

Wolfgramm, Christine; Rau, Melanie; Zander-Music, Lysann; Neuhaus, Janine; Hannover, Bettina  
**Zum Zusammenhang zwischen kollektivem Selbstwert und der Motivation,  
Deutsch zu lernen. Eine Untersuchung von Schülerinnen und Schülern  
mit Migrationshintergrund in Deutschland und der Schweiz**

Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Stanat, Petra [Hrsg.]; Göbel, Kerstin [Hrsg.]; Röhner, Charlotte [Hrsg.]: *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg*. Weinheim u.a. : Beltz 2010, S. 59-77. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 55)



Quellenangabe/ Reference:

Wolfgramm, Christine; Rau, Melanie; Zander-Music, Lysann; Neuhaus, Janine; Hannover, Bettina: Zum Zusammenhang zwischen kollektivem Selbstwert und der Motivation, Deutsch zu lernen. Eine Untersuchung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Deutschland und der Schweiz - In: Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Stanat, Petra [Hrsg.]; Göbel, Kerstin [Hrsg.]; Röhner, Charlotte [Hrsg.]: *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg*. Weinheim u.a. : Beltz 2010, S. 59-77 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-69459 - DOI: 10.25656/01:6945

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-69459>

<https://doi.org/10.25656/01:6945>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ

<http://www.beltz.de>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Zeitschrift für Pädagogik · 55. Beiheft



Zeitschrift für Pädagogik · 55. Beiheft

# **Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg**

Herausgegeben von

Cristina Allemann-Ghionda, Petra Stanat, Kerstin Göbel  
und Charlotte Röhner

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2010 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
Herstellung: Lore Amann  
Gesamtherstellung: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza  
Printed in Germany  
ISSN 0514-2717  
Bestell-Nr. 41156

# Inhaltsverzeichnis

<i>Cristina Allemann-Ghionda/Petra Stanat/Kerstin Göbel/Charlotte Röhner</i> Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg – Einleitung zum Themenschwerpunkt .....	7
--	---

## Identität und Akkulturation

<i>John W. Berry/Jean S. Phinney/David L. Sam/Paul Vedder</i> Immigrant Youth: Acculturation, Identity and Adaptation .....	17
--	----

<i>Gabriel Horenczyk</i> Language and Identity in the School Adjustment of Immigrant Students in Israel .....	44
---	----

<i>Christine Wolfgramm/Melanie Rau/Lysann Zander-Musić/Janine Neuhaus/ Bettina Hannover</i> Zum Zusammenhang zwischen kollektivem Selbstwert und der Motivation, Deutsch zu lernen: Eine Untersuchung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Deutschland und der Schweiz .....	59
---	----

## Sprachtransfer und Sprachförderung

<i>Dominique P. Rauch/Astrid Jurecka/Hermann-Günter Hesse</i> Für den Drittspracherwerb zählt auch die Lesekompetenz in der Herkunftssprache: Untersuchung der Türkisch-, Deutsch- und Englisch-Lesekompetenz bei Deutsch-Türkisch bilingualen Schülern .....	78
--	----

<i>Kerstin Göbel/Svenja Vieluf/Hermann-Günter Hesse</i> Die Sprachtransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachlernerfahrung .....	101
--	-----

## **Sprachhintergrund und Bildungserfolg**

*Jörg Dollmann/Cornelia Kristen*

Herkunftssprache als Ressource für den Schulerfolg? – Das Beispiel türkischer  
Grundschul Kinder ..... 123

*Petra Stanat/Knut Schwippert/Carola Gröhlich*

Der Einfluss des Migrantenanteils in Schulklassen auf den Kompetenzerwerb:  
Längsschnittliche Überprüfung eines umstrittenen Effekts ..... 147

*Michael Segeritz/Petra Stanat/Oliver Walter*

Muster des schulischen Erfolgs von Mädchen und Jungen mit  
Migrationshintergrund ..... 165

Christine Wolfgramm/Melanie Rau/Lysann Zander-Music/Janine Neuhaus/  
Bettina Hannover

## Zum Zusammenhang zwischen kollektivem Selbstwert und der Motivation, Deutsch zu lernen

*Eine Untersuchung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Deutschland und der Schweiz*

### 1. Einleitung

*„Also, für mich ist der [Migrationshintergrund] sehr wichtig, da mir die Türkei sehr viel bedeutet und ich da meine Familie hab und viele Freunde. Und ich würde sagen, dass die Türkei ein sehr großer Teil von mir ist.“* (Zitat aus einem Interview mit einem türkischdeutschen männlichen Jugendlichen in Berlin, im Herbst 2005.)

Jugendliche mit Migrationshintergrund stellen in den Industriestaaten einen wesentlichen Teil der Schülerschaft dar. So wurden beispielsweise bei der PISA-Erhebung 2003 in Deutschland 14,1% und in der Schweiz 19,7% der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler als Einwanderer der ersten oder zweiten Generation identifiziert. Im Unterschied zu Personen ohne Migrationshintergrund sind Migrantinnen und Migranten bikulturelle Personen (Benet-Martínez u.a. 2002), d.h., sie sind in ihrer Identitätsentwicklung typischerweise den Einflüssen zweier (oder mehrerer) verschiedener Kulturen über einen längeren Zeitraum hinweg ausgesetzt. Sie haben deshalb im Vergleich zu monokulturellen Personen eine sehr viel schwierigere Herausforderung zu bewältigen, nämlich verschiedene kulturspezifische Identitätsaspekte in ihr Selbst zu integrieren (z.B. Berry u.a. 2006; Benet-Martínez u.a. 2002; Campbell/Assanand/DiPaula 2004).

Verschiedene Studien haben die Art der Integration dieser unterschiedlichen Identitäten zum Gegenstand der Untersuchung gemacht. Typischerweise zeigte sich dabei, dass Personen, die auf Herkunfts- und Aufnahmekultur bezogene Identitätsaspekte integrieren, psychosozial und soziokulturell am besten angepasst sind (z.B. Berry u.a. 2006; Oyserman u.a. 2003; Oyserman 2008).

Zahlreiche Studien haben das Beispiel afroamerikanischer Jugendlicher und Hispanics in den USA gewählt. Eine starke ethnische Identität dieser Jugendlichen steht in einem positiven Zusammenhang mit einem hohen personalen Selbstwert (Phinney 1992; Roberts u.a. 1999; Wright 1985) und Wohlbefinden (Cross/Parham/Helms 1991). Die Rolle der ethnischen Identität im Zusammenhang mit schulischen Leistungen ist komplex. Einerseits fürchten sich Jugendliche mit einer stark ausgeprägten ethnischen Identität mehr vor Diskriminierung in der Schule (z.B. Operario/Fiske 2001; Rowley u.a. 2008). Andererseits schützt die ethnische Identität vor den negativen Folgen wahr-

genommener Diskriminierung auf psychisches Stresserleben (Mendoza-Denton/Petrzak/Downey 2008; Sellers u.a. 2003). Dass die wahrgenommene Diskriminierung nicht nur zu psychischem Stress, sondern auch zu Stereotypenbedrohung und Disidentifikation mit Schule führen kann, konnte eine europäische Studie in den Niederlanden zeigen (Verkuyten/Thjis 2004).

Auch die Peers spielen bei der schulischen Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine Rolle. Eine US-amerikanische Studie zeigte beispielsweise, dass bei Jugendlichen, die der schwarzen Minderheit angehören, eine stärkere Zugehörigkeit zur eigenen ethnischen Community mit einem stärkeren schulischen Engagement zusammenhängt, wogegen Jugendliche, die sich stärker mit den Werten der Outgroup identifizierten, geringere Ausdauer und Neugier und mehr Verhaltensauffälligkeiten in der Schule zeigten (Smalls u.a. 2007). Dieser Effekt wird damit begründet, dass die Jugendlichen, die sich mit den Werten der Outgroup identifizierten, aus Furcht, dass dies bei den Peers schlecht ankommen könnte, sozusagen „kompensatorisch“ negative schulische Verhaltensweisen zeigten.

Im Zentrum der vorliegenden Studie soll die Untersuchung der Frage stehen, warum Jugendliche mit Migrationshintergrund im Vergleich zu ihren Peers ohne Migrationshintergrund in Schulleistungsstudien in verschiedenen Ländern signifikant schlechter abschneiden (z.B. Stanat/Christensen 2006). Eine wesentliche Ursache der Leistungsunterschiede scheint in der geringeren Kompetenz zu liegen, die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der Unterrichtssprache haben (ebd.). Hieraus entsteht für sie ein bedeutsamer Nachteil beim Erwerb schulischer Kompetenzen. Denn um das schulische Lernangebot vollständig nutzen zu können, benötigt der Lernende nicht nur grundlegende interpersonale Sprachfertigkeiten (sog. Basic Interpersonal Communicative Skills; Cummins 1979), sondern darüber hinausgehend auch die Fähigkeit, Sprache als Werkzeug bei Problemlösungen zu gebrauchen, begriffliche Operationen mittels Sprache auszuführen oder dekontextualisierte, abstrakte Sprache in intellektuell anspruchsvollen Situationen zu nutzen (sog. Cognitive Academic Language Proficiency; ebd.). Dass der Leistungsrückstand von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund wesentlich in mangelnder Kompetenz in der Unterrichtssprache begründet ist, zeigt sich auch darin, dass diejenigen von ihnen, die zu Hause eine andere Sprache als die Unterrichtssprache sprechen, in der Schule besonders benachteiligt sind (Stanat/Christensen 2006).

Vor diesem Hintergrund kommt der Frage große Bedeutung zu, von welchen Faktoren die erfolgreiche sprachliche Akkulturation, d.h. das Erlernen der Sprache der Aufnahmekultur, abhängig ist.

Wir wollen untersuchen, inwieweit Identitätsaspekte, genauer der Selbstwert und die Selbstwertkontingenz, von Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf die Motivation Einfluss nehmen, die Sprache der Aufnahmekultur zu lernen und zu sprechen. Als Sprache der Aufnahmekultur wird Deutsch untersucht. Um die Vielfalt der Lebensbedingungen Jugendlicher mit Migrationshintergrund zu reflektieren, wurden Jugendliche aus verschiedenen Herkunftsländern in unsere Stichprobe einbezogen. Es wurden Jugendliche aus Deutschland und der Schweiz untersucht, um die Generalisierbarkeit der Befunde zu erhöhen.

### 1.1 *Selbst, Selbstwert und Selbstwertkontingenz*

Das Selbst ist eine Wissensstruktur, die alle Informationen enthält, die Personen im Laufe ihres Lebens über die eigene Person im Gedächtnis speichern (z.B. Hannover 1997; Markus 1977). Selbstwissen kann sich auf soziale Gruppenzugehörigkeiten (z.B. „ich bin polnisch“, „ich bin ein Mädchen“) oder persönliche Eigenschaften (z.B. „ich bin schüchtern“, „Deutsch fällt mir leicht“) beziehen. Neben kognitiven Komponenten enthält das Selbst auch affektive Aspekte, den so genannten Selbstwert: Der personale Selbstwert (Rosenberg 1979) umfasst die affektiven Komponenten des auf personale Eigenschaften bezogenen Wissens (z.B. „ich bin traurig darüber, dass ich so schüchtern bin“) und der kollektive Selbstwert (Luhtanen/Crocker 1992) die affektiven Komponenten des auf eigene Gruppenzugehörigkeiten bezogenen Wissens (z.B.: „ich bin stolz darauf, aus Polen zu stammen“). Aus welchen Quellen Menschen ihren Selbstwert speisen, ist interindividuell verschieden (sog. Selbstwertkontingenz; contingencies of self-worth; Crocker u.a. 2003). So hat beispielsweise für Minoritätsangehörige die affektive Bedeutung, die sie ihrer Gruppenzugehörigkeit beimessen, eine stärkere Selbstwertrelevanz als für Majoritätsangehörige (z.B. Twenge/Crocker 2002). Zudem unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler deutlich in Bezug auf das Ausmaß, indem sie ihren Selbstwert davon abhängig machen, welche Noten sie in der Schule bekommen, (siehe z.B. Crocker u.a. 2003).

### 1.2 *Kollektiver Selbstwert und Auswirkungen auf die Motivation, die Sprache der Aufnahmekultur zu sprechen*

Was bedeuten diese Überlegungen für die sprachliche Akkulturation Jugendlicher mit Migrationshintergrund? Sprache ist nicht nur ein Werkzeug für Informationsübermittlung und soziale Interaktion, sondern erfüllt als Träger personalen und sozialen Selbstwissens auch eine identitätsstiftenden Funktion: Wissen über die eigene Person ist weitgehend sprachgebunden und die Darstellung der eigenen Person nach außen erfolgt hauptsächlich mit sprachlichen Mitteln.

Das Selbst von Jugendlichen mit Migrationshintergrund enthält sowohl Aspekte, die auf die Zugehörigkeit zur Herkunftskultur bezogen sind, als auch solche, die die eigene Mitgliedschaft in der Aufnahmekultur betreffen (z.B. Benet-Martínez u.a. 2002; Campbell/Assanand/DiPaula 2004). Gleichzeitig ist für viele Migrantinnen und Migranten die Sprache der Herkunftskultur eine andere als die der Aufnahmekultur. Folglich sollten Selbstaspekte, die auf die Herkunftskultur bezogen sind, stärker mit der Herkunftssprache und Selbstaspekte, die auf die Mitgliedschaft in der Aufnahmekultur bezogen sind, besonders stark mit der Sprache der Aufnahmekultur assoziiert sein.

Entsprechend vermuten wir, dass die gruppenbezogenen affektiven Aspekte des Selbst (d.h. der gruppenbezogene Selbstwert) bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Zusammenhang stehen mit ihrer Motivation, die Sprache der Aufnahmekultur zu beherrschen. Genauer nehmen wir an, dass der kollektive Selbstwert – als Bewer-

tung der eigenen ethnischen Gruppenzugehörigkeiten – die Motivation, die Aufnahmekultursprache zu lernen oder zu sprechen auf zweierlei Weise beeinflussen kann:

Einerseits kann ein hoher kollektiver Selbstwert bedeuten, dass die Person ein positives, d.h. erfolgreiches Mitglied der eigenen ethnischen Gruppe sein will und sie danach strebt, dass die eigene Gruppe von anderen als positiv oder erfolgreich wahrgenommen wird. Dies könnte seinen Niederschlag darin finden, dass die Person die Sprache der Aufnahmekultur beherrschen will und dass sie ihren Selbstwert an schulischen Erfolg bindet (Selbstwertkontingenz, Crocker u.a. 2003). Empirisch sollte sich demnach ein positiver Zusammenhang zwischen kollektivem Selbstwert und der Sprachlernmotivation zeigen, der über den schulischen Selbstwert vermittelt wird (indirekter positiver Effekt).

Andererseits aber kann ein hoher kollektiver Selbstwert auch bedeuten, dass die Person sich innerhalb ihrer Herkunftsgruppe orientiert, für sie die Nichtzugehörigkeit zur Aufnahmekultur also psychologisch salient ist. Dies kann seinen Niederschlag darin finden, dass sie ihr Selbst über Abgrenzung von der Aufnahmekultur, z.B. über Distanz oder Opposition zur Schule – als einer Institution der Aufnahmekultur – definiert (vgl. Ogbu 1991, 1994; Oyserman u.a. 2006; Phinney u.a. 2001). Wir erwarten, dass sich dies empirisch in einem direkten negativen Zusammenhang zwischen kollektivem Selbst und Sprachlernmotivation zeigt.

### 1.3 Hypothesen unserer Untersuchung

Aus diesen Annahmen leiten sich die folgenden Hypothesen ab, die in unserer Studie getestet werden sollen.

- Ein hoher kollektiver Selbstwert stärkt die Kontingenz des Selbstwerts von der Schulleistung und vermittelt darüber die Motivation, die Sprache der Aufnahmekultur/Schule zu lernen und zu praktizieren (indirekt positiver Zusammenhang).
- Gleichzeitig wirkt ein hoher kollektiver Selbstwert direkt negativ auf die Motivation, die Sprache der Aufnahmekultur zu lernen oder zu sprechen, da er mit einer Orientierung an der eigenen Herkunftskultur einhergeht (direkt negativer Zusammenhang).

## 2. Methoden

782 Schülerinnen und Schüler des achten und neunten Schuljahres in 111 Schulklassen an 58 Schulen in Deutschland und der Schweiz nahmen an der Studie teil. In Deutschland waren 398 Schülerinnen und Schülern (211 weiblich, 180 männlich und 7 mit unbekanntem Geschlecht) des neunten Schuljahrs aus 40 Klassen in 21 Schulen in verschiedenen Bundesländern beteiligt. Die Jugendlichen waren zum Zeitpunkt der Befragung im Durchschnitt  $M = 15,5$  Jahre alt ( $SD = 1,05$ ). 245 (65,1%) Schülerinnen und

Schülern besuchen eine Haupt-, Real, oder eine kombinierte Haupt- und Realschule, 204 (34,9%) ein Gymnasium.

Die Einteilung in Herkunftsgruppen wurde aufgrund der Angaben der Schülerinnen und Schüler zum Geburtsland ihrer Eltern vorgenommen. Die beiden grössten Gruppen sind die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund aus der Türkei und Osteuropa. Die Eltern von 223 Schülerinnen und Schüler sind in der Türkei geboren, 71 in Ländern des ehemaligen Ostblocks (UDSSR, Jugoslawien, Rumänien, Bulgarien und Polen). Die verbleibenden 104 Jugendlichen wurden der Gruppe „Andere“ zugeordnet, die sich aus über 20 verschiedenen Herkunftsländern zusammensetzt.<sup>1</sup> Die Gruppen mit Migrationshintergrund aus der Türkei und aus Osteuropa wurden jeweils auf Unterschiede zur Gesamtstichprobe untersucht.

Die Schweizer Stichprobe besteht aus 384 Schülerinnen und Schülern (191 weiblich und 193 männlich). Diese wurden in 71 Schulklassen des achten und neunten Schuljahrs an 37 Schulen verschiedener Deutschschweizer Kantone befragt. Das Durchschnittsalter der Jugendlichen ist  $M = 14,9$  ( $SD = 0,87$ ). 216 (56,3%) Schülerinnen und Schüler besuchen eine Schule mit Grundansprüchen (je nach Kanton Realschule, Werkklasse, Sekundarschule C oder B usw.), 168 (43,8%) eine mit erweiterten Ansprüchen (z.B. Sekundarschule A, Spez. Sek., Progymnasium, Gymnasium). In der Schweizer Stichprobe haben 48 Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund aus der Türkei, 169 aus Osteuropa (160 davon aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawiens und Albanien) und 167 kommen aus anderen Ländern.<sup>2</sup>

Aufgrund verschiedener Samplingstrategien ist die Verteilung der Stichprobe auf Schultypen mit Grund- bzw. erweiterten Ansprüchen in Deutschland und der Schweiz unterschiedlich ( $\chi^2(1) = 6.38, p < .05$ ). Während in Deutschland gezielt Schulen mit einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund angefragt wurden, wurden in der Schweiz wegen der kleinen Grundgesamtheit an Schulen alle Klassen, die bereit waren, an der Untersuchung teilzunehmen, in die Stichprobe aufgenommen.

Unter den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern, die den Fragebogen vollständig ausgefüllt hatten, wurden in beiden Ländern verschiedene Preise (z.B. hochwertige mp3-Player) verlost.

1 1 Angola, 1 Äquatorialguinea, 1 Argentinien, 1 Äthiopien, 1 China, 2 England, 1 Eritrea, 1 Ghana, 1 Guinea, 1 Indien, 11 Italien, 1 Kolumbien, 1 Niederlande, 1 Pakistan, 1 Spanien, 1 Sri Lanka, 1 Thailand, 1 Togo, 1 Uruguay, 3 Vietnam, 34 Arabische Länder, 13 unbekanntes Herkunftsland

2 1 Aserbaidshan, 4 Algerien, 3 Angola, 1 Bolivien, 7 Brasilien, 1 Chile, 1 China, 1 Dänemark, 3 Deutschland, 1 Dominikanische Republik, 2 Ecuador, 4 England, 3 Finnland, 8 Griechenland, 1 Indonesien, 3 Irak, 1 Irland, 1 Israel, 41 Italien, 1 Kambodscha, 1 Kamerun, 1 Kolumbien, 1 Nordkorea, 1 Marokko, 2 Mexiko, 2 Niederlande, 4 Österreich, 1 Peru, 3 Philippinen, 17 Portugal, 2 Schottland, 2 Schweden, 4 Spanien, 18 Sri Lanka, 1 Südafrika, 1 Thailand, 2 Tunesien, 1 Venezuela, 5 USA, 3 Vietnam, 5 unbekanntes Herkunftsland

## 2.1 Instrumente

Die Schülerinnen und Schüler beantworteten während zwei Schulstunden in der Klasse einen umfangreichen Fragebogen wahlweise in einer Papier und Bleistift-, oder einer online-Version.

Die Schülerinnen und Schüler wurden nach der Herkunft ihrer Familien gefragt „Kommt deine Familie (du oder deine Eltern oder Großeltern) ursprünglich aus einem anderen Land als Deutschland (bzw. der Schweiz)?“. Diese Frage konnte mit „ja“ oder „nein – ich bin nur Deutsche/r (bzw. Schweizer/in)“ beantwortet werden. Danach wurde der Term *kulturelle Gruppe* erläutert: „Einige der nächsten Fragen beschäftigen sich mit kulturellen Gruppen. Zur Kultur einer Gruppe gehören landestypische Dinge wie die Sprache, das Essen, typische Kleidung, die Religion, verschiedene Werte, Einstellungen und Verhaltensweisen. Bei allen Fragen über *deine kulturelle Gruppe* denke immer an die Gruppe, die du hier angegeben hast. Das ist *deine kulturelle Gruppe*.“

Zur Erfassung des *kollektiven Selbstwerts* wurde die *race specific version* der *collective self-esteem-scale* (cse) nach Luhtanen und Crocker (1992) übersetzt. Die Subskalen wurden mit je vier Items erfasst, die jeweils auf einer fünfstufigen Antwortskala von „stimmt gar nicht“ (= 1) bis „stimmt genau“ (= 5) beantwortet werden konnten. Die Skala besteht aus drei Subskalen, die messen, (a) wie sehr sich die Person als wertvolles Mitglied der Gruppe sieht (*membership esteem*; z.B. „Ich bin ein wertvolles Mitglied meiner kulturellen Gruppe“), (b) wie sie die eigene Gruppe selbst bewertet (*private collective self-esteem*; z.B. „Im Allgemeinen bin ich froh, ein Mitglied meiner kulturellen Gruppe zu sein“), sowie (c) wie wichtig die Zugehörigkeit zur kulturellen Gruppe für ihre Identität ist (*importance to identity*; z.B. „Insgesamt ist die Zugehörigkeit zu meiner kulturellen Gruppe ein wichtiger Teil meines Selbstbildes“). Die vierte Subskala *public collective self-esteem* wurde in der vorliegenden Studie nicht mit berücksichtigt, da der Fokus hier auf der Selbstwahrnehmung der eigenen Gruppe (nicht wie in dieser Subskala bei der Fremdwahrnehmung) liegt. Aus den Subskalen kann ein globaler Wert für den kollektiven Selbstwert berechnet werden.

Die *schulische Selbstwertkontingenz* wurde anhand einer leicht abgewandelten und für die Zielgruppe angepassten Kurzform zweier Subskalen der *contingencies of self worth scale* von Crocker u.a. (2003), wiederum mit einer fünfstufigen Antwortskala von „stimmt gar nicht“ (= 1) bis „stimmt genau“ (= 5) gemessen. Eingesetzt wurden die beiden schulbezogenen Skalen *Wettbewerb* (*competition*; z.B. „Ich fühle mich nur dann gut, wenn ich bei Aufgaben besser abschneide als andere“) und *schulische Leistung* (*academic competence*; z.B. „Wenn ich in der Schule gute Arbeit leiste, bin ich mit mir zufriedener“).

Die *Motivation Deutsch zu lernen* wurde mit zwei Items erfasst: „Wenn ich mir etwas wünschen könnte, wäre es, die deutsche Sprache perfekt in Wort und Schrift zu beherrschen!“ und „Ich möchte die deutsche Sprache genauso gut beherrschen wie meine Muttersprache!“ (cronbach's Alpha = .720). Die Antwortmöglichkeiten waren zwischen den Polen: „stimme gar nicht zu“ (= 1) bis „stimme völlig zu“ (= 5) aufgespannt. Alternativ konnten die Schüler/innen die Antwortkategorie „Ich kann schon so gut Deutsch“ (= 6) ankreuzen. Versuchspersonen, die diese Antwortoption gewählt hatten, wurden nicht in die Auswertungen mit einbezogen.

Der *Gebrauch der deutschen Sprache mit Peers* wurde mit zwei Items erfasst: „In welcher Sprache sprichst du mit deinen Freunden/innen?“, bzw. „In welcher Sprache sprichst du mit deinen Klassenkameraden/-innen?“ (cronbach's Alpha = .727). Die fünf Antwortmöglichkeiten bewegten sich zwischen „nur in meiner Muttersprache“ (= 1) bis „nur Deutsch“ (= 5).

Die *Testleistung in Deutsch* wurde mittels 15 standardisierten, öffentlich zugänglichen Testaufgaben zum Textverständnis aus der PISA-Studie erhoben (OECD, 2002), für deren Beantwortung die Schülerinnen und Schüler 15 Minuten Zeit hatten.

## 2.2 Datenanalyse

Die fehlenden Werte wurden, getrennt für die deutsche und die Schweizer Stichprobe, durch multiple Imputation mit dem Statistikprogramm Norm (Schafer 1997) ersetzt. Wenn die Muttersprache nicht bekannt war und somit nicht ausgeschlossen werden konnte, dass die Jugendlichen trotz eines Migrationshintergrunds Deutsch als Muttersprache haben, wurden die fehlenden Werte auf den Skalen *Motivation Deutsch zu lernen* und *Sprachgebrauch Deutsch* nicht ersetzt. Alle Analysen wurden mit drei imputierten Datensätzen ausgeführt. Da sich die Ergebnisse der drei Datensätze nicht voneinander unterschieden, wird jeweils nur eine Version berichtet.

Wegen der Komplexität der empirischen Tests wurde die Datenauswertung in zwei Schritten durchgeführt (z.B. Jöreskog 1993; Hayduk 1996). Im ersten Schritt wurden die latenten Variablen mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen (CFA) getestet und das Messmodell wo nötig angepasst. Es wurde ein Messmodell mit den latenten Konstrukten Kollektiver Selbstwert, Selbstwertkontingenz, Motivation Deutsch zu lernen und Sprachgebrauch Deutsch gerechnet. Die Testleistung im Sprachverständnis Deutsch wurde in diesem Modell nicht berücksichtigt, da diese durch einen Index, bestehend aus den 15 Items, repräsentiert wird und somit Konstrukt und beobachtete Variable identisch sind. Anhand einer Multigruppen-CFA (MCFA) wurde die deutsche und Schweizer Stichprobe auf Invarianz zwischen den Länderstichproben geprüft (z.B. Vandenberg 2002).

Im zweiten Schritt wurde das Modell mit gerichteten Pfaden anhand einer Strukturgleichungsanalyse überprüft. Alle Schätzungen wurden mit AMOS 7 (Arbuckle 2007) und der Maximum Likelihood Schätzmethode durchgeführt. Die Richtung der Zusammenhänge wird einerseits theoretisch angenommen, lässt sich mittels *Spezifikationsuche* aber auch statistisch bestätigen. Es wurde jeweils das Modell mit den tiefsten Werten beim *Bayes information criterion* (BIC) und beim *Browne–Cudeck criterion* (BCC) ausgewählt, da es als das Modell angesehen werden kann, das die vorliegenden Daten optimal repräsentiert (Schumacker 2006). Nichtsignifikante Pfade wurden aus dem Modell entfernt. Alle signifikanten Pfade sind im Modell sichtbar. Aufgrund des paarweisen Ausschlusses der fehlenden Werte auf den Konstrukten Sprachgebrauch und Motivation wurden je etwa 50 Fälle in der deutschen und in der Schweizer Stichprobe aus einem Teil der Analyse ausgeschlossen.

### 3. Ergebnisse

#### 3.1 Länder- und Gruppenunterschiede

Als erstes wurde geprüft, ob sich die Stichproben aus Deutschland und der Schweiz bezüglich der berücksichtigten Herkunftsgruppen und untersuchten Variablen unterscheiden. Die Ergebnisse der deskriptiven Analyse zur Verteilung der Versuchspersonen nach Land, Schultyp und Herkunftsgruppe werden in Tabelle 1 dargestellt. Die Länderstichproben unterschieden sich in Bezug auf die relativen Häufigkeiten der Herkunftsgruppen. In der deutschen Stichprobe stellten Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund aus der Türkei die größte Gruppe dar, in der Schweizer Stichprobe diejenigen aus Osteuropa: dies entspricht den Anteilen unter den Migranten in den beiden Ländern.

	Türkei	Osteuropa	Andere
Deutschland	56.03	17.84	23.37
Schweiz	12.50	44.01	32.81
Schultyp mit Mindestanforderungen	61.62	66.67	53.88
Schultyp mit erweiterten Anforderungen	38.38	33.33	46.12

*Anmerkung: In den ersten beiden Zeilen sind die Prozentangaben der Herkunftsgruppen nach Land aufgeführt. Die Verteilung der Herkunftsgruppen unterscheidet sich zwischen den Erhebungsländern ( $\chi^2(1) = 175.1, p < .01$ ). In der dritten und vierten Zeile sind die Schultypen nach Herkunftsgruppe dargestellt. Die Verteilung der Herkunftsgruppen ist in beiden Schultypen unterschiedlich ( $\chi^2(1) = 8.1, p < .05$ ).*

*Tab.1: Die größten Herkunftsgruppen getrennt nach Erhebungsland und Schultyp (in Prozent)*

Weiter wurden die Mittelwerte aller Items auf Unterschiede zwischen der deutschen und der Schweizer Stichprobe überprüft (Tabelle 2). Die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Deutschland und der Schweiz unterschieden sich voneinander in beiden Items zur Häufigkeit des Gebrauchs der deutschen Sprache sowie in mehreren Items des kollektiven Selbstwerts und der Selbstwertkontingenz. Die Unterschiede auf Itemebene zeigten einen häufigeren Gebrauch der deutschen Sprache und geringere Werte im kollektiven Selbstwert der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der Schweiz im Vergleich zu denen in Deutschland an. Bei der Selbstwertkontingenz waren die Ergebnisse nicht einheitlich. Je nach Item hatte die deutsche oder die Schweizer Stichprobe höhere Werte. Keines der Items unterschied sich nach Geschlecht.

Gemessene Variablen nach Land			
Variablen, Items	Deutschland (N= 398) M (SD)	Schweiz (N= 384) M (SD)	Gruppen- unterschied (F-Werte)
<b>Leistung Textverständnis</b>	.48 (.21)	.52 (.22)	5.71*
<b>Sprachgebrauch Deutsch</b>			
In welcher Sprache sprichst du mit deinen Klassenkamerad/innen? <i>dvsm8</i>	3.94 (1.08)	4.35 (0.88)	34.52**
In welcher Sprache sprichst du mit deinen Freund/innen? <i>dvsm9</i>	3.47 (1.15)	3.94 (1.00)	36.69**
<b>Motivation Deutsch</b>			
Wenn ich mir etwas wünschen könnte, wäre es, die deutsche Sprache perfekt in Wort und Schrift zu beherrschen. <i>motdeu1</i>	3.37 (1.46)	3.59 (1.25)	3.57
Ich möchte die Deutsche Sprache genauso gut beherrschen wie meine Muttersprache. <i>motdeu2</i>	3.69 (1.40)	3.61 (1.29)	0.44
<b>Privater kollektiver Selbstwert</b>			
Ich bedauere es häufig, zu meiner kulturellen Gruppe zu gehören. <i>rcollse2 (gedreht)</i>	3.56 (1.4)	3.71 (1.3)	2.51
Im Allgemeinen bin ich froh, ein Mitglied meiner kulturellen Gruppe zu sein. <i>rcollse6</i>	4.18 (1.06)	4.03 (0.96)	4.29*
Insgesamt empfinde ich oft, dass es sich nicht lohnt, ein Mitglied meiner kulturellen Gruppe zu sein. <i>rcollse10 (gedreht)</i>	3.6 (1.38)	3.62 (1.26)	0.05
Ich halte viel von der kulturellen Gruppe, zu der ich gehöre. <i>rcollse14</i>	3.49 (1.11)	3.23 (1.08)	6.84**
<b>Kollektiver Selbstwert: Mitgliedschaft</b>			
Ich bin ein wertvolles Mitglied meiner kulturellen Gruppe. <i>rcollse1</i>	3.53 (1.10)	3.41 (1.07)	10.07**
Ich glaube, dass ich meiner kulturellen Gruppe nicht viel anzubieten habe. <i>rcollse5 (gedreht)</i>	3.55 (1.17)	3.22 (1.14)	15.86**
Ich bin ein kooperatives Mitglied meiner kulturellen Gruppe. <i>rcollse9</i>	3.76 (1.08)	3.85 (0.98)	2.65
Ich habe oft das Gefühl, ein nutzloses Mitglied meiner kulturellen Gruppe zu sein. <i>rcollse13 (gedreht)</i>	3.75 (1.26)	3.8 (1.14)	0.25
<b>Kollektiver Selbstwert: Wichtigkeit für die Identität</b>			
Insgesamt hat meine Mitgliedschaft in meiner kulturellen Gruppe wenig damit zu tun, was ich von mir selbst halte. <i>rcollse4 (gedreht)</i>	2.78 (1.11)	2.62 (1.03)	4.72*
Meine Mitgliedschaft in meiner kulturellen Gruppe spiegelt wichtige Aspekte meines Selbst wieder. <i>Rcollse8</i>	3.99 (1.02)	3.80 (1.10)	10.49**
Meine Mitgliedschaft in meiner kulturellen Gruppe ist für das Bild, das ich von mir selbst habe, nicht wichtig. <i>Rcollse12 Reverse:</i>	3.15 (1.28)	2.85 (1.12)	12.03**
Insgesamt ist die Zugehörigkeit zu meiner kulturellen Gruppe ein wichtiger Teil meines Selbstbildes. <i>rcollse16</i>	3.63 (1.13)	3.35 (1.17)	11.58**
<b>Selbstwertkontingenz schulische Leistung</b>			
Wenn ich in der Schule gute Arbeit leiste, bin ich mit mir zufriedener. <i>cont3r</i>	4.33 (0.83)	4.47 (0.74)	6.38*
Ich habe ein besseres Bild von mir selbst, wenn ich in der Schule gut bin. <i>Cont9r</i>	3.83 (1.07)	3.90 (0.99)	0.88
Mein Selbstvertrauen hat etwas mit meinen schulischen Leistungen zu tun. <i>cont11r</i>	3.39 (1.19)	3.32 (1.10)	0.88
<b>Selbstwertkontingenz schulischer Wettbewerb</b>			
Ich fühle mich nur dann gut, wenn ich bei Aufgaben besser abschneide als andere. <i>cont13r</i>	3.33 (1.14)	3.02 (1.16)	14.13*
Wenn ich in einer Aufgabe besser bin als andere, steigt mein Selbstbewusstsein. <i>cont18r</i>	3.55 (1.20)	3.57 (1.13)	0.02
Wenn ich bessere Leistung als andere erbringe, mag ich mich lieber. <i>cont25r</i>	3.35 (1.25)	3.01 (1.21)	14.66*

Anmerkung: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

Tab. 2: Mittelwerte der Leistung, Sprachgebrauch, Sprachmotivation, kollektiver Selbstwert und Selbstwertkontingenz getrennt nach Erhebungsland

### 3.2 Strukturgleichungsmodell

In einem ersten Schritt wurde zur Überprüfung der latenten Konstrukte eine simultane Schätzung der Messmodelle vorgenommen. Aus verschiedenen Anpassungen aufgrund von Faktorenladung, Fit-Indizes und theoretischen Überlegungen resultierte unter Berücksichtigung der Modifikations-Indizes und Signifikanztests das im Folgenden verwendete Modell.<sup>3</sup>

Zwischen den Variablen kollektiver Selbstwert und Selbstwertkontingenz sowie der Selbstwertkontingenz und der Motivation Deutsch zu lernen bestanden Korrelationen von mittlerer Effektstärke (Cohen 1988). Aufgrund dieser Korrelationen wird deutlich, dass sich die Motivation Deutsch zu lernen und der Gebrauch der deutschen Sprache nur begrenzt durch den kollektiven Selbstwert und die Selbstwertkontingenz erklären lassen. Alle Korrelationen zwischen den latenten Konstrukten, außer der zwischen kollektivem Selbstwert und der Motivation Deutsch zu lernen, waren statistisch signifikant (siehe Tabelle 3).

3 Beim kollektiven Selbstwert wurden alle negativ gepolten (gedrehten) Items wegen geringer Ladungen entfernt. Sowohl beim kollektiven Selbstwert als auch bei der Selbstwertkontingenz wurde eine Lösung mit einem Faktor zweiter Ordnung gewählt. Die Entscheidung für die latenten Variablen in der vorliegenden Form wird auch durch explanatorische Faktorenanalysen gestützt. Cronbach's Alpha für die Subskalen beträgt zwischen .56, für die Selbstwertkontingenz schulischer Leistung und .74 bei der Identitätssubskala des kollektiven Selbstwerts. Der kollektive Selbstwert (Cronbach's Alpha = .83) wurde bereits von verschiedenen Autoren als Mittelwert über alle Subskalen erfasst (z.B. Cassidy u.a. 2004). Da sich die drei erfassten Subskalen alle auf die Eigenbewertung der sozialen Gruppe beziehen, scheint uns diese Entscheidung inhaltlich plausibel. Bei der Selbstwertkontingenz lässt sich die Lösung mit einem gemeinsamen Faktor durch die Formulierung der Items erklären. Die Formulierungen: „in der Schule gute Leistungen erbringen“, und: „in der Schule bessere Leistungen erbringen als andere“, waren vermutlich zu ähnlich, um zwischen den beiden Skalen zu differenzieren.

Die Faktorenladungen waren im kongenerischen Modell, statistisch signifikant ( $p < .001$ ). Die *Fit-Indices* bestätigten das Modell ( $\chi^2(93) = 280.69, p < .001, CFI = .939, RMSEA = .051, SRMR = .0431$ ). Berichtet werden nach Hu und Bentler (1999) der Comparative-Fit-Index (CFI; Bentler 1990), der Root-mean-square-error of approximation (RMSEA; Steiger 1998) und der Standardized-Root-Mean-Residual (SRMR; Beauducel/Wittmann 2005; Marsh/Wen/Hau 2004) jedoch wegen ihrer hohen Stichprobenabhängigkeit nicht der GFI und AGFI.

Die standardisierten Werte zwischen .49 bis .91 bestätigten die formale Validität der Items (siehe Bollen 1989). Die erklärte Varianz der Items bewegte sich zwischen  $R^2 = .24$  für das Item 11 der Selbstkontingenz („Mein Selbstvertrauen hat etwas mit meinen schulischen Leistungen zu tun.“) und  $R^2 = .83$  für das zweite Item der Variablen Sprachgebrauch („In welcher Sprache sprichst du mit deinen Freund/innen?“) und war somit zufriedenstellend.

Die Multigruppenanalyse zeigte einen Unterschied zwischen dem Fit für die kongenerischen und für die restriktiven Modelle ( $\chi^2(7) = 29,5, p < .001$ ). Dies bedeutet, dass sich die Faktorenladungen zwischen beiden Länderstichproben unterschieden. Da die Faktorenladungen für beide Gruppen positiv und signifikant waren und die *Fit-Indices* ebenfalls für beide Modelle gut waren, wurde von einer funktionalen Äquivalenz ausgegangen und das Modell beibehalten. Um die Unterschiede zwischen den beiden Stichproben sichtbar zu machen, wurde die Variable Land in das Modell mit aufgenommen.

	LD	SGD	MD	KS	SWK
Leistung Textverständnis (LD)					
Sprachgebrauch Deutsch (SGD)	0.07				
Motivation Deutsch (MD)	<b>-0.12</b>	<b>0.17</b>			
Kollektiver Selbstwert (KS)	0.07	<b>-0.17</b>	0.03		
Selbstwertkontingenz (SWK)	0.08	<b>0.10</b>	<b>0.35</b>	<b>0.43</b>	
Erhebungsland	0.09	<b>0.27</b>	0.05	<b>-0.15</b>	0.01
Schultyp	<b>0.50</b>	0.02	-0.03	0.05	0.05
Herkunft Türkei	-0.05	<b>-0.22</b>	0.04	<b>0.13</b>	-0.01
Herkunft Osteuropa	-0.02	0.02	-0.01	-0.03	0.04

Anmerkung: Fett gedruckte Korrelationen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ) oder hochsignifikant ( $p < .01$ ). Die Ausprägungen der manifesten Variablen: Land (1 = Schweiz, 2 = Deutschland), Schultyp (1 = Schultyp mit Grundanforderungen, 2 = Schultyp mit erweiterten Anforderungen), Herkunft Türkei (0 = andere Herkunft, 1 = Herkunftsland Türkei), Herkunft Osteuropa (0 = andere Herkunft, 1 = osteuropäisches Herkunftsland).

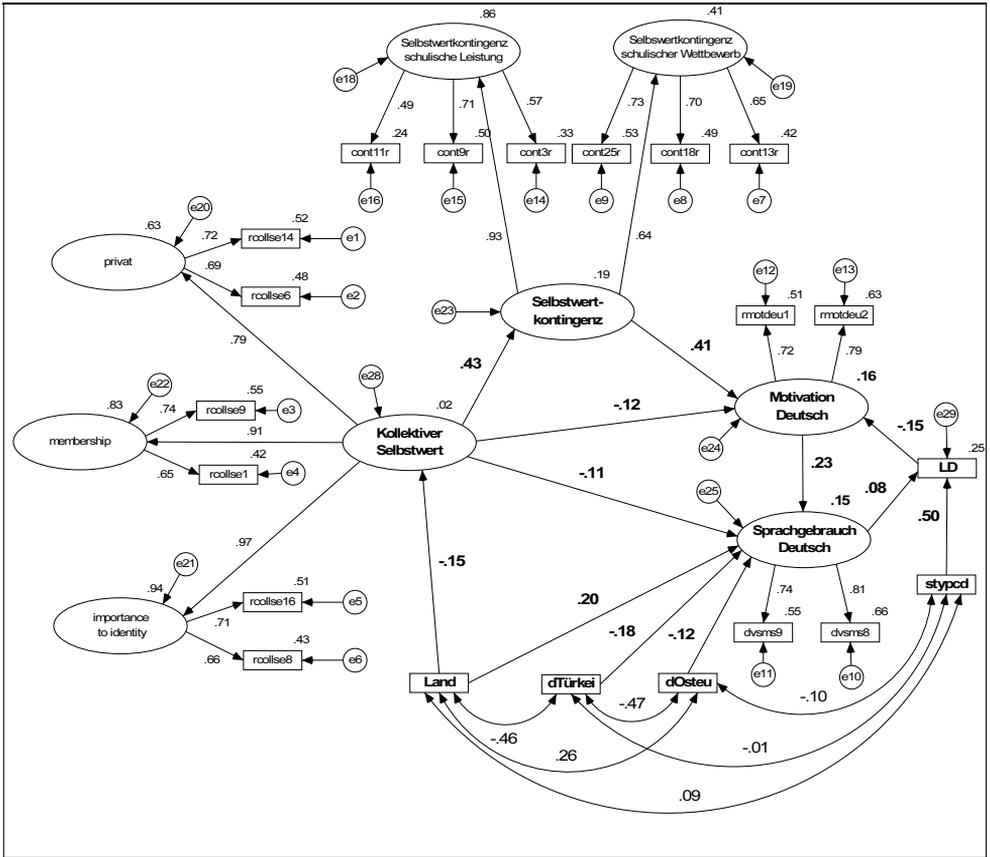
Tab. 3: Korrelationen für die in das Strukturgleichungsmodell eingehenden Variablen

Im zweiten Schritt der Datenanalyse wurde ein Strukturgleichungsmodell berechnet, indem die korrelativen Zusammenhänge zwischen den latenten Variablen durch gerichtete standardisierte Pfade ersetzt wurden (vgl. Jöreskog 1993). Mit dem Strukturgleichungsmodell sollte geprüft werden, wie sich der kollektive Selbstwert, bezogen auf die Gruppe der Herkunftskultur von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, auf deren Motivation, Deutsch zu lernen und anzuwenden auswirkt. Dazu wurde einerseits der direkte Einfluss des kollektiven Selbstwerts auf die Motivation Deutsch zu lernen und die Häufigkeit des Gebrauchs der deutschen Sprache geprüft, als auch der indirekte Einfluss im Sinne einer Mediation über die schulleistungsbezogene Selbstwertkontingenz. Wie oben beschrieben wurden auch alle Variablen auf Unterschiede zwischen den Erhebungsländern geprüft, wozu die manifeste Variable Land mit in das Modell aufgenommen wurde. Daneben wurden als Kontrollvariablen das Testergebnis beim Textverständnis in den PISA-Aufgaben (LD) und der Schultyp (stypcd, dummy-codiert) ebenfalls ins Modell integriert. Um die Unterschiede zwischen den Herkunftsgruppen aus der Türkei und aus Osteuropa im Gesamtmodell modellieren zu können, wurden zudem die dummy-codierten Variablen für die Herkunftsgruppen (dTürkei und dOsteu) als weitere manifeste Variablen ergänzt.

Die *Fit-Indices* des endgültigen Modells (Abbildung 1) waren gut ( $\chi^2(171) = 438.976$ ,  $p < .001$ , CFI = .931, RMSEA = .044, SRMR = .0439). Wie bereits die Korrelationen gezeigt hatten, bestand erwartungsgemäß ein positiver Zusammenhang zwischen kollektivem Selbstwert und schulleistungsbezogener Selbstwertkontingenz, wobei der

kollektive Selbstwert 19% der Varianz der Selbstwertkontingenz erklärte. Die schulleistungsbezogene Selbstwertkontingenz wiederum hatte einen positiven Einfluss auf die Motivation Deutsch zu lernen. Der standardisierte indirekte Effekt (Kline 1998) des kollektiven Selbstwerts auf die Motivation Deutsch zu lernen, mediiert durch die schulleistungsbezogene Selbstwertkontingenz, war signifikant ( $\beta = .18, p < .001$ ).

Anders als im Messmodell, wo sich keine Korrelation zwischen kollektivem Selbstwert und der Motivation Deutsch zu lernen gezeigt hatte, bestand im gerichteten Gleichungsmodell ein negativer standardisierter direkter Effekt ( $\beta = .12, p < .001$ ), welcher sich als Suppressionseffekt erklären lässt. Der daraus resultierende standardisierte totale Effekt ( $\beta = .04, p > .1$ ) war nicht signifikant. Der direkte negative und der indirekte



Alle eingezeichneten Pfade sind auf dem  $p < .01$ -Level signifikant. Die Ausprägungen der manifesten Variablen: Land (1 = Schweiz, 2 = Deutschland), Schultyp (1 = Schultyp mit Grundanforderungen, 2 = Schultyp mit erweiterten Anforderungen), Herkunft Türkei (0 = andere Herkunft, 1 = Herkunftsland Türkei), Herkunft Osteuropa (0 = andere Herkunft, 1 = osteuropäisches Herkunftsland).

Abb. 1: Strukturgleichungsmodell

positive Effekt des kollektiven Selbstwerts hoben sich also gegenseitig auf. Wie erwartet zeigte sich sowohl ein positiver (indirekter) als auch ein negativer Zusammenhang des kollektiven Selbstwerts auf die Motivation Deutsch zu lernen. Der kollektive Selbstwert der Gruppe der Herkunftskultur wirkte sich ebenfalls negativ auf die Häufigkeit des Gebrauchs der deutschen Sprache aus ( $\beta = -.11, p < .01$ ). Ein indirekter positiver Einfluss des kollektiven Selbstwerts auf den Sprachgebrauch Deutsch über die leistungsbezogene Selbstwertkontingenz konnte nicht nachgewiesen werden. Jedoch zeigte sich ein positiver Effekt der Motivation Deutsch zu lernen auf den effektiven Gebrauch der deutschen Sprache ( $\beta = .23, p < .01$ ).<sup>4</sup>

Die Stichproben der beiden Erhebungsländer unterschieden sich sowohl im kollektiven Selbstwert als auch in ihrem Gebrauch der deutschen Sprache voneinander. Die Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland hatten einen höheren kollektiven Selbstwert als die in der Schweiz ( $\beta = -.15, p < .01$ ). Die Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Schweiz sprachen mit ihren Peers häufiger Deutsch ( $\beta = .20, p < .01$ ). Insgesamt konnten die Variablen im Modell 14% der Varianz in der Motivation Deutsch zu lernen und 13% der Varianz im Gebrauch der deutschen Sprache erklären.

Ob die Schülerinnen und Schüler einen Schultyp mit Grund- oder erweiterten Anforderungen besuchten, hatte erwartungsgemäß einen grossen Einfluss auf die Leistung im Textverständnistest ( $\beta = .50, p < .001$ ); der Schultyp allein konnte 25% der Varianz im Textverständnis erklären<sup>5</sup>. Die Testleistung beeinflusste die Motivation Deutsch zu lernen ( $\beta = -.15, p < .01$ ); Schülerinnen und Schüler mit schlechteren Leistungen waren stärker motiviert, ihre Deutschkenntnisse zu verbessern<sup>6</sup>. Die Häufigkeit des Gebrauchs der deutschen Sprache hatte einen positiven, wenn auch geringen Einfluss auf das Textverständnis in Deutsch ( $\beta = .08, p < .01$ ).<sup>7</sup>

Beide Herkunftsgruppen sprachen signifikant seltener Deutsch mit ihren Peers als die Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus anderen Herkunftsländern (Türkei:  $\beta = -.18, p < .01$ ; Osteuropa  $\beta = -.12, p < .01$ ).

4 Das Modell in dem der Einfluss der Motivation auf den Sprachgebrauch modelliert wurde ( $\chi^2(171) = 438.976, p < .001, BCC = 87,063, BIC = 0.000$ ) erwies sich als besser als das mit dem umgekehrten Zusammenhang ( $\chi^2(171) = 445.645, p < .001, BCC = 93,731, BIC = 6.669$ ), wobei auch der Einfluss des Sprachgebrauchs auf die Motivation signifikant wurde ( $\beta = .19, p < .01$ ).

5 Der Einfluss des Schultyps auf die Sprachtestleistung ( $\chi^2(174) = 824.325, p < .001, BCC = 466,238, BIC = 0.000$ ) erwies sich im Vergleich zum umgekehrten Einfluss ( $\chi^2(174) = 829.999, p < .001, BCC = 471,912, BIC = 5.674$ ), als besser zu den Daten passend. Der Einfluss war jedoch auch in umgekehrter Richtung signifikant ( $\beta = .48, p < .01$ ).

6 Das Modell mit der Pfadrichtung von der Sprachtestleistung auf die Motivation konnte die Daten besser repräsentieren ( $\chi^2(171) = 438.976, p < .001, BCC = 87,063, BIC = 0.000$ ) als wenn die Testleistung durch die Motivation Deutsch zu lernen erklärt wurde ( $\chi^2(171) = 443.961, p < .001, BCC = 92,048, BIC = 4.986$ ). Jedoch konnte die Motivation ebenfalls einen Teil der Testleistung erklären ( $\beta = -.11, p < .01$ ).

7 Wiederum konnte das gewählte Modell bei dem der Einfluss des Gebrauchs der Deutschen Sprache auf die Leistung im Sprachtest modelliert wurde ( $\chi^2(171) = 443.961, p < .001, BCC = 92,048, BIC = 2.596$ ) die Daten besser wiedergeben als das mit der umgekehrten Einflussrichtung. ( $\chi^2(171) = 445.429, p < .001, BCC = 93,048, BIC = 4.005$ ). Der Einfluss der Testleistung auf den Sprachgebrauch wurde statistisch nur marginal signifikant ( $\beta = .07, p < .08$ ).

#### 4. Diskussion

Ziel unserer Studie war es zu untersuchen, ob die Motivation Jugendlicher mit Migrationshintergrund, die Sprache der Aufnahmekultur zu lernen und zu praktizieren, mit ihrem kollektiven Selbstwert, d.h. ihrer Bewertung der eigenen kulturellen Herkunftsgruppe, zusammenhängt. Untersucht wurden Jugendliche mit Migrationshintergrund, die entweder in Deutschland oder in der Schweiz die Schule besuchten. Diese Gruppen wurden gewählt, weil in beiden Ländern (bzw. zumindest in Teilen beider Länder) Deutsch die Unterrichtssprache in öffentlichen Schulen ist und beide Länder einen ähnlich hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund haben. Mit der aus verschiedenen Herkunftskulturen bestehenden heterogenen Stichprobe sollte die Generalisierbarkeit unserer Ergebnisse erhöht werden.

Wir haben erwartet, dass ein hoher kollektiver Selbstwert bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund einerseits als Ressource dienen kann: Jugendliche, die sich besonders mit ihrer Herkunftsgruppe verbunden fühlen, sollten besonders motiviert sein, sich als gute, erfolgreiche Mitglieder ihrer Gruppe zu beweisen und die Gruppe in der Aufnahmekultur, d.h. nach außen hin, gut zu repräsentieren. Insofern sollte der kollektive Selbstwert mit einer erhöhten Abhängigkeit des Selbstwerts von schulischer Leistung (Selbstwertkontingenz) zusammenhängen: Schulischer Erfolg kann im Allgemeinen genutzt werden, um sich als erfolgreiches Mitglied der eigenen Herkunftsgruppe und der Aufnahmekultur zu profilieren. Entsprechend wurde ein indirekter positiver Effekt des kollektiven Selbstwerts auf die Motivation Deutsch zu lernen erwartet. Dieser erwartete Effekt konnte im Strukturgleichungsmodell bestätigt werden.

Die positive Wirkung des kollektiven Selbstwerts steht im Einklang mit Befunden anderer Studien, nach denen eine günstige Bewertung der eigenen Herkunftskultur mit einer Vielzahl von Variablen positiv zusammenhängt, die Jugendlichen mit Migrationshintergrund bzw. Angehörigen von Minoritäten als Ressource dienen können, wie z.B. dem personalen Selbstwert (Phinney 1992; Roberts 1999; Wright 1985) und der Selbstwirksamkeit (Bennett/Okinaka 1990; Oyserman/Harrison/Bybee 2001).

In unserer Studie haben wir neben dem positiven, indirekten Effekt auch eine direkte negative Wirkung des kollektiven Selbstwerts auf die Motivation, die Sprache der Aufnahmekultur zu beherrschen, erwartet. Unseren Vorhersagen entsprechend zeigte sich im Strukturgleichungsmodell ein direkter negativer Effekt des kollektiven Selbstwerts auf die Motivation Deutsch zu lernen und auf die Häufigkeit des Gebrauchs der deutschen Sprache mit Peers in schulischen und außerschulischen Kontexten. Diese Effekte waren relativ klein, können aber als Hinweis darauf gedeutet werden, dass ein hoher kollektiver Selbstwert die Identifikation mit Schule als Institution der Aufnahmekultur verringern kann. Damit stehen unsere Befunde in Übereinstimmung mit Ergebnissen anderer Studien, nach denen schulische Erfolge eine Bedrohung der auf die eigene Herkunftskultur bezogenen Identität darstellen können. So fanden verschiedene Studien Belege dafür, dass afroamerikanische Jugendliche, als Angehörige einer ethnischen Minoritätsgruppe, eigene schulische Erfolge als „acting white“ und damit als Gefährdung der eigenen Verbindung zur schwarzen Community ansehen und ihre Peers,

die schulisch erfolgreich sind, psychologisch aus der schwarzen Community ausschließen (Fordham/Ogbu 1986; Ogbu 1991; Smalls u.a. 2007). Zu ähnlichen Ergebnissen kamen Oyserman u.a. (2006) bei männlichen lateinamerikanischen Jugendlichen in den USA. Je weniger die Jugendlichen aufgrund von dunkler Hautfarbe als Ingroup-Mitglieder der lateinamerikanischen Gruppe erkennbar waren, desto mehr versuchten sie, ihre Zugehörigkeit durch Verhalten, das in Übereinstimmung mit dem negativen Stereotyp über ihre ethnische Gruppe steht, wie die Schule zu schwänzen oder in der Schule nicht mitzuarbeiten, zu demonstrieren oder verifizieren.

In unserer Studie hatten wir keine gerichteten Vorhersagen zur relativen Stärke der positiven und negativen Auswirkungen des kollektiven Selbstwerts formuliert, da sich aus bereits vorliegenden Befunden nicht ableiten ließ, welcher Effekt sich stärker auswirken würde. Unsere Ergebnisse zeigen, dass sich die beiden Effekte, d.h. der indirekte positive Einfluss des kollektiven Selbstwerts über die schulleistungsbezogenen Selbstwertkontingenzen und der direkte negative Effekt, gegenseitig aufheben. Der totale Effekt des kollektiven Selbstwerts auf die Motivation, Deutsch zu lernen, war somit nicht signifikant.

Die beiden größten Herkunftsgruppen, die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund aus der Türkei und aus Osteuropa, unterschieden sich beide von den Jugendlichen aus anderen Herkunftsländern dadurch, dass sie mit ihren Peers seltener Deutsch sprachen. Einschränkend muss erwähnt werden, dass die Herkunftsgruppen mit den Erhebungsländern konfundiert waren. In der deutschen Stichprobe befanden sich mehr Jugendliche mit türkischem, in der Schweizer mehr mit osteuropäischem Migrationshintergrund. Dennoch bestätigt dieser Befund die öffentliche Wahrnehmung, dass in Deutschland insbesondere Jugendliche aus der Türkei (Woellert u.a. 2009) und in der Schweiz insbesondere Jugendliche aus Osteuropa (Imhof 2001) als besonders schlecht sprachlich integriert gelten.

Die beiden Herkunftsgruppen der Jugendlichen aus der Türkei und aus Osteuropa waren im Vergleich zu den Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund aus anderen Ländern in Deutschland und in der Schweiz in den Schultypen mit geringeren Anforderungen überrepräsentiert. Dies kann als zusätzlicher Hinweis auf die besonders schlechte schulische Integration dieser beiden Gruppen verstanden werden.

Welche Rolle aber kommt der Schule im Einzelnen bei der identifikatorischen und sprachlichen Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu? Es ist anzunehmen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in niedrigen Bildungsgängen auf weniger Peers mit deutscher Muttersprache treffen und deshalb im schulischen Kontext weniger Gelegenheit zum Lernen und Üben der deutschen Sprache haben. Erstaunlicherweise fand sich in den vorliegenden Daten jedoch kein Hinweis darauf, dass Schülerinnen und Schüler in den Schultypen mit geringen Anforderungen mit ihren Peers seltener Deutsch sprechen würden. Der über die Leistung in Deutsch vermittelte indirekte Zusammenhang zwischen Schultyp und der Motivation Deutsch zu lernen zeigt jedoch einen Einfluss der Schule und des Schultyps auf das Deutschlernen.

Ein weiterer möglicher Einfluss der Schule auf die Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist die soziale Diskriminierung, die sich von Schule zu Schule

und in Abhängigkeit vom Herkunftsland stark unterscheiden und einen negativen Einfluss auf die schulischen Leistungen der betroffenen Schülerinnen und Schüler haben kann (z.B. Mendoza-Denton u.a. 2002; Mendoza-Denton/Pietrzak/Downey 2008; Neblett u.a. 2006; Steele/Spencer/Aronson 2002). Den Ergebnissen einer Studie von Fibbi, Bülent und Piguet (2003) zufolge, die den Erfolg bei der Lehrstellensuche bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund untersucht haben, ist davon auszugehen, dass in der Schweiz insbesondere Jugendliche mit einem Migrationshintergrund aus dem Balkan stigmatisiert werden. Diese Gruppe stellt innerhalb der Schweiz – und auch innerhalb unserer Stichprobe – die größte Herkunftsgruppe dar. Inwiefern die Wahrnehmung von Diskriminierung bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland und der Schweiz ihre Akkulturation, ihre Bewertung der eigenen kulturellen Gruppe und schlussendlich ihre schulischen Leistungen beeinflusst, wäre eine bedeutende Untersuchungsfrage für zukünftige Studien.

Ein interessanter differenzieller Effekt zeigte sich bezüglich der Erhebungsländer. Die Jugendlichen in Deutschland gaben einen höheren kollektiven Selbstwert an als die in der Schweiz. Mit den Daten der vorliegenden Studie konnte nicht erklärt werden, ob dieser Unterschied in der unterschiedlichen ethnischen Zusammensetzung der Migrationspopulationen beider Erhebungsländer bzw. Stichproben begründet ist.

Ein weiterer Unterschied zwischen den Erhebungsländern fand sich in der Häufigkeit des Gebrauchs der deutschen Sprache mit den Peers in der Schule, wobei die Jugendlichen in der Schweiz angaben, häufiger Deutsch zu sprechen. Eine entsprechende Auswirkung bei den Jugendlichen in der Schweiz auf die Leistung im Sprachverständnis zeigte sich allerdings nicht. Möglicherweise ist dies darauf zurückzuführen, dass die Jugendlichen in der Schule in der Schweiz miteinander Dialekt sprechen, nicht aber Hochdeutsch. Der Dialekt ist in der Schweiz im mündlichen Bereich die vorherrschende Sprache. In den Volksschulen wird laut der Volkszählung 2000 (Lüdi/Werlen 2000) von über 87 Prozent der Schülerinnen und Schülern unter anderem Dialekt gesprochen, 45 Prozent der ausländischen Schülerinnen und Schüler gaben an, in der Schule sogar ausschließlich Dialekt zu sprechen. Wie genau die Diglossie jedoch mit der Motivation der Schülerinnen und Schüler Deutsch, d.h. Hochdeutsch, als Zweitsprache zu lernen und zu sprechen, zusammenhängt, kann mit der vorliegenden Studie nicht beantwortet werden.

Zusammenfassend zeigen unsere Ergebnisse, dass der kollektive Selbstwert sowohl eine Ressource als auch ein Hemmnis für die sprachliche Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sein kann und dass sich beide Effekte ausgleichen. Die Identifikation schulischer Rahmenbedingungen und personbezogener Faktoren, in Abhängigkeit von denen der eine oder andere Prozess stärker zum Tragen kommt, sollte Gegenstand weiterer Untersuchungen sein.

## Literatur

- Arbuckle, J.L. (2007): Amos 16.0 User's Guide. Chicago, IL: SPSS, Inc.
- Beauducel, A./Wittmann, W.W. (2005): Simulation study on fit indices in confirmatory factor analysis based on data with slightly distorted simple structure. In: *Structural Equation Modeling* 12, S. 41–75.
- Benet-Martinez, V./Leu, J./Lee, F./Morris, M. (2002): Negotiating biculturalism: Cultural frame-switching in biculturals with “oppositional” vs. “compatible” cultural identities. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 33, S. 492–516.
- Bennett, C./Okinaka, A.M. (1990): Factors related to persistence among Asian, Black, Hispanic, and White undergraduates at a predominantly White university: Comparison between first and fourth year cohorts. In: *Urban Review* 22, H. 1, S. 33–60.
- Bentler, P.M. (1990): Comparative fit indexes in structural models. In: *Psychological Bulletin* 107, S. 238–246.
- Berry, J./Phinney, J./Sam D./Vedder, P. (2006): Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. In: *Applied Psychology: An International Review* 55, S. 303–332.
- Bollen, K.A. (1989): *Structural equations with latent variables*. New York: John Wiley and Sons.
- Cassidy, C./O'Connor, R.C./Howe, C./Warden, D. (2004): Perceived discrimination and psychological distress: the role of personal and ethnic self-esteem. In: *Journal of Counseling Psychology* 51, S. 329–339.
- Campbell, J./Assanand, S./DiPaula, A. (2004): The structure of the self-concept and its relation to psychological adjustment. In: *Journal of Personality* 71, S. 115–140.
- Cohen, J. (1988): *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crocker, J./Karpinski, A./Quinn, D.M./Chase, S. (2003): When grades determine self-worth: Consequences of contingent self-worth for male and female engineering and psychology majors. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 85, S. 507–516.
- Crocker, J./Luhtanen, R.K./Cooper, M.L./Bouvette, S. (2003): Contingencies of self-worth in college students: Theory and measurement. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 85, S. 894–908.
- Cross, W.E. Jr./Parham, T.A./Helms, J.E. (1991): The stages of Black identity development: Nigrescence models. In: Jones, R.L. (Hrsg.) *Black psychology*. Berkeley: Cobb & Henry, S. 319–338.
- Cummins, J. (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In: *Review of Educational Research* 49, S. 222–251.
- Fibbi, R./Bülent, K./Piguet, E. (2003): *Nomen est omen: Quand s'appeler Pierre, Afrim ou Mehmet fait la difference*. NFP NR43 Synthesis 3. Bern u.a.: Schweizerischer Nationalfonds.
- Fordham, S./Ogbu, J.U. (1986): Black students school success: Coping with the “burden of acting white.” In: *The Urban Review* 18, S. 176–206.
- Hannover, B. (1997): *Das dynamische Selbst. Zur Kontextabhängigkeit selbstbezogenen Wissens*. Bern: Huber.
- Hayduk, L.A. (1996): *LISREL Issues, debates, and strategies*. Baltimore u.a.: The Johns Hopkins University Press.
- Hu, L./Bentler, P.M. (1999): Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. In: *Structural Equation Modeling* 6, S. 1–55.
- Imhof, K. (2001): *Das Fremde in der Schweiz: Einsichten eines Symposiums*. In: Hoffmann-Nowotny, H.-J. (Hrsg.): *Das Fremde in der Schweiz*. Zürich: Seismo, S. 275–286.
- Jöreskog, K.G. (1993): Testing structural equation models. In: Bollen, K.A./Long, J.S. (Hrsg.): *Testing structural equation models*. Newbury Park: Sage, S. 249–317.
- Kline, R.B. (1998): *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.

- Lüdi, G./Werlen, I. (2005): Eidgenössische Volkszählung 2000. Sprachenlandschaft in der Schweiz. Neuchâtel: BFS.
- Luhtanen, R./Crocker, J. (1992): A collective self-esteem scale: Self-evaluation of one's social identity. In: *Personality and Social Psychology Bulletin* 18, S. 302–318.
- Markus, H. (1977): Self-schemata and processing information about the self. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 35, S. 63–78.
- Marsh, H.W./Wen, Z./Hau, K. (2004): Structural equation models of latent interactions: Evaluation of alternative estimation strategies and indicator construction. In: *Psychological Methods* 9, S. 275–300.
- Mendoza-Denton, R./Downey, G./Purdie, V./Davis, A./Pietrzak, J. (2002): Sensitivity to status-based rejection: Implications for African-American students' college experience. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 83, S. 896–918.
- Mendoza-Denton, R./Pietrzak, J./Downey, G. (2008): Distinguishing institutional identification from academic goal pursuit: Interactive effects of ethnic identification and race-based rejection sensitivity. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 95, S. 338–351.
- Neblett, E.W./Philip, C.L./Cogburn, C.D./Sellers, R.M. (2006): African American adolescents' discrimination experiences and academic achievement: Racial socialization as a cultural protective factor. In: *Journal of Black Psychology* 32, H. 2, S. 199–218.
- OECD (2002): Beispielaufgaben aus der PISA 2000-Erhebung. Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung. <http://www.oecd.org/dataoecd/16/28/37831236.pdf> [27.10.2008].
- Ogbu, J.U. (1991): Minority coping responses and school experience. In: *The Journal of Psychohistory* 18, S. 433–456.
- Ogbu, J.U. (1994): Minority status, cultural frame of reference and literacy. In: Keller-Cohen, D. (Hrsg.): *Literacy: Interdisciplinary Conversations*. Cresskill, NJ: Hampton Press, S. 361–384.
- Operario, D./Fiske, S.T. (2001): Ethnic identity moderates perceptions of prejudice: Judgments of personal versus group discrimination and evaluations of subtle versus blatant bias. In: *Personality and Social Psychology Bulletin* 27, S. 550–561.
- Oyserman, D. (2008): Racial-ethnic self-schemas: Multidimensional identity-based motivation. In: *Journal of Research in Personality* 42, S. 1186–1198.
- Oyserman, D./Brickman, D./Bybee, D./Celious, A. (2006): Fitting in Matters: Markers of in-group belonging and academic outcomes. *Psychological Science* 17, S. 854–861.
- Oyserman, D./Harrison, K./Bybee, D. (2001): Can racial identity be promotive of academic efficacy? In: *International Journal of Behavioral Development* 25, S. 379–385.
- Oyserman, D./Kimmelmeier, M./Fryberg, S./Brosh, H./Hart-Johnson, T. (2003): Racial-ethnic self-schemas. In: *Social Psychology Quarterly* 66, S. 333–347.
- Phinney, J. S. (1992): Ethnic identity in adolescence: process, context and outcome. In: Adams, G.R./Gullotta, T.P./Montemayor, R. (Hrsg.): *Adolescent Identity Formation*. Newbury Park, California: Sage Publications, Inc, S. 145–172.
- Phinney, J./Horenczyk, G./Liebkind, K./Vedder, P. (2001): Ethnic Identity, Immigration, and Wellbeing: an interactional perspective. In: *Journal of Social Issues* 57, S. 493–510.
- Roberts, R.E./Phinney, J.S./Masse, L.C./Chen, Y.R./Roberts, C.R./Romero, A.J. (1999): The structure of ethnic identity of young adolescents from diverse ethnocultural groups. In: *Journal of Early Adolescence* 19, H. 3, S. 301–322.
- Rosenberg, M. (1979): *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rowley, S./Burchinal, M./Roberts, J./Zeisel, S. (2008): Racial Identity, Social Context, and Race-Related Social Cognition in African Americans during Middle Childhood. In: *Developmental Psychology* 44, H. 6, S. 1537–1546.
- Schafer, J.L. (1997): *Analysis of Incomplete Multivariate Data*. London: Chapman and Hall.

- Schumacker, R.E. (2006): Teacher's Corner: Conducting Specification Searches With Amos. In: *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal* 13, H. 1, S. 118–129.
- Smalls, C./White, R./Chavous, T./Sellers R. (2007): Racial ideological beliefs and racial discrimination experiences as predictors of academic engagement among African American adolescents. In: *Journal of Black Psychology* 33, H. 3, S. 299–330.
- Stanat, P./Christensen, G. (2006): Where immigrant students succeed – a comparative review of performance and engagement in PISA 2003. Paris: OECD.
- Sellers, R.M./Caldwell, C.H./Schmeelk-Cone, K.H./Zimmerman, M. A. (2003): Racial identity, racial discrimination, perceived stress, and psychological distress among African American young adults. In: *Journal of Health and Social Behavior* 44, H. 3, S. 302–317.
- Steele, C.M./Spencer, S.J./Aronson, J. (2002): Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat. In: *Advances in experimental social psychology* 34, S. 379–440.
- Steiger, J.H. (1998): A note on multiple sample extensions of the RMSEA fit index. In: *Structural Equation Modeling* 5, S. 411–419.
- Twenge, J./Crocker, J. (2002): Race, ethnicity, and self-esteem: Meta-analyses comparing Whites, Blacks, Hispanics, Asians, and Native Americans, including a commentary on Gray-Little and Hafdahl (2000). In: *Psychological Bulletin* 128, S. 371–408.
- Vandenberg, R.J. (2002): Towards a further understanding of and improvement in measurement invariance methods and procedures. In: *Organizational Research Methods* 5, S. 139–158.
- Verkuyten, M./Thijs, J. (2004): Psychological Disidentification with the Academic Domain Among Ethnic Minority Adolescents in The Netherlands. In: *British Journal of Educational Psychology* 74, H. 1, S. 109–125.
- Woellert, F./Kröhnert, S./Sippel, L./Klingholz, R. (2009): Ungenutzte Potenziale. Zur Lage der Integration in Deutschland. Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung, [http://www.berlin-institut.org/fileadmin/user\\_upload/Zuwanderung/Integration\\_RZ\\_online.pdf](http://www.berlin-institut.org/fileadmin/user_upload/Zuwanderung/Integration_RZ_online.pdf) [30.6.2009].
- Wright, B. (1985): The effects of racial self-esteem on the personal self-esteem of Black youth. In: *International Journal of Intercultural Relations* 9, S. 19–30.

### **Anschrift der Autorinnen**

Christine Wolfgramm, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Zug,  
Zugerbergstrasse 3, CH-6300 Zug  
E-Mail: christine.wolfgramm@phz.ch

Melanie Rau, Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie,  
Habelschwerdter Allee 45, D-14195 Berlin  
E-Mail: melanie.rau@fu-berlin.de

Lysann Zander-Music, Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und  
Psychologie, Habelschwerdter Allee 45, D-14195 Berlin  
E-Mail: melanie.rau@fu-berlin.de

Janine Neuhaus, Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und  
Psychologie, Habelschwerdter Allee 45, D-14195 Berlin  
E-Mail: janine.neuhaus@fu-berlin.de

Prof. Dr. Bettina Hannover, Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und  
Psychologie, Habelschwerdter Allee 45, D-14195 Berlin  
E-Mail: bettina.hannover@fu-berlin.de