tab. 78 im Anhang). Die Post hoc Analyse zeigt, dass die Gruppe der Versuchspersonen, die ihre türkischen Sprachkenntnisse besser beurteilte als ihre deutschen Sprachkenntnisse, mit einem Mittelwert von 38,04 Punkten deutlich höher liegt als die Gruppe der Personen, die eine entgegengesetzte Einschätzung vornahm mit 33,51 Punkten (s. Tab. 79 sowie Tab. 80 im Anhang). Die Gruppe der Personen, die ihre Kenntnisse in beiden Sprachen als gleichwertig betrachtete, liegt mit einem Mittelwert von 35,17 Punkten zwischen den beiden anderen Gruppen und unterscheidet sich nicht signifikant.

5.9.7.3 Depression

Die selbsteingeschätzten Sprachkenntnisse wirken sich auch auf die Mittelwerte im Depressions-Inventar signifikant aus (s. Tab. 82 im Anhang). Wiederum weicht die Gruppe der Versuchspersonen, die ihre deutschen und türkischen Sprachkenntnisse gleichwertig einstufte, deutlich von den beiden anderen Gruppen ab. Der Mittelwert im Depressions-Inventar liegt mit 5,8 Punkten wesentlich niedriger als der Mittelwert sowohl der Gruppe, die ihre Kenntnisse in der deutschen Sprache hervorhob (10,48 Punkte), als auch der Gruppe, die ihre türkischen Sprachkenntnisse besser bewertete (9,83 Punkte; s. Tab. 83 sowie Tab. 84 im Anhang).

Neben dem Hauptfaktor wird auch die Interaktion signifikant.

5.9.8 Integration in die Großfamilie

117 der befragten Versuchspersonen gaben an, dass nach ihrer Rückkehr in die Türkei eine Eingliederung in die Großfamilie stattfand. Bei 155 Personen war dies nicht der Fall.

5.9.8.1 Testangst

Die Variable „Eingliederung in die Großfamilie“ hat einen signifikanten Einfluss auf die Testwerte im Testangst-Fragebogen (s. Tab. 86 im Anhang). Die Personen, bei denen eine Eingliederung stattfand, weisen mit 39,37 Punkten einen wesentlich höheren Mittelwert auf als die Personen, die von keiner Eingliederung berichteten mit 35,13 Punkten (s. Tab. 87 im Anhang).

Neben dem genannten Faktor wurde auch der zweite Hauptfaktor „Geschlecht“ signifikant.

5.9.9 Kontakt zu Deutschen in Deutschland

156 Studierende gaben an, immer noch Kontakte zu Deutschen in Deutschland zu haben. Bei 123 der Versuchspersonen war dies nicht der Fall (s. Tab. 88 im Anhang).

5.9.9.1 Testangst

Die Einteilung der Versuchspersonen nach dieser Variablen wirkt sich signifikant auf die Mittelwerte im Testangst-Fragebogen aus (s. Tab. 89 im Anhang). Die Gruppe der Personen, die immer noch Kontakte zu Deutschen hat, liegt mit einem Mittelwert von 35,74 Punkten deutlich unter dem Wert von 38,5, den die andere Gruppe aufweist (s. Tab. 90 im Anhang).

Neben dem genannten Faktor wurde auch der zweite Hauptfaktor „Geschlecht“ signifikant.

6 Interpretation

Frühe theoretische Ansätze, die sich mit dem Wechsel von Individuen zwischen verschiedenen Kulturen beschäftigt haben, wie das Konzept des „Marginal Man“ von Stonequist (Bargatzky, 1981) oder die Kulturschockhypothese von Oberg (1960), haben stets die beeinträchtigenden Potenziale dieser Prozesse in den Mittelpunkt gerückt. Auch die vorhandenen Studien zum Thema „psychische Auswirkungen des Migrations- und Remigrationsprozesses“ stimmen in einem Punkt überein: Der Übergang von einer Kultur in eine andere wird als ein Vorgang betrachtet, der an die Betroffenen eine Vielzahl von Anforderungen stellt, die überwiegend belastenden Charakter haben. So wird insbesondere stets auf die schwierige Ausgangssituation der türkischen Schüler und Studierenden nach der Rückkehr der Familie in die Türkei hingewiesen (Öner und Tosun, 1989, Tufan 1987, Tufan und Yıldız, 1993).

In der Tat werden die Kinder und Jugendlichen sowohl während ihres Aufenthaltes in Deutschland als auch nach der Remigration vor zahlreiche Aufgaben gestellt, die einen belastenden Einfluss auf die psychische Entwicklung ausüben können. Dazu zählen für die Zeit in Deutschland ausgeprägte Unterschiede in den Anforderungen verschiedener Lebensbereiche, wovon Verhaltensweisen ebenso berührt sind wie Einstellungen und Werte. Neben diesen Spannungsfeldern kommen häufig mangelnde Sprachkenntnisse zum Tragen, die sowohl die Kontakte zu Gleichaltrigen als auch die schulische Laufbahn beeinträchtigen können. Nach der Remigration wiederum, die zumeist von den Eltern alleine beschlossen wird, ist das familiäre Klima aufgrund der ausgeprägten Rollenveränderungen häufig sehr belastet. Darüber hinaus werden die Kinder und Jugendlichen mit der Erfahrung konfrontiert, als Rückkehrer – *Almancı* – weder bei Mitschülern noch bei Lehrern hohes Ansehen zu genießen. Die extremen Unterschiede zwischen dem türkischen und dem deutschen Unterrichtssystem sowie die Schwächen in den türkischen Sprachkenntnissen können eine erfolgreiche Bildungskarriere behindern.

Die Vielzahl dieser potentiell belastenden Faktoren hat dazu geführt, dass bei Studien zum Vergleich der psychischen Befindlichkeit zwischen Schülern und Studierenden aus Remigrationsfamilien und entsprechenden Kontrollgruppen zumeist eine

Beeinträchtigung der erstgenannten Gruppen erwartet wurde. Eine Betrachtung der Ergebnisse entsprechender Untersuchungen bestätigt diese Annahmen jedoch nur teilweise. So konnten Öner und Tosun (1989) bei einem Vergleich von Highschool-Schülern mit und ohne Migrationshintergrund keinen Unterschied in dem Ausmaß depressiver Symptome und der Testangst feststellen. Sie begründen dieses Ergebnis damit, dass die Versuchspersonen aus Remigrationsfamilien ausnahmslos spezielle Rückkehrerschulen besuchten. Nach ihrer Ansicht stellen solche Schulen den Betroffenen einen Schutzraum für die behutsame Gewöhnung an das ungewohnte Umfeld zur Verfügung und mildern dadurch die belastenden Effekte.

Die bedeutendste türkische Studie zum Vergleich des psychischen Befindens von türkischen Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund wurde von Tufan und Yıldız (1993) durchgeführt. Sie verglichen über 400 Studierende der Germanistik aus Remigrationsfamilien mit einer Kontrollgruppe, bestehend aus Studierenden der Turkologie, hinsichtlich ihres Selbstwertes. Auch in dieser Untersuchung zeigte sich kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen. Tufan und Yıldız interpretieren ihr Ergebnis dahingehend, dass die Bereitstellung eines erfolgversprechenden Lernumfeldes, welches die spezifischen Erfahrungen der Betroffenen berücksichtigt, einen kompensatorischen Effekt gegenüber den belastenden Einflussfaktoren haben kann, denen die Rückkehrerkinder ausgesetzt sind.

Die vorliegende Studie geht über die Untersuchung von Tufan und Yıldız in mehreren Belangen hinaus. Zum einen wurde neben dem Selbstwert der Versuchspersonen, entsprechend der Studie von Öner und Tosun, auch das Ausmaß depressiver Symptome sowie der Testangst erfasst. Dadurch wurde ein breiteres Spektrum der psychischen Befindlichkeit einbezogen. Zum anderen wurde die Auswahl der Versuchspersonen nicht auf Germanistikfakultäten beschränkt, sondern bewusst auch auf andere Fachbereiche ausgedehnt. Diese maßgebliche Erweiterung stellte sicher, dass auch Aussagen über die sehr spezifische Gruppe der Studierenden aus Germanistikfakultäten hinaus gemacht werden können.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung lassen sich trotz dieser Erweiterungen zu denen von Tufan und Yıldız in Beziehung setzen. Wiederum unterscheiden sich die Versuchspersonen mit Migrationshintergrund hinsichtlich ihres Selbstwertes nicht von den türkischen Studierenden der Kontrollgruppe. Im Ausmaß depressiver Symptome

und der Testangst liegen die Studierenden aus Rückkehrerfamilien sogar deutlich unter dem Niveau der Vergleichsgruppe. Dieses Ergebnis lässt die Interpretation von Tufan und Yıldız als nicht ausreichend erscheinen. Zwar studierte auch in der vorliegenden Untersuchung ein Großteil der Mitglieder der Experimentalgruppe an Germanistikfakultäten, daneben gingen jedoch auch die Werte zahlreicher Studierender anderer Fachbereiche in die Berechnungen ein. Es zeigte sich, dass der Faktor „Studienfach“ keinen signifikanten Einfluss auf die Werte in den psychologischen Tests hat, die Studierenden der Germanistik sich folglich nicht bezüglich der erfassten Variablen von den Studierenden der anderen Fachbereiche unterscheiden. Diese Tatsache ist insofern bedeutsam, als eine mögliche Kompensation potentiell belastender Faktoren der Remigrantengruppe nicht allein durch das Bereitstellen eines sehr spezifischen Lernumfeldes begründet werden kann. Die Übereinstimmung in den Werten des Selbstwert-Fragebogens sowie das niedrigere Niveau depressiver Symptome und Testangst der Studierenden aus Rückkehrerfamilien lassen darauf schließen, dass diese im Verlaufe des Migrations- und Remigrationsprozesses Erfahrungen machen und Kompetenzen erwerben, die sich positiv auf ihr psychisches Befinden auswirken.

Worin diese Ressourcen im Einzelnen bestehen, lässt sich am einfachsten ableiten, wenn man den Entwicklungsprozess der Kinder und Jugendlichen im Rahmen des Wechsels zwischen den verschiedenen Kulturen genauer analysiert. Die interessante Frage dabei lautet: Welche Chancen zur Erweiterung ihres Erfahrungshorizontes, zur Ausgestaltung von Einstellungen und Werte bieten sich den Betroffenen im bikulturellen Kontext, zu denen Vergleichspersonen ohne Migrationshintergrund keinen Zugang haben und die sich positiv auf das psychische Befinden auswirken. Dabei muss es sich um Effekte handeln, die die immer wieder zitierte schwierige Ausgangsposition der Remigrantenkinder nicht nur kompensieren, sondern die diesen Personen in Teilbereichen des psychischen Befindens (depressive Symptome und Testangst) sogar einen Vorteil gegenüber türkischen Kommilitonen verschaffen (vgl. Wüstmann, 2005, Laucht, Schmidt & Esser, 2000).

Die Analyse der Entwicklungschancen, die sich den Betroffenen im Verlaufe des Migrations- und Remigrationsprozesses bieten, ist in drei Abschnitte gegliedert. Zunächst soll unter dem Stichwort der multikulturellen Persönlichkeit untersucht werden, welchen positiven Einfluss die intensive Auseinandersetzung mit

unterschiedlichen Wertesystemen auf das psychische Befinden haben kann. Unter Einbezug dieser Betrachtung wird das Augenmerk anschließend auf die Frage gerichtet, inwieweit der Prozess von Migration und Remigration den Betroffenen Erfahrungen ermöglicht, die die Ausbildung oder Stärkung gesundheitsprotektiver Faktoren fördern. Diese salutogenetisch orientierte Perspektive wird abschließend mit der Einbeziehung der „Theorie effektiver Kommunikation“ um einen speziellen Faktor ergänzt, der im Rahmen interkultureller Kontakte von elementarer Bedeutung ist. Untersucht werden soll, ob die besondere Sozialisation von Kinder und Jugendlichen aus Remigrantenfamilien Chancen für die Ausbildung kommunikativer Kompetenzen bereithält, die ihrerseits mit psychischer Befindlichkeit in Zusammenhang steht.

Anmerkung: Den Versuchspersonen wurde im Rahmen der Befragung (s. Anhang Remigrationsfragebogen) die Möglichkeit gegeben, aus ihrer subjektiven Sicht die „positiven Auswirkungen des Aufenthaltes in Deutschland“ und die „positiven Auswirkungen der Rückkehr in die Türkei“ zu schildern.

Ziel dieser offenen Fragen war es, zu erfahren, ob sich im subjektiven Erleben der Betroffenen Indizien für oder wider die herangezogenen Theorien finden lassen. Auf eine statistische Auswertung der Antworten wurde aufgrund der enormen Informationsmenge (mehr als 3.000 Äußerungen zunächst in türkischer Sprache, dann in deutscher Übersetzung) bewusst verzichtet. Der Stellenwert dieser Daten liegt vielmehr in der Illustration der theoretischen Ausführungen und der Orientierung für die Schwerpunktlegung nachfolgender Studien. Entsprechend erfolgt im Rahmen des vorliegenden Interpretationsteils an den geeigneten Stellen eine Darstellung ausgewählter, subjektiver Stellungnahmen, um die theoretischen Überlegungen mit der konkreten Lebenswirklichkeit der Betroffenen anzureichern. Dabei ist anzumerken, dass viele der Antworten übereinstimmend von einer größeren Zahl der Studierenden gegeben wurden.

6.1 Entwicklung einer multikulturellen Persönlichkeit

Unabhängig davon, ob die Migrantenkinder in Deutschland geboren werden oder in jungen Jahren einreisen, sind sie zunächst einmal Angehörige einer sogenannten Migrantenkultur (vgl. Boos-Nünning, 1984). Diese weist gegenüber der türkischen Kultur als wesentliche Unterscheidungsmerkmale die Sonderrolle der Frau und die ausgeprägte Rückkehrorientierung auf. Im weiteren Verlaufe ihres Lebens in Deutschland werden die Kinder mehr und mehr mit den konkurrierenden Werten und Normen der durch die deutsche Kultur geprägten Umwelt konfrontiert. Während im familiären Bereich sowie im muttersprachlichen Unterricht und den Korankursen großer Wert auf den Respekt gegenüber Autoritäten und die Beachtung türkischer Sitten und Gebräuche gelegt wird, betonen die deutschen Lehrpläne die Erziehung zum selbständigen Denken und Urteilen. Die gleichaltrigen Bezugsgruppen fordern darüber hinaus die Beteiligung an Konsumgewohnheiten und Verhaltensweisen, die oft in erheblichem Gegensatz zu den elterlichen Maßgaben stehen (Kuhlmann, 1983, S. 131). Die Betroffenen werden immer wieder dazu gezwungen, die relevanten Maßstäbe des einen Kontexts vor dem Hintergrund eines kulturell anders geprägten Umfeldes in Frage zu stellen (vgl. Auernheimer, 1984, S. 23-26). Sie erfahren, dass das System von Werten und Normen ihrer Migrantensubkultur keine Allgemeingültigkeit für andere Umfelder besitzt und sind gezwungen, sich mit den deutlich werdenden Widersprüchen zu beschäftigen. Als Folge dieser Auseinandersetzung setzt zwangsläufig eine Verunsicherung und Verwirrung ein (vgl. Auernheimer, 1988). Diesen Prozess beschreibt Adler (Adler, 1975, S. 16) als persönliche Disintegration. Die Konfrontation mit der fremden Kultur führt dazu, dass die eigenen bisherigen Werte und Einstellungen bewusst werden, indem sie in ihren Unterschieden zu dem konkurrierenden Umgebungssystem wahrgenommen werden. Aus dieser andauernden Auseinandersetzung resultiert ein intensiveres Verständnis sowohl der Herkunftskultur als auch der zunächst fremden kulturellen Umwelt (vgl. Bochner, 1986, S. 349-350). Die verschiedenen Kulturen können aus einer Beobachterperspektive betrachtet und miteinander in Verbindung gebracht werden. Atabay (1995) beschreibt in diesem Zusammenhang ein "kritisches Durchsieben" der Angebote aus den verschiedenen Kulturen, welches der Übernahme der jeweiligen Elemente vorgeschaltet ist und vor dem Hintergrund des praktischen Lebens der Betroffenen stattfindet. Die Werte und

Normen aus den unterschiedlichen Lebensbereichen erhalten, so Atabay, eine neue Bedeutung, in dem sie miteinander in Berührung kommen und ihre Kompatibilität mit den Lebensentwürfen der Jugendlichen beweisen müssen. Verläuft der individuelle Entwicklungsprozess erfolgreich, so gelingt es den Betroffenen ein Verständnis der Relativität sowohl der Werte und Normen an sich als auch der dahinterstehenden kulturellen Systeme aufzubauen. Die aus der gelungenen Auseinandersetzung mit den unterschiedlich geprägten Kontexten hervorgehende multikulturelle Persönlichkeit (Adler, 1982, S. 393-395) ist in der Lage sowohl die Unterschiede als auch die Gemeinsamkeiten zwischen den Kulturen wahrzunehmen und von ihnen zu profitieren. Die Beeinflussung durch eine Kultur schließt die Beeinflussung durch eine andere nicht aus. Den verschiedenen Wertesystemen wird Gültigkeit zugesprochen, die jedoch nicht absolut, sondern relativ ist. Gleiches gilt für die individuelle Verbundenheit mit dem jeweiligen System. Abhängig von der entsprechenden Lebenssituation besteht eine engere Verbindung zu der einen oder zu der anderen Kultur. Aufgrund der inneren Überzeugung der grundsätzlichen Existenzberechtigung verschiedener kultureller Systeme kann eine dynamische Veränderung des eigenen Zugehörigkeitsgefühls problemlos erfolgen.

Bieten schon die alltäglichen Spannungssituationen zwischen den verschiedenen Kontexten die Möglichkeit, ein Verständnis der Relativität und Berechtigung unterschiedlicher Wertesysteme zu entwickeln, so gilt dies in besonderem Maße für die regelmäßigen Besuche in der Türkei. Hier besteht wiederum die Notwendigkeit, die bisherigen Erfahrungen mit den dort geltenden Werten und Normen in Verbindung zu bringen. Daraus kann sich der Zugang zu einer weiteren Kultur ergeben, die ihrerseits sowohl Widersprüche zu den bisher bekannten Kulturen aufweist als auch Gemeinsamkeiten mit ihnen hat.

Die Bedeutung der Auseinandersetzung mit der türkischen Kultur, die schon während der regelmäßigen Urlaubsreisen enorm ist, wird nach der Rückkehr der Familie in die Türkei elementar. Ist es den Betroffenen während ihrer Zeit in Deutschland gelungen, die dort vorhandenen kulturellen Kontexte für sich zu integrieren, können sie auf diese Erfahrungen bei der anschließenden Konfrontation mit dem neuen kulturellen Kontext zurückgreifen (vgl. Sussman, 1986, S. 241). Dabei sind die Remigranten durch Maßnahmen wie den Erhalt von Freundschaften zu Deutschen in Deutschland oder das

Studium an einer Germanistikfakultät in der Lage, die Verbindung zur deutschen Kultur aufrechtzuerhalten.

An dieser Stelle werden exemplarisch Äußerungen der Studierenden auf die beiden Fragen

- „Was waren die positiven Auswirkungen Ihres Aufenthaltes in Deutschland?“
- „Was waren die positiven Auswirkungen Ihrer Rückkehr in die Türkei?“

dargestellt, die den Prozess der klärenden Auseinandersetzung mit verschiedenen kulturell geprägten Umwelten illustrieren.

- *Ich habe die deutsche Kultur und die deutsche Mentalität kennen gelernt.*
- *Ich habe verschiedene Kulturen, auch andere europäische Kulturen kennen gelernt.*
- *Ich bin motiviert worden, auch andere europäische Kulturen kennen zu lernen.*
- *Ich habe durch den Aufenthalt in Deutschland die Fähigkeit erworben, Dinge objektiv zu betrachten.*
- *Ich habe eine größere Weltsicht gewonnen.*
- *Es ist ein Gewinn, Dinge aus verschiedenen Blickwinkeln heraus betrachten zu können.*
- *Ich habe die Fähigkeit entwickelt, mich an zwei Kulturen anzupassen.*
- *Ich habe die Fähigkeit entwickelt, zwei Kulturen zu vereinen.*
- *Durch die Erfahrungen mit beiden Kulturen lassen sich die Dinge viel objektiver betrachten.*
- *Ich habe die Vorteile beider Kulturen kennen gelernt und kann sie miteinander vergleichen.*
- *Ich habe die Schönheiten und die Besonderheiten der Türkei verstanden.*
- *Ich kann die moralischen Werte, die ich in Deutschland ausgebildet habe, auch in der Türkei für mich erhalten.*

Neben diesen umfassenden Äußerungen, nannten die türkischen Studierenden auch verschiedene Einzelaspekte, die sie während ihres Aufenthaltes in Deutschland

wahrgenommen haben. Dabei handelt es sich um Erfahrungen, die die Betroffenen als positive Auswirkungen auch für ihr späteres Leben in der Türkei werten.

- *Ich habe das Prinzip des Sozial- und Rechtsstaates kennen gelernt.*
- *Ich habe die Erfahrung gemacht, dass dem einzelnen Menschen ein höherer Wert zugemessen wird.*
- *Ich habe gelernt, dass auch arme Menschen studieren können.*
- *Ich habe erfahren, was es bedeutet, ein sozialer Mensch zu sein.*
- *Ich habe gesellschaftliche Solidarität kennen gelernt.*
- *Der Umwelt wird größerer Respekt entgegengebracht.*
- *Durch das Leben in Deutschland bin ich auf den Kapitalismus in der Türkei vorbereitet worden.*
- *Der Individualismus in Deutschland wurde gefördert.*
- *Als Talent wurde man in der deutschen Schule gefördert.*
- *Ich habe feste Regeln und Prinzipien für die Arbeit kennen gelernt.*
- *Mädchen und Jungen sind in Deutschland gleichberechtigt.*
- *In Deutschland habe ich gelernt, auf die Ernährung zu achten.*
- *Mir sind die deutschen Lesegewohnheiten (Zeitungen und Bücher) vertraut geworden.*

Diese unvollständige Liste von Antworten auf die Frage nach den positiven Auswirkungen des Aufenthaltes in verschiedenen Kulturen macht zwei Dinge deutlich: Zum einen bewerten die Betroffenen die Möglichkeit, verschiedene Standpunkte oder Perspektiven einnehmen zu können als positiv. Es ermöglicht ihnen eine umfassende Beurteilung von Ereignissen und Erfahrungen vorzunehmen. Dabei zeigt sich, dass die durch das Leben in Deutschland gewonnenen Maßstäbe nach der Rückkehr in die Türkei nicht einfach verschwinden, sondern als Bezugssystem erhalten bleiben. Zum anderen dokumentieren diese Äußerungen ein sehr differenziertes Verständnis verschiedener Elemente, die prägende Bestandteile der deutschen Kultur darstellen. Diese werden teilweise isoliert betrachtet, teilweise aber auch in Abgrenzung zu den Elementen der türkischen Kultur gesehen. Das Verständnis der unterschiedlichen

kulturellen Systeme wird von den Betroffenen als positiver Effekt gesehen, der durch die längerfristigen Aufenthalte in den verschiedenen Ländern ermöglicht wurde.

Aus dem Gesagten lässt sich schließen, dass der Prozess von Migration und Remigration den Betroffenen die Chance bietet, über die anfänglichen Stadien der Verwirrung und Disintegration hinaus schließlich zu einem Zustand von Autonomie und Unabhängigkeit zu gelangen. Diese persönliche Integration auf einer höheren Ebene ist dadurch gekennzeichnet, dass konkurrierende und zunächst unvereinbar erscheinende Informationen in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht und genutzt werden können. Darüber hinaus hat diese persönliche Integration einen direkten positiven Einfluss auf das psychische Befinden.

Die Bedeutsamkeit der dauerhaften Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen kulturellen Kontexten spiegelt sich auch in den Untersuchungsergebnissen innerhalb der Experimentalgruppe wieder. So weisen gerade diejenigen Studierenden signifikant günstigere Werte auf, die angaben, jedes Jahr Urlaub in der Türkei gemacht zu haben. Darüber hinaus hat die vergleichbare Beherrschung beider Sprachen, des Deutschen und des Türkischen, einen positiven Einfluss auf die Testwerte. Ähnliches gilt für den Erhalt der Kontakte zu Deutschen in Deutschland nach der Rückkehr in die Türkei. Interpretiert man diese Faktoren als Beleg für eine parallele Verfügbarkeit der verschiedenen kulturellen Bezugsrahmen, so stützt dies die Aussagen von Adler.

In der Beschreibung der höchsten Stufe im Entwicklungsprozess zur multikulturellen Persönlichkeit – die Unabhängigkeit – werden von Adler (1982) Aspekte genannt, die sich in ähnlicher Form in dem salutogenetischen Modell von Antonovsky (1988) wiederfinden. Bevor im folgenden Abschnitt auf diesen Ansatz eingegangen wird, soll zum Abschluss der Ausführungen zur multikulturellen Persönlichkeit eine kurze Darstellung der Stadien Autonomie und Unabhängigkeit gegeben werden. Adler (1975, S. 19) beschreibt diese Stadien wie folgt:

Das Individuum ist sprachlich und sozial dazu in der Lage, mit den meisten neuen und verschiedenen Situationen umzugehen: Es ist sich der Fähigkeiten zum Überstehen neuer Erfahrungen sicher.

Soziale, psychologische und kulturelle Unterschiede werden akzeptiert und positiv erlebt. Das Individuum ist in der Lage, Entscheidungen zu treffen, Verantwortung zu übernehmen und den Erfahrungen einen Sinn zu geben.

Die Untersuchungsergebnisse belegen, dass die potentiell schädigenden Prozesse von Migration und Remigration unter bestimmten Bedingungen zur Stärkung des psychischen Befindens beitragen können. Als Erklärungsmodell dafür bietet sich die salutogenetische Perspektive von Antonovsky an.

In den folgenden Abschnitten werden daher die Entwicklungsbedingungen der drei Hauptfaktoren im Modell Antonovskys, der Verstehbarkeit, Machbarkeit und Sinnhaftigkeit detailliert vor dem Hintergrund des Migrations- und Remigrationsprozesses analysiert.

6.2 *Salutogenetische Perspektive und Migration / Remigration*

6.2.1 *Aufbau und Stärkung des Gefühls der Verstehbarkeit*

Der erfolgreiche Aufbau bikultureller Kompetenz und die Entwicklung einer multikulturellen Persönlichkeit setzt voraus, dass die grundlegenden Weltansichten der verschiedenen kulturellen Kontexte erfasst, akzeptiert und in gewissem Umfang auch verinnerlicht werden. Dazu muss ein Verständnis sowohl der jeweiligen Strukturen als auch von ihrem Verhältnis untereinander aufgebaut werden. Auf dieser Grundlage ist sich das Individuum der Beeinflussung durch die verschiedenen Kulturen bewusst.

Der beschriebene Prozess der bewussten Auseinandersetzung mit den verschiedenartig kulturell geprägten Umwelten stellt eine hohe Herausforderung für die Betroffenen dar. Bisher geltende Maßstäbe erweisen sich plötzlich als untauglich. Konflikte und Widersprüche müssen ausgehalten, die persönliche Disintegration in Kauf genommen werden. Im weiteren Verlaufe einer erfolgreichen Entwicklung löst sich dieses vorübergehende Chaos jedoch zunehmend auf. Die einzelnen Kulturen, zu denen Kontakt besteht, erhalten immer klarere, strukturiertere Züge. Innere Konflikte lösen sich immer mehr auf, da jedem kulturellen System eine grundsätzliche Berechtigung zugesprochen wird, und die aktuelle Verbundenheit zu einem Kontext in Abhängigkeit der jeweiligen Lebenssituation als dynamisch wahrgenommen wird. Die Vielfalt der Bezugssysteme entwickelt sich zu einem verstehbaren, sinnvollen Ganzen, dessen Komponenten in relativen Beziehungen zueinander stehen. Die Erfahrungen, die im Zuge des Aufenthaltes in verschiedenen Kulturen gemacht werden, können auf der Grundlage dieses Verständnisses in klare, geordnete und verlässliche Zusammenhänge

gebracht werden. Die Betroffenen sehen sich zunehmend einer Welt gegenüber, die sich als strukturiert, nachvollziehbar und sinnvoll erweist. Das Zutrauen in diesen sich ständig weiterentwickelnden Bezugsrahmen ermöglicht es, auch Phasen der Verwirrung, die etwa beim Eintritt in einen wiederum fremden Kontext auftreten, als Übergänge zu einer erneuten Integration zu begreifen.

Die Fähigkeit, Eindrücke aus der inneren und äußeren Umwelt sinnvoll einordnen zu können, stellt eine wesentliche Grundlage zur positiven Beeinflussung der Gesundheit dar. Antonovsky (1988) spricht in diesem Zusammenhang im Rahmen seines Modells der Salutogenese von der „Verstehbarkeit“ als kognitiver Komponente des Kohärenzgefühls. Der Aufbau dieser Verstehbarkeit ist besonders in frühen Entwicklungsphasen von der Konsistenz abhängig, die das Individuum hinsichtlich seiner physikalischen und sozialen Umwelt erfährt (Antonovsky, 1997, S. 95-96). Mag diese insbesondere bei türkischen Kindern und Jugendlichen, die sehr früh nach Deutschland gekommen sind oder sogar hier geboren wurden, für das Säuglings- und Kleinkindalter durchaus angenommen werden, so ändert sich die Situation in dem Moment, in dem die Betroffenen den familiären Kontext zeitweise verlassen und im schulischen sowie im Freizeitbereich veränderte und sogar konkurrierende Umwelten vorfinden. Die Folge kann in einer ausgeprägten Verwirrung bis hin zur schon angesprochenen Disintegration bestehen.

Bezieht man wiederum das Konzept der multikulturellen Persönlichkeit von Adler mit in die Betrachtung ein, so kann man diese temporäre Verwirrung auch als Zwischenstadium zu einem gefestigten Verständnis auf einer höheren Ebene betrachten. Der wechselnde Kontakt zu verschiedenen kulturellen Kontexten mit ihren spezifischen Anforderungen bietet den Betroffenen die Gelegenheit, diese zu hinterfragen, zu vergleichen und miteinander in Beziehung zu setzen. Diese intensive Auseinandersetzung kann dazu führen, dass die Eindrücke und Erfahrungen, die zunächst als verwirrend, chaotisch und widersprüchlich erlebt wurden, sich in einen erweiterten Gesamtzusammenhang integrieren lassen. Gleichzeitig machen die Betroffenen die Erfahrung, dass eine vorübergehende Desorientierung nicht ins Chaos und in die Hilflosigkeit führen muss, sondern sich letztlich wieder durch ein neu entstehendes Verständnis auflösen wird. Antonovsky betont, dass ein förderliches Umfeld für den Aufbau des Gefühls der Verstehbarkeit nicht in einer zuverlässigen

Monotonie, sondern vielmehr in einem ausgewogenen Verhältnis zwischen Konsistenz und Überraschung liegt. Wenn man erfährt, dass sich verschiedene Dinge zusammenfügen, zunächst Unbekanntes erklärt wird und Muster geordnet sind, so wird dadurch das Erleben von Verstehbarkeit unterstützt (Antonovsky, 1997, S. 110). Die bewusste Wahrnehmung der unterschiedlichen kulturellen Kontexte spiegelt sich deutlich in den schon zitierten Aussagen der Studenten wider.

- *Ich habe die deutsche Kultur und die deutsche Mentalität kennen gelernt.*
- *Ich habe verschiedene Kulturen, auch andere europäische Kulturen kennen gelernt.*
- *Ich bin motiviert worden, auch andere europäische Kulturen kennen zu lernen.*
- *Ich habe durch den Aufenthalt in Deutschland die Fähigkeit erworben, Dinge objektiv zu betrachten.*
- *Ich habe eine größere Weltsicht gewonnen.*
- *Es ist ein Gewinn, Dinge aus verschiedenen Blickwinkeln heraus betrachten zu können.*
- *Ich habe die Fähigkeit entwickelt, zwei Kulturen zu vereinen.*
- *Durch die Erfahrungen mit beiden Kulturen lassen sich die Dinge viel objektiver betrachten.*
- *Ich habe die Vorteile beider Kulturen kennen gelernt und kann sie miteinander vergleichen.*

Für die vorliegende Untersuchung lässt sich festhalten, dass gerade die vielfältigen Erfahrungen, die die Kinder und Jugendlichen in den wechselnden Bezugsrahmen machen, das Potenzial für ein ausgeprägtes, tiefes Verständnis von Strukturen und Zusammenhängen bieten. Gelingt es den Betroffenen diese Optionen zu nutzen, so kann es dazu führen, dass die dynamische Welt als vorhersagbar, nachvollziehbar und erklärbar erlebt wird. Ist dies der Fall so wird über das wachsende Erleben des Gefühls von Verstehbarkeit das Kohärenzgefühl gestärkt. Die erfolgreiche Bewältigung dieses sehr anspruchsvollen Prozesses würde demnach einen Vorteil der Kinder und

Jugendlichen aus Remigrantenfamilien gegenüber ihren Altersgenossen ohne entsprechenden Hintergrund darstellen.

6.2.2 Aufbau und Stärkung des Gefühls der Machbarkeit

Eine besondere Rolle in der erfolgreichen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen kulturellen Kontexten nimmt der Erwerb differenzierter Handlungskompetenzen ein. Bochner (1986, S. 350-351) spricht in diesem Zusammenhang von „kulturellem Lernen“. Dieses Lernen umfasst vor allem den Erwerb sozialer Fähigkeiten. Voraussetzung für eine befriedigende und erfolgreiche Teilnahme an den verschiedenen Umwelten ist zum einen das Bewusstsein darüber, welche Reaktionen bei den entsprechenden sozialen Interaktionspartnern durch bestimmte Verhaltensweisen hervorgerufen werden. Zum anderen setzt die Initiierung von angemessenen Handlungen voraus, dass diese vorher erworben und in das eigene Verhaltensrepertoire aufgenommen wurden.

Die Fähigkeit zur differenzierten Anwendung adäquater Komponenten aus dem eigenen Handlungsspektrum in unterschiedlichen kulturellen Kontexten bezeichnet La Fromboise (1983, S. 590-592) als bikulturelle Kompetenz. Neben dem Aufbau von Wissen über die verschiedenen kulturellen Werte und Überzeugungen und dem wachsenden Interesse, sich mit den unterschiedlichen kulturellen Gruppen überhaupt auseinander zusetzen, findet der Lernprozess zum Erwerb bikultureller Kompetenz auf drei Ebenen statt. Zunächst müssen die erforderlichen kommunikativen Fähigkeiten angeeignet werden, um die eigenen Vorstellungen, Gedanken und Gefühle den jeweiligen Interaktionspartnern zugänglich zu machen. Damit verbunden ist ein wachsendes Vertrauen darauf, befriedigende und dauerhafte Beziehungen zu Mitgliedern der unterschiedlichen Kulturen aufbauen zu können. Der Erwerb bikultureller Kompetenz ist durch die Übernahme verschiedener sozialer Rollen in den entsprechenden Kontexten geprägt. Sie ist Voraussetzung für die notwendige Erweiterung des eigenen Handlungsrepertoires. Aufgrund dieses Handlungsrepertoires und einer damit verbundenen Sensibilität für die Reaktionen der Kommunikationspartner ist das bikulturell kompetente Individuum dazu in der Lage, sich unabhängig von der jeweiligen Umgebung situational adäquat und effektiv zu verhalten.

Die Grundlage für den Erwerb entsprechend differenzierter Handlungskompetenzen besteht zum einen in der Beobachtung erfolgreicher Modelle und zum anderen in den Erfahrungen der Konsequenzen des eigenen Verhaltens. Will man das Ausmaß bikultureller Kompetenz der türkischen Kinder und Jugendlichen einschätzen, so muss man die Frage stellen, welche Gelegenheiten zum Beobachten und sozial relevant sanktionierten Einüben erfolgreicher Verhaltensweisen der Prozess der Migration und Remigration für die Betroffenen bereithält.

Die türkischen Migrantenfamilien in Deutschland stellen ein Umfeld für die Kinder und Jugendlichen dar, das von charakteristischen Anforderungen gekennzeichnet ist. Zwar haben die im Folgenden genannten Aspekte keine universelle Gültigkeit, doch sind sie in unterschiedlichen Kombinationen in vielen Migrantenfamilien zu finden. Ein wichtiger Bestandteil der sogenannten Migrantenkultur ist die besondere Rolle der türkischen Frauen. Durch die häufige Berufstätigkeit der türkischen Frauen in Deutschland, die insbesondere in den ländlichen Gebieten der Türkei sehr wenig verbreitet ist, entstehen automatisch Kontakte außerhalb der Familie. Das bedeutet, dass sich die Betroffenen häufig einen eigenen Lebensbereich erschließen. Die damit einhergehende Veränderung der Rolle der Frau in der Familie, die auch zu einer Stärkung des Selbstbewusstseins beitragen kann, stellt für die türkischen Kinder und Jugendlichen einen Teil der familiären Realität dar. Insbesondere den Mädchen steht dadurch nicht zuletzt, auch innerhalb der eigenen Familie, ein Modell mit einem ausgeprägteren Wirkungsbereich zur Verfügung als es in den traditionellen türkischen Familien der Fall ist.

Ebenfalls verursacht durch die Berufstätigkeit beider Elternteile werden die Kinder und Jugendlichen sehr früh mit der Verpflichtung konfrontiert, besondere Verantwortung innerhalb der Familie zu übernehmen. Dazu kann das Führen des Haushaltes ebenso gehören wie die Versorgung jüngerer Geschwister. Damit verbunden ist die Notwendigkeit, die entsprechenden Kompetenzen zu erwerben, um den Anforderungen gerecht werden zu können. Eine besondere Rolle, die türkischen Kindern und Jugendlichen in fast allen Migrantenfamilien übertragen wird, ist die eines Dolmetschers. Aufgrund der Tatsache, dass die deutschen Sprachfähigkeiten bei den Jüngeren meist ausgeprägter als bei der Elterngeneration sind, werden sie als Brücke zur Verständigung mit der deutschen Umwelt genutzt.

Es lässt sich demnach festhalten, dass das familiäre Umfeld in Deutschland den türkischen Kindern und Jugendlichen zum Teil sehr anspruchsvolle Rollen zukommen lässt, die einerseits hohe Anforderungen an sie stellen, gleichzeitig aber auch die Vergrößerung der eigenen Handlungskompetenzen und der Selbständigkeit fördern.

Einer besonderen Herausforderung stehen die Kinder mit zunehmendem Alter gegenüber, wenn sie, unterstützt durch die wachsenden deutschen Sprachkenntnisse, Zugang zu weiteren sozialen Kontexten wie den deutschen Gleichaltrigen und dem schulischen Umfeld erhalten. Neben dem Erwerb der verschiedenen Fähigkeiten, die einerseits für eine erfolgreiche schulische Karriere und andererseits für einen befriedigenden Kontakt zu den deutschen Altersgenossen notwendig sind, müssen die Betroffenen das Spannungsfeld zwischen den verschiedenen Lebensbereichen bewältigen. Verhaltensweisen, die beim Umgang mit Gleichaltrigen erforderlich sind, um eine effektive Kommunikation und Auseinandersetzung zu ermöglichen, können den im familiären Umfeld geltenden Erwartungen und Maßstäben völlig widersprechen. Ähnliches gilt für den schulischen Kontext. Hier kann beispielsweise die Aufforderung zu kritischem Hinterfragen im Unterricht mit der Forderung nach unbedingter Anerkennung der familiären Autoritäten kollidieren. Im Rahmen eines erfolgreichen Entwicklungsprozesses müssen die Kinder und Jugendlichen also die Fähigkeit erwerben, sich sehr flexibel auf die Anforderungen des jeweiligen Kontextes einzustellen, um dann die entsprechenden Handlungskompetenzen zu zeigen. Dieses Vorgehen ermöglicht es den Betroffenen, an verschiedenen Lebensbereichen teilzuhaben und entsprechend viele soziale Rollen einzunehmen.

Der Umgang mit den Spannungen, die aufgrund der teilweise konkurrierenden Anforderungen aus den unterschiedlichen Kontexten entstehen, ist Beispiel für ein charakteristisches Muster, mit dem Kinder und Jugendliche aus Remigrantenfamilien konfrontiert werden. Wie schon bei der frühen Übernahme verantwortungsvoller Rollen in der Familie stehen die Betroffenen Herausforderungen gegenüber, die durchaus das Potential zur Beeinträchtigung des psychischen Befindens haben. Gleichzeitig sind es aber gerade diese Besonderheiten, deren Bewältigung persönliches Wachstum der Betroffenen mit sich bringen kann.

Nachdem im Folgenden einige weitere für den Prozess der Migration und Remigration typische Anforderungskonstellationen dieser Art beschrieben werden, wird im

Anschluss auf den spezifischen Zusammenhang zwischen dem erfolgreichen Bestehen potentiell belastender Ereignisse und dem psychischen Befinden der Betroffenen eingegangen.

Ein Lebensereignis, mit dem sämtliche Kinder und Jugendlichen aus Remigrantenfamilien konfrontiert werden und dem gleichzeitig das Potential zur negativen Beeinflussung der Gesundheit zugesprochen wird, ist die radikale Veränderung der Lebens- und Umweltbedingungen aufgrund der Umzüge (vgl. Furnham & Bochner, 1986, S.179). Die Betroffenen sind gezwungen, ihre gewohnten Lebensweisen umzustellen, um in der neuen Umgebung zurecht zukommen.

Ein weiteres Vorkommnis, welches das Leben vieler Remigrantenkinder prägt, ist die vorübergehende Trennung von einem oder auch beiden Elternteilen. Auch diese familiären Trennungserlebnisse erfordern ausgeprägte Verhaltensänderungen, um eine erfolgreiche Neuorientierung in der veränderten Lebenssituation zu ermöglichen. Auch außerhalb der Familien bestehen charakteristische und schwierige Anforderungen mit denen sich die Kinder und Jugendlichen aus Remigrantenfamilien auseinandersetzen müssen. Zunächst nehmen sie sowohl im schulischen Umfeld in Deutschland als auch in der Türkei eine Sonderrolle ein, die in beiden Fällen durch ein vergleichsweise geringes Ansehen bei den Mitschülern geprägt ist. Beim Aufbau von Kontakten zu Gleichaltrigen muss dieses Hindernis überwunden werden. Hinzu kommt, dass eine erfolgreiche schulische Karriere durch verschiedene Faktoren wie die Unterschiede zwischen den Schulsystemen, Sprachschwierigkeiten oder auch mangelnde Unterstützungsmöglichkeiten durch die Eltern erschwert wird. Zusätzlich müssen die Kinder und Jugendlichen dem Druck standhalten, der aufgrund der großen Bedeutung eines erfolgreichen Bildungsabschlusses für die Remigrantenfamilien auf ihnen lastet.

Alle diese, auf den ersten Blick belastenden Faktoren stellen für die Betroffenen die Grundlage zum Aufbau umfangreicher Handlungskompetenzen zur Verfügung. Der Erwerb differenzierter, den jeweiligen Situationen angemessener Verhaltensweisen beeinflusst das Individuum auf unterschiedlichen Ebenen. Bezogen auf die reine Handlungsebene bilden die verschiedenen Ereignisse den Rahmen, innerhalb dessen das geforderte Verhalten eingeübt und in entsprechender Weise auch sozial sanktioniert wird. Durch die Tätigkeit als Dolmetscher für seine Eltern verschafft sich das türkische Kind die Gelegenheit, adäquate Verhaltensweisen für den Umgang mit öffentlichen

Stellen zu erwerben. Gleichzeitig erfährt es Anerkennung durch die Beteiligten. Die Rückkehr eines Jugendlichen in die Türkei ohne die in Deutschland verbleibenden Eltern kann als Chance zum Aufbau, der für ein selbständiges Leben notwendigen Fähigkeiten betrachtet werden. Aus dieser Perspektive stellen die verschiedenen, im Prozess der Migration und Remigration auftretenden Anforderungen die Voraussetzung zur Ausbildung einer breiten Vielfalt von Handlungsmöglichkeiten für die Betroffenen dar.

Die Bewältigung schwieriger Lebensereignisse und Situationen schlägt sich nicht nur in einem umfassend ausgebildeten Verhaltensrepertoire nieder. Mit der Überwindung jeden Hindernisses macht das Individuum die Erfahrung, den jeweiligen Herausforderungen gewachsen zu sein. Das sich daraus entwickelnde Bewusstsein hat wichtige Konsequenzen für die Wahrnehmung neuer Anforderungen. In dem von Lazarus entwickelten Stressmodell (Lazarus & Launier, 1981) stellt das Wissen um die eigenen Bewältigungsmöglichkeiten ein zentrales Konzept dar. Die Bewertung (appraisal) einer Situation aus der Umwelt kann drei Elemente aufweisen: In der primären Bewertung findet eine Einschätzung des wahrgenommenen Stressors statt. Dabei wird eine Einteilung in unbedeutend, angenehm oder stressrelevant vorgenommen. Die als stressrelevant eingestuften Situationen können die beiden negativen Formen der Beeinträchtigung oder Bedrohung annehmen oder aber sie werden als Herausforderungen wahrgenommen, bei denen ein erwünschter Zielzustand im Hintergrund steht, dessen Erreichung die Überwindung von Hindernissen und Schwierigkeiten erfordert. Während die beiden ersten Formen mit emotionalen Zuständen wie Depression oder Angst einhergehen, stehen bei der Herausforderung positive Emotionen im Vordergrund. Neben dieser primären Bewertung des Stressors erfolgt in dem gleichen Zusammenhang die Einschätzung der eigenen Bewältigungsmöglichkeiten als sekundäre Bewertung. Beide Bewertungen stehen in Wechselwirkung miteinander. Schon während der Auseinandersetzung mit der Situation, mit neuen Informationen und den Rückmeldungen über den Erfolg eigener Lösungsstrategien findet als drittes Bewertungselement die Neubewertung statt. Es handelt sich also um einen Prozess, der sich in ständiger Bewegung befindet, wobei sich die Wahrnehmung der Anforderungen aus der Umgebung und die Beurteilung der zur Verfügung stehenden Ressourcen permanent gegenseitig beeinflussen. Daraus folgt,

dass eine ursprünglich als bedrohlich wahrgenommene Situation durch die Erfahrung, diese oder eine ähnliche Anforderung bereits zu einem früheren Zeitpunkt gemeistert zu haben, anschließend nicht mehr als Bedrohung, sondern vielmehr als Herausforderung bewertet wird. Zur Bewältigung (coping) der jeweiligen Situation kann dann auf die Strategien zurückgegriffen werden, die sich bereits bei ähnlichen Anforderungen bewährt haben.

Die Konfrontation mit schwierigen Lebenssituationen hat demnach einen elementaren Einfluss auf die individuelle Stressbewältigung. Gelingt es dem Individuum diese Ereignisse zu meistern, so vergrößert es mit jedem Erfolg die eigenen Ressourcen. In der Folge treten die mit der Wahrnehmung von Bedrohung oder Beeinträchtigung einhergehenden Emotionen wie Unsicherheit oder Angst in den Hintergrund und schwierige Anforderungen werden als Herausforderung betrachtet, die gemeistert werden können. Berry und Sam (1997) haben das Stressmodell von Lazarus für den interkulturellen Kontext weiterentwickelt und in verschiedenen Studien auf die Bedeutung gelungener Bewältigungsprozesse für das individuelle Stresserleben und damit für die psychische Befindlichkeit hingewiesen.

Auch für Antonovsky (1988) stellt das Bewusstsein über die eigenen Bewältigungsressourcen einen zentralen Faktor dar. In dem Modell der Salutogenese bezeichnet er dieses Bewusstsein als ein Gefühl der „Machbarkeit“. Dieses beschreibt, in welchem Ausmaß das Individuum sich dazu in der Lage sieht, Strategien zur Überwindung schwieriger Situationen zu aktivieren. Dabei kann es sich sowohl um die Aktivierung eigener Ressourcen als auch um den Rückgriff auf verfügbare Unterstützung aus der Umwelt handeln. Die Grundlage zur Ausbildung eines Gefühls der „Machbarkeit“ besteht nach Antonovsky in einer ausgewogenen Balance zwischen Über- und Unterforderung. Den Nutzen bewältigter Herausforderungen macht Antonovsky deutlich, indem er sagt, dass jede Aufgabe, die das Individuum sich stellt oder sich stellen lässt, dazu führt, dass die Wahrscheinlichkeit über die notwendigen Ressourcen zu verfügen steigt. Die Bewältigung von Anforderungen aus der inneren oder äußeren Umwelt, die für den Betroffenen eine Herausforderung darstellen, stärken das Vertrauen in die „Machbarkeit“.

Aus dem Gesagten folgt, dass den im Rahmen der Migration und Remigration erworbenen Kompetenzen und Strategien große Bedeutung für das psychische Befinden

zukommt. Aus diesem Grund sollen im Folgenden beispielhaft einige der Antworten der Versuchspersonen auf die Frage nach den positiven Auswirkungen des Aufenthalts in Deutschland sowie der Remigration in die Türkei genannt werden. Dabei enthält die Aufzählung vor allem solche Äußerungen, die den Erwerb von Handlungskompetenzen in diesem Rahmen widerspiegeln.

- *Ich bin zu einem kontaktfähigen Menschen geworden.*
- *Ich habe gelernt, mein Recht einzufordern.*
- *Ich habe die deutsche Sprache gelernt.*
- *Ich habe gelernt, fließend türkisch zu sprechen.*
- *Ich habe gelernt, meine Gefühle zu äußern.*
- *Ich habe gelernt, Eigeninitiative zu entwickeln.*
- *Ich habe andere Denkweisen kennen gelernt.*
- *Ich habe gelernt, auf eigenen Füßen zu stehen.*
- *Ich habe die Möglichkeit erhalten, ein Leben alleine zu führen.*
- *Ich habe gelernt, meine Lebensplanung selber in die Hand zu nehmen.*
- *Das Einzelleben hat meinen Charakter gestärkt.*

Der Prozess der Migration und Remigration konfrontiert die Betroffenen mit zahlreichen potentiell belastenden Konstellationen. Grundlage der erfolgreichen Bewältigung dieser Anforderungen stellt die Entwicklung vielfältiger Handlungskompetenzen dar. Im Rahmen der Ausbildung dieser Fertigkeiten machen die Betroffenen zunehmend die Erfahrung, auch schwierige Situationen meistern zu können. Dieses Bewusstsein wirkt sich positiv auf den Erhalt der psychischen Gesundheit bei der Auseinandersetzung mit schwierigen Lebensereignissen aus. Als Gefühl der „Machbarkeit“ führt das Zutrauen in die eigenen Bewältigungsmöglichkeiten dazu, Veränderungen in der persönlichen Umwelt nicht als überwiegend bedrohlich oder beeinträchtigend wahrzunehmen, sondern sie vielmehr als Chance und Herausforderung zu begreifen. Auf diese Weise erhält das Neue und Unbekannte einen positiven Reiz, der zu aktiver Exploration motiviert. Nehmen die Betroffenen die Möglichkeiten zur Entwicklung und Stärkung des Gefühls der Machbarkeit im Rahmen des Migrations- und Remigrationsprozesses wahr, so könnte

sich über die positive Beeinflussung des Kohärenzgefühls wiederum ein Vorteil gegenüber ihren Altersgenossen ergeben.

Neben den eigenen Bewältigungsmöglichkeiten spielt nach Antonovsky (1988) in diesem Zusammenhang auch die Verfügbarkeit äußerer, unterstützender Faktoren für die Bewältigung schwieriger Situationen eine wesentliche Rolle. Als generalisierte Widerstandsressourcen nennt er sowohl die soziale Unterstützung als auch die finanziellen Möglichkeiten. Diese Annahmen werden durch die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung unterstützt. So weisen die verheirateten bzw. verlobten Studierenden günstigere Testwerte auf als Ledige. Darüber hinaus ist die psychische Befindlichkeit der Studierenden, die ihre finanzielle Situation als zufriedenstellend oder besser wahrnehmen, besser als derjenigen, die ihre Ausstattung als unzureichend empfinden.

6.2.3 Aufbau und Stärkung des Gefühls der Sinnhaftigkeit

Neben der intensiven Auseinandersetzung mit den verschiedenen kulturellen Umfeldern und dem Erwerb zahlreicher Handlungskompetenzen, lässt sich im Leben türkischer Studierender mit Migrationserfahrung eine weitere Besonderheit ausmachen. Bereits mehrfach wurde die spezielle Rolle der Kinder und Jugendlichen im Familienverband während des Aufenthaltes in Deutschland und nach der Rückkehr in die Türkei beschrieben. Bedingt durch die Arbeitsbelastung der Eltern in Deutschland sowie deren mangelnde sprachliche Kenntnisse werden den Kindern schon früh verantwortungsvolle Aufgaben wie die Haushaltsführung oder auch Dolmetschertätigkeiten übertragen. Gleichzeitig unterstützt auch das außerfamiliäre Umfeld die Entwicklung von Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit, wobei die Eltern in diesem Bereich wenig Rückhalt bieten. Hansen (1989, S. 38-39) macht in diesem Zusammenhang auf die besondere Situation türkischer Mädchen aufmerksam, die in weit größerem Maße als ihre männlichen Geschwister der familiären Kontrolle unterliegen. Für die türkischen Mädchen bringt nach Müller die Entscheidung zwischen der Identifikation mit den familiären Rollenerwartungen und dem Streben nach mehr Selbständigkeit andere Konsequenzen mit sich als bei den türkischen Jungen. Nach der Rückkehr in der Türkei nehmen die Kinder wiederum einen besonderen Platz im Rollengefüge der Familie ein. Gelingt es ihnen, die sehr hohen Bildungserwartungen der Eltern zu bestätigen, so

schaffen sie sich eine herausragende Stellung in ihrem sozialen System. In diesem Zusammenhang verwundert es nicht, dass innerhalb der Experimentalgruppe insbesondere die weiblichen Studierenden günstige Testwerte aufwiesen, die ihren eigenen Studienerfolg als gut einstufen.

Die mit dem Remigrationskontext, vor allem bei Studierenden, häufig verbundenen familiären Trennungserfahrungen machen es notwendig, dass die Betroffenen selber aktiv werden, um sich ihren Platz in der neuen Umwelt zu suchen und zu entscheiden, in welchen Bereichen sie sich engagieren wollen. Gelingt ihnen dies, liegt darin der Schlüssel für ein als sinnvoll wahrgenommenes Leben. In diesem Zusammenhang sind auch die vergleichsweise günstigen Testwerte derjenigen Studierenden zu sehen, bei denen keine Wiedereingliederung in die Großfamilie nach der Rückkehr in die Türkei stattfand.

Dass die Erfahrungen während der Migration und Remigration dazu führen, dass die Kinder und Jugendlichen Eigeninitiative entwickeln, um ihr eigenes Leben zu gestalten, wird wiederum durch Antworten auf die Frage nach dem Nutzen des Auslandsaufenthaltes und der Rückkehr in die Türkei illustriert.

- *Meine individuelle Freiheit wurde in Deutschland gefördert.*
- *Ich habe gelernt, meine Rechte einzufordern.*
- *Ich habe gelernt, Eigeninitiative zu entwickeln.*
- *Ich habe gelernt, auf eigenen Füßen zu stehen.*
- *Ich habe meine Lebensplanung selber in die Hand genommen.*
- *Ich konnte meine eigene Persönlichkeit entfalten.*
- *Ich habe meine eigene Entscheidung zur Rückkehr verwirklicht.*
- *Ich kann Gutes für mein Land tun.*
- *Ich kann dem eigenen Land nützen.*

Von der Möglichkeit zur eigenen Mitwirkung bei der Gestaltung des täglichen Lebens und der Verwirklichung der persönlichen Bestimmung hängt es nach Antonovsky ab, inwieweit das Leben als sinnhaft betrachtet wird. Nur wenn die Gelegenheit besteht, auf die Entscheidungsfindung in sozial relevanten Situationen Einfluss zu nehmen und den eigenen Platz im sozialen Umfeld mitzubestimmen, entwickelt sich die Motivation, sich

mit der eigenen Persönlichkeit zu engagieren. Ein hohes Maß an Sinnhaftigkeit versetzt die Betroffenen dazu in die Lage, auch schwierige Erfahrungen als Herausforderungen zu betrachten, die mit entsprechendem Einsatz bewältigt werden können. Antonovsky sieht in der Sinnhaftigkeit den bedeutsamsten Faktor im Rahmen seines Konzeptes. Nur wenn diese gegeben ist, kann eine engagierte Auseinandersetzung mit der Umwelt erfolgen. Geht man davon aus, dass in dem Erhalt des gewünschten Studienfaches, der Konservierung der deutschen Sprachkenntnisse und dem Bewahren der Kontakte nach Deutschland, Prozesse zu sehen sind, die die Verwirklichung einer selbstbestimmten Persönlichkeit ermöglichen, ist es einleuchtend, dass sie einen signifikanten Einfluss auf die Testwerte innerhalb der Experimentalgruppe haben. Je höher das Maß, in dem die individuelle Bestimmung im tatsächlichen Leben verfolgt werden kann, desto größer ist die Bereitschaft, auch schwierigen Situationen engagiert gegenüber zutreten.

Aus den obigen Ausführungen lässt sich schließen, dass Migration- und Remigration Prozesse darstellen, die einerseits sehr hohe Anforderungen an die Kinder und Jugendlichen stellen, ihnen aber gleichzeitig die Grundlage bieten, das eigene Leben als sinnvoll wahrzunehmen und sich mit ihm innerlich verbunden zu fühlen. Diesem ausgeprägten Erleben von Sinnhaftigkeit kann als wesentlicher Komponente des Kohärenzgefühls eine positive Beeinflussung psychischen Befindens zugeschrieben werden, wie sich dies im Vergleich der Ergebnisse Studierender mit und ohne Remigrationshintergrund manifestiert hat.

6.2.4 Zusammenfassung

Der salutogenetischen Sichtweise kommt bei der Betrachtung der psychischen Auswirkungen des Migrations- und Remigrationsprozesses eine besondere Bedeutung zu. Sie erklärt, warum Personen, die potentiell schädigenden Erfahrungen ausgesetzt sind, gestärkt daraus hervorgehen können. Sie ermöglicht damit eine Veränderung des Fokus von der Defizitorientierung hin zu einer Ressourcenorientierung.

Die vorangegangenen Ausführungen belegen, dass die Erfahrungen, die türkische Kinder und Jugendliche während ihres Aufenthaltes in Deutschland sowie nach der Rückkehr der Familie in die Türkei machen, einen positiven Einfluss auf die Ausbildung und Stärkung des Kohärenzgefühls ausüben. Die Anforderungen, denen

sich die Betroffenen gegenübersehen, sind zweifelsohne ausgesprochen hoch, ihre Bewältigung für zukünftige Lebenssituationen aber auch dementsprechend wertvoll. Mit der multikulturellen Persönlichkeit von Adler und dem Kohärenzsinn von Antonovsky wurden zunächst solche Erklärungsmodelle in die Interpretation einbezogen, die eine umfassende Betrachtung und Bewertung des Migrations- und Remigrationsprozesses ermöglichen sollten. Mit der „Theorie effektiver Kommunikation“ von Gudykunst (1993) wird abschließend auf einen zentralen Bestandteil des Gesamtprozesses fokussiert. Dabei steht die Frage im Vordergrund, welchen Einfluss die Erfahrungen der betroffenen Kinder und Jugendlichen aus Remigrantenfamilien auf die Ausprägung der individuellen kommunikativen Kompetenz ausüben. Die kommunikative Kompetenz stellt eine wesentliche Voraussetzung für einen erfolgreichen Entwicklungsprozess dar und ist ihrerseits eng mit der psychischen Befindlichkeit verknüpft.

6.3 Theorie effektiver Kommunikation von Gudykunst

Das Ziel des Einbezuges des Modells von Gudykunst besteht darin, zu überprüfen, ob es in der Betrachtung des Gesamtprozesses von Migration und Remigration sinnvolle Erklärungsbeiträge liefert. Die hergestellten Zusammenhänge sind nicht als Beweise zu verstehen. Vielmehr kommt ihnen Indizienqualität zu. Sie sollten als Anregung verstanden werden, den Blick auch in diese Richtung zu öffnen. Selbstverständlich ist eine Vielzahl alternativer Interpretationsmöglichkeiten denkbar, die in nachfolgenden Untersuchungen systematisch eingegrenzt werden müssen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird in dem folgenden Abschnitt nur auf diejenigen Axiome von Gudykunst eingegangen, die für die Untersuchung relevant sind.

6.3.1 Zusammenhang zwischen kommunikativer Kompetenz, Ängstlichkeit und Unsicherheit

Gudykunst unterteilt die kommunikative Kompetenz in drei Hauptfaktoren:

- Motivation
- Wissen
- Fähigkeiten

Eine hohe Ausprägung dieser Faktoren garantiert nach Gudykunst noch keine effektive Kommunikation in einer spezifischen Situation, erhöht aber die Wahrscheinlichkeit einer adäquaten Anpassung.

In dem folgenden Abschnitt werden die oben genannten Faktoren zunächst in ihren Einzelbestandteilen dargestellt. Anschließend werden die von Gudykunst abgeleiteten Axiome, soweit sie sich in den Rahmen der vorliegenden Untersuchung integrieren lassen, einer genauen Betrachtung unterzogen.

6.3.1.1 Motivation

Als erstes Element der Kompetenz nennt Gudykunst die Motivation: Der Wunsch angemessen und effektiv zu kommunizieren.

Diesen Faktor unterteilt er unter anderem in folgende Punkte:

- Bedürfnisse, die uns motivieren, mit anderen zu interagieren
- Erhalt des Selbstkonzeptes
- Bedürfnis nach sozialen Verbindungen
- Offenheit gegenüber neuen Informationen

Bedürfnisse, die uns motivieren mit anderen zu interagieren

Hierunter fasst Gudykunst unter anderem das Bedürfnis nach Vorhersagbarkeit des Verhaltens von Kommunikationspartnern. Aus diesem Bedürfnis leitet Gudykunst folgendes Axiom ab:

Ein Ansteigen in der Vorhersagbarkeit des Verhaltens anderer führt zu einer Reduktion von Ängstlichkeit.

Im Rahmen des Migrations- und Remigrationsprozesses stehen die Kinder und Jugendlichen vor der Aufgabe, sich flexibel auf verändernde Umgebungen und Kommunikationspartner einzustellen. Sei es durch die Übernahme besonderer Rollen im Familienverband, die Reisen in die Türkei, die Gegensätze zwischen familiärem und schulischem Umfeld in Deutschland oder auch den dauerhaften Umzug, stets sind die Betroffenen gefordert, ihr kommunikatives Verhalten mit den Reaktionen des jeweiligen Gegenüber abzugleichen. Diese große Anforderung verschafft den Kindern

und Jugendlichen gleichzeitig die Möglichkeit, differenzierte Referenzschemata aufzubauen. Die Erfahrungen mit zahlreichen verschiedenen Kommunikationspartnern lassen sich im günstigen Fall für die Vorhersage möglicher Reaktionen in neuen Situationen nutzen. Folgt man Gudykunst, so führt die Entwicklung eines verlässlichen Categoriesystems zu einer Reduktion der Ängstlichkeit.

Erhalt des Selbstkonzeptes

Das Selbstkonzept als Gesamtheit der kognitiven Repräsentationen eines Individuums über sich selbst lässt sich in drei Ebenen unterteilen:

- Die menschliche Identität in Abgrenzung zu anderen Lebensformen
- Die soziale Identität in Abgrenzung zu anderen Gruppen
- Die persönliche Identität in Abgrenzung zu anderen Individuen.

Ausgehend von dieser Differenzierung leitet Gudykunst folgende Axiome ab:

Je mehr der Selbstwert eines Individuums von den Mitgliedern der gleichen Gruppe abhängig ist, desto höher der Grad der Ängstlichkeit

Je mehr das individuelle Verhalten von der persönlichen Identität beeinflusst ist, desto höher die Fähigkeit, die eigene Ängstlichkeit und Unsicherheit zu reduzieren.

Um den Migrations- und Remigrationsprozess erfolgreich zu meistern, müssen die Kinder und Jugendlichen schon früher ein höheres Maß von Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit aufweisen, als dies von ihren Altersgenossen ohne Migrationserfahrung gefordert ist. Sei es die notwendige Übernahme wichtiger Haushaltsaufgaben, die Gestaltung des außerfamiliären Lebensbereiches in Deutschland oder auch die besondere Rolle im Familiengefüge nach der Rückkehr in die Türkei, in jedem Falle bieten sich Gelegenheiten, die persönlichen Spielräume den eigenen Vorstellungen entsprechend zu nutzen. Gleichzeitig könnte der häufige Wechsel des Lebensraumes dazu führen, dass die Orientierung an sozialen Bezugsgruppen nicht in dem Maße erfolgen kann, wie es in stabileren Sozialisationen der Fall ist. Zur Illustration seien noch einmal einige Anmerkungen der befragten Remigranten zu den

positiven Auswirkungen des Aufenthaltes in Deutschland und der Rückkehr in die Türkei zitiert.

- *Ich habe gelernt, Eigeninitiative zu entwickeln.*
- *Ich habe gelernt, auf eigenen Füßen zu stehen.*
- *Ich habe die Möglichkeit erhalten, ein Leben alleine zu führen.*
- *Ich habe gelernt, meine Lebensplanung selber in die Hand zu nehmen.*
- *Das Einzelleben hat meinen Charakter gestärkt.*
- *Meine individuelle Freiheit wurde in Deutschland gefördert.*
- *Ich konnte meine eigene Persönlichkeit entfalten.*

Wertet man diese Ausführungen als Beleg für eine Betonung des Einflusses der persönlichen Identität auf das Verhalten seitens der Remigranten, so hätte dies nach Gudykunst eine Reduktion der Ängstlichkeit und Unsicherheit zur Folge. Die Ergebnisse der Untersuchung stützen diese Annahme.

Bedürfnis nach sozialen Verbindungen

Intakte soziale Verbindungen weisen nach Gudykunst eine angemessene Balance von Nähe und Distanz auf. Dabei steht nicht die Intimität der Beziehung im Vordergrund, sondern eher gegenseitiges Verständnis. Um dieses aufzubauen, bedarf es einer bewussten Abstimmung mit dem Gegenüber. Gelingt dieser Prozess, so entsteht nach Gudykunst Stolz, im anderen Falle Scham. Intakte soziale Verbindungen sind eine Grundlage zur Stärkung des Selbstwertes.

Gudykunst entwickelt aus diesen Ausführungen folgende Axiome:

Ein Anwachsen des Selbstwertes führt zu einer Reduktion der Ängstlichkeit.

Eine gute Abstimmung mit Fremden führt zu einer Abnahme der Ängstlichkeit und Unsicherheit.

Wie bereits mehrfach angesprochen, fordert der Prozess der Migration und Remigration die Betroffenen dazu heraus, sich immer wieder neu auf wechselnde Bezugspersonen

einzustellen. Es bietet sich so die Chance zur Ausbildung zunehmend feinerer Categoriesysteme, die die Wahrscheinlichkeit gelungener Abstimmungen mit dem jeweiligen Gegenüber erhöhen. Folgt man Gudykunst, so liegt darin eine Grundlage zur Schaffung intakter sozialer Verbindungen. Diese wiederum wirken sich über die Erhöhung des Selbstwertes auf eine Reduktion von Ängstlichkeit und Unsicherheit aus.

Offenheit gegenüber neuen Informationen

Gudykunst trifft eine Unterscheidung in unsicherheits- und sicherheitsorientierte Menschen.

Sicherheitsorientierte Menschen vermeiden es, sich selbst und ihr Verhalten aufgrund neuer Informationen zu überprüfen. Sie halten an traditionellen Einstellungen und Werten fest und entziehen sich der Auseinandersetzung mit Neuem.

Unsicherheitsorientierte Menschen hingegen verändern ihre Glaubenssysteme, indem sie versuchen, neue Informationen und Erfahrungen mit den früheren zu integrieren. Sie haben das Bedürfnis, die Umwelt und sich selber zu verstehen. Aus der Gegenüberstellung dieser beiden Haltungen stellt Gudykunst folgendes Axiom auf:

Ein Anwachsen der Unsicherheitsorientierung erhöht die Fähigkeit, Unsicherheit zu reduzieren.

Bei den Ausführungen zur Entwicklung einer multikulturellen Persönlichkeit wurde auf die Tatsache hingewiesen, dass Kinder und Jugendliche aus Remigrationsfamilien sowohl während des Aufenthaltes in Deutschland als auch nach der Rückkehr der Familie in die Türkei damit konfrontiert werden, dass die relevanten Maßstäbe, Werte und Normen eines Lebensbereiches, in einem anderen keine Gültigkeit mehr besitzen oder dort sogar unerwünscht sein können. Die Betroffenen werden sich so der Relativität der einzelnen Systeme bewusst. Verläuft der Entwicklungsprozess positiv, so gelingt es ihnen, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede wahrzunehmen, ohne das eine oder das andere abzulehnen zu müssen. Vielmehr werden die jeweils neuen Erfahrungen integriert und für das eigene Leben nutzbar gemacht. Die Kinder und Jugendlichen nehmen zunächst unbekannte Informationen nicht als bedrohlich wahr, sondern eher als Möglichkeit, das Verständnis der eigenen Umwelt und der eigenen Person zu

differenzieren. Im Sinne von Gudykunst könnte hieraus eine Unsicherheitsorientierung entstehen, die mit einer Reduktion der eigenen Unsicherheit einhergeht.

Als zweites Element kommunikativer Kompetenz führt Gudykunst das Wissen ein.

6.3.1.2 Wissen

Das Ausmaß des Wissens ist davon abhängig, inwieweit sich das Individuum bewusst ist, was getan werden muss, um effektiv kommunizieren zu können. Als Unterpunkte des Wissens beschreibt Gudykunst die Folgenden:

- Wissen über mehr als eine Perspektive
- Wissen um alternative Interpretationen
- Wissen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Mit diesem Punkt beschreibt Gudykunst die Notwendigkeit, sich bei der Interpretation des Verhaltens anderer darüber im Klaren zu sein, dass es mehr als eine Perspektive gibt, aus der diese Interpretation erfolgen kann. Nur wenn ich eine gewisse Bandbreite differenzierter Bezugspunkte für die Beurteilung zur Verfügung habe, lassen sich Attributionsfehler vermeiden. Gudykunst fasst diese Aussagen in folgendem Axiom zusammen:

Je vielschichtiger die individuellen Kategoriensysteme sind, desto besser lässt sich Unsicherheit reduzieren. Das Verhalten von Fremden wird vor dem Hintergrund verschiedener Perspektiven beurteilt und die Sicherheit bei Bewertungen von Personen, auch des gleichen kulturellen Kontextes, nimmt zu.

Im Verlaufe des Migrations- und Remigrationsprozesses machen die Kinder und Jugendlichen in zahlreichen Situationen die Erfahrung, dass Interpretationen, die eben noch Gültigkeit hatten, sich wenig später als untauglich erweisen. Als Beispiel seien in diesem Zusammenhang die unterschiedlichen Anforderungen etwa der Lebensbereiche Familie und Schule in Deutschland genannt. Die Kinder und Jugendlichen haben so die Gelegenheit, ihre jeweilige Umwelt aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten. Diese wechselnden Bezugsrahmen bringen gleichzeitig die Notwendigkeit mit sich, die eigenen Kategorisierungssysteme zu verfeinern, um zutreffende Bewertungen des Verhaltens anderer vornehmen zu können. Nach Gudykunst führt die Bewusstheit über

unterschiedliche Perspektiven zu einer Verringerung der eigenen Unsicherheit. Als Belege für diese Ausführungen werden am Ende des Abschnitts wiederum Zitate der Studierenden aus Remigrantenfamilien aus der Befragung angeführt.

Wissen um alternative Interpretationen

Kognitive Prozesse, die bei der Kommunikation zum Tragen kommen, sind u.a. die Wahrnehmung, die Interpretation und die Bewertung. Häufig wird die Wahrnehmung relevanter Reize verkürzt und unmittelbar auf die Interpretation und die Bewertung übergegangen. Dies führt zwangsläufig zu Missverständnissen, die nach Gudykunst nur dann vermieden werden können, wenn man sich der sinnvollen Abfolge der Prozesse bewusst wird. Gelingt dies, so wird es auch möglich, sich klar zu machen, dass andere Personen möglicherweise dieselben Stimuli in anderer Weise interpretieren. Gudykunst leitet daraus zwei Axiome ab:

Je größer die Fähigkeit ist, das Verhalten anderer wahrzunehmen und zu beschreiben und nach alternativen Interpretationen zu suchen, desto größer die Fähigkeit zur sorgfältigen Vorhersage und Erklärung des Verhaltens anderer.

Je höher die kognitive Komplexität (differenzierte Kategorisierungen) ist, desto besser kann die Unsicherheit reduziert werden.

Die Kinder und Jugendlichen aus Remigrantenfamilien machen die Erfahrung, dass nur eine sorgfältige Beobachtung des jeweiligen Umfeldes sicherstellen kann, dass die relevanten Stimuli in angemessener Art und Weise interpretiert und bewertet werden. Die Betroffenen sind darauf angewiesen, sich bewusst zu machen, in welchem Bezugsrahmen sie sich gerade befinden, um effektiv kommunizieren zu können. Diese Flexibilität bringt gleichzeitig eine zunehmende Verfeinerung der eigenen Kategorisierungen hervor. Diese führt über eine zunehmende Sicherheit bei der Vorhersage der Reaktionen anderer zu einer Abnahme der eigenen Unsicherheit und Ängstlichkeit.

Wissen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Um zutreffende Vorhersagen und Erklärungen hinsichtlich des Verhaltens anderer machen zu können, ist es notwendig, sich bewusst zu machen, auf Grundlage welchen Wissens diese ihre Interpretationen vornehmen, welches die Bezugsrahmen sind, innerhalb derer sie sich bewegen. Dieses Wissen beinhaltet kulturelle Aspekte ebenso wie die verschiedenen Gruppenzugehörigkeiten des Gegenübers. Nur wenn es gelingt, Wissen über den spezifischen Hintergrund zu gewinnen, ist nach Gudykunst ein effektiver Austausch zu gewährleisten. Er stellt dazu folgende Axiome auf:

Bewusstes Denken (mindfulness) über die eigene Kommunikation vorausgesetzt, führt das Verständnis über das Wissen von Gruppen, denen der andere angehört, zur Fähigkeit, die eigene Ängstlichkeit zu kontrollieren und die Unsicherheit zu reduzieren.

Das Verständnis der Sprache des Gegenübers führt zu einer Abnahme der Ängstlichkeit und der Unsicherheit.

Das Verständnis von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den eigenen Gruppen und denen des Gegenübers führt zu einer Abnahme der Unsicherheit.

Eine Zunahme in den Gemeinsamkeiten die zwischen sich selbst und dem Gegenüber gesehen werden, führen zu einer Abnahme der Ängstlichkeit und der Unsicherheit.

Kinder und Jugendliche aus Remigrantenfamilien sind aufgrund der häufig wechselnden Gruppenmitgliedschaften und kulturellen Kontexte dazu gezwungen, die eigenen Bezugsrahmen ständig in Frage zu stellen und sich mit den auftretenden Widersprüchen auseinander zusetzen. Ein gelungener Entwicklungsprozess führt nach Adler (1982, 391-393) dazu, dass die Betroffenen in der Lage sind, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der konkurrierenden Umfelder wahrzunehmen und ein Verständnis der Relativität aufzubauen. Auch nach dem Verlassen eines kulturellen Kontextes kann das spezifische Wissen als Bezugsrahmen erhalten bleiben. Die Kinder und Jugendlichen machen die Erfahrung, dass differenzierte Informationen über den jeweiligen Bezugsrahmen notwendig sind, um effektiv kommunizieren zu können. Eine

wesentliche Rolle bei der Aneignung dieses Hintergrundwissens kommt der sprachlichen Kompetenz der Betroffenen zu. Gelingt es ihnen, unter Nutzung ihrer sprachlichen Fähigkeiten ein bewusstes Verständnis des eigenen Bezugsrahmens sowie desjenigen des Gesprächspartners aufzubauen, so führt dies nach Gudykunst zu einem Abbau von Ängstlichkeit und Unsicherheit.

Die Bedeutung des Wissens als wesentliche Komponente einer effektiven Auseinandersetzung mit der Umwelt soll anhand verschiedener Äußerungen der Befragten zum Nutzen ihres Aufenthaltes in Deutschland und ihrer Rückkehr in die Türkei illustriert werden:

- *Ich habe die deutsche Kultur und die deutsche Mentalität kennen gelernt.*
- *Ich habe verschiedene Kulturen, auch andere europäische Kulturen kennen gelernt.*
- *Ich habe durch den Aufenthalt in Deutschland die Fähigkeit erworben, Dinge objektiv zu betrachten.*
- *Ich habe eine größere Weltsicht gewonnen.*
- *Es ist ein Gewinn, Dinge aus verschiedenen Blickwinkeln heraus betrachten zu können.*
- *Durch die Erfahrungen mit beiden Kulturen lassen sich die Dinge viel objektiver betrachten.*
- *Ich habe andere Denkweisen kennen gelernt.*

Den dritten Bereich, der nach Gudykunst neben der Motivation und dem Wissen die kommunikative Kompetenz beeinflusst, bilden die Fähigkeiten, die notwendig sind, um effektives kommunikatives Verhalten zeigen zu können.

6.3.1.3 Fähigkeiten

Nach Gudykunst kommen dabei u.a. folgende Elemente zum Tragen:

- Fähigkeit, neue Kategorien hervorzubringen
- Fähigkeit, Ambiguität zu tolerieren
- Fähigkeit zu Empathie
- Fähigkeit, die Kommunikation anzupassen
- Fähigkeit, sinnvolle Informationen zu sammeln und zu nutzen

Fähigkeit, neue Kategorien hervorzubringen

Zutreffende Vorhersagen zum Verhalten anderer können nur dann gemacht werden, wenn jeweils neue, aktuelle Interpretationskategorien entwickelt werden. Dies setzt eine bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen kommunikativen Prozessen und mit dem Hintergrund voraus, vor dem die Kommunikation stattfindet. Unterbleibt dieser Bewusstseinsprozess, so besteht die Gefahr, dass bestehende Bezugsrahmen herangezogen werden, die für die neue Situation nicht adäquat sind. Effektive Kommunikation findet nach Gudykunst dann statt, wenn es gelingt, die eigenen Referenzsysteme immer weiter zu verfeinern und sie bewusst den spezifischen Gegebenheiten anzupassen. Die Folge dieses Differenzierungsprozesses beschreibt Gudykunst in folgendem Axiom:

Die Fähigkeit neue Kategorien zu entwickeln, führt zu einer Abnahme von Ängstlichkeit und Unsicherheit

Das Leben der Kinder aus Remigrantenfamilien wird unter anderem durch eine große Dynamik hinsichtlich relevanter Bezugspersonen und Umgebungen gekennzeichnet. Der Wechsel zwischen familiärem Umfeld, Freizeit und Schule, die häufigen Besuche in der Türkei, die mehrfachen Veränderungen des kulturellen Kontextes erfordern von den Betroffenen eine rasche Umstellung und Weiterentwicklung ihrer individuellen Bezugssysteme. Wenn es ihnen gelingt, sich auf neue Situationen bewusst einzustellen und ihre Interpretationskategorien zu verfeinern, sind sie in der Lage effektiv zu kommunizieren. Die Migration und Remigration stellt einen Rahmen dar, der die geforderte Flexibilität fördert. Nach Gudykunst führt diese Fähigkeit zu einer wachsenden Sicherheit bei der Vorhersage des Verhaltens anderer und darüber zu einer Reduktion von Ängstlichkeit und Unsicherheit.

Fähigkeit, Ambiguität zu tolerieren

Mit diesem Punkt beschreibt Gudykunst die Fähigkeit, in Situationen, in denen nur beschränkte Informationen zur Verfügung stehen, trotzdem handlungsfähig zu bleiben. Dabei steht der Umgang mit der Anspannung zwischen dem Wunsch nach mehr Anhaltspunkten, die für eine effektive Kommunikation hilfreich wären und der

Notwendigkeit, umgehend tätig zu werden, im Mittelpunkt. Als entsprechende Auslöser dieser Ambiguität kommen sowohl unvorbereitete Wechsel zwischen verschiedenen kulturellen Kontexten als auch überraschende Veränderungen bekannter Bedingungen in Frage. Die Auswirkungen des gelungenen Umgangs mit entsprechenden Informationsmängeln beschreibt Gudykunst wie folgt:

Die Fähigkeit, Ambiguität zu tolerieren, fördert die Fähigkeit, die eigene Ängstlichkeit zu kontrollieren.

Durch die schon oft beschriebenen drastischen Wechsel der Kinder und Jugendlichen aus Remigrationsfamilien zwischen unterschiedlichen, häufig zunächst unbekanntem kulturellen Kontexten sind sie in vielen Fällen Situationen ausgesetzt, in denen wichtige Informationen für eine umfassende Einschätzung fehlen. Gelingt es den Betroffenen, die auftretenden inneren Spannungen zu kontrollieren und die Situationen erfolgreich durchzustehen, so kann sich eine Routine beim Umgang mit dieser Ambiguität entwickeln. Diese wiederum hätte nach Gudykunst eine bessere Kontrolle der eigenen Ängstlichkeit zur Folge.

Fähigkeit zur Empathie

Gudykunst weist bei der Erklärung dieses Punktes auf den Unterschied zwischen Empathie und Sympathie hin. Während Sympathie ein Vorgang ist, bei dem der „Sympathisierende“ seine eigenen Bezugsrahmen als relevant betrachtet und anwendet, bedingt empathisches Verhalten das Verlassen der eigenen Bezugsrahmen und das Hineindenken und Fühlen in den des Gegenübers. Empathisches Verhalten ist die Grundlage wirklichen Verstehens. Gudykunst entwickelt aus dieser Unterscheidung folgendes Axiom:

Die Fähigkeit zu empathischem Verhalten reduziert die Unsicherheit bei der Vorhersage und Erklärung des Verhaltens anderer.

Geht man davon aus, dass die Kinder und Jugendlichen im Rahmen des Migrations- und Remigrationsprozesses häufige Wechsel in ihren Bezugssystemen erlebt haben und

dadurch die Fähigkeit gefördert wurde, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen, so könnte man daraus den Schluss ziehen, dass es ihnen vergleichsweise leichter fällt, bei der Auseinandersetzung mit anderen die eigene Perspektive zugunsten der des anderen zu verlassen. Die schon angesprochene Bewusstheit über die Relativität verschiedener Interpretationsmöglichkeiten kann diese empathische Fähigkeit unterstützen. Nach Gudykunst resultiert daraus eine Abnahme der eigenen Unsicherheit.

Fähigkeit, die Kommunikation anzupassen

Um effektiv kommunizieren zu können, ist es notwendig, das eigene Verhalten den spezifischen Bedingungen anzupassen. Dazu gehört die Anpassung an die Anforderungen des Umfeldes ebenso wie die an den jeweiligen Kommunikationspartner. Nur wenn es gelingt, die eigene Wahrnehmung, die Ziele und das Verhalten adäquat zu modifizieren, kann erfolgreiche Kommunikation stattfinden. Den Zusammenhang zwischen dieser Anpassungsfähigkeit und dem psychischen Befinden beschreibt Gudykunst folgendermaßen:

Die Fähigkeit zur Anpassung der eigenen Kommunikation ermöglicht eine verbesserte Kontrolle der Ängstlichkeit und eine Reduzierung der Unsicherheit.

Mit einer pragmatischen Trennung der Lebensbereiche reagieren Kinder und Jugendliche auf die teilweise konkurrierenden Anforderungen, denen sie sich im Verlaufe des Migrations- und Remigrationsprozesses ausgesetzt sehen. Sie müssen die Fähigkeit entwickeln, sich sehr flexibel auf den jeweiligen Kontext und die entsprechenden Bezugspersonen einzustellen und ihr Verhalten anzupassen. Gelingt es den Betroffenen diese Flexibilität aufzubauen und zu erhalten, so hat das nach Gudykunst eine bessere Kontrolle der Ängstlichkeit sowie eine Abnahme der Unsicherheit zur Folge.

Fähigkeit, sinnvolle Informationen zu sammeln und zu nutzen

Eine adäquate Vorhersage, Erklärung und Bewertung des Verhaltens von Mitgliedern anderer Gruppen hängt nach Gudykunst in hohem Maß davon ab, wie differenziert diese Personen wahrgenommen werden. Drängt die Eigenschaft der Gruppenmitgliedschaft

andere wichtige Informationen in den Hintergrund, führt dies zwangsläufig zu Attributionsfehlern, die die Effektivität der Kommunikation beeinträchtigen. Gudykunst leitet daraus folgende Axiome ab:

Je mehr das Verhalten anderer auf ihre Gruppenmitgliedschaft zurückgeführt wird, desto weniger gelingt es, die eigene Ängstlichkeit und Unsicherheit zu reduzieren.

Je größer die Variabilität ist, die in fremden Gruppen wahrgenommen wird, desto größer die Fähigkeit, Angst zu kontrollieren und Unsicherheit zu reduzieren.

Im Verlaufe des eigenen Entwicklungsprozesses kommen die Kinder und Jugendlichen aus Remigrantenfamilien mit unterschiedlichsten Bezugsgruppen in Berührung. Sie nehmen verschiedene Perspektiven ein und lernen die Relativität der Gültigkeit von Gruppennormen und Bewertungsmaßstäben kennen. Es ist denkbar, dass das Wissen um diese Relativität es den Betroffenen erleichtert, das Verhalten der Mitglieder anderer Gruppen weniger vor dem Hintergrund der jeweiligen Gruppenzugehörigkeit, sondern eher der individuellen Persönlichkeit zu beurteilen. Nach Gudykunst hätte diese differenzierte Betrachtung eine adäquatere Vorhersage und Erklärung des Verhaltens anderer und damit eine Reduzierung der Ängstlichkeit und Unsicherheit zur Folge.

In dem vorangegangenen Abschnitt wurde der Einfluss der unterschiedlichen Elemente kommunikativer Kompetenz (Motivation, Wissen, Fähigkeiten) auf die Ausprägung von Ängstlichkeit und Unsicherheit dargestellt. In diesem Zusammenhang wurde überprüft, inwieweit der Prozess von Migration und Remigration einen Einfluss auf die Ausprägung der kommunikativen Kompetenz hat und infolgedessen mit den Variablen Ängstlichkeit und Unsicherheit in Zusammenhang steht.

Werden Ängstlichkeit und Unsicherheit nach Gudykunst durch die verschiedenen Komponenten kommunikativer Kompetenz beeinflusst, so haben sie ihrerseits Auswirkungen auf die Effektivität der Kommunikation.

6.3.2 Ängstlichkeit, Unsicherheit und effektive Kommunikation

Sind Ängstlichkeit und Unsicherheit zu groß, wird die Qualität der Vorhersage, Erklärung und Bewertung des Verhaltens anderer in Mitleidenschaft gezogen. Sind sie zu niedrig, leidet darunter das Interesse, überhaupt zu interagieren.

Eine unbewusste Reaktion zur Reduktion hoher Ängstlichkeit und Unsicherheit besteht darin, schnell auf vertraute Referenzschemata zuzugreifen und so generalisierte Beurteilungen vorzunehmen. Dies führt nach Gudykunst zu Attributionsfehlern, die die Effektivität der Kommunikation einschränken. Eine erfolgreiche Strategie zum Umgang mit hoher Ängstlichkeit und Unsicherheit sieht Gudykunst darin, in entsprechenden Situationen bewusst zu kommunizieren. Die Bewusstheit (mindfulness) etwa über die Tendenz zur Generalisierung, zur vorschnellen Interpretation und zur undifferenzierten Bewertung führt zu einer Konzentration auf die eigenen Kommunikationsprozesse. Die daraus resultierende Kontrolle über die Ängstlichkeit resultiert in besseren Vorhersagen, Erklärungen und Bewertungen des Verhaltens anderer und führt damit zu einer effektiveren Kommunikation.

Bei der Untersuchung der Frage, inwieweit der Migrations- und Remigrationsprozess Möglichkeiten bieten, die kommunikativen Kompetenzen der Betroffenen zu erhöhen, wurde festgestellt, dass durch die häufigen Wechsel der Bezugspersonen und der jeweiligen Kontexte die Ausbildung differenzierter Kategoriensysteme gefördert werden. Gleichzeitig machen die Kinder und Jugendlichen die Erfahrung, dass nur eine sorgfältige Beobachtung des spezifischen Bezugsrahmens eine erfolgreiche Interaktion sicherstellen kann. Verbunden mit der Bewusstheit über die Relativität der jeweils gültigen Maßstäbe und Normen, könnte man diese Punkte als gute Grundlage für eine bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen kommunikativen Prozessen (mindfulness) betrachten. Die Routine im Umgang mit Ambiguität bei fehlenden wichtigen Informationen und die daraus resultierende Kontrollmöglichkeit der eigenen Ängstlichkeit wirkt sich ebenfalls in positiver Weise auf die Effektivität der Kommunikation aus.

Geht man davon aus, dass es den Betroffenen gelingt, die schwierigen Anforderungen im Rahmen des Wechsels zwischen verschiedenen kulturellen Kontexten zu meistern, so könnte die Folge in einem Ausbau der kommunikativen Kompetenzen, einer erhöhten Kontrollierbarkeit von Ängstlichkeit und Unsicherheit, einer bewussten

Auseinandersetzung mit den eigenen kommunikativen Prozessen und damit einer effektiveren Kommunikation bestehen.

Bei den bisherigen Betrachtungen blieb ein Aspekt unberücksichtigt, dem Gudykunst große Bedeutung bei der Auseinandersetzung mit effektiver Kommunikation zwischen Individuen und Gruppen beimisst: Kulturelle Einflussfaktoren. Nach seiner Ansicht müssen diese bei der Analyse kommunikativer Prozesse mit einbezogen werden. Er geht davon aus, dass es charakteristische Unterschiede der kommunikativen Prozesse bei Angehörigen verschiedener Kulturen gibt, die auf einzelne Dimensionen zurückgeführt werden können.

6.3.3 Kulturelle Unterschiede

Als wesentliche Dimensionen nennt Gudykunst unter anderem:

- Individualismus vs. Kollektivismus
- Hohe Unsicherheitsvermeidung vs. niedrige Unsicherheitsvermeidung
- Hohe Machtdistanz vs. niedrige Machtdistanz

Individualismus vs. Kollektivismus

Während in individualistischen Kulturen persönliche Ziele des Einzelnen im Vordergrund stehen, spielen in kollektivistischen Kulturen Gruppenziele die übergeordnete Rolle. Der persönlichen Identität in individualistischen Kulturen steht die Gruppenidentität in kollektivistischen Kulturen gegenüber. Gudykunst stellt zwei Axiome auf, die den Einfluss dieser Dimension auf die kommunikativen Prozesse beschreiben:

Mitglieder individualistischer Kulturen nutzen eher personenbezogene Informationen (Gefühle, Werte, Einstellungen), um ihre Unsicherheit zu reduzieren, während Mitglieder kollektivistischer Kulturen überwiegend gruppenbezogene Informationen heranziehen.

Mitglieder individualistischer Kulturen betonen die persönliche Identität mehr als die soziale Identität. Mitglieder kollektivistischer Kulturen betonen die soziale Identität mehr als die kollektivistische Identität.

Folgt man Gudykunst, so wächst die Ängstlichkeit von Individuen bei der Auseinandersetzung mit anderen in dem Maße, wie ihr Selbstwert von den Mitgliedern der eigenen Gruppe abhängig ist. Je mehr das eigene Verhalten hingegen von der persönlichen Identität bestimmt wird, desto höher die Fähigkeit, die eigene Unsicherheit und Ängstlichkeit zu reduzieren. Wird das Verhalten anderer eher vor dem Hintergrund der individuellen Persönlichkeit als der jeweiligen Gruppenmitgliedschaft gesehen und bewertet, so hat dies nach Gudykunst ebenfalls eine Reduktion der Unsicherheit und Ängstlichkeit zur Folge.

Ohne eine genaue Positionierung der deutschen und türkischen Kultur auf der Dimension Individualismus und Kollektivismus vornehmen zu müssen, lässt sich ohne Zweifel sagen, dass die deutsche Kultur eher individualistisch geprägt ist, während in der Türkei ein stärkeres kollektivistisches Bewusstsein herrscht. Geht man davon aus, dass die Kinder und Jugendlichen mit Remigrationshintergrund von den verschiedenen kulturellen Kontexten beeinflusst wurden und sie diese im Sinne einer multikulturellen Persönlichkeit integriert haben (vgl. Adler, 1982, S. 390-396), so könnte man daraus den Schluss ziehen, dass bei der Beurteilung des Verhaltens anderer nicht entweder personenbezogene oder gruppenbezogene Faktoren herangezogen werden, sondern vielmehr eine Kombination von beiden. Eine dementsprechend differenziertere Betrachtung hat positive Auswirkungen auf die Qualität von Vorhersagen und Erklärungen des Verhaltens anderer und damit auf die Effektivität der Kommunikation. Der dauerhafte Aufenthalt in der eher individualistisch geprägten deutschen Kultur, verbunden mit der in hohem Maße geforderten Selbständigkeit, gibt den Betroffenen die Gelegenheit, ihre persönliche Identität zu entwickeln und zu stärken. Auch nach der Rückkehr der Familie in die Türkei wird das eigene Verhalten weiterhin mit von dieser persönlichen Identität bestimmt, was nach Gudykunst einen positiven Einfluss auf Ängstlichkeit und Unsicherheit hat.

Einige Antworten der befragten Studierenden auf die offene Frage nach den positiven Auswirkungen der Auseinandersetzung mit der deutschen Kultur belegen diese Annahmen und werden am Ende des Kapitels beispielhaft aufgeführt.

Hohe vs. niedrige Unsicherheitsvermeidung

Nach Gudykunst zeichnen sich Kulturen mit hoher Unsicherheitsvermeidung dadurch aus, dass Unbekanntes und von der Norm Abweichendes als bedrohlich empfunden wird, während in niedrig unsicherheitsvermeidenden Kulturen Unterschiede als interessant wahrgenommen werden. Gudykunst entwickelt aus dieser Dimension u.a. folgendes Axiom:

Mitglieder von Kulturen mit hoher Unsicherheitsvermeidung sind sicherheitsorientiert und haben ein größeres Bedürfnis nach Abgeschlossenheit als Mitglieder von Kulturen mit niedriger Unsicherheitsvermeidung.

Die Individualität und damit auch die Toleranz gegenüber Abweichungen von der Norm ist in der deutschen Kultur sicherlich größer als in der Türkei. Die entsprechenden Freiräume lernen die türkischen Kinder und Jugendlichen in Deutschland vor allem in der Freizeit sowie im schulischen Bereich kennen. Neue und fremde Dinge werden eher als interessant denn als bedrohlich wahrgenommen. Es ist davon auszugehen, dass ein Teil dieser ermutigenden Erfahrungen auch nach der Rückkehr in die Türkei konserviert wird. Gegenüber ihren Altersgenossen, die von Beginn an in einem sehr viel stärker normierten Umfeld groß geworden sind, weisen die Kinder und Jugendlichen aus Remigrantenfamilien dann ein höheres Maß an Offenheit auf. Dies kann dazu führen, dass die Umwelt aktiver exploriert wird und sich so Handlungsspielräume eröffnen, die anderen nicht zur Verfügung stehen.

Hohe vs. niedrige Machtdistanz

In dieser Dimension drückt sich der Umgang von Kulturen mit Macht aus. In Kulturen mit niedriger Machtdistanz wird der Einsatz von Macht weitestgehend von der Legitimation abhängig gemacht und dementsprechend beschränkt. Macht wird vor allem denen zugesprochen, die als Experten anerkannt sind. In Kulturen mit hoher Machtdistanz wird Macht als wesentlicher Bestandteil der Gesellschaft betrachtet und weniger hinterfragt. Die Ungleichverteilung von Macht wird hingenommen und ihr Einsatz als normal betrachtet. Aus der Machtdistanz als relevanter kultureller Dimension leitet Gudykunst folgendes Axiom ab:

Mitglieder von Kulturen mit hoher Machtdistanz weisen eine höhere Unsicherheit und Ängstlichkeit beim Umgang mit Personen von höherem Status auf als Mitglieder von Kulturen mit niedriger Machtdistanz.

Die Machtdistanz in der Türkei ist höher als die in Deutschland. Der Einsatz von Macht, sei es in der Schule, in der Familie oder im Alltag, wird als normaler Bestandteil des Lebens betrachtet und akzeptiert. In Deutschland hingegen wird der Einsatz von Macht kritischer betrachtet und von der tatsächlichen Legitimation abhängig gemacht. Zumindest in der Schule und der Freizeit, teilweise aber auch im familiären Umfeld machen die türkischen Kinder und Jugendlichen während ihres Aufenthaltes in Deutschland Erfahrungen mit diesem eingeschränkten Machtverständnis. Diese Erfahrungen können dazu führen, dass sie sich ermutigt fühlen, die eigenen Interessen zu vertreten und ihre Rechte einzufordern. Gelingt es, Selbstbehauptungs- und Durchsetzungsfähigkeit zu entwickeln und zu erhalten, so kann daraus, auch nach der Rückkehr der Familie in die Türkei, eine stärkere Einflussnahme auf das eigene Leben, bezüglich individueller Neigungen und Interessen, resultieren.

Die folgende Zusammenstellung von Antworten der befragten Studierenden auf die Frage nach den positiven Auswirkungen ihres Aufenthaltes in Deutschland und ihrer Rückkehr in die Türkei soll die Ausführungen dieses Abschnittes ergänzen:

- *Ich kann die moralischen Werte, die ich in Deutschland entwickelt habe, auch in der Türkei für mich behalten.*
- *Der Individualismus wurde in Deutschland gefördert.*
- *Meine individuelle Freiheit wurde in Deutschland gefördert.*
- *Ich habe gelernt, meine Rechte einzufordern.*
- *Ich habe gelernt, Eigeninitiative zu entwickeln.*
- *Ich habe gelernt, auf eigenen Füßen zu stehen.*
- *Ich habe die Möglichkeit erhalten, ein Leben alleine zu führen.*
- *Ich habe gelernt, meine Lebensplanung selber in die Hand zu nehmen.*
- *Ich konnte meine Persönlichkeit entfalten.*

6.3.4 Zusammenfassung

Mit dem Einbezug der „Theorie effektiver Kommunikation“ von Gudykunst wird ein zentraler Faktor in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt, der für den erfolgreichen Wechsel zwischen verschiedenen Kulturen von elementarer Bedeutung ist. Dabei steht die Frage im Raum, inwieweit der Migrations- und Remigrationsprozess den Betroffenen Erfahrungen ermöglicht, die sich auf die Ausbildung der kommunikativen Kompetenz auswirken. Es zeigt sich, dass die besondere Lebenssituation der türkischen Kinder und Jugendlichen in Deutschland dazu führt, dass sie sich sehr flexibel auf veränderte Kontexte und Bezugspersonen einstellen müssen und können. Diese Flexibilität führt einerseits zu einer zunehmend differenzierten Ausbildung der eigenen Kategoriensysteme sowie einer ausgeprägten Anpassungsfähigkeit.

Durch die Auseinandersetzung mit teilweise konkurrierenden Lebensbereichen entwickeln die Betroffenen ein Verständnis der Relativität von Maßstäben und Normen. Ihnen wird bewusst, dass es stets unterschiedliche Perspektiven gibt, aus denen Informationen betrachtet und bewertet werden können. Während des Aufenthaltes in Deutschland, aber auch nach der Rückkehr der Familie in die Türkei sehen sich die Kinder und Jugendlichen häufig unbekanntem Situationen gegenüber, in denen wichtige Informationen für eine sorgfältige Einschätzung fehlen. Gelingt es ihnen, die daraus resultierende Ambiguität zu bewältigen, entwickeln sie eine gewisse Routine, die zukünftige Situationen weniger bedrohlich erscheinen lässt. Durch den längerfristigen Aufenthalt in einer eher individualistisch geprägten Kultur haben die Betroffenen die Möglichkeit, ihre persönliche Identität zu entfalten. Die vergleichsweise geringe Ausprägung der Unsicherheitsvermeidung, der die Kinder und Jugendlichen in Deutschland begegnen, fördert die Offenheit gegenüber Neuem und ermutigt zur aktiven Exploration. Abschließend gestattet die niedrige Machtdistanz das Geltendmachen eigener Rechte und das Einstehen für die individuellen Interessen.

Geht man davon aus, dass die vielfältigen Erfahrungen in einer Entwicklungsphase gemacht werden, in der noch eine besondere Flexibilität in den kognitiven Strukturen vorhanden ist, so kann man den Schluss ziehen, dass der Migrations- und Remigrationsprozess das Potenzial bietet, die individuellen kommunikativen Kompetenzen positiv zu beeinflussen.

Die Interpretation weist zwei große Stränge auf. Diese werden in der anschließenden Gesamtschau zusammengeführt.

6.4 Fazit

Der Prozess der Migration und Remigration wurde vielfach als Quelle zahlreicher belastender Ereignisse und Situationen betrachtet. Dabei wurde immer wieder auf die besonders schwierige Situation der türkischen Kinder und Jugendlichen hingewiesen. Deren Ausgangsbedingungen für ein erfolgreiches Leben in der Türkei wurden dabei als schlechter eingestuft als die der vergleichbaren Altersgenossen ohne Migrationshintergrund. Trotz dieser Annahmen belegten Untersuchungen zum Vergleich des psychischen Befindens zwischen Remigrantenkindern und anderen türkischen Schülern oder Studierenden häufig keine Nachteile auf Seiten der Rückkehrer. Für diese Ergebnisse gab es jedoch außer dem Hinweis auf spezifische Bedingungen wie etwa den Besuch einer Rückkehrerschule als Schutzraum oder aber das Germanistikstudium als optimales Lerngebiet mit hohen Erfolgchancen keine schlüssigen Erklärungen. Richtet man den Blickwinkel jedoch auf die entwicklungsfördernden Möglichkeiten, die sich aus dem andauernden Aufenthalt in verschiedenen Kulturen und dem Wechsel zwischen diesen ergeben, so lassen sich Begründungen für ein vergleichbares oder sogar besseres psychischen Befinden auf Seiten der Kinder aus Remigrantenfamilien finden. Die Konfrontation mit den sich teilweise widersprechenden und konkurrierenden Normen, Werten und Einstellungen aus den unterschiedlichen kulturellen Kontexten regen die Betroffenen zu einer intensiven Auseinandersetzung an. Der Versuch, die verschiedenen Elemente miteinander zu vergleichen und in Beziehung zu setzen, eröffnet die Möglichkeit für das Schaffen von klaren, verständlichen und sinnvollen Strukturen. Dabei ist die Relativierung der einzelnen Systeme von großer Bedeutung. Auch wenn die Betroffenen sich abhängig von der jeweiligen Lebenssituation eher der einen oder der anderen Kultur verbunden fühlen, so trägt jeder einzelne Bereich dazu bei, dass es dem Individuum gelingt, die eingehenden Informationen in einen sinnvollen Zusammenhang zu bringen. Das Ergebnis der Entwicklung von anfänglicher Verwirrung und Disintegration, die aus der Konfrontation mit den konkurrierenden Kontexten entsteht, bis hin zur Reintegration, Autonomie und Unabhängigkeit bezeichnet Adler (1982) als

multikulturelle Persönlichkeit. Diese akzeptiert soziale, psychologische und kulturelle Unterschiede und nimmt sie als wertvoll wahr. Sie ist dazu in der Lage, Verantwortung zu übernehmen, Entscheidungen zu treffen und den Erfahrungen Sinn zuzuschreiben.

Antonovsky (1997) beschreibt die Fähigkeit, Stimuli aus der inneren und äußeren Welt Struktur zu geben und die Welt als vorhersagbar und erklärbar zu erleben mit dem Gefühl der Verstehbarkeit. Dieses wirkt sich als Bestandteil des Kohärenzerlebens positiv auf die physische und psychische Gesundheit aus.

Neben dieser kognitiven Komponente stellt der bikulturelle Kontext auch den Rahmen für den Erwerb vielfältiger Handlungskompetenzen zur Verfügung. Im Zusammenhang mit dem Migrations- und Remigrationsprozess müssen die Betroffenen auf Anforderungen aus den unterschiedlichen Lebensbereichen reagieren, verschiedene soziale Rollen einnehmen und sich die dafür erforderlichen Fähigkeiten aneignen. Beim Wechsel zwischen den verschiedenen Kulturen stehen sie vor immer neuen Situationen, mit denen sie sich auseinandersetzen müssen. Verläuft dieser Prozess erfolgreich, so verfügen die Betroffenen über ein zunehmend breites Spektrum von Verhaltensressourcen. Diese bilden die Basis zur Bewältigung zukünftiger Herausforderungen. Das Zutrauen, schwierige Lebenssituationen mittels zur Verfügung stehender Bewältigungsressourcen meistern zu können, kann als Selbstwirksamkeit, Kontrolle oder auch im Sinne von Antonovsky als Gefühl der Machbarkeit bezeichnet werden. Es führt dazu, dass Veränderungen in der Umwelt als Herausforderungen betrachtet werden, die immer auch die Chance für eine persönliche Weiterentwicklung darstellen. Der bikulturelle Kontext stellt den Betroffenen darüber hinaus ein Umfeld zur Verfügung, welches Selbständigkeit und Eigeninitiative fördert. In den verschiedenen Umwelten sind die Kinder und Jugendlichen gezwungen, ihren Platz im sozialen System selber zu gestalten und Einfluss auf die Verwirklichung ihrer individuellen Bestimmung zu nehmen. Gelingt es den Remigrantenkindern, diese Selbständigkeit zu nutzen und sich an der Entscheidungsfindung in sozial relevanten Situationen wie etwa der Studienwahl zu beteiligen, so hat dies positiven Einfluss auf die wahrgenommene Sinnhaftigkeit des eigenen Lebens und das sich daraus entwickelnde Engagement. Die Sinnhaftigkeit stellt nach Antonovsky das motivationale Element für einen übergeordneten gesundheitsprotektiven Faktor dar.

Mit der „Theorie effektiver Kommunikation“ von Gudykunst wurde ein zentraler Bereich in die Betrachtung einbezogen, dem im Rahmen interkultureller Erfahrungen besondere Bedeutung zukommt. Es zeigte sich, dass die erfolgreiche Orientierung innerhalb und zwischen den häufig wechselnden Bezugsrahmen und Kontexten ein großes Maß an Flexibilität und Anpassungsfähigkeit erfordert. Durch sich gegenseitig relativierenden Erfahrungen bilden die Betroffenen sehr differenzierte Kategoriensysteme und werden sich der Bedeutung verschiedener Perspektiven und Interpretationsmöglichkeiten bewusst. Sie lernen, mit der Ambiguität umzugehen, die in Situationen entsteht, in denen wichtige Informationen für eine angemessene Interpretation fehlen. Durch den längerfristigen Aufenthalt in einer vergleichsweise individualistisch geprägten, wenig unsicherheitsvermeidenden Kultur wie Deutschland, die darüber hinaus durch eine gegenüber der Türkei niedrige Machtdistanz gekennzeichnet ist, erhalten die Kinder und Jugendlichen die Gelegenheit, ihre persönliche Identität zu entwickeln, sich gegenüber Neuem zu öffnen und für die eigenen Interessen und Rechte einzustehen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Prozess der Migration und Remigration den Betroffenen eine Vielzahl von Entwicklungsmöglichkeiten bietet. Gelingt es, die oft schwierigen Situationen zu bewältigen, so kann das Ergebnis in der Entwicklung einer multikulturellen Persönlichkeit bestehen, die sich unter anderem durch ein hohes Maß kommunikativer Kompetenzen auszeichnet. Darüber hinaus tragen die spezifischen Erfahrungen im Sinne Antonovskys zur Ausbildung und Stärkung des Kohärenzgefühls bei, welches als Schutzfaktor für das psychische und körperliche Befinden in Belastungssituationen betrachtet werden kann.

7 Ausblick

Die Ergebnisse der Untersuchung haben gezeigt, dass Migration und Remigration als Prozesse zu verstehen sind, die die Betroffenen zwar einerseits mit hohen Anforderungen konfrontieren, ihnen aber gleichzeitig zahlreiche Entwicklungsmöglichkeiten bieten. Bei den befragten Studierenden der Experimentalgruppe handelt es sich um Individuen, denen es gelungen ist, die Angebote, die ihnen die Umwelt in den verschiedenen kulturellen Kontexten gemacht hat, zur Ausbildung von Ressourcen zu nutzen. Diese Erweiterung sowohl des Repertoires von Handlungen und Fähigkeiten als auch der Wertesysteme und Perspektiven kompensiert nicht nur die häufig betonten schwierigen Ausgangsbedingungen der Remigranten, sondern wirkt sich sogar vorteilhaft auf das psychische Befinden gegenüber den Personen aus, denen entsprechende Herausforderungen nicht in vergleichbarer Weise geboten werden.

Der erfolgreiche Wechsel zwischen den Kulturen wird durch verschiedene Rahmenbedingungen begünstigt. Dazu gehört neben einer ausreichenden finanziellen Ausstattung und einer Ausbildungssituation, die die individuellen Vorstellungen und Wünsche berücksichtigt, auch die Aufrechterhaltung von Verbindungen zum ehemaligen kulturellen Kontext. Darunter ist der Erhalt der Sprache ebenso zu verstehen wie die Beibehaltung von Kontakten zu Mitgliedern der betreffenden Kultur.

Auch wenn die Ergebnisse sehr erfreulich und ermutigend sind, darf man nicht außer Acht lassen, dass es sich bei der untersuchten Stichprobe um eine ausgesprochen privilegierte Gruppe handelt, die keinesfalls als repräsentativ für die Gesamtheit der remigrierten Kinder und Jugendlichen angesehen werden kann. Bei den Befragten handelt es sich um Studierende, also um Personen, denen es gelungen ist, das harte zentrale Vergabeverfahren erfolgreich zu durchlaufen und einen der begehrten Studienplätze zu erhalten. Hinsichtlich der befragten weiblichen Studierenden bedeutet das zusätzlich, dass diese es geschafft haben, den häufig engen familiären Handlungsspielraum durch ihr Studium zu erweitern. Aus dem Gesagten folgt, dass die von den befragten Studierenden gemachten Aussagen nicht unmittelbar auf die Gesamtheit der Kinder und Jugendlichen übertragen werden können. Es ist denkbar,

dass die hohen Anforderungen, die mit dem Entwicklungspotenzial des Wechsels zwischen den Kulturen einhergehen, nur von Individuen genutzt werden können, die bestimmte Anforderungen erfüllen, während sie bei anderen eventuell negative Auswirkungen haben. Zur Klärung dieser Frage wäre eine ähnlich angelegte Untersuchung an einer umfassenderen Stichprobe notwendig. Damit wäre die Aufgabe verbunden, die entsprechenden Personen mit Remigrationserfahrung aus den unterschiedlichsten Lebensbereichen ausfindig zu machen. Ähnliches gilt für die Durchführung einer Längsschnittstudie, bei der man die Entwicklung der betroffenen Personen im Rahmen des Migrations- und Remigrationsprozesses genauer analysieren könnte.

Eine zusätzliche Erweiterung der Untersuchung könnte in einer Ausdehnung auf andere Länder wie etwa die osteuropäischen Staaten liegen.

Trotz der genannten Einschränkungen bleibt festzuhalten, dass der Prozess der Migration und Remigration unter bestimmten Voraussetzungen eine Stärkung der Betroffenen mit sich bringt. Worauf diese Stärkung zurückzuführen ist, lässt sich mittels der vorliegenden Untersuchung nur vermuten, auch wenn die verwendeten Erklärungsansätze in sich schlüssig sind. Wollte man diesbezüglich eindeutige Aussagen ermöglichen, wären je nach theoretischem Modell spezifische Fragen zu stellen. Konzentriert man sich auf die Theorie effektiver Kommunikation von Gudykunst, so wäre zu erfassen, ob die Personen mit Migrations- und Remigrationshintergrund tatsächlich in den grundlegenden Faktoren wie Motivation, Wissen und Fähigkeiten höhere Ausprägungen aufweisen als die Vergleichsgruppe. Des Weiteren müsste die Untersuchung speziell auf die zentralen Variablen Unsicherheit und Ängstlichkeit zugeschnitten werden. Zur Stützung des Modells von Gudykunst wäre darüber hinaus zu prüfen, ob die Remigranten über ein höheres Maß an Bewusstheit hinsichtlich des eigenen kommunikativen Verhaltens verfügen und damit eine entsprechend effektivere Kommunikation einhergeht. Sollte es gelingen, die Theorie von Gudykunst zu bestätigen, ließen sich daraus wichtige Schlussfolgerungen für die Entwicklung interkultureller Trainingsprogramme ziehen.

Stellt man die salutogenetische Betrachtung von Antonovsky in den Mittelpunkt, so lautet eine interessante Fragestellung, ob die Remigranten tatsächlich ein größeres

Kohärenzgefühl ausweisen als die Personen ohne entsprechenden Hintergrund. Diese Ausprägung ließe sich mit der spezifischen Skala des Orientation-to-Life-Questionnaire von Antonovsky erfassen. Die Ergebnisse würden zunächst Aufschluss darüber geben, welche moderierenden Rahmenbedingungen im Migrations- und Remigrationskontext für die Entwicklung eines hohen Kohärenzgefühls maßgeblich sind. Zum anderen könnten die Besonderheiten des interkulturellen Prozesses selber in ihrem fördernden Potential analysiert werden. Der Nutzen würde in der Eröffnung von Perspektiven zur Optimierung entsprechender Begleitprogramme bestehen. Neben Migranten könnten davon auch Schüler, Studierende und andere Personengruppen mit längerfristigen Auslandsaufenthalten profitieren. Des weiteren ließen sich die Erkenntnisse für die Erarbeitung umfassender Konzepte für die Persönlichkeitsentwicklung im salutogenetischen Sinne verallgemeinern und für das alltägliche Leben nutzbar machen (vgl. dazu Wüstmann, 2005 sowie Laucht et al., 2000). Dafür müssten die als förderlich identifizierten Rahmen- und Prozessvariablen repliziert werden.

Die vorliegende Untersuchung sollte dem Zweck dienen, einerseits eine detaillierte Betrachtung von Migrations- und Remigrationsprozesses zu ermöglichen und andererseits Anregungen dafür zu geben, welche theoretischen Ansätze sich für diese spezifische Thematik nutzbar machen lassen. Die Ergebnisse sollten als Ermutigung verstanden werden, interkulturelle Fragestellungen auch unter Einbezug ressourcenorientierter salutogenetischer Perspektiven zu bearbeiten. Dieser Perspektive kommt meiner Ansicht nach gerade im Zuge wachsender Mobilität und Globalisierung eine besondere Bedeutung zu.

Es wäre erfreulich, wenn die vorliegende Arbeit zu zwei Entwicklungen beitragen würde. Dazu gehört zunächst die verstärkte Berücksichtigung von förderlichen Rahmenbedingungen für Personen, die mit dem Wechsel zwischen verschiedenen Kulturen konfrontiert sind. Zusätzlich erscheint es im Rahmen zunehmender interkulturellen Verflechtungen sinnvoll, Personen, die einen Teil ihres Lebens in einer anderen Kultur verbracht haben, nicht vornehmlich als Opfer eines belastenden Prozesses, sondern vielmehr als potentielle Träger überdurchschnittlicher Ressourcen zu betrachten.

Anhang

A Ergänzende Tabellen für den Ergebnisteil:

A.1 Vergleich der Experimental- mit der Kontrollgruppe

A.1.1 Selbstwert-Fragebogen

Zwischensubjektfaktoren

		N
SEX	0	181
	1	193
REM	0	108
	1	266

Tab. 18: Häufigkeitsverteilung Selbstwert-Fragebogen, Geschlecht / Gruppenzugehörigkeit

(SEX 0=männlich, SEX 1=weiblich; REM 0=Kontrollgruppe, REM 1=Experimentalgruppe)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: SEGESAM

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	107,233 ^a	3	35,744	2,515	,058
Konstanter Term	98082,747	1	98082,747	6901,719	,000
SEX	26,398	1	26,398	1,858	,174
REM	,873	1	,873	,061	,804
SEX * REM	32,330	1	32,330	2,275	,132
Fehler	5258,200	370	14,211		
Gesamt	131928,000	374			
Korrigierte Gesamtvariation	5365,433	373			

a. R-Quadrat = ,020 (korrigiertes R-Quadrat = ,012)

Tab. 19: Varianzanalyse Selbstwert-Fragebogen, Geschlecht / Gruppenzugehörigkeit

Bericht

SEGESAM			
SEX	Mittelwert	N	Standardabweichung
0	18,2836	67	3,6878
1	18,2195	41	3,2211
Insgesamt	18,2593	108	3,5027

Tab. 20: Mittelwerte Selbstwert-Fragebogen, Geschlecht (innerhalb der Kontrollgruppe)

(Sex 0=männlich, Sex 1=weiblich)

Bericht

SEGESAM			
SEX	Mittelwert	N	Standardabweichung
0	17,7281	114	4,1248
1	18,9934	152	3,6602
Insgesamt	18,4511	266	3,9093

Tab. 21: Mittelwerte Selbstwert-Fragebogen, Geschlecht (innerhalb der Experimentalgruppe)

(Sex 0=männlich, Sex 1=weiblich)

A.1.2 Testangst-Fragebogen

Zwischensubjektfaktoren

		N
SEX	0	197
	1	200
REM	0	111
	1	286

Tab. 22: Häufigkeitsverteilung Testangst-Fragebogen, Geschlecht / Gruppenzugehörigkeit

(SEX 0=männlich, SEX 1=weiblich; REM 0=Kontrollgruppe, REM 1=Experimentalgruppe)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: TAIGESAM

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	2471,143 ^a	3	823,714	7,459	,000
Konstanter Term	451825,458	1	451825,458	4091,624	,000
SEX	1732,705	1	1732,705	15,691	,000
REM	981,436	1	981,436	8,888	,003
SEX * REM	64,274	1	64,274	,582	,446
Fehler	43397,779	393	110,427		
Gesamt	608471,000	397			
Korrigierte Gesamtvariation	45868,922	396			

a. R-Quadrat = ,054 (korrigiertes R-Quadrat = ,047)

Tab. 23: Varianzanalyse Testangst-Fragebogen, Geschlecht / Gruppenzugehörigkeit

Bericht

TAIGESAM

SEX	Mittelwert	N	Standardabweichung
0	37,4348	69	8,3885
1	43,1190	42	9,7636
Insgesamt	39,5856	111	9,3113

Tab. 24: Mittelwerte Testangst-Fragebogen, Geschlecht (innerhalb der Kontrollgruppe)
(Sex 0=männlich, Sex 1=weiblich)

Bericht

TAIGESAM

SEX	Mittelwert	N	Standardabweichung
0	34,7656	128	10,3235
1	38,6139	158	11,6119
Insgesamt	36,8916	286	11,2002

Tab. 25: Mittelwerte Testangst-Fragebogen, Geschlecht (innerhalb der Experimentalgruppe)
(Sex 0=männlich, Sex 1=weiblich)

A.1.3 Depressions-Fragebogen

Zwischensubjektfaktoren

		N
SEX	0	198
	1	205
REM	0	111
	1	292

Tab. 26: Häufigkeitsverteilung Depressions-Fragebogen, Geschlecht / Gruppenzugehörigkeit
(SEX 0=männlich, SEX 1=weiblich; REM 0=Kontrollgruppe, REM 1=Experimentalgruppe)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: DEPGESAM

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	480,011 ^a	3	160,004	3,351	,019
Konstanter Term	32061,569	1	32061,569	671,565	,000
SEX	36,746	1	36,746	,770	,38 ¹
REM	361,049	1	361,049	7,563	,006
SEX * REM	15,612	1	15,612	,327	,568
Fehler	19048,892	399	47,742		
Gesamt	58284,000	403			
Korrigierte Gesamtvariation	19528,903	402			

a. R-Quadrat = ,025 (korrigiertes R-Quadrat = ,017)

Tab. 27: Varianzanalyse Depressions-Fragebogen, Geschlecht / Gruppenzugehörigkeit

Bericht

DEPGESAM			
SEX	Mittelwert	N	Standardabweichung
0	11,9286	70	6,3299
1	10,7805	41	5,5790
Insgesamt	11,5045	111	6,0631

Tab. 28: Mittelwerte Depressions-Fragebogen, Geschlecht (innerhalb der Kontrollgruppe)
(Sex 0=männlich, Sex 1=weiblich)

Bericht

DEPGESAM

SEX	Mittelwert	N	Standardabweichung
0	9,2969	128	7,5173
1	9,0549	164	6,9452
Insgesamt	9,1610	292	7,1900

Tab. 29: Mittelwerte Depressions-Fragebogen, Geschlecht (innerhalb der Experimentalgruppe)

(Sex 0=männlich, Sex 1=weiblich)

A.2 Einfluss verschiedener Faktoren auf Testwerte innerhalb der Experimentalgruppe

A.2.1 Familienstand

A.2.1.1 Testangst

Zwischensubjektfaktoren		
		N
SEX	0	128
	1	158
FAMGROUP	,00	253
	1,00	33

Tab. 30: Häufigkeitsverteilung Testangst-Fragebogen, Geschlecht / Familienstand (gruppiert) (innerhalb der Experimentalgruppe)

(SEX 0=männlich; SEX 1=weiblich; FAMGROUP 0=ledig, FAMGROUP 1= verlobt oder verheiratet)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: TAIGESAM

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	1654,207 ^a	3	551,402	4,560	,004
Konstanter Term	137348,730	1	137348,730	1135,931	,000
SEX	318,162	1	318,162	2,631	,106
FAMGROUP	530,147	1	530,147	4,385	,037
SEX * FAMGROUP	16,148	1	16,148	,134	,715
Fehler	34097,433	282	120,913		
Gesamt	424995,000	286			
Korrigierte Gesamtvariation	35751,640	285			

a. R-Quadrat = ,046 (korrigiertes R-Quadrat = ,036)

Tab. 31: Varianzanalyse Testangst-Fragebogen, Geschlecht / Familienstand (gruppiert) (innerhalb der Experimentalgruppe)

Bericht

TAIGESAM			
FAMGROUP	Mittelwert	N	Standardabweichung
,00	37,3834	253	11,2662
1,00	33,1212	33	10,0553
Insgesamt	36,8916	286	11,2002

Tab. 32: Mittelwerte Testangst-Fragebogen, Familienstand (gruppiert) (innerhalb der Experimentalgruppe)

(0 = ledig, 1=verlobt oder verheiratet)

A.2.1.2 Depression

Zwischensubjekt faktoren

		N
SEX	0	128
	1	164
FAMGROUP	,00	256
	1,00	36

Tab. 33: Häufigkeitsverteilung Depressions-Fragebogen, Geschlecht / Familienstand (gruppiert) (innerhalb der Experimentalgruppe)

(SEX 0=männlich; SEX 1=weiblich; FAMGROUP 0=ledig, FAMGROUP 1= verlobt oder verheiratet)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: DEPGESAM

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	450,194 ^a	3	150,065	2,962	,033
Konstanter Term	7214,452	1	7214,452	142,378	,000
SEX	1,125E-02	1	1,125E-02	,000	,988
FAMGROUP	435,646	1	435,646	8,598	,004
SEX * FAMGROUP	1,472	1	1,472	,029	,865
Fehler	14593,241	288	50,671		
Gesamt	39549,000	292			
Korrigierte Gesamtvariation	15043,435	291			

a. R-Quadrat = ,030 (korrigiertes R-Quadrat = ,020)

Tab. 34: Varianzanalyse Depressions-Fragebogen, Geschlecht / Familienstand (gruppiert) (innerhalb der Experimentalgruppe)

Bericht

DEPGESAM

FAMGROUP	Mittelwert	N	Standardabweichung
,00	9,6250	256	7,3035
1,00	5,8611	36	5,3300
Insgesamt	9,1610	292	7,1900

Tab. 35: Mittelwerte Depressions-Fragebogen, Familienstand (gruppiert) (innerhalb der Experimentalgruppe)

(0 = ledig, 1=verlobt oder verheiratet)

A.2.2 Finanzielle Situation

A.2.2.1 Selbstwert

Zwischensubjektfaktoren

		N
MONEY	0	31
	1	175
	2	60
SEX	0	114
	1	152

Tab. 36: Häufigkeitsverteilung Selbstwert-Fragebogen, Geschlecht / Finanzielle Situation (innerhalb der Experimentalgruppe)

(SEX 0=männlich; SEX 1=weiblich; MONEY 0=mehr Geld als nötig, MONEY 1=ausreichend Geld, MONEY 2= weniger Geld als nötig)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: SEGESAM

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	487,687 ^a	5	97,537	7,119	,000
Konstanter Term	53850,793	1	53850,793	3930,519	,000
MONEY	367,048	2	183,524	13,395	,000
SEX	43,694	1	43,694	3,189	,075
MONEY * SEX	17,410	2	8,705	,635	,531
Fehler	3562,177	260	13,701		
Gesamt	94608,000	266			
Korrigierte Gesamtvariation	4049,865	265			

a. R-Quadrat = ,120 (korrigiertes R-Quadrat = ,104)

Tab. 37: Varianzanalyse Selbstwert-Fragebogen, Geschlecht / Finanzielle Situation (innerhalb der Experimentalgruppe)

Mehrfachvergleiche

Abhängige Variable: SEGESAM

Tukey-HSD

(I) MONEY	(J) MONEY	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Signifikanz	95% Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze
0	1	,1401	,721	,979	-1,5504	1,8306
	2	3,0258*	,819	,001	1,1070	4,9446
1	0	-,1401	,721	,979	-1,8306	1,5504
	2	2,8857*	,554	,000	1,5879	4,1835
2	0	-3,0258*	,819	,001	-4,9446	-1,1070
	1	-2,8857*	,554	,000	-4,1835	-1,5879

Basiert auf beobachteten Mittelwerten.

*. Die mittlere Differenz ist auf der Stufe ,05 signifikant.

Tab. 38: Mehrfachvergleiche Selbstwert-Fragebogen, Finanzielle Situation (innerhalb der Experimentalgruppe)

(MONEY 0=mehr Geld als nötig, MONEY 1= ausreichend Geld, MONEY 2= weniger Geld als nötig)

SEGESAM

Tukey-HSD^{a,b,c}

MONEY	N	Untergruppe	
		1	2
2	60	16,2000	
1	175		19,0857
0	31		19,2258
Signifikanz		1,000	,979

Die Mittelwerte für Gruppen in homogenen Untergruppen werden angezeigt.

Basiert auf Typ III Quadratsumme

Der Fehlerterm ist "Mittel der Quadrate (Fehler) = 13,701".

- Verwendet Stichprobengrößen des harmonischen Mittels = 54,906
- Die Größen der Gruppen ist ungleich. Es wird das harmonische Mittel der Größe der Gruppen verwendet. Fehlerniveaus für Typ I werden nicht garantiert.
- Alpha = ,05

Tab. 39: Mittelwerte Selbstwert-Fragebogen, Finanzielle Situation (innerhalb der Experimentalgruppe)

(MONEY 0=mehr Geld als nötig, MONEY 1= ausreichend Geld, MONEY 2= weniger Geld als nötig)

A.2.2.2 Depression

Zwischensubjektfaktoren

		N
SEX	0	128
	1	163
MONEY	0	34
	1	187
	2	70

Tab. 40: Häufigkeitsverteilung Depressions-Fragebogen, Geschlecht / Finanzielle Situation (innerhalb der Experimentalgruppe)

(SEX 0=männlich; SEX 1=weiblich; MONEY 0=mehr Geld als nötig, MONEY 1=ausreichend Geld, MONEY 2=weniger Geld als nötig)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: DEPGESAM

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	1274,940 ^a	5	254,988	5,308	,000
Konstanter Term	15886,750	1	15886,750	330,730	,000
SEX	7,252	1	7,252	,151	,698
MONEY	1200,125	2	600,062	12,492	,000
SEX * MONEY	74,242	2	37,121	,773	,463
Fehler	13690,098	285	48,035		
Gesamt	39225,000	291			
Korrigierte Gesamtvariation	14965,038	290			

a. R-Quadrat = ,085 (korrigiertes R-Quadrat = ,069)

Tab. 41: Varianzanalyse Depressions-Fragebogen, Geschlecht / Finanzielle Situation (innerhalb der Experimentalgruppe)

Mehrfachvergleiche

Abhängige Variable: DEPGESAM

Tukey-HSD

(I) MONEY	(J) MONEY	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Signifikanz	95% Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze
0	1	-,7594	1,292	,827	-3,7878	2,2691
	2	-5,3613*	1,449	,001	-8,7569	-1,9658
1	0	,7594	1,292	,827	-2,2691	3,7878
	2	-4,6020*	,971	,000	-6,8780	-2,3259
2	0	5,3613*	1,449	,001	1,9658	8,7569
	1	4,6020*	,971	,000	2,3259	6,8780

Basiert auf beobachteten Mittelwerten.

*. Die mittlere Differenz ist auf der Stufe ,05 signifikant.

Tab. 42: Mehrfachvergleiche Depressions-Fragebogen, Finanzielle Situation (innerhalb der Experimentalgruppe)

(MONEY 0=mehr Geld als nötig, MONEY 1= ausreichend Geld, MONEY 2= weniger Geld als nötig)

DEPGESAM

Tukey-HSD^{a,b,c}

MONEY	N	Untergruppe	
		1	2
0	34	7,3529	
1	187	8,1123	
2	70		12,7143
Signifikanz		,817	1,000

Die Mittelwerte für Gruppen in homogenen Untergruppen werden angezeigt.

Basiert auf Typ III Quadratsumme

Der Fehlerterm ist "Mittel der Quadrate (Fehler) = 48,035".

- Verwendet Stichprobengrößen des harmonischen Mittels = 61,168
- Die Größen der Gruppen ist ungleich. Es wird das harmonische Mittel der Größe der Gruppen verwendet. Fehlerlevels für Typ I werden nicht garantiert.
- Alpha = ,05

Tab. 43: Mittelwerte Depressions-Fragebogen, Finanzielle Situation (innerhalb der Experimentalgruppe)

(MONEY 0=mehr Geld als nötig, MONEY 1= ausreichend Geld, MONEY 2= weniger Geld als nötig)

A.2.3 Gewünschtes Studienfach

A.2.3.1 Selbstwert Fragebogen

Zwischensubjektfaktoren

		N
SEX	0	114
	1	152
WISH	0	190
	1	76

Tab. 44: Häufigkeitsverteilung Selbstwert-Fragebogen, Geschlecht / Gewünschtes Studienfach (innerhalb der Experimentalgruppe)

(SEX 0=männlich, SEX 1=weiblich; Wish 0=gewünschtes Studienfach erhalten, Wish 1= gewünschtes Studienfach nicht erhalten)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: SEGESAM

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	281,385 ^a	3	93,795	6,521	,000
Konstanter Term	68529,612	1	68529,612	4764,457	,000
SEX	84,277	1	84,277	5,859	,016
WISH	171,498	1	171,498	11,923	,001
SEX * WISH	,120	1	,120	,008	,927
Fehler	3768,480	262	14,384		
Gesamt	94608,000	266			
Korrigierte Gesamtvariation	4049,865	265			

a. R-Quadrat = ,069 (korrigiertes R-Quadrat = ,059)

Tab. 45: Varianzanalyse Selbstwert-Fragebogen, Geschlecht / Gewünschtes Studienfach (innerhalb der Experimentalgruppe)

Deskriptive Statistiken

Abhängige Variable: segesam

wish	sex	Mittelwert	Standardabweichung	N
0	0	18,2195	3,95975	82
	1	19,5278	3,31651	108
	Gesamt	18,9632	3,65637	190
1	0	16,4687	4,33280	32
	1	17,6818	4,14714	44
	Gesamt	17,1711	4,24072	76
Gesamt	0	17,7281	4,12479	114
	1	18,9934	3,66023	152
	Gesamt	18,4511	3,90928	266

Tab. 46: Mittelwerte Selbstwert-Fragebogen, Geschlecht / Gewünschtes Studienfach (innerhalb der Experimentalgruppe)

(SEX 0=männlich, SEX 1=weiblich; Wish 0=gewünschtes Studienfach erhalten, Wish 1= gewünschtes Studienfach nicht erhalten)

A.2.3.2 Depression

Zwischensubjektfaktoren

	N
SEX 0	127
1	164
WISH 0	210
1	81

Tab. 47: Häufigkeitsverteilung Depressions-Fragebogen, Geschlecht / Gewünschtes Studienfach (innerhalb der Experimentalgruppe)

(SEX 0=männlich, SEX 1=weiblich; Wish 0=gewünschtes Studienfach erhalten, Wish 1= gewünschtes Studienfach nicht erhalten)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: DEPGESAM

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	204,002 ^a	3	68,001	1,341	,261
Konstanter Term	20678,441	1	20678,441	407,747	,000
SEX	10,264	1	10,264	,202	,653
WISH	199,183	1	199,183	3,928	,048
SEX * WISH	18,172	1	18,172	,358	,550
Fehler	14554,905	287	50,714		
Gesamt	38873,000	291			
Korrigierte Gesamtvariation	14758,907	290			

a. R-Quadrat = ,014 (korrigiertes R-Quadrat = ,004)

Tab. 48: Varianzanalyse Depressions-Fragebogen, Geschlecht / Gewünschtes Studienfach (innerhalb der Experimentalgruppe)

Bericht

DEPGESAM

WISH	Mittelwert	N	Standardabweichung
0	8,6095	210	7,0072
1	10,3827	81	7,3426
Insgesamt	9,1031	291	7,1339

Tab. 49: Mittelwerte Depressions-Fragebogen, Gewünschtes Studienfach (innerhalb der Experimentalgruppe) (*Wish 0*=gewünschtes Studienfach erhalten, *Wish 1*= gewünschtes Studienfach nicht erhalten)

A.2.4 Selbsteingeschätzter Studienerfolg

A.2.4.1 Selbstwert-Fragebogen

Zwischensubjektfaktoren

		N
SUCCESS	0	117
	1	128
	2	20
SEX	0	114
	1	151

Tab. 50: Häufigkeitsverteilung Selbstwert-Fragebogen, Geschlecht / Selbsteingeschätzter Studienerfolg (innerhalb der Experimentalgruppe) (SEX 0=männlich, SEX 1=weiblich; SUCCESS 0=guter Studienerfolg (selbsteingeschätzt), SUCCESS 1=mittlerer Studienerfolg (selbsteingeschätzt), 2=schlechter Studienerfolg (selbsteingeschätzt))

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: SEGESAM

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	515,165 ^a	5	103,033	7,555	,000
Konstanter Term	37608,887	1	37608,887	2757,616	,000
SUCCESS	292,318	2	146,159	10,717	,000
SEX	33,663	1	33,663	2,468	,117
SUCCESS * SEX	79,993	2	39,996	2,933	,055
Fehler	3532,291	259	13,638		
Gesamt	94208,000	265			
Korrigierte Gesamtvariation	4047,457	264			

a. R-Quadrat = ,127 (korrigiertes R-Quadrat = ,110)

Tab. 51: Varianzanalyse Selbstwert-Fragebogen, Geschlecht / Selbsteingeschätzter Studienerfolg (innerhalb der Experimentalgruppe)

Mehrfachvergleiche

Abhängige Variable: SEGESAM

Tukey-HSD

(I) SUCCESS	(J) SUCCESS	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Signifikanz	95% Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze
0	1	,6993	,472	,300	-,4078	1,8063
	2	4,6868*	,894	,000	2,5925	6,7810
1	0	-,6993	,472	,300	-1,8063	,4073
	2	3,9875*	,888	,000	1,9064	6,0686
2	0	-4,6868*	,894	,000	-6,7810	-2,5925
	1	-3,9875*	,888	,000	-6,0686	-1,9064

Basiert auf beobachteten Mittelwerten.

*. Die mittlere Differenz ist auf der Stufe ,05 signifikant.

Tab. 52: Mehrfachvergleiche Selbstwert-Fragebogen, Selbsteingeschätzter

Studienerfolg (innerhalb der Experimentalgruppe)

(SUCCESS 0=guter Studienerfolg, SUCCESS 1=mittlerer Studienerfolg, 2=schlechter Studienerfolg)

SEGESAM

Tukey-HSD^{a,b,c}

SUCCESS	N	Untergruppe	
		1	2
2	20	14,4500	
1	128		18,4375
0	117		19,1368
Signifikanz		1,000	,640

Die Mittelwerte für Gruppen in homogenen Untergruppen werden angezeigt.

Basiert auf Typ III Quadratsumme

Der Fehlerterm ist "Mittel der Quadrate (Fehler) = 13,638".

- Verwendet Stichprobengrößen des harmonischen Mittels = 45,208
- Die Größen der Gruppen ist ungleich. Es wird das harmonische Mittel der Größe der Gruppen verwendet. Fehlerniveaus für Typ I werden nicht garantiert.
- Alpha = ,05

Tab. 53: Mittelwerte Selbstwert-Fragebogen, Selbsteingeschätzter Studienerfolg

(innerhalb der Experimentalgruppe)

(SUCCESS 0=guter Studienerfolg, SUCCESS 1=mittlerer Studienerfolg, 2=schlechter Studienerfolg)

A.2.4.2 Testangst

Zwischensubjektfaktoren

		N
SEX	0	127
	1	156
SUCCESS	0	124
	1	139
	2	20

Tab. 54: Häufigkeitsverteilung Testangst-Fragebogen, Geschlecht / Selbsteingeschätzter Studienerfolg (innerhalb der Experimentalgruppe) (SEX 0=männlich, SEX 1=weiblich; SUCCESS 0=guter Studienerfolg (selbsteingeschätzt), SUCCESS 1=mittlerer Studienerfolg (selbsteingeschätzt), 2=schlechter Studienerfolg (selbsteingeschätzt))

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: TAIGESAM

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	2625,806 ^a	5	525,161	4,471	,001
Konstanter Term	188152,136	1	188152,136	1601,963	,000
SEX	1322,962	1	1322,962	11,264	,001
SUCCESS	1000,681	2	500,341	4,260	,015
SEX * SUCCESS	706,087	2	353,043	3,006	,051
Fehler	32533,919	277	117,451		
Gesamt	421182,000	283			
Korrigierte Gesamtvariation	35159,724	282			

a. R-Quadrat = ,075 (korrigiertes R-Quadrat = ,058)

Tab. 55: Varianzanalyse Testangst-Fragebogen, Geschlecht / Selbsteingeschätzter Studienerfolg, (innerhalb der Experimentalgruppe)

Mehrfachvergleiche

Abhängige Variable: TAIGESAM

Tukey-HSD

(I) SUCCESS	(J) SUCCESS	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Signifikanz	95% Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze
0	1	-2,7319	1,339	,103	-5,8694	,4056
	2	-5,2823	2,611	,107	-11,4027	,8382
1	0	2,7319	1,339	,103	-,4056	5,8694
	2	-2,5504	2,592	,587	-8,6248	3,5241
2	0	5,2823	2,611	,107	-,8382	11,4027
	1	2,5504	2,592	,587	-3,5241	8,6243

Basiert auf beobachteten Mittelwerten.

Tab. 56: Mehrfachvergleiche Testangst-Fragebogen, Selbsteingeschätzter Studienerfolg (innerhalb der Experimentalgruppe)

(SUCCESS 0=guter Studienerfolg (selbsteingeschätzt), SUCCESS 1=mittlerer

Studienerfolg (selbsteingeschätzt), 2=schlechter Studienerfolg (selbsteingeschätzt))

Deskriptive Statistiken

Abhängige Variable: taigesam

sex	success	Mittelwert	Standardabweichung	N
0	0	34,6346	10,45819	52
	1	34,8065	10,38258	62
	2	36,0769	9,97882	13
	Gesamt	34,8661	10,30130	127
1	0	35,6389	10,70120	72
	1	40,4805	11,76928	77
	2	48,7143	9,37575	7
	Gesamt	38,6154	11,58556	156
Gesamt	0	35,2177	10,56883	124
	1	37,9496	11,48681	139
	2	40,5000	11,35318	20
	Gesamt	36,9329	11,16601	283

Tab. 57: Mittelwerte Testangst-Fragebogen, Geschlecht / Selbsteingeschätzter Studienerfolg (innerhalb der Experimentalgruppe)

(SEX 0=männlich, SEX 1=weiblich / SUCCESS 0=guter Studienerfolg

(selbsteingeschätzt), SUCCESS 1=mittlerer Studienerfolg (selbsteingeschätzt),

2=schlechter Studienerfolg (selbsteingeschätzt))

A.2.4.3 Depression

Zwischensubjektfaktoren

		N
SEX	0	127
	1	163
SUCCESS	0	128
	1	142
	2	20

Tab. 58: Häufigkeitsverteilung Depressions-Fragebogen, Geschlecht / Selbsteingeschätzter Studienerfolg (innerhalb der Experimentalgruppe) (SEX 0=männlich, SEX 1=weiblich; SUCCESS 0=guter Studienerfolg (selbsteingeschätzt), SUCCESS 1=mittlerer Studienerfolg (selbsteingeschätzt), 2=schlechter Studienerfolg (selbsteingeschätzt))

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: DEPGESAM

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	784,198 ^a	5	156,840	3,193	,008
Konstanter Term	14282,321	1	14282,321	290,795	,000
SEX	19,446	1	19,446	,396	,530
SUCCESS	633,788	2	316,894	6,452	,002
SEX * SUCCESS	116,745	2	58,373	1,188	,306
Fehler	13948,578	284	49,115		
Gesamt	38857,000	290			
Korrigierte Gesamtvariation	14732,776	289			

a. R-Quadrat = ,053 (korrigiertes R-Quadrat = ,037)

Tab. 59: Varianzanalyse Depressions-Fragebogen, Geschlecht / Selbsteingeschätzter Studienerfolg (innerhalb der Experimentalgruppe)

Mehrfachvergleiche

Abhängige Variable: DEPGESAM

Tukey-HSD

(I) SUCCESS	(J) SUCCESS	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Signifikanz	95% Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze
0	1	-1,6430	,854	,132	-3,6449	,3583
	2	-5,9437*	1,685	,001	-9,8930	-1,9945
1	0	1,6430	,854	,132	-,3588	3,6449
	2	-4,3007*	1,674	,028	-8,2236	-,3773
2	0	5,9437*	1,685	,001	1,9945	9,8930
	1	4,3007*	1,674	,028	,3778	8,2236

Basiert auf beobachteten Mittelwerten.

* Die mittlere Differenz ist auf der Stufe ,05 signifikant.

Tab. 60: Mehrfachvergleiche Depressions-Fragebogen, Selbsteingeschätzter Studienerfolg (innerhalb der Experimentalgruppe)
(SUCCESS 0=guter Studienerfolg (selbsteingeschätzt), SUCCESS 1=mittlerer Studienerfolg (selbsteingeschätzt), 2=schlechter Studienerfolg (selbsteingeschätzt))

DEPGESAM

Tukey-HSD^{a,b,c}

SUCCESS	N	Untergruppe	
		1	2
0	128	7,9063	
1	142	9,5493	
2	20		13,8500
Signifikanz		,497	1,000

Die Mittelwerte für Gruppen in homogenen Untergruppen werden angezeigt.

Basiert auf Typ III Quadratsumme

Der Fehlerterm ist "Mittel der Quadrate (Fehler) = 49,115".

- Verwendet Stichprobengrößen des harmonischen Mittels = 46,257
- Die Größen der Gruppen ist ungleich. Es wird das harmonische Mittel der Größe der Gruppen verwendet. Fehlerniveaus für Typ I werden nicht garantiert.
- Alpha = ,05

Tab. 61: Mittelwerte Depressions-Fragebogen, Selbsteingeschätzter Studienerfolg (innerhalb der Experimentalgruppe)
(SUCCESS 0=guter Studienerfolg (selbsteingeschätzt), SUCCESS 1=mittlerer Studienerfolg (selbsteingeschätzt), 2=schlechter Studienerfolg (selbsteingeschätzt))

A.2.5 Besuche in der Türkei

A.2.5.1 Selbstwert

Zwischensubjektfaktoren

		N
SEX	0	111
	1	152
VISITS	0	186
	1	64
	2	13

Tab. 62: Häufigkeitsverteilung Selbstwert-Fragebogen, Geschlecht / Besuche in der Türkei (innerhalb der Experimentalgruppe)

(SEX 0=männlich, SEX 1=weiblich; VISITS 0=jährliche Besuche, VISITS 1=Besuche alle zwei bis drei Jahre, VISITS 2=seltener als alle drei Jahre)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: SEGESAM

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	436,502 ^a	5	87,300	6,283	,000
Konstanter Term	29570,840	1	29570,840	2128,152	,000
SEX	245,225	1	245,225	17,648	,000
VISITS	136,913	2	68,456	4,927	,008
SEX * VISITS	204,407	2	102,203	7,355	,001
Fehler	3571,034	257	13,895		
Gesamt	93742,000	263			
Korrigierte Gesamtvariation	4007,536	262			

a. R-Quadrat = ,109 (korrigiertes R-Quadrat = ,092)

Tab. 63: Varianzanalyse Selbstwert-Fragebogen, Geschlecht / Besuche in der Türkei (innerhalb der Experimentalgruppe)

Mehrfachvergleiche

Abhängige Variable: SEGESAM

Tukey-HSD

(I) VISITS	(J) VISITS	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Signifikanz	95% Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze
0	1	1,7856*	,540	,003	,5196	3,0517
	2	1,3577	1,069	,412	-1,1486	3,8640
1	0	-1,7856*	,540	,003	-3,0517	-,5196
	2	-,4279	1,134	,925	-3,0856	2,2299
2	0	-1,3577	1,069	,412	-3,8640	1,1486
	1	,4279	1,134	,925	-2,2299	3,0856

Basiert auf beobachteten Mittelwerten.

*. Die mittlere Differenz ist auf der Stufe ,05 signifikant.

Tab. 64: Mehrfachvergleiche Selbstwert-Fragebogen, Besuche in der Türkei (innerhalb der Experimentalgruppe)

(VISITS 0=jährliche Besuche, VISITS 1=Besuche alle zwei bis drei Jahre, VISITS 2=seltener als alle drei Jahre)

Deskriptive Statistiken

Abhängige Variable: segesam

sex	visits	Mittelwert	Standardabweichung	N
0	0	18,5070	3,95284	71
	1	17,0303	4,22407	33
	2	13,5714	2,63674	7
	Gesamt	17,7568	4,14118	111
1	0	19,2609	3,60333	115
	1	17,3548	3,53599	31
	2	22,3333	1,36626	6
	Gesamt	18,9934	3,66023	152
Gesamt	0	18,9731	3,74806	186
	1	17,1875	3,87861	64
	2	17,6154	4,99230	13
	Gesamt	18,4715	3,91100	263

Tab. 65: Mittelwerte Selbstwert-Fragebogen, Geschlecht / Besuche in der Türkei (innerhalb der Experimentalgruppe)

(SEX 0=männlich, SEX 1=weiblich / VISITS 0=jährliche Besuche, VISITS 1=Besuche alle zwei bis drei Jahre, VISITS 2=seltener als alle drei Jahre)

A.2.5.2 Depression

Zwischensubjektfaktoren

		N
SEX	0	126
	1	164
VISITS	0	198
	1	75
	2	17

Tab. 66: Häufigkeitsverteilung Depressions-Fragebogen, Geschlecht / Besuche in der Türkei (innerhalb der Experimentalgruppe)

(SEX 0=männlich, SEX 1=weiblich; VISITS 0=jährliche Besuche, VISITS 1=Besuche alle zwei bis drei Jahre, VISITS 2=seltener als alle drei Jahre)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: DEPGESAM

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	725,076 ^a	5	145,015	2,885	,015
Konstanter Term	11368,535	1	11368,535	226,190	,000
SEX	185,961	1	185,961	3,700	,055
VISITS	357,830	2	178,915	3,560	,030
SEX * VISITS	340,656	2	170,328	3,389	,035
Fehler	14274,111	284	50,261		
Gesamt	39508,000	290			
Korrigierte Gesamtvariation	14999,186	289			

a. R-Quadrat = ,048 (korrigiertes R-Quadrat = ,032)

Tab. 67: Varianzanalyse Depressions-Fragebogen, Geschlecht / Besuche in der Türkei (innerhalb der Experimentalgruppe)

Mehrfachvergleiche

Abhängige Variable: DEPGESAM

Tukey-HSD

(I) VISITS	(J) VISITS	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Signifikanz	95% Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze
0	1	-2,1840	,961	,060	-4,4369	6,883E-02
	2	-3,3942	1,792	,140	-7,5936	,8051
1	0	2,1840	,961	,060	-6,8827E-02	4,4369
	2	-1,2102	1,904	,801	-5,6735	3,2531
2	0	3,3942	1,792	,140	-,8051	7,5936
	1	1,2102	1,904	,801	-3,2531	5,6735

Basiert auf beobachteten Mittelwerten.

Tab. 68: Mehrfachvergleiche Depressions-Fragebogen, Besuche in der Türkei

(innerhalb der Experimentalgruppe)

(VISITS 0=jährliche Besuche, VISITS 1=Besuche alle zwei bis drei Jahre, VISITS

2=seltener als alle drei Jahre)

Deskriptive Statistiken

Abhängige Variable: depgesam

sex	visits	Mittelwert	Standardabweichung	N
0	0	7,6753	7,10715	77
	1	11,3077	7,83768	39
	2	14,9000	5,60654	10
	Gesamt	9,3730	7,55220	126
1	0	8,9091	6,90531	121
	1	9,8611	6,90818	36
	2	7,4286	8,42332	7
	Gesamt	9,0549	6,94523	164
Gesamt	0	8,4293	6,99257	198
	1	10,6133	7,39228	75
	2	11,8235	7,65862	17
	Gesamt	9,1931	7,20419	290

Tab. 69: Mittelwerte Depressions-Fragebogen, Geschlecht / Besuche in der Türkei

(innerhalb der Experimentalgruppe)

(SEX 0=männlich, SEX 1=weiblich / VISITS 0=jährliche Besuche, VISITS 1=Besuche

alle zwei bis drei Jahre, VISITS 2=seltener als alle drei Jahre)

A.2.6 Teilnahme an Integrationsmaßnahmen in Deutschland

A.2.6.1 Testangst

Zwischensubjektfaktoren

		N
SEX	0	125
	1	157
INTEGRPG	0	16
	1	266

Tab. 70: Häufigkeitsverteilung Testangst-Fragebogen, Geschlecht / Teilnahme an Integrationsmaßnahmen in Deutschland (innerhalb der Experimentalgruppe) (SEX 0=männlich, SEX 1=weiblich; INTEGRPG 0=an Integrationsmaßnahmen in Deutschland teilgenommen, INTEGRPR 1=nicht an Integrationsmaßnahmen in Deutschland teilgenommen)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: TAIGESAM

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	1711,118 ^a	3	570,373	4,704	,003
Konstanter Term	95113,517	1	95113,517	784,489	,000
SEX	230,494	1	230,494	1,901	,169
INTEGRPG	678,090	1	678,090	5,593	,019
SEX * INTEGRPG	1,808E-02	1	1,808E-02	,000	,990
Fehler	33705,453	278	121,243		
Gesamt	420661,000	282			
Korrigierte Gesamtvariation	35416,571	281			

a. R-Quadrat = ,048 (korrigiertes R-Quadrat = ,038)

Tab. 71: Varianzanalyse Testangst-Fragebogen, Geschlecht / Teilnahme an Integrationsmaßnahmen in Deutschland (innerhalb der Experimentalgruppe)

Bericht

TAIGESAM

INTEGRPG	Mittelwert	N	Standardabweichung
0	43,0625	16	13,0050
1	36,5940	266	11,0314
Insgesamt	36,9610	282	11,2266

Tab. 72: Mittelwerte Testangst-Fragebogen, Teilnahme an Integrationsmaßnahmen in Deutschland (innerhalb der Experimentalgruppe)

(INTEGRPG 0=an Integrationsmaßnahmen in Deutschland teilgenommen, INTEGRPR 1=nicht an Integrationsmaßnahmen in Deutschland teilgenommen)

A.2.7 Sprachkenntnisse

A.2.7.1 Selbstwert

Zwischensubjektfaktoren

		N
SEX	0	113
	1	152
LANGSKIL	0	47
	1	172
	2	46

Tab. 73: Häufigkeitsverteilung Selbstwert-Fragebogen, Geschlecht / Sprachkenntnisse (innerhalb der Experimentalgruppe)

(SEX 0=männlich, SEX 1=weiblich; LANGSKIL 0=deutsche Sprachkenntnisse besser als türkische, LANGSKIL 1=türkische Sprachkenntnisse besser als deutsche, LANGSKIL 2=türkische und deutsche Sprachkenntnisse gleich gut)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: SEGESAM

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	544,841 ^a	5	108,968	8,121	,000
Konstanter Term	57730,994	1	57730,994	4302,584	,000
SEX	73,709	1	73,709	5,493	,020
LANGSKIL	323,332	2	161,666	12,049	,000
SEX * LANGSKIL	238,968	2	119,484	8,905	,000
Fehler	3475,197	259	13,418		
Gesamt	94439,000	265			
Korrigierte Gesamtvariation	4020,038	264			

a. R-Quadrat = ,136 (korrigiertes R-Quadrat = ,119)

Tab. 74: Varianzanalyse Selbstwert-Fragebogen, Geschlecht / Sprachkenntnisse (innerhalb der Experimentalgruppe)

Mehrfachvergleiche

Abhängige Variable: SEGESAM

Tukey-HSD

(I) LANGSKIL	(J) LANGSKIL	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Signifikanz	95% Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze
0	1	-,2207	,603	,929	-1,6337	1,1923
	2	-2,6277*	,760	,002	-4,4082	-,8471
1	0	,2207	,603	,929	-1,1923	1,6337
	2	-2,4070*	,608	,000	-3,8320	-,9819
2	0	2,6277*	,760	,002	,8471	4,4082
	1	2,4070*	,608	,000	,9819	3,8320

Basiert auf beobachteten Mittelwerten.

*. Die mittlere Differenz ist auf der Stufe ,05 signifikant.

Tab. 75: Mehrfachvergleiche Selbstwert-Fragebogen, Sprachkenntnisse (innerhalb der Experimentalgruppe)

(LANGSKIL 0=deutsche Sprachkenntnisse besser als türkische, LANGSKIL 1=türkische Sprachkenntnisse besser als deutsche, LANGSKIL 2=türkische und deutsche Sprachkenntnisse gleich gut)

Deskriptive Statistiken

Abhängige Variable: segesam

sex	langskil	Mittelwert	Standardabweichung	N
0	0	14,6250	4,42531	16
	1	17,6707	3,73854	82
	2	21,6667	2,49762	15
	Gesamt	17,7699	4,11879	113
1	0	19,5484	3,40430	31
	1	18,4778	3,67875	90
	2	19,9355	3,69626	31
	Gesamt	18,9934	3,66023	152
Gesamt	0	17,8723	4,41646	47
	1	18,0930	3,71854	172
	2	20,5000	3,42377	46
	Gesamt	18,4717	3,90223	265

Tab. 76: Mittelwerte Selbstwert-Fragebogen, Geschlecht / Sprachkenntnisse (innerhalb der Experimentalgruppe)

(SEX 0=männlich, SEX 1=weiblich / LANGSKIL 0=deutsche Sprachkenntnisse besser als türkische, LANGSKIL 1=türkische Sprachkenntnisse besser als deutsche, LANGSKIL 2=türkische und deutsche Sprachkenntnisse gleich gut)

A.2.7.2 Testangst

Zwischensubjektfaktoren

		N
SEX	0	125
	1	157
LANGSKIL	0	45
	1	189
	2	48

Tab. 77: Häufigkeitsverteilung Testangst-Fragebogen, Geschlecht / Sprachkenntnisse (innerhalb der Experimentalgruppe)

(SEX 0=männlich, SEX 1=weiblich; LANGSKIL 0=deutsche Sprachkenntnisse besser als türkische, LANGSKIL 1=türkische Sprachkenntnisse besser als deutsche, LANGSKIL 2=türkische und deutsche Sprachkenntnisse gleich gut)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: TAIGESAM

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	2942,445 ^a	5	588,489	5,039	,000
Konstanter Term	214453,606	1	214453,606	1836,346	,000
SEX	204,838	1	204,838	1,754	,186
LANGSKIL	775,275	2	387,638	3,319	,038
SEX * LANGSKIL	702,139	2	351,070	3,006	,051
Fehler	32232,041	276	116,783		
Gesamt	417615,000	282			
Korrigierte Gesamtvariation	35174,486	281			

a. R-Quadrat = ,084 (korrigiertes R-Quadrat = ,067)

Tab. 78: Varianzanalyse Testangst-Fragebogen, Geschlecht / Sprachkenntnisse (innerhalb der Experimentalgruppe)

Mehrfachvergleiche

Abhängige Variable: TAIGESAM

Tukey-HSD

(I) LANGSKIL	(J) LANGSKIL	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Signifikanz	95% Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze
0	1	-4,5259*	1,793	,031	-8,7270	-,3243
	2	-1,6556	2,242	,741	-6,9110	3,5993
1	0	4,5259*	1,793	,031	,3248	8,7270
	2	2,8704	1,747	,227	-1,2233	6,9641
2	0	1,6556	2,242	,741	-3,5998	6,9110
	1	-2,8704	1,747	,227	-6,9641	1,2233

Basiert auf beobachteten Mittelwerten.

*. Die mittlere Differenz ist auf der Stufe ,05 signifikant.

Tab. 79: Mehrfachvergleiche Testangst-Fragebogen, Sprachkenntnisse (innerhalb der Experimentalgruppe)

(LANGSKIL 0=deutsche Sprachkenntnisse besser als türkische, LANGSKIL 1=türkische Sprachkenntnisse besser als deutsche, LANGSKIL 2=türkische und deutsche Sprachkenntnisse gleich gut)

TAIGESAMTukey-HSD^{a,b,c}

LANGSKIL	N	Untergruppe
		1
0	45	33,5111
2	48	35,1667
1	189	38,0370
Signifikanz		,051

Die Mittelwerte für Gruppen in homogenen Untergruppen werden angezeigt.

Basiert auf Typ III Quadratsumme

Der Fehlerterm ist "Mittel der Quadrate (Fehler) = 116,783".

- a. Verwendet Stichprobengrößen des harmonischen Mittels = 62,052
- b. Die Größen der Gruppen ist ungleich. Es wird das harmonische Mittel der Größe der Gruppen verwendet. Fehlerniveaus für Typ I werden nicht garantiert.
- c. Alpha = ,05

Tab. 80: Mittelwerte Testangst-Fragebogen, Sprachkenntnisse (innerhalb der Experimentalgruppe)

(LANGSKIL 0=deutsche Sprachkenntnisse besser als türkische, LANGSKIL 1=türkische Sprachkenntnisse besser als deutsche, LANGSKIL 2=türkische und deutsche Sprachkenntnisse gleich gut)

A.2.7.3 Depression**Zwischensubjektfaktoren**

		N
SEX	0	124
	1	163
LANGSKIL	0	50
	1	186
	2	51

Tab. 81: Häufigkeitsverteilung Depressions-Fragebogen, Geschlecht / Sprachkenntnisse (innerhalb der Experimentalgruppe)

(SEX 0=männlich, SEX 1=weiblich; LANGSKIL 0=deutsche Sprachkenntnisse besser als türkische, LANGSKIL 1=türkische Sprachkenntnisse besser als deutsche, LANGSKIL 2=türkische und deutsche Sprachkenntnisse gleich gut)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: DEPGESAM

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	1058,455 ^a	5	211,691	4,286	,001
Konstanter Term	14594,818	1	14594,818	295,475	,000
SEX	77,202	1	77,202	1,563	,212
LANGSKIL	751,885	2	375,942	7,611	,001
SEX * LANGSKIL	314,019	2	157,010	3,179	,043
Fehler	13879,824	281	49,394		
Gesamt	39370,000	287			
Korrigierte Gesamtvariation	14938,279	286			

a. R-Quadrat = ,071 (korrigiertes R-Quadrat = ,054)

Tab. 82: Varianzanalyse Depressions-Fragebogen, Geschlecht / Sprachkenntnisse (innerhalb der Experimentalgruppe)

Mehrfachvergleiche

Abhängige Variable: DEPGESAM

Tukey-HSD

(I) LANGSKIL	(J) LANGSKIL	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Signifikanz	95% Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze
0	1	,6520	1,120	,830	-1,9719	3,2760
	2	4,6761*	1,399	,002	1,3979	7,9542
1	0	-,6520	1,120	,830	-3,2760	1,9719
	2	4,0240*	1,111	,001	1,4204	6,6276
2	0	-4,6761*	1,399	,002	-7,9542	-1,3979
	1	-4,0240*	1,111	,001	-6,6276	-1,4204

Basiert auf beobachteten Mittelwerten.

*. Die mittlere Differenz ist auf der Stufe ,05 signifikant.

Tab. 83: Mehrfachvergleiche Depressions-Fragebogen, Sprachkenntnisse (innerhalb der Experimentalgruppe)
(LANGSKIL 0=deutsche Sprachkenntnisse besser als türkische, LANGSKIL 1=türkische Sprachkenntnisse besser als deutsche, LANGSKIL 2=türkische und deutsche Sprachkenntnisse gleich gut)

Deskriptive Statistiken

Abhängige Variable: depgesamt

sex	langskil	Mittelwert	Standardabweichung	N
0	0	13,5556	7,50076	18
	1	9,2921	7,55916	89
	2	5,8824	5,91484	17
	Gesamt	9,4435	7,57971	124
1	0	8,7500	6,46080	32
	1	10,3196	7,16116	97
	2	5,7647	5,82086	34
	Gesamt	9,0613	6,96614	163
Gesamt	0	10,4800	7,16636	50
	1	9,8280	7,35233	186
	2	5,8039	5,79317	51
	Gesamt	9,2265	7,22715	287

Tab. 84: Mittelwerte Depressions-Fragebogen, Geschlecht / Sprachkenntnisse (innerhalb der Experimentalgruppe)
(SEX 0=männlich, SEX 1=weiblich / LANGSKIL 0=deutsche Sprachkenntnisse besser als türkische, LANGSKIL 1=türkische Sprachkenntnisse besser als deutsche, LANGSKIL 2=türkische und deutsche Sprachkenntnisse gleich gut)

A.2.8 Integration in die Großfamilie

A.2.8.1 Testangst

Zwischensubjektfaktoren

		N
SEX	0	123
	1	149
BIGFAM	0	117
	1	155

Tab. 85: Häufigkeitsverteilung Testangst-Fragebogen, Geschlecht / Integration in die Großfamilie (innerhalb der Experimentalgruppe)
(SEX 0=männlich, SEX 1=weiblich; BIGFAM 0=Eingliederung in die Großfamilie, BIGFAM 1=keine Eingliederung in die Großfamilie)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: TAIGESAM

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	2740,361 ^a	3	913,454	7,780	,000
Konstanter Term	363796,816	1	363796,816	3098,306	,000
SEX	1360,924	1	1360,924	11,590	,001
BIGFAM	1233,598	1	1233,598	10,506	,001
SEX * BIGFAM	328,638	1	328,638	2,799	,095
Fehler	31468,018	268	117,418		
Gesamt	405615,000	272			
Korrigierte Gesamtvariation	34208,379	271			

a. R-Quadrat = ,080 (korrigiertes R-Quadrat = ,070)

Tab. 86: Varianzanalyse Testangst-Fragebogen, Geschlecht / Integration in die Großfamilie (innerhalb der Experimentalgruppe)

Deskriptive Statistiken

Abhängige Variable: taigesam

sex	bigfam	Mittelwert	Standardabweichung	N
0	0	35,8947	10,76483	57
	1	33,8030	9,88117	66
	Gesamt	34,7724	10,31060	123
1	0	42,6667	12,59630	60
	1	36,1124	10,26406	89
	Gesamt	38,7517	11,67459	149
Gesamt	0	39,3675	12,17374	117
	1	35,1290	10,13526	155
	Gesamt	36,9522	11,23522	272

Tab. 87: Mittelwerte Testangst-Fragebogen, Geschlecht / Integration in die Großfamilie (innerhalb der Experimentalgruppe)

(SEX 0=männlich, SEX 1=weiblich / BIGFAM 0=Eingliederung in die Großfamilie, BIGFAM 1=keine Eingliederung in die Großfamilie)

A.2.9 Kontakt zu Deutschen in Deutschland

A.2.9.1 Testangst

Zwischensubjektfaktoren

		N
SEX	0	124
	1	155
CONTACSG	0	156
	1	123

Tab. 88: Häufigkeitsverteilung Testangst-Fragebogen, Geschlecht / Kontakt zu Deutschen in Deutschland (innerhalb der Experimentalgruppe)
(SEX 0=männlich, SEX 1=weiblich; CONTACSG 0=Kontakte zu Deutschen in Deutschland, CONTACSG 1=keine Kontakte zu Deutschen in Deutschland)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: TAIGESAM

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	1587,777 ^a	3	529,259	4,340	,005
Konstanter Term	367439,421	1	367439,421	3012,723	,000
SEX	1066,662	1	1066,662	8,746	,003
CONTACSG	686,420	1	686,420	5,628	,018
SEX * CONTACSG	11,803	1	11,803	,097	,756
Fehler	33539,707	275	121,963		
Gesamt	416191,000	279			
Korrigierte Gesamtvariation	35127,484	278			

a. R-Quadrat = ,045 (korrigiertes R-Quadrat = ,035)

Tab. 89: Varianzanalyse Testangst-Fragebogen, Geschlecht / Kontakte zu Deutschen in Deutschland (innerhalb der Experimentalgruppe)

Deskriptive Statistiken

Abhängige Variable: taigesam

sex	contacsg	Mittelwert	Standardabweichung	N
0	0	33,5738	10,29314	61
	1	36,3492	10,33653	63
	Gesamt	34,9839	10,36723	124
1	0	37,1368	11,55800	95
	1	40,7500	11,64536	60
	Gesamt	38,5355	11,68820	155
Gesamt	0	35,7436	11,18344	156
	1	38,4959	11,16961	123
	Gesamt	36,9570	11,24090	279

*Tab. 90: Mittelwerte Testangst-Fragebogen, Geschlecht / Kontakte zu Deutschen in Deutschland (innerhalb der Experimentalgruppe)
(SEX 0=männlich, SEX 1=weiblich / CONTACSG 0=Kontakte zu Deutschen in Deutschland, CONTACSG 1=keine Kontakte zu Deutschen in Deutschland)*

B Fragebogen: Türkische Studenten: REMIGRANTEN

Instruktion: Wir möchten Sie bitten, diesen Fragebogen möglichst sorgfältig zu bearbeiten. Lassen Sie sich bei den einzelnen Fragen Zeit zum Nachdenken und schreiben sie bei den offenen Antworten alles, was Ihnen wichtig erscheint. Versehen Sie bitte alle von Ihnen ausgefüllten Fragebogen mit einer Codenummer nach dem unten angegebenen Muster. Alle Fragebogen werden selbstverständlich vertraulich behandelt.

Codenummer: Erster Buchstabe des Vornamens der Mutter
Erster Buchstabe des Vornamens des Vaters
Geburtsmonat/-tag

I. Allgemeiner Teil:

1. Alter: _____
2. Geschlecht: männlich _____ /weiblich _____
3. Familienstand: ledig _____ /verlobt _____ /verheiratet _____
4. Religion:
Islam _____ /Christentum _____ /Judentum _____ /andere _____
5. Sind Sie mit Ihrer finanziellen Situation als Student zufrieden?
 - a) Ich habe mehr Geld zur Verfügung als ich brauche _____
 - b) Das Geld, das ich zur Verfügung habe, reicht gerade aus _____
 - c) Ich bräuchte mehr Geld als ich zur Verfügung habe _____

-
6. Wie/mit wem verbringen Sie Ihre Freizeit?
- a) alleine _____
- b) mit der Familie _____
- c) mit Freunden _____
7. Studienort: Istanbul _____/Ankara _____/Izmir _____
8. Studienfach: _____
9. Semesterzahl (seit wieviel Semestern studieren Sie?) _____
10. Haben Sie Ihr gewünschtes Studienfach erhalten? ja (___) nein (___)
11. Regelmäßigkeit der Unterrichtsteilnahme: immer anwesend (___)
 häufig anwesend (___)
 selten anwesend (___)
12. Wie schätzen Sie Ihre Leistungen im Studium ein? gut (___) mittel (___) schlecht
(___)
13. Wie beurteilen Sie insgesamt Ihre beruflichen Aussichten für die Zukunft?
positiv (___) negativ (___)
14. Sie sind aufgewachsen in: Dorf (___) Kreisstadt (___) Großstadt (___) Metropole
(___)
15. Jetziger Wohnort der Eltern: Dorf (___) Kreisstadt (___) Großstadt (___) Metropole
(___)
16. Was hat Ihr Vater für eine/n
Berufsabschluß/Berufsausbildung? _____
17. Wohnen Sie zuhause bei den Eltern? ja (___) nein (___)
18. Wie viele Brüder und Schwestern haben Sie? _____
19. Aus wieviel Personen besteht der Haushalt Ihrer Eltern? _____

II. Migrationsspezifischer Teil:

1. Wo hat Ihre Familie gelebt, bevor Sie nach Deutschland ausreiste?
Ostanatolien (___) Mittelanatolien (___) Westanatolien (___) Thrakien (___)
Schwarzmeer (___) Südküste (___) sonstiges
Gebiet _____
2. In welchem Jahr zog Ihre Familie nach Deutschland? _____
3. Wie alt waren Sie, als Sie nach Deutschland zogen? _____
4. Warum zog Ihre Familie nach Deutschland?
Bessere berufliche Chancen (___)
Familiennachzug (Rest der Familie folgte einem Teil der Familie, die bereits in
Deutschland war) (___)
Sonstiges _____
5. Wie lange wollte Ihre Familie ursprünglich in Deutschland bleiben?

6. Wovon hat Ihre Familie in der ersten Zeit in Deutschland gelebt?
Arbeitsverdienst (___) Sozialhilfe (___) Ersparnisse (___)
Sonstiges _____
7. Hatten Sie Kontakte zu Deutschen?
keine (___) in der Schule (___) zu Nachbarn (___) private Freundschaften (___)
8. Hatten Sie Kontakte zu anderen Türken in Deutschland?
keine Kontakte (___) lose Kontakte (___) enge Kontakte (___)
9. Wie oft sind sie von Deutschland aus zu Besuchen in die Türkei gefahren?
jedes Jahr (___) alle zwei bis drei Jahre (___) seltener (___)

-
10. Haben Sie in Deutschland an Maßnahmen zur Integration teilgenommen (z. B. Deutschkurse)? ja (___) nein (___)
welche? _____
11. Sprechen Sie besser deutsch oder türkisch? deutsch (___) türkisch (___)
12. Was waren die Gründe für Ihre Rückkehr in die Türkei? z. B.:
ursprüngliche Planung (___) Rückkehrförderung (___) Gesundheit (___)
Arbeitslosigkeit (___)
13. In welchem Jahr sind Sie in die Türkei zurückgekehrt? _____
14. Wie alt waren Sie bei der Rückkehr? _____
15. Kehrten Sie mit Ihrer gesamten Familie nach Deutschland zurück?
gesamte Familie (___) Teil der Familie (___) ich alleine (___)
16. Zog Ihre Familie nach der Rückkehr wieder in das Heimatgebiet? ja (___) nein (___)
17. Wurde Ihre Familie nach der Rückkehr wieder in die Großfamilie in der Türkei eingegliedert? ja (___) nein (___)
18. Haben Sie an Maßnahmen zur Reintegration von Jugendlichen teilgenommen (Sprachkurse, politische und kulturelle Einführungskurse für Schüler etc.)?
ja (___) nein (___)
welche? _____
19. Fühlen Sie sich jetzt wohl in der Türkei? sehr (___) mittel (___) wenig (___)
20. Haben Sie Kontakte zu anderen Remigranten? ja (___) nein (___)
21. Haben Sie noch Kontakt zu Deutschen bzw. Deutschland? ja (___) nein (___)
Wenn ja, welche Art von Kontakt? _____

22. Fühlen Sie sich gesundheitlich gesünder oder kranker in der Türkei als in Deutschland?
gesünder (___) kranker (___)

Bitte nehmen Sie sich bei der Bearbeitung der folgenden Fragen Zeit, da Ihre Antworten für uns von besonderer Wichtigkeit sind.

23. Welche positiven Auswirkungen hatte der Aufenthalt in Deutschland für Sie?

24. Welche negativen Auswirkungen hatte der Aufenthalt in Deutschland für Sie?

25. Welche positiven Auswirkungen hatte die Rückkehr in die Türkei für Sie?

26. Welche negativen Auswirkungen hatte die Rückkehr in die Türkei für Sie?

27. Wie beurteilen Sie die Maßnahmen zur Integration für junge Türken in Deutschland?

28. Welche Vorschläge zur Verbesserung der Integration haben Sie?

29. Wie beurteilen Sie die Maßnahmen zur Integration von jungen Türken, die aus Deutschland in die Türkei zurückkehren?

30. Welche Vorschläge zur Verbesserung der Maßnahmen haben Sie?

C Soru Formu: Türk Üniversite Öğrencileri Kesin Dönüş Yapanlar

Yönerge: Sizden öncelikle elinizde bulunan anket formunu özenle gözden geçirmenizi rica ediyoruz.

Kendinize, soruların herbiri üzerinde düşünebilecek kadar zaman ayırınız.

Açık yanıtlarda ise önemli bulduğunuz herşeyi yazınız. Doldurduğunuz tüm soru formlarında kod numarası olarak aşağıdaki formülü kolanınız. Tüm değerlendirmeler ankete katılanların isimleri saklı tutularak yapılacaktır.

Kod numarası: **Ana adının ilk harfi**
 Baba adının ilk harfi
 Doğum ay/gün - - - - -

I. Genel sorular

- 1) Yaş : _____
- 2) Cinsiyet : erkek ____ / kadın ____
- 3) Medeni hal : bekar ____ / nişanlı ____ / evli ____
- 4) Din : İslam ____ / Hıristiyan ____ / Yahudi ____ / diğerleri ____

5) Üniversite öğreniminin yapıldığı yer:

İstanbul ____ / Ankara ____ / İzmir ____

6) Boş zamanlarınızı nasıl ve kimlerle geçiriyorsunuz?

yalnız ____ / ailemle ____ / arkadaşlarımla ____

7) Öğrenci olarak ekonomik durumunuzdan memnun musunuz?

İhtiyacımdan daha çok oaram var ____

Elime geçen para hemen hemen yetiyor ____

Elime geçen paradan daha fazlasına ihtiyacım var ____

II Üniversite öğrenimi ile ilgili sorular:

1) Bölüm: _____

2) Kaç sömestriden buyana okuyorsunuz? _____

3) Üniversite öğreniminize istediğiniz bir bölümde mi başladınız?

evet ____ / hayır ____

4) Derslere katılım oranı: sürekli _____

genelde _____

zaman zaman _____

5) Öğreniminizde başarılarınızı nasıl değerlendiriyorsunuz?

iyi ____ / orta ____ / kötü ____

6) Gelcekte mesleğinizde çalışma şansınızı nasıl görüyorsunuz?

olumlu ____ / olumsuz ____

III Aile ile ilgili sorular:

1) Büyüdüğünüz yer: köy ____/ kasaba ____/ büyük şehir ____/ metropol ____/

2) Ailenizin şu an oturduğu yer:

köy ____/ kasaba ____/ büyük şehir ____/ metropol ____/

3) Babanızın öğrendiği-eğitimini gördüğü-meslek? _____

4) Ailenizin yanında mı oturuyorsunuz? evet ____/ hayır ____/

5) Kaç kardeşiniz var? _____

6) Aileniz toplam kaç kişiden oluşmakta? _____

Göç ile ilgili bölüm**I. Göç öncesi:**

1) Aileniz Almanya'ya gitmeden önce nerede oturuyordu?

Doğu Anadolu ____/ Orta Anadolu ____/ Batı Anadolu ____/ Trakya ____/
Karadiz ____/ Güney Sahilleri ____/ diğerleri ____/

II. Göç:

1) Aileniz ne zaman Almanya'ya taşındı? _ _ _ _

2) Almanya'ya gittiğinizde kaç yaşındaydınız? _ _

3) Aileniz Almanya'ya neden gitti?

Daha iyi çalışma koşulları _____

Aile birleşimi (ailenin geride kalan bireyleri daha önce gidenlerin yanına gitti)

diğerleri ___ : _____

4) İlk yıllarda aileniz Almanya'da ne kadar süre kalmak

istiyordu? ___ yıl

5) Aileniz Almanya'daki ilk dönemlerinde geçimini nasıl sağladı?

çalışarak ___/ sosyal yardım ___/ tasarruf ___/ diğerleri ___

6) Almanlar ile kontakınız var mıydı?

hiç yoktu ___/ okulda vardı ___/ komşularımızla vardı ___

kişisel ilişkilerimiz vardı _____

7) Almanya'da Türkler'le kontakınız var mıydı?

hiç yoktu ___/ kopuk ilişkiler vardı ___/ yakın ilişkiler vardı ___

8) Almanya'da kaldığınız süre içerisinde Türkiye'ye ne kadar sık tatile geldiniz?

her yıl ___/ iki, üç yılda bir ___/ çok ende ___/

9) Almanya'da uyum kursları niteliğinde kurslara katıldınız mı?

(Örneğin: Almanca kursu)

evet ___/ hayır ___

hangi? _____

10) Almanca'yı mı yoksa Türkçe'yi mi daha iyi konuşuyorsunuz?

Almanca ___/ Türkçe _____

III. Kesin Dönüş

1) Türkiye'ye kesin dönüşün sebepleri nelerdi?

(örneğin: uzun zaman planlamanın sonucu/kesin dönüş teşviki/sağlık/işsizlik)

2) Hangi yılda kesin dönüş yaptınız? _ _ _ _

3) Kesin dönüş tarihinde kaç yaşındaydınız? _ _

IV. Uyum

1) Kesin dönüşü ailenizin tamamıyla mı gerçekleştirdiniz?

ailenin tamamı ___/ ailenin bir bölümü ___/ ben yalnız ___

2) Kesin dönüş sonrası ailenizin Almanya'ya gelmeden önce oturduğu şehre mi döndünüz?

evet ___/ hayır ___

3) Kesin dönüş ile beraber aile tekrar büyük aile yaşamına mı döndü?

evet ___/ hayır ___

4) Kesin dönüşten sonra gençler için açılan uyum kurslarına katıldınız mı?

(Dil kursları, öğrenciler için politik ve kültürel bilgilere giriş dersleri ve benzerleri)

evet ___/ hayır ___ hangi? _____

5) Kendinizi Türkiye’de iyi hissediyor musunuz?

çok iyi ____ / orta ____ / kötü ____

6) Kesin dönüş yapan diğer gurbetçiler ile ilişkileriniz var mı?

evet ____ / hayır ____

7) Almanya’ya da Almanlar ile hala ilişkiniz var mı?

evet ____ / hayır ____ varsa ne tür bir ilişki? _____

8) Sağlık açısından kendinizi, Almanya’da kaldığınız süreden daha mi iyi yoksa daha mı kötü hissediyorsunuz?

daha iyi ____ / daha kötü ____ /

Açık Yanıtlı Sorular

Aşağıdaki sorulara vereceğiniz yanıtlar bizim açımızdan oldukça önemlidir. Bu nedenle, lütfen sorulara yeterince zaman ayırıp öyle yanıtlayınız.

1) Almanya’da kaldığınız süreyi gözönünde bulundurduğunuzda, sizde kalan olumlu etkileri nelerdir?

2) Almanya'nın sizde bıraktığı olumsuz izler nelerdir?

3) Kesin dönüşün size sağladığı olumlu etkileri nelerdir?

4) Kesin dönüşün sizde yarattığı olumsuz etkiler nelerdir?

5) Almanya'daki Türk gençlerini topluma entegre etmeye yönelik çalışmalarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

6) Bu çalışmaların daha iyileştirilmesine yönelik verebileceğiniz önerileriniz var mı?

7) Almanya'dan Türkiye'ye kesin dönüş yapan gençlere Türkiye'de uygulanan uyum kurslarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

8) Bu çalışmaların geliştirilmesine yönelik önerileriniz var mı?

D Fragebogen: Türkische Studenten

Instruktion: Wir möchten Sie bitten, diesen Fragebogen möglichst sorgfältig zu bearbeiten. Lassen Sie sich bei den einzelnen Fragen Zeit zum Nachdenken und schreiben sie bei den offenen Antworten alles, was Ihnen wichtig erscheint. Versehen Sie bitte alle von Ihnen ausgefüllten Fragebogen mit einer Codennummer nach dem unten angegebenen Muster. Alle Fragebogen werden selbstverständlich vertraulich behandelt.

Codenummer: Erster Buchstabe des Vornamens der Mutter
Erster Buchstabe des Vornamens des Vaters
Geburtsmonat/-tag

I. Allgemeiner Teil:

1. Alter: _____
2. Geschlecht: männlich (___) weiblich (___)
3. Familienstand: ledig (___) verlobt (___) verheiratet (___)
4. Religion: Islam (___) Christentum (___) Judentum (___)
andere _____

5. Sind Sie mit Ihrer finanziellen Situation als Student zufrieden?

a) Ich habe mehr Geld zur Verfügung als ich brauche (___)

b) Das Geld, das ich zur Verfügung habe, reicht gerade aus (___)

c) Ich bräuchte mehr Geld als ich zur Verfügung habe (___)

6. Wie/mit wem verbringen Sie Ihre Freizeit?

a) alleine (___)

b) mit der Familie (___)

c) mit Freunden (___)

7. Studienort: Istanbul (___) Ankara (___) Izmir (___)

8. Studienfach: _____

9. Semesterzahl (seit wieviel Semestern studieren Sie?) _____

10. Haben Sie Ihr gewünschtes Studienfach erhalten? ja (___) nein (___)

11. Regelmäßigkeit der Unterrichtsteilnahme: immer anwesend (___)

häufig anwesend (___)

selten anwesend (___)

12. Wie schätzen Sie Ihre Leistungen im Studium ein? gut (___) mittel (___) schlecht

(___)

13. Wie beurteilen Sie insgesamt ihre beruflichen Aussichten für die Zukunft?

positiv (___) negativ (___)

14. Sie sind aufgewachsen in: Dorf (___) Kreisstadt (___) Großstadt (___) Metropole

(___)

15. Jetziger Wohnort der Eltern: Dorf (___) Kreisstadt (___) Großstadt (___) Metropole

(___)

16. Was hat Ihr Vater für eine/n

Berufsabschluß/Berufsausbildung? _____

17. Wohnen Sie zuhause bei den Eltern? ja (___) nein (___)

18. Wie viele Brüder und Schwestern haben Sie? _____

19. Aus wieviel Personen besteht der Haushalt Ihrer Eltern? _____

II. Migrationsspezifischer Teil:

1. Haben Sie Kontakt zu Studenten, die einen Teil Ihrer Kindheit in Deutschland verbracht haben? ja (___) nein (___)

2. Schreiben Sie in einigen Sätzen, was Sie über türkische Studenten denken, die einen Teil ihrer Kindheit in Deutschland verbracht haben.

E Soru Formu: Türk Üniversite Öğrencileri

Yönerge: Sizden öncelikle elinizde bulunan anket formunu özenle gözden geçirmenizi rica ediyoruz. Kendinize, soruların herbiri üzerinde düşünebilecek kadar zaman ayırınız. Açık yanıtlarda ise önemli bulduğunuz herşeyi yazınız. Doldurduğunuz tüm soru formlarında kod numarası olarak aşağıdaki formülü kolanınız. Tüm değerlendirmeler ankete katılanların isimleri saklı tutularak yapılacaktır.

Kod numarası: **Ana adının ilk harfi**
 Baba adının ilk harfi
 Doğum ay/gün - - - - -

I. Genel sorular

- 1) Yaş : _____
- 2) Cinsiyet : erkek ____ / kadın ____
- 3) Medeni hal : bekar ____ / nişanlı ____ / evli ____
- 4) Din : İslam ____ / Hıristiyan ____ / Yahudi ____ / diğerleri ____
- 5) Üniversite öğreniminin yapıldığı yer:

İstanbul ____ / Ankara ____ / İzmir ____

6) Boş zamanlarınızı nasıl ve kimlerle geçiriyorsunuz?

yalnız ____ / ailemle ____ / arkadaşlarımla ____

7) Öğrenci olarak ekonomik durumunuzdan memnun musunuz?

İhtiyacımdan daha çok oaram var _____

Elime geçen para hemen hemen yetiyor _____

Elime geçen paradan daha fazlasına ihtiyacım var _____

II. Üniversite öğrenimi ile ilgili sorular:

1) Bölüm: _____

2) Kaç sömestriden buyana okuyorsunuz? _____

3) Üniversite öğreniminize istediğiniz bir bölümde mi başladınız?

evet _____ / hayır _____

4) Derslere katılım oranı: sürekli _____

genelde _____

zaman zaman _____

5) Öğreniminizde başarılarınızı nasıl değerlendiriyorsunuz?

iyi _____ / orta _____ / kötü _____

6) Gelekte mesleğinizde çalışma şansınızı nasıl görüyorsunuz?

olumlu _____ / olumsuz _____

III. Aile ile ilgili sorular:

1) Büyüdüğünüz yer: köy _____ / kasaba _____ / büyük şehir _____ / metropol _____ /

2) Ailenizin şu an oturduğu yer:

köy _____ / kasaba _____ / büyük şehir _____ / metropol _____ /

3) Babanızın öğrendiği-eğitimini gördüğü-meslek? _____

4) Ailenizin yanında mı oturuyorsunuz? evet ____ / hayır ____ /

5) Kaç kardeşiniz var? _____

6) Aileniz toplam kaç kişiden oluşmakta? _____

Göç ile ilgili bölüm

1) Çocukluğunun belli bir bölümünü Almanya'da geçirmiş diğer üniversite öğrencileri ile kontaklarınız var mı?

evet ____ / hayır ____ /

2) Birkaç cümle ile çocukluğunun bir bölümünü Almanya'da geçirmiş Türk üniversite öğrencileri hakkında düşündüklerinizi yazınız.

F BECK-DEPRESSIONS-INVENTAR (BDI)

Dieser Fragebogen enthält Gruppen von Aussagen. Bitte lesen Sie jede Gruppe sorgfältig durch. Suchen Sie dann die eine Aussage in jeder Gruppe heraus, die am besten beschreibt, wie Sie sich in *dieser Woche einschließlich heute* gefühlt haben! Machen Sie um die Ziffer der von Ihnen gewählten Aussage einen Kreis. Falls mehrere Aussagen in einer Gruppe gleichermaßen zuzutreffen scheinen, können Sie auch mehrere Ziffern markieren.

Lesen Sie auf jeden Fall alle Aussagen in jeder Gruppe, bevor Sie Ihre Wahl treffen.

1.
 - a. Ich fühle mich nicht traurig.
 - b. Ich fühle mich traurig
 - c. Ich bin die ganze Zeit traurig und komme nicht davon los.
 - d. Ich bin so traurig oder unglücklich, daß ich es kaum noch ertrage.

2.
 - a. Ich sehe nicht besonders mutlos in die Zukunft.
 - b. Ich sehe mutlos in die Zukunft.
 - c. Ich habe nichts, worauf ich mich freuen kann.
 - d. Ich habe das Gefühl, daß die Zukunft hoffnungslos ist und daß die Situation nicht besser werden kann.

3.
 - a. Ich fühle mich nicht als Versager.
 - b. Ich habe das Gefühl, öfter versagt zu haben als der Durchschnitt.
 - c. Wenn ich auf mein Leben zurückblicke, sehe ich bloß eine Menge Fehlschläge.
 - d. Ich habe das Gefühl, als Mensch ein völliger Versager zu sein.

-
4. a. Ich kann die Dinge genauso genießen wie früher.
b. Ich kann die Dinge nicht mehr so genießen wie früher.
c. Ich kann aus nichts mehr eine echte Befriedigung ziehen.
d. Ich bin mit allem unzufrieden oder gelangweilt.
5. a. Ich habe keine Schuldgefühle.
b. Ich habe häufig Schuldgefühle.
c. Ich habe fast immer Schuldgefühle.
d. Ich habe immer Schuldgefühle.
6. a. Ich habe nicht das Gefühl, gestraft zu sein.
b. Ich habe das Gefühl, vielleicht gestraft zu sein.
c. Ich erwarte, bestraft zu werden.
d. Ich habe das Gefühl, bestraft zu gehören.
7. a. Ich bin nicht von mir enttäuscht.
b. Ich bin von mir enttäuscht.
c. Ich finde mich fürchterlich.
d. Ich hasse mich.
8. a. Ich habe nicht das Gefühl, schlechter zu sein als alle anderen.
b. Ich kritisiere mich wegen meiner Fehler oder Schwächen.
c. Ich mache mir die ganze Zeit Vorwürfe wegen meiner Mängel.
d. Ich gebe mir für alles die Schuld, was schiefgeht.
9. a. Ich denke nicht daran, mir etwas anzutun.
b. Ich denke manchmal an Selbstmord, aber ich würde es nicht tun.
c. Ich möchte mich am liebsten umbringen.
d. Ich würde mich umbringen, wenn ich es könnte.

-
10. a. Ich weine nicht öfter als früher.
b. Ich weine jetzt mehr als früher.
c. Ich weine jetzt die ganze Zeit.
d. Früher konnte ich weinen, aber jetzt kann ich es nicht mehr, obwohl ich es möchte.
11. a. Ich bin nicht reizbarer als sonst.
b. Ich bin jetzt leichter verärgert oder gereizt als früher.
c. Ich fühle mich dauernd gereizt.
d. Die Dinge, die mich früher geärgert haben, berühren mich nicht mehr.
12. a. Ich habe nicht das Interesse an anderen Menschen verloren.
b. Ich interessiere mich jetzt weniger für andere Menschen als früher.
c. Ich habe mein Interesse an anderen Menschen zum größten Teil verloren.
d. Ich habe mein ganzes Interesse an anderen Menschen verloren.
13. a. Ich bin so entschlußfreudig wie immer.
b. Ich schiebe jetzt Entscheidungen öfter als früher auf.
c. Es fällt mir jetzt schwerer als früher, Entscheidungen zu treffen.
d. Ich kann überhaupt keine Entscheidungen mehr treffen.
14. a. Ich habe nicht das Gefühl, schlechter auszusehen als früher.
b. Ich mache mir Sorgen, daß ich alt oder unattraktiv aussehe.
c. Ich habe das Gefühl, daß in meinem Aussehen Veränderungen eingetreten sind, die mich unattraktiv machen.
d. Ich finde mich häßlich.
15. a. Ich kann so gut arbeiten wie früher.
b. Ich muß mir einen Ruck geben, bevor ich eine Tätigkeit in Angriff nehme.
c. Ich muß mich zu jeder Tätigkeit zwingen.
d. Ich bin unfähig zu arbeiten.

-
16. a. Ich schlafe so gut wie sonst.
b. Ich schlafe nicht mehr so gut wie früher.
c. Ich wache ein bis zwei Stunden früher auf als sonst und kann nicht mehr einschlafen.
d. Ich wache mehrere Stunden früher auf als sonst und kann nicht mehr einschlafen.
17. a. Ich ermüde nicht stärker als sonst.
b. Ich ermüde schneller als sonst.
c. Fast alles ermüdet mich.
d. Ich bin zu müde, um etwas zu tun.
18. a. Mein Appetit ist nicht schlechter als sonst.
b. Mein Appetit ist nicht mehr so gut wie früher.
c. Mein Appetit hat sehr stark nachgelassen.
d. Ich habe überhaupt keinen Appetit mehr.
19. a. Ich habe in letzter Zeit kaum abgenommen.
b. Ich habe mehr als zwei Kilo abgenommen.
c. Ich habe mehr als fünf Kilo abgenommen.
d. Ich habe mehr als acht Kilo abgenommen.
20. a. Ich mache mir keine größeren Sorgen um meine Gesundheit als sonst.
b. Ich mache mir Sorgen über körperliche Probleme wie Schmerzen, Magenbeschwerden oder Verstopfung.
c. Ich mache mir so große Sorgen über gesundheitliche Probleme, daß es mir schwerfällt, an etwas anderes zu denken.
d. Ich mache mir so große Sorgen über meine gesundheitlichen Probleme, daß ich an nichts anderes denken kann.

G BECK ENVANTERİ**SORU FORMU**

Kod numarası: Ana adının ilk harfi
Baba adının ilk harfi
Doğum ay/gün _____

Yönerge: Arkada , kişilerin ruh durumlarını ifade ederken kullandıkları bazı cümleler verilmiştir. Her madde, bir çeşit ruh durumunu anlatmaktadır. Her maddede o ruh durumunun derecesini belirleyen 4 seçenek vardır. Lütfen bu seçenekleri dikkatle okuyunuz. Son bir hafta içindeki (şu an dahil) kendi ruh durumunuzu göz önünde bulundurarak, size en uygun olan ifadeyi bulunuz. Yanıt vermeden önce lütfen bu dört seçeniği dikkatlice okuyunuz.

BECK ENVANTERİ

1. (a) Kendimi üzgün hissetmiyorum.
(b) Kendimi üzgün hissediyorum.
(c) Herzaman için üzgünüm ve kendimi bu duygudan kurtaramıyorum.
(d) Öylesine üzgün ve mutsuzum ki dayanamıyorum.
2. (a) Gelecekte umutsuz değilim.
(b) Gelecek konusunda umutsuzum.
(c) Gelecekte beklediğim hiçbir şey yok.
(d) Benim gibi bir gelecek olmadığı gibi bu durum düzelmeyecek.
3. (a) Kendimi başarısız görmüvorum.
(b) Herkesten daha fazla başarısızlıklarım oldu savılır.
(c) Geriye dönüp baktığımda, pek çok başarısızlığımın olduğunu görüvorum.
(d) Kendimi bir insan olarak tümüyle başarısız görüvorum.
4. (a) Herşeyden eskisi kadar doyum alabiliyorum. (zevk alabiliyorum.)
(b) Herşeyden eskisi kadar doyum alamıyorum.
(c) Artık hiçbirşeyden gerçek bir doyum alamıyorum.
(d) Beni doyuran hiçbir şey yok. Herşey çok sıkıcı.
5. (a) Kendimi suçlu hissetmiyorum.
(b) Arada bir kendimi suçlu hissettiğim olur.
(c) Kendimi çoğunlukla suçlu hissediyorum.
(d) Kendimi her an için suçlu hissediyorum.
6. (a) Cezalandırılmışım gibi duygular içinde değilim.
(b) Sanki, bazı şeyler için cezalandırılabilmişim gibi duygular içindeyim.
(c) Cezalandırılacakmışım gibi duygular yaşıyorum.
(d) Bazı şeyler için cezalandırılıyorum.

-
7. (a) Kendimi hayal kırıklığına uğratmadım.
(b) Kendimden hayal kırıklığını uğrattım.
(c) Kendimden hic hoşlanmıyorum.
(d) Kendimden nefret ediyorum.
8. (a) Kendimi diğer insanlardan daha kötü durumda görmüyorum.
(b) Kendimi zayıflıklarım ve hatalarım için eleştiriyorum.
(c) Kendimi hatalarım için her zaman suçluyorum.
(d) Her kötü olayda kendimi suçluyorum.
9. (a) Kendimi öldürmek gibi düşüncelerim.
(b) Bazen, kendimi öldürmeyi düşünüyorum ama böyle bir şeyi yapamam.
(c) Kendimi öldürebilmeyi çok isterdim.
(d) Eğer bir fırsatını bulursam, kendimi öldürürüm.
10. (a) Herkesten daha fazla ağladığımı sanmıyorum.
(b) Eskisine göre şimdilerde daha çok ağlıyorum.
(c) Şimdilerde her an ağlıyorum.
(e) Eskiden ağlayabilirdim. Şimdilerde istesem de ağlayamıyorum.
11. (a) Eskisine göre daha sinirli veya tedirgin sayılmam.
(b) Her zamankinden biraz daha fazla tedirginim.
(c) Çogu zaman sinirli ve tedirginim.
(d) Şimdilerde her an için tedirgin ve sinirliyim.
12. (a) Diğer insanlara karşı ilgimi kaybetmedim.
(b) Eskisine göre insanlarla daha az ilgiliyim.
(c) Diğer insanlara karşı ilgimin çoğunu kaybettim.
(d) Diğer insanlara karşı hiç ilgim kalmadı.

-
13. (a) Eskisi gibi rahat ve kolay kararlar verebiliyorum.
(b) Eskisine kıyasla, şimdilerde karar vermeyi daha çok erteliyorum.
(c) Eskisine göre, karar vermekte oldukça güçlük çekiyorum.
(d) Artık hiç karar veremiyorum.
14. (a) Eskisinden daha kötü bir dış görünüşüm olduğunu sanmıyorum.
(b) Sanki yaşlanmış ve çekiciliğimi kaybetmişim gibi düşünüyey ve üzülüyorum.
(c) Dış görünüşümde artık değiştirilmesi mümkün olmayan ve beni çirkinlestiren değişiklikler olduğunu hissediyorum.
(d) Çok çirkin olduğumu düşünüyorum.
15. (a) Eskisi kadar iyi çalışabiliyorum.
(b) Bir işe başlayabilmek, için eskisine göre daha fazla çaba harcıyorum.
(c) Ne iş olursa olsun, yapabilmek için kendimi çok zorluyorum.
(d) Hiç çalışmıyorum.
16. (a) Eskisi kadar kolay ve rahat uyuyabiliyorum.
(b) Şimdilerde eskisi kadar kolay ve rahat uyuyamıyorum.
(c) Eskisine göre 1 veya 2 saat erken uyanıyor ve tekrar uyumakta güçlük çekiyorum.
(d) Eskisine göre çok erken uyanıyor ve tekrar uyuyamıyorum.
17. (a) Eskisine göre daha çabuk yorulduğumu sanmıyorum.
(b) Eskisinden daha çabuk ve kolay yoruluyorum.
(c) Şimdilerde neredeyse her şeyden kolay ve çabuk yoruluyorum.
(d) Artık hiçbir şey yapamayacak kadar yorgunum.
18. (a) İstahım eskisinden pek farklı değil.
(b) İstahım eskisi kadar, iyi değil.
(c) Şimdilerde iştahım epey kötü.
(d) Artık hiç iştahım yok.

19. (a) Son zamanlarda pek fazla kilo kaybettiğimi sanmıyorum.
(b) Son zamanlarda istemediğim halde ikibuçuk kilodan fazla kaybettim.
(c) Son zamanlarda beş kilodan fazla kaybettim.
(d) Son zamanlarda yedi buçuk kilodan fazla kaybettim.
20. (a) Sağlığım beni pek endişelendirmiyor.
(b) Son zamanlarda ağrı, sızı, mide bozukluğu, kabızlık gibi sıkıntılarım var.
(c) Ağrı, sızı, gibi, bu sıkıntılarım beni epey endişelendirdiği için başka şeyleri düşünmek zor geliyor.
(d) Bu tür sıkıntılar beni öylesine endişelendiriyorki, artık başka bir şey düşünemiyorum.

H COOPERSMITH-SELF-ESTEEM (DEUTSCH)

1. Ich wünsche mir häufig, jemand anderer zu sein.
1. Mir fällt es sehr schwer, vor einer Gruppe zu sprechen.
2. Es gibt eine Menge Dinge, die ich an mir ändern würde, wenn ich könnte.
3. Es bereitet mit keine zu großen Schwierigkeiten, Entscheidungen zu treffen.
4. Es macht anderen Spaß, mit mir zusammen zu sein.
5. Zu Hause rege ich mich leicht auf.
6. Ich brauche viel Zeit, um mich an Neues zu gewöhnen.
7. Ich bin bei Gleichaltrigen beliebt.
8. Meine Familie erwartet zu viel von mir.
9. Meine Familie nimmt normalerweise Rücksicht auf meine Gefühle.
10. Ich gebe sehr leicht auf.
11. Es ist sehr schwer, ich zu sein.
12. In meinem Leben ist ein großes Durcheinander.
13. Normalerweise folgen andere Menschen meinen Ideen.
14. Ich habe eine niedrige Meinung von mir selbst.
15. Es gibt viele Momente, an denen ich am liebsten von zu Hause weggehen würde.
16. Ich bin häufig unzufrieden mit meiner Arbeit.
17. Ich sehe nicht so gut aus wie die meisten Menschen.
18. Wenn ich etwas zu sagen habe, sage ich es normalerweise auch.
19. Meine Familie versteht mich.
20. Die meisten Menschen sind beliebter als ich.
21. Ich fühle mich normalerweise, als ob meine Familie mich drängen würde.
22. Mich verläßt häufig der Mut bei dem, was ich mache.
23. Normalerweise rege ich mich nicht über Dinge auf.
24. Man kann sich nicht auf mich verlassen.

I COOPERSMITH BENLİK SAYGISI ENVANTERİ

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda bazı kişilerin kendileri ile ilgili duygularını belirten ifadeler bulunmaktadır. Bu konuda sizin düşüncelerinizi öğrenmek istiyoruz. Bu cümlelerden size uygun olanların yanına benim gibi anlamında “**evet**”, uygun olmayanların yanına ise benim gibi değil anlamında “**hayır**” cevabını işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur.

Kod numarası: Ana adının ilk harfi
 Baba adının ilk harfi
 Doğum ay/gün _____

Evet	Hayır	
()	()	Sık sık “Keşke başka birisi olsam” diye düşünürüm.
()	()	Başkalarının önünde konuşmak bana zor gelir.
()	()	Eğer elimde olsaydı kendimdeki birçok şeyi değiştirmek isterdim.
()	()	Karar vermede fazla zorluk çekmem.
()	()	İnsanlar benimle olmaktan hoşlanırlar.
()	()	Evde kolayca moralim bozular.

-
- | | | |
|------|-------|------------------------------------------------------|
| () | () | Yeni şeylere kolay alışamam. |
| () | () | Yaşıtlarım arasında sevilen bir kişiyim. |
| () | () | Genellikle ailem benden çok şey bekler. |
| () | () | Ailem genellikle duygularıma önem verir. |
| () | () | Başkalarının söylediğini kolaylıkla kabul ederim. |
| Evet | Hayır | |
| () | () | Benim yerimde olmak oldukça zordur. |
| () | () | Hayatımın karma karışık olduğuna inanıyorum. |
| () | () | Genellikle başkaları düşüncelerimi kabul ederler. |
| () | () | Kendimi yetersiz buluyorum. |
| () | () | Sık sık evden uzaklarda olmayı düşünüyorum. |
| () | () | Yaptığım işten çoğunlukla memnun olmam. |
| () | () | Başkaları kadar güzel/yakışıklı değilim. |
| () | () | Söylenecek bir sözüm varsa onu söylemekten çekinmem. |

- () () Ailem benim duygularımı anlar.
- () () Çok sevilen bir kimse değilim.
- () () Genellikle ailemin beni dışladığını sanıyorum.
- () () Yaptığım şeyler genellikle cesaretimi kırar.
- () () Çevremde olup bitenlerden rahatsız olmam.
- () () Güvenilir bir kişi olmadığımı düşünüyorum.

J TAI – Deutsch

1. Ich denke darüber nach, ob ich auch alles richtig machen werde.
2. Beim Schreiben zittert meine Hand.
3. Ich denke über die Konsequenzen eines möglichen Mißerfolgs nach.
4. Mir bricht der Schweiß aus.
5. Ich denke darüber nach, daß ich wieder nicht das leiste, was ich eigentlich leisten könnte.
6. Ich fühle mich verwirrt und durcheinander.
7. Gedanken über mein Abschneiden stören mich beim Arbeiten.
8. Ich spüre ein komisches Gefühl im Magen.
9. Ich denke über meine Fähigkeit oder Begabung nach.
10. Ich denke darüber nach, wie wichtig mit die Klassenarbeit oder Prüfung ist.
11. Das Herz schlägt mir bis zum Hals.
12. Ich bin so angespannt, daß es mir fast schlecht ist.
13. Ich habe Angst, mich zu blamieren.
14. Ich gerate in Panikstimmung.
15. Ich bin am ganzen Körper verkrampft.
16. Ich bin so nervös, daß ich kaum noch arbeiten kann.
17. Ich mache mir Gedanken über die Bewertung meiner Leistung.
18. Ich habe ein beklemmendes Gefühl.
19. Gedanken an die Leistungsbeurteilung entmutigen mich.
20. Ich denke daran, wie schlecht ich die Aufgabe löse.

K TAI – Englisch

1. I feel confident and relaxed while taking tests.
2. While taking examinations I have an uneasy, upset feeling.
3. Thinking about my grade in a course interferes with my work on tests.
4. I freeze up on important exams.
5. During exams I find myself thinking about whether I'll ever get through school.
6. The harder I work at a test, the more confused I get.
7. Thoughts of doing poorly interfere with my concentration on tests.
8. I feel very jittery when taking an important test.
9. Even when I'm well prepared for a test, I feel nervous about it.
10. I start feeling very uneasy just before getting a test paper back.
11. During tests I feel very tense.
12. I wish examinations did not bother me so much.
13. During important tests I am so tense that my stomach gets upset.
14. I seem to defeat myself while working on important tests.
15. I feel very panicky when I take an important test.
16. I worry a great deal before taking an important examination.
17. During tests I find myself thinking about the consequences of failing.
18. I feel my heart beating very fast during important tests.
19. After an exam is over I try to stop worrying about it, but I just can't.
20. During examinations I get so nervous that I forget facts I really know.

L Sınav Tutumu Envanteri

Kod numarası: **Ana adının ilk harfi**
Baba adının ilk harfi
Doğum ay/gün -----

YÖNERGE: Aşağıda, insanların kendilerini tanımlamak için kullandıkları bir dizi ifade sıralanmıştır. Bunların herbirini okuyun ve **genelolarak** nasıl hissettiğinizi gösteren ifadenin sağındaki boşluklardan uygun olanın içini karalayın. Burada doğru ya da yanlış cevap yoktur. İfadelerin hiçbirisi üzerinde fazla zaman sarfetmeyin, ancak yazılı ve sözlü sınavlarda genel olarak nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyin.

	hemen	çoğu	hemen
	hiçbir	bazen	her
	zaman	zaman	zaman
1. Sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat hissedirim.	(1)	(2)	(3) (4)
2. O dersten alacağım notu düşünmek, sınav sırasında başarıyı olumsuz yönde etkiler.	(1)	(2)	(3) (4)
3. Önemli sınavlarda donup kalırım.	(1)	(2)	(3) (4)
4. Sınavlar sırasında birgün okulu bitirip bitiremeyeceğimi düşünmekten kendimi alamam.	(1)	(2)	(3) (4)
5. Bir sınav sırasında ne kadar çok uğraşırsam karam o kadar karışır.	(1)	(2)	(3) (4)
6. Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissedirim.	(1)	(2)	(3) (4)

-
- | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|-----|-----|
| 7. Önemli bir sınav sırasında kendimi çok sinirli hissedirim. | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 8. Başarısız olma düşünceleri, dikkatimi sınav üzerinde toplamama engel olur. | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 9. Bir sınava çok iyi hazırlandığım zamanlar bile kendimi oldukça sinirli hissedirim. | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 10. Önemli sınavlarda sinirlerim öylesine gerilir ki midem bulanır. | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 11. Bir sınav kağıdını geri almadan hemen önce çok huzursuz olurum. | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 12. Önemli sınavlarda kendimi adeta yenilgiye iterim. | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 13. Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissedirim. | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 14. Önemli bir sınav sırasında paniğe kapılırım. | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 15. Sınavların beni bu kadar rahatsız etmemesini isterdim. | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 16. Önemli bir sınava girmeden önve çok endişelenirim (kurarım). | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 17. Sınavlar sırasında, başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi alamam. | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 18. Önemli sınavlarda kalbimin çok hızlı attığını hissedirim. | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 19. Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye (kurmamaya) çalışırım, fakat yapamam. | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 20. Sınavlar sırasında öylesine sinirli olurum ki aslında bildiğim şeyleri bile unuturum. | (1) | (2) | (3) | (4) |

M Literatur

- Adler, P. S. (1975): The Transitional Experience: An Alternative View Of Cultural Shock. *Journal of Humanistic Psychology*, 15, (4), 13-23
- Adler, P. S. (1982): Beyond Cultural Identity: Reflections on Cultural and Multicultural Man. In Samovar, L. A. & Porter, R.E. (Hrsg.): *Intercultural Communication* (S. 389-406). Wadsworth: Belmont
- Akgün, L.(1993): Psychokulturelle Hintergründe türkischer Jugendlicher der zweiten und dritten Generation. In K. Lajios, (Hrsg.): *Die psychosoziale Situation von Ausländern in der Bundesrepublik*. (S. 55-70). Opladen: Leske und Budrich
- Akpınar, Ü. (1981): Angleichungsprobleme türkischer Arbeiterfamilien. Eine empirische Untersuchung: In: G. Mertens& Ü. Akpınar.: *Türkische Migrantenfamilien* (S. 135-300). Bonn: Graphische Werkstätten Brumm
- Aksoy, F.& Doyran T. (1977): Die Adaptationsfrage der türk. Gastarbeiterkinder im eigenen Land. In F. Ronneberger (Hrsg.): *Nürnberger Forschungsberichte 9* (S. 254-261). Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung e.V.
- Alba, R.D., Handl, J. & Müller, W.(1994): Ethnische Ungleichheit im Deutschen Bildungssystem. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (2), (S. 209-237).
- Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit (1977): Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.), Nürnberg

-
- Anstock, H. (1977): Schulische Wiedereingliederung türkischer Jugendlicher Probleme und Lösungsvorschläge. In F. Ronneberger (Hrsg.): *Nürnberger Forschungsberichte (9)* (S. 184-195). Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung e.V.
- Antonovsky, A. (1980): *Health, Stress and Coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1988): *Unraveling the Mytery of Health. How people Manage Stress and Stay Well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1997): *Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Arıcı, H. (1988): Adjustment Problems of Returning Turkish Migrant Children. In I. Greverus, K. Köstin & H. Schilling (Hrsg.): *Kulturkontakt / Kulturkonflikt*. (S. 269-281), Frankfurt am Main: Institut für Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie der Universität Frankfurt am Main.
- Atabay I. (1995): Die Identitätsentwicklung türkischer Migrantenjugendlicher in Deutschland. In E. Koch, M. Özek & W. Pfeiffer (Hrsg.): *Psychologie und Pathologie der Migration – Deutsch-türkische Perspektiven*. Freiburg im Breisgau: Lambertus (S. 160-168).
- Auernheimer, G. (1984): Kultur, Identität und interkulturelle Erziehung *Demokratische Erziehung (12)*, (S. 23-26).
- Auernheimer, G. (1988): *Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher*. Frankfurt: Campus.
- Bargatzky, T. (1981): Das "Marginal Man"-Konzept: Ein Überblick. *Sociologus (2)*, (S. 141-160).

-
- Bayaz, A. (1981): Ich bin weder Türke noch Deutscher – Ich habe keine Heimat
Psychologie Heute (2), (S. 44-52).
- Beck, A. (1978): *Depression Inventory*. Philadelphia: Center for Cognitive Therapy.
- Bengel, J., Strittmatter, R. & Willmann, H. (1998): *Was erhält Menschen gesund?* Köln:
Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Berkenkopf, B. (1984): *Kindheit im Kulturkonflikt. Fallstudien über türkische
Gastarbeiterkinder*. Frankfurt: Extrabuch Verlag.
- Berry, J. & Annis, R. (1974): Acculturative Stress. *Journal of Cross-Cultural
Psychology (5)*, (S. 382-406).
- Berry, J. & Kim, U. (1988): Acculturation and mental health. In P. Dasen (Hrsg.),
Health and cross-cultural psychology: toward applications (S. 207-236).
Newbury Park: Sage.
- Berry, J. & Sam, D. (1997): Acculturation and Adaptation. In J. Berry, M. Segall & C.
Kağıtçıbaşı (Hrsg.), *Handbook of cross-cultural psychology (3)*, S. 291-336.
Boston: Allyn & Bacon.
- Berry, J. (1990): Psychology of Acculturation: Understanding Individuals Moving
between Cultures. In Brislin R. (Hrsg.) *Applied cross cultural Psychology (14)*
(S. 232-254). Newbury Park: Sage.
- Bochner, S. (1986): Coping with unfamiliar Cultures: Adjustment or Culture Learning.
Australian Journal of Psychology (38, Nr.3), (S. 347-358).
- Boos-Nünning, U. (1979): Die Sozialisation ausländischer Kinder – bikulturelle oder
gestörte Identität. In *Rheinisch Westfälische Auslandsgesellschaft,
Arbeitsbericht 6*, (S. 22-42), Dortmund.

- Boos-Nünning, U. (1984): Ergebnisse pädagogischer Arbeit mit türkischen Jugendlichen und Forderungen für eine multinationale und interkulturelle Erziehung und Förderung. In P. Wittemann, *In der Fremde zu Haus: ausländische Kinder und Jugendliche im Identitätskonflikt* (S. 30-48), Stuttgart: Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg.
- Boos-Nünning, U., Nieke, W. (1982): Orientierungs- und Handlungsmuster türkischer Jugendlicher zur Bewältigung der Lebenssituation in der Bundesrepublik Deutschland. *Psychosozial* (16), (S. 63-90).
- Bostancı, S.(1982): *Zum Leben und zu den Rückkehr-bzw. Verbleibeabsichten der türk. Gastarbeiter in Nürnberg*, Berlin: Express Edition.
- Brein, M. & David, K. (1971): Intercultural communication and the adjustment of the sojourner. *Psychological Bulletin* (3), (S. 215-230).
- Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung (1980): *Untersuchung von Möglichkeiten der ausserschulischen Integration ausländischer Kinder und Jugendlicher vor dem Hintergrund spezifischer Sozialisationsbedingungen*, Bonn.
- Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung (1983): *Länderkundliche Informationen Türkei*, Bonn: Isoplan.
- Collatz, J. (1987): Die Lebenswelt der Kinder ausländischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik Deutschland. *Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis* (2), (S. 167-186).
- Collatz, J. (1996): Die Welt im Umbruch. *Pro Familia Magazin* (1), (S. 2-6).
- Coopersmith, S. (1986): *Self-Esteem-Inventories*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

-
- Diers, G. (1986): Türkische Wohnbevölkerung in NRW - Ihre Zukunftschancen und die Eingliederungsmaßnahmen des Landes Nordrhein-Westfalen In W. Meys, F. Şen (Hrsg.): *Zukunft in der Bundesrepublik oder Zukunft in der Türkei?: Eine Bilanz der 25jährigen Migration von Türken* (S. 73-79). Frankfurt/Main: Dağyeli.
- Dietrich, I. (1984): Interkulturelle Spracherziehung von ausländischen und deutschen Kindern. *Demokratische Erziehung* (12), (S. 27-30).
- Erkman, Fatoş (unveröffentlichter Bericht): *The Experience of Psychological Maltreatment of Re-Migrant Adolescents*. Boğaziçi Universität Istanbul.
- Esser, H. (1989): Familienmigration, Schulsituation und interethnische Beziehungen. *Zeitschrift für Pädagogik* (3), (S. 317-336).
- Fabian, T., Straka, G. (1991): Ältere türkische Migranten und Migrantinnen in der Spätphase des Erwerbslebens und im Ruhestand. *Zeitschrift für Gerontologie*, (S. 285-292).
- Fekete, E. (1982): *Eine Chance für Fatma. Jeder von uns könnte mit türkischen Kindern arbeiten*. Reinbek: Rowohlt.
- Fidan, N. (1987): Erziehung der türkischen Rückkehrerkinder und die Politik ihrer Reintegration. In H. Widmann (Hrsg.), *Probleme der Reintegration türkischer Migrantenkinder, Ergebnisbericht einer türkisch-deutschen Kooperationstagung der Hacettepe Universität Ankara und der Justus Liebig Universität Giessen vom 1.-4. Sept. 1986 in Giessen* (S. 54-60), Giessen: Forschungs- und Arbeitsstelle „Pädagogik der Migrantenkinder“.
- Firat, I. (1991): *Nirgends zu Hause!?* Frankfurt/Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

- Frey, M. (1986): Direkte und indirekte Rückkehrförderung seitens der Aufnahme-Länder. In H. Körner & U. Mehrländer (Hrsg.) *Die "neue" Ausländerpolitik in Europa Erfahrungen in den Aufnahme- und Entsendeländern* (S. 15-64). Bonn: Verlag Neue Gesellschaft.
- Fritsche, M. (1996): Beobachtungen zum deutsch-türkischen Bilinguismus in der Türkei. *Zeitschrift für Türkeistudien* (1), (S. 5-17).
- Fritsche, M. (2004): Bildungsarbeit für Remigranten: Erhaltung, Pflege und Entfaltung sprachlicher und diskursiver Ressourcen. In F. Janussek (Hrsg.), „*Multisprech vor den Toren der EU*“. *Symposion des Instituts für Germanistik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 05.12.2003* (S. 23-27). Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Fthenakis, W., Sonner, A., Thrul, R. & Walbinger, W. (1985): *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes*. München: Max Huber.
- Furnham, A.,; Bochner, S. (1986): *Culture shock: psychological reactions to unfamiliar environments*. Cambridge: University Press.
- Gärtner, H. (1980): Zum Leistungsverhalten ausländischer Schüler. *Bildung und Erziehung* (6), (S. 578- 593).
- Gereke, I & Srur, N. (2003): Integrationskurse für Migrantinnen. Genese und Analyse eines staatlichen Förderungsprogramms. *Schriftenreihe des IBKM an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg* (9).

- Gökçe, O. (1987): Kommunikationsverhalten und Mediennutzung der türkischen Kinder und Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland und deren Konsequenzen für die Reintegration. In H. Widmann (Hrsg.), *Probleme der Reintegration türkischer Migrantenkinder, Ergebnisbericht einer türkisch-deutschen Kooperationstagung der Hacettepe Universität Ankara und der Justus Liebig Universität Giessen vom 1.-4. Sept. 1986 in Giessen* (S. 86-95), Giessen: Forschungs- und Arbeitsstelle „Pädagogik der Migrantenkinder“.
- Granato, M. (1989): Remigration türkischer Jugendlicher. *Informationsdienst zur Ausländerarbeit* (3), (S. 29-36).
- Gudykunst, W. (1993): Toward a Theory of Effective Interpersonal and Intergroup Communication. *International and Intercultural Communication Annual* (17), (S. 33-71), Newbury Park: Sage.
- Güngör, S. (1991): Zukunftsperspektiven ausländischer Kinder und Jugendlicher. In K. Lajios (Hrsg.) *Die zweite und dritte Ausländergeneration Ihre Situation und Zukunft in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 135-143) Opladen: Leske und Budrich.
- Güzel, A. (1987): Erziehung und Bildung der türkischen Migrantenkinder unter besonderer Berücksichtigung des muttersprachlichen Unterrichts. In H. Widmann (Hrsg.), *Probleme der Reintegration türkischer Migrantenkinder, Ergebnisbericht einer türkisch-deutschen Kooperationstagung der Hacettepe Universität Ankara und der Justus Liebig Universität Giessen vom 1.-4. Sept. 1986 in Giessen* (S. 45-54), Giessen: Forschungs- und Arbeitsstelle „Pädagogik der Migrantenkinder“.

- Güzel, A. (1988): Erziehung der türkischen Arbeitnehmerkinder in Deutschland und ihr Kulturunterricht. In I. Greverus, K. Köstin & H. Schilling (Hrsg.): *Kulturkontakt / Kulturkonflikt*. (S. 311-322). Frankfurt am Main: Institut für Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie der Universität Frankfurt am Main.
- Guthrie, G. (1981): What you need is continuity. In S. Bochner (Hrsg.) *The Mediating Person: Bridges between Cultures* (S. 96-112). Boston: Schenkman.
- Hansen, R. (1989): *Türkische Deutsche, deutsche Türken oder "ein bisschen von da und ein bisschen von da". Re-Migration und Identitätskonflikte türkischer Jugendlicher aus Izmir*, Saarbrücken: Breitenbach.
- Heineken, E., Windemuth, D. (1988): Die Bedeutung gleich- und andersnationaler Klassen für die Identitätsentwicklung deutscher und türkischer Schüler in der Regelklasse-eine Fallstudie. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (35), (S. 289-298).
- Hisli, N. (1990): Re-entry and the academic and psychological problems of the second generation. In *Psychology and developing societies* (2), (S. 165-182).
- Höfer, R. (2000): *Jugend, Gesundheit und Identität. Studien zum Kohärenzgefühl*. Opladen: Leske und Budrich.
- Hoffmann, D. (1990): Beyond conflict: Culture, Self, and Intercultural Learning Among Iranians in the U.S. *International Journal of Intercultural Relations* (14), (S. 275-299).
- Hohmann, M. (1983): Interkulturelle Erziehung- Versuch einer Bestandsaufnahme. *Ausländerkinder in Schule und Kindergarten* (4), S. 4-8.

-
- Hopf, D. (1981): Schulprobleme der Ausländerkinder. *Zeitschrift für Pädagogik*, (S. 839-861).
- House, J. (1983): *Work stress and social support*. Reading: Addison-Wesley.
- Jerusalem, M.: Selbstwert, Ängstlichkeit und Sozialklima von jugendlichen Migranten. *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 1988, 19, (S. 53-62).
- Jurecka, P. und Werth, M. (1980): *Mobilität und Reintegration. Analyse der wirtschaftlichen sozialen und entwicklungspolitischen Effekte der Migration ausländischer Arbeitnehmer untersucht am Beispiel der Rückwanderung in die Türkei*. Saarbrücken: Isoplan-Institut.
- Klingshirn, U. (1992): *Ausländerpolitik und Rückwanderung. Die türkischen Jugendlichen – eine sozialgeographische Untersuchung*. Augsburg: Selbstverlag Lehrstuhl für Sozial- und Wirtschaftsgeographie.
- Knoess, K. (1987): Reintegration türkischer Migrantenkinder. *Bildung und Erziehung* (3), (S. 321-332).
- Körner, H. (1986): Das Gesetz zur Förderung der Rückkehrbereitschaft von Ausländern vom 28. November 1983-Eine kritische Bilanz. In H. Körner & U. Mehrländer (Hrsg.) *Die „neue“ Ausländerpolitik in Europa. Erfahrungen in den Aufnahme- und Entsendeländern* (S. 17-71). Bonn: Verlag Neue Gesellschaft.
- Koptagel-İlal, G. (1995): Psychologie der Remigration. In E. Koch, M. Özek & W. Pfeiffer (Hrsg.), *Psychologie und Pathologie der Migration* (S. 111-116). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Kreidt, U., Leenen, W. R. & Grosch, H. (1989): Trennungserfahrung und Lebenslauf. *Zeitschrift für Pädagogik* (3) (S. 337-355).

-
- Kreutz, H. (1983): Die Begrenzung des Zuzugsalters von Gastarbeiterkindern und die Integrationsbereitschaft türkischer Jugendlicher. *Angewandte Sozialforschung (1)*, S. 5-17.
- Kuhlmann, M., Meyer, A. (1983): *Wo gehören wir hin?* Bornheim-Merten: Lamuv Verlag.
- Kula, O. (1989): Schulische und gesellschaftliche Probleme der Rückkehrerkinde in der Türkei. *Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit (6)*, (S. 221-225).
- La Fromboise, T.; Rowe, W. (1983): Skills Training for Bicultural Competence: Rationale and Application. *Journal of Counseling Psychology (4)*, (S. 589-595).
- La Fromboise, T., Coleman, H. & Gerton, J. (1993): Psychological impact of biculturalism: Evidence and Theory. *Psychological Bulletin (3)*, (S. 395-412).
- Laucht, M., Schmidt, M. & Esser, G. (2000): Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Frühförderung interdisziplinär* (S. 97-108).
- Lazarus, R. & Launier, R. (1981): Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In J. Nitsch (Hrsg.), *Stress* (S. 213-260). Bern: Huber.
- Leavy, R. (1983): Social support and psychological Disorder: A review. *Journal of community psychology (11)*, (S. 3-21).
- Luchtenberg, S. (1991): Zu Zweisprachigkeit und Bikulturalität ausländischer Kinder. In K. Lajos (Hrsg.), *Die zweite und dritte Ausländergeneration. Ihre Situation und Zukunft in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 55-90). Opladen: Leske und Budrich, Opladen.

- Marquard, U. (1999): *Salutogenese: Bedeutung und Auswirkung von gesundheitsfördernden psychosozialen Merkmalen für Menschen nach einem Herzinfarkt*. Osnabrück: Dissertation am Fachbereich Psychologie der Universität Osnabrück.
- Matter, M. (1987): „Dort waren wir die Türken – hier sind wir die Deutschler“. *Zeitschrift für Volkskunde*, S. 47-73.
- Matter, M. (1988): Warum sind wir uns so fremd geworden? In I. Greverus, K. Köstin & H. Schilling (Hrsg.): *Kulturkontakt / Kulturkonflikt*. (S. 231-242). Frankfurt am Main: Institut für Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie der Universität Frankfurt am Main.
- Meehan, M., Durlak, J. & Bryant, F. (1993): The relationship of social support to perceived control and subjective mental health in adolescents. *Journal of community psychology* (21), (S. 49-55).
- Mehrländer, U. (1986): Rückkehrabsichten der Türken im Verlauf des Migrationsprozesses 1961-1985. In W. Meys, F. Şen (Hrsg.), *Zukunft in der Bundesrepublik oder Zukunft in der Türkei?: Eine Bilanz der 25jährigen Migration von Türken*. (S. 53-72). Frankfurt/Main: Dağyeli.
- Meinhardt, R. (2005): Einwanderungen nach Deutschland und Migrationsdiskurse in der Bundesrepublik-eine Synopse. In R. Leiprecht & A. Kerber (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 24-55). Schwalbach / Ts.: Wochenschau Verlag.
- Menke, M. (2003): „Für mich ist Bildung Freiheit“. *Eine empirische Untersuchung zu bildungserfolgreichen türkischen Migrantinnen der Zweiten Generation*. Dissertation an der Universität Oldenburg.

-
- Mertens, G.(1980): Türkische Mädchen und Frauen. Rollenkonflikte nicht erst in der Bundesrepublik. *Westermanns Pädagogische Beiträge* (32), (S 62-63).
- Mihçiyazgan, U. (1986): *Wir haben uns vergessen. Ein intrakultureller Vergleich türkischer Lebensgeschichten*, Rissen: EB-Verlag.
- Müller, G. (1988): Am liebsten möchte ich in beiden Ländern leben. In I. Greverus, K. Köstin & H. Schilling (Hrsg.): *Kulturkontakt / Kulturkonflikt*. (S. 283-291). Frankfurt am Main: Institut für Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie der Universität Frankfurt am Main.
- Müller, H. (1981): Türkische Kinder in Deutschland. *Kindheit*, (3), (S. 127-141).
- Neumann, U. (1980): *Erziehung ausländischer Kinder. Erziehungsziele und Bildungsvorstellungen in türkischen Arbeiterfamilien*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Nieke, W. (1991): Situation ausländischer Kinder und Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland: Vorschule, Schule, Berufsausbildung, Freizeit, Kriminalität. In K. Lajios(Hrsg.): *Die zweite und dritte Ausländergeneration Ihre Situation und Zukunft in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 13-41). Opladen: Leske und Budrich.
- Oberg, K. (1960): Cultural shock: Adjustment to New Environments. *Practical Anthropology*, (7), (S. 177-182).
- Ölçen, A. (1986): *Türken und Rückkehr. Eine Untersuchung in Duisburg über die Rückkehrneigung türkischer Arbeitnehmer als Funktion ökonomischer und sozialer Faktoren*. Frankfurt/Main : Dağyeli.

- Öner, N. & Kaymak, D. (1987): The transliteral Equivalence and the reliability of the turkish TAI. In R. Schwarzer, H. von der Ploeg & C. Spielberger (Hrsg.), *Advances in Test Anxiety Research (5)* (S. 227-239). Lisse: Swets und Zeitlinger.
- Öner, N. & Tosun, Ü. (1989): *Adjustment of the children of remigrant workers in Turkey*. Unveröffentlichtes Skript. Istanbul: Boğaziçi Universität.
- Osiander, K. & Zerger, J. (1988): *Rückkehr in die Fremde*. Augsburg: Maro Verlag.
- Paul, B. (1977): Psychische Schwierigkeiten türk. Arbeiterkinder in der Bundesrepublik. In F. Ronneberger (Hrsg.): *Nürnberger Forschungsberichte (9)* (S. 232-254). Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung e.V.
- Petry, C. (1986): Projekte für die türkische Wohnbevölkerung – Zum Beispiel: Die Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher (RAA) im Ruhrgebiet nach fünf Jahren. In W. Meys, F. Şen (Hrsg.): *Zukunft in der Bundesrepublik oder Zukunft in der Türkei?: Eine Bilanz der 25jährigen Migration von Türken* (S. 81-88). Frankfurt/Main: Dağyeli.
- Pöschl, A. & Schmuck, P. (1986): *Die Rückkehr-Ende einer Illusion*. München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Ralle, B. (1981): *Modernisierung und Migration am Beispiel der Türkei*. Saarbrücken: Breitenbach.
- Röhr-Sendlmeier, U.(1985): *Zweitsprachenerwerb und Sozialisationsbedingungen*. Frankfurt/Main: P. Lang.

-
- Şahin, N. & Heyden, M.(1982): "Seiteneinsteiger". Zum besseren Verständnis einer Schülergruppe. In H. Birkenfeld (Hrsg.), *Gastarbeiterkinder aus der Türkei: Zwischen Eingliederung und Rückkehr* (S. 112-120). München: Beck.
- Sandermann, R. (1988): *Life events, mediating variables and psychological distress: a longitudinal study*. Groningen: Universitätsdruckerei RUG.
- Schepker, R. (1995): Zur Komplexität der Zusammenhänge von "Risikofaktoren", Kontrollüberzeugungen und psychiatrischen Erkrankungen bei Jugendlichen türkischer Herkunft. In E. Koch, M. Özek & W. Pfeiffer (Hrsg.): *Psychologie und Pathologie der Migration. Deutsch-türkische Perspektiven* (S. 257-271). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Schrader, A., Nickles, B. & Griese H. (1979): *Die zweite Generation. Sozialisation u. Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland*. Königstein/Taunus: Athenäum.
- Schwarzer, C.(1988): Psychosocial Adjustment of turkish adolescents after Remigration from Germany to Turkey in. *Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft* (20), (S. 45-58).
- Schwenk, H. (1986): Das Sprachvermögen zweisprachiger türkischer Schüler. Thesenempirische Forschungen. In H. Widmann (Hrsg.), *Probleme der Reintegration türkischer Migrantenkinder, Ergebnisbericht einer türkisch-deutschen Kooperationstagung der Hacettepe Universität Ankara und der Justus Liebig Universität Giessen vom 1.-4. Sept. 1986 in Giessen* (S. 95-107), Giessen: Forschungs- und Arbeitsstelle „Pädagogik der Migrantenkinder“.
- Schwenk, H. (1988): *Das Sprachvermögen zweisprachiger türkischer Schüler*. Tübingen: Gunter Narr.

- Şen, F. (1984): Remigration in die Türkei. In H. Brandt & C. Haase (Hrsg.), *Begegnung mit Türken - Begegnung mit dem Islam* (S. 173-178). Hamburg: Rissen.
- Sezal, I. (1987): Die Beschäftigungs- und Reintegrationsproblem der rückkehrenden 2.Generation in der Türkei. In N. Akçaylı und F. Şen: *Berufliche Integration der 2. Türkengeneration in der BRD und in der Türkei* (S. 166-172). Frankfurt/Main: Dağyeli.
- Spielberger, C. (1980): *Test Anxiety Inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Statistisches Jahrbuch (1975): Statistisches Bundesamt (Hrsg.). Stuttgart: Metzler-Poeschel.
- Statistisches Jahrbuch (1993): Statistisches Bundesamt (Hrsg.). Stuttgart: Metzler-Poeschel.
- Statistisches Bundesamt (2004): Statistisches Bundesamt (Hrsg.). Stuttgart: Metzler-Poeschel.
- Sussman, N. (1986): Re-entry research and training. *International Journal of intercultural Relations* (10), (S. 235-254).
- Suzuki, P. (1981): Psychological Problems of Turkish Migrants in West Germany. *American Journal of Psychotherapy* (2), (S. 187-194).
- Tekarslan, E. & Toker, M. (1990): Von der Regelschule bis zum Koranunterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (4), S. 301-306.
- Thürmann, E. (1987): Muttersprachlicher Unterricht für ausländische Schüler. *Pädagogische Beiträge* (12), (S. 36-41).

-
- Trottnow, B. (1986): *Almanyılar – die aus Deutschland. Betrifft: Erziehung (2)*, (S. 68-73).
- Trottnow, B., Engler, A. & Kühne-Scholand, H. (1986): *Aber die Türkei ist doch meine Heimat*. Marl: Adolf Grimme Institut.
- Tufan, B. (1987): Psychosoziale Probleme türkischer Rückkehrerkinder- Bericht über zwei empirische Untersuchungen. In H. Widmann (Hrsg.), *Probleme der Reintegration türkischer Migrantenkinder, Ergebnisbericht einer türkisch-deutschen Kooperationstagung der Hacettepe Universität Ankara und der Justus Liebig Universität Giessen vom 1.-4. Sept. 1986 in Giessen* (S. 108-114), Giessen: Forschungs- und Arbeitsstelle „Pädagogik der Migrantenkinder“.
- Tufan, B.; Yıldız, S. (1993): *Geri Dönüş Sürecinde İkinci Kuşak*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları B-36.
- Uçar, A. (1982): *Die soziale Lage der türkischen Migrantenfamilien*. Berlin: Express Edition.
- Unger, L.(1983): *Die Rückkehr der Arbeitsemigranten*. Saarbrücken: Breidenbach.
- Unger L. (1986): *Zweite Generation und Rückwanderung: Rückkehr in die Heimat oder in die Fremde. Eine empirische Studie zur Remigration griechischer Jugendlicher*. Saarbrücken: Breidenbach.
- Werth, M. (1983): *Rückkehr- und Verbleibeabsichten türkischer Arbeitnehmer*. Saarbrücken: Breidenbach.

-
- Widmann, H. (1987): Zum schulischen Aspekt der Reintegration - Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen dem deutschen und türkischen Schulsystem. In H. Widmann (Hrsg.), *Probleme der Reintegration türkischer Migrantenkinder, Ergebnisbericht einer türkisch-deutschen Kooperationstagung der Hacettepe Universität Ankara und der Justus Liebig Universität Giessen vom 1.-4. Sept. 1986 in Giessen* (S. 20-29), Giessen: Forschungs- und Arbeitsstelle „Pädagogik der Migrantenkinder“.
- Wilpert, C. (1977): Zukunftserwartungen der Kinder türkischer Arbeitnehmer. In F. Ronneberger (Hrsg.): *Nürnberger Forschungsberichte (9)* (S. 262-296). Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung e.V.
- Wolbert, B. (1989): *Mehr als ein goldener Armreif. Pädagogik, (4)*, (S. 38-43).
- Wüstmann, C. (2005): Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. *Zeitschrift für Pädagogik (2)*, (S. 192-206).
- Yıldız, S. (1988): Zur Frage der kulturellen Diversifikation der türkischen Migrantenkinder durch die Schulbücher. In I. Greverus, K. Köstin & H. Schilling (Hrsg.): *Kulturkontakt / Kulturkonflikt*. (S. 263-269). Frankfurt am Main: Institut für Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie der Universität Frankfurt am Main.
- Yörükoğlu, A. (1987): Sozio-kulturelle Probleme türkischer Rückkehrerkinder. In H. Widmann (Hrsg.), *Probleme der Reintegration türkischer Migrantenkinder, Ergebnisbericht einer türkisch-deutschen Kooperationstagung der Hacettepe Universität Ankara und der Justus Liebig Universität Giessen vom 1.-4. Sept. 1986 in Giessen* (S. 79-86), Giessen: Forschungs- und Arbeitsstelle „Pädagogik der Migrantenkinder“.

Yüksel, H. (1984): *Türkische Kinder in deutschen Schulen. Eine empirische Untersuchung der Schul- und Lebenssituation von Türken in Solingen*. Berlin: Express Edition.

Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich diese Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel und Quellen benutzt habe.

Hansjörg Schwartz