

Edele, Aileen; Stanat, Petra; Radmann, Susanne; Segeritz, Michael  
**Kulturelle Identität und Lesekompetenz von Jugendlichen aus zugewanderten Familien**

Jude, Nina [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]: PISA 2009 - Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung. Weinheim u.a. : Beltz 2013, S. 84-110. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 59)



Quellenangabe/ Reference:

Edele, Aileen; Stanat, Petra; Radmann, Susanne; Segeritz, Michael: Kulturelle Identität und Lesekompetenz von Jugendlichen aus zugewanderten Familien - In: Jude, Nina [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]: PISA 2009 - Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung. Weinheim u.a. : Beltz 2013, S. 84-110 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-78316 - DOI: 10.25656/01:7831

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-78316>

<https://doi.org/10.25656/01:7831>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.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)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik · 59. Beiheft

# **PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung**

Herausgegeben von  
Nina Jude und Eckhard Klieme

**BELTZ** JUVENTA

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben dem Beltz-Verlag 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.

© 2013 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

[www.beltz.de](http://www.beltz.de) · [www.juventa.de](http://www.juventa.de)

Herstellung: Lore Amann

Gesamtherstellung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

E-Book

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 443501

# Inhaltsverzeichnis

*Nina Jude/Eckhard Klieme*

PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung.

Einleitung zum Beiheft ..... 7

## **Schul- und Unterrichtsbedingungen**

*Brigitte Steinert/Jan Hochweber/Silke Hertel*

Lesekompetenz und Lesefreude von Schülerinnen und Schülern und bildungsstandardbezogene Kompetenzüberzeugungen und Lerngelegenheiten in Schule und Unterricht ..... 12

*Silke Hertel/Simone Bruder/Nina Jude/Brigitte Steinert*

Elternberatung an Schulen im Sekundarbereich. Schulische Rahmenbedingungen, Beratungsangebote der Lehrkräfte und Nutzung von Beratung durch die Eltern .. 40

*Timo Ehmke*

Soziale Disparitäten im Lesen und in Mathematik innerhalb von Schulklassen .. 63

## **Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund**

*Aileen Edele/Petra Stanat/Susanne Radmann/Michael Segeritz*

Kulturelle Identität und Lesekompetenz von Jugendlichen aus zugewanderten Familien ..... 84

*Robin Segerer/Alexandra Marx/Petra Stanat/Wolfgang Schneider/Thorsten Roick/  
Peter Marx*

Determinanten der Lesekompetenz bei Jugendlichen nicht deutscher Herkunftssprache. Zur Bedeutung der Spracherwerbsreihenfolge im Falle von Mehrsprachigkeit ..... 111

## Trends und Veränderungen

*Timo Ehmke/Eckhard Klieme/Petra Stanat*

Veränderungen der Lesekompetenz von PISA 2000 nach PISA 2009. Die Rolle von Unterschieden in den Bildungswegen und in der Zusammensetzung der Schülerschaft ..... 132

*Dorothea Mildner/Jan Hochweber/Andreas Frey*

Vergleichende Analysen der Kompetenzen von Fünfzehnjährigen und Neuntklässlern in den deutschen PISA-Erhebungen 2003 bis 2009 ..... 151

*Linda Marie Bischof/Jan Hochweber/Johannes Hartig/Eckhard Klieme*

Schulentwicklung im Verlauf eines Jahrzehnts – Erste Ergebnisse des PISA-Schulpanels ..... 172

## Grundlagen und konzeptionelle Ansätze

*Nina Jude/Johannes Hartig/Stefan Schipolowski/Katrin Böhme/*

*Petra Stanat*

Definition und Messung von Lesekompetenz. PISA und die Bildungsstandards .. 200

*Eckhard Klieme/Svenja Vieluf*

Schulische Bildung im internationalen Vergleich. Ein Rahmenmodell für Kontextanalysen in PISA ..... 229

# Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund

*Aileen Edele/Petra Stanat/Susanne Radmann/Michael Segeritz*

## Kulturelle Identität und Lesekompetenz von Jugendlichen aus zugewanderten Familien

### 1. Einleitung

Identitätsentwicklung wird allgemein als zentrale Entwicklungsaufgabe des Jugendalters angesehen (z.B. Erikson, 1968; Fend, 2005; Marcia, Waterman, Matteson, Archer & Orłowsky, 1993). Jugendliche aus zugewanderten Familien stehen dabei vor der besonderen Herausforderung, eine kulturelle Identität zu entwickeln, die sich einerseits auf den Herkunftskontext ihrer Familie und andererseits auf das Einwanderungsland beziehen kann (Berry, Phinney, Kwak & Sam, 2006). In der Literatur finden sich zudem Hinweise darauf, dass die kulturelle Identität von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund mit ihrer schulischen Adaption (z.B. schulbezogene Einstellungen, Schulerfolg) zusammenhängt (z.B. Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006a; Horenczyk, 2010). In Deutschland wurden Muster der kulturellen Identität von Jugendlichen aus zugewanderten Familien und deren Zusammenhang zu schulischer Anpassung bislang jedoch kaum untersucht.

#### 1.1 *Akkulturation und kulturelle Identität*

Wenn Menschen aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten längerfristig miteinander in Kontakt treten, setzen Anpassungsprozesse ein, die als Akkulturation bezeichnet werden (z.B. Berry, 1997). Dabei sind kollektive Veränderungen in den alltäglichen Gewohnheiten einer Gruppe zu unterscheiden von individuellen, innerpsychischen Veränderungen in den Einstellungen und der kulturellen Identität von Personen, die als psychologische Akkulturation bezeichnet werden (Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006b; Graves, 1967).

Nach Berry (1980; 1997) lassen sich anhand von zwei theoretisch unabhängigen Dimensionen – der Orientierung an der Herkunftskultur und der Orientierung an der Aufnahmekultur – vier verschiedene Akkulturationsorientierungen voneinander abgrenzen (vgl. Abbildung 1). Eine starke Orientierung an der Herkunftskultur bei gleichzeitig

schwacher Orientierung an der Aufnahmekultur wird als *Separation* bezeichnet, eine starke Orientierung an der Aufnahmekultur bei gleichzeitig schwacher Orientierung an der Herkunftskultur als *Assimilation*. *Integration* ist durch eine starke Orientierung an beiden Kulturen gekennzeichnet, wohingegen eine schwache Orientierung an beiden Kulturen als *Marginalisierung* bezeichnet wird. Der Begriff Marginalisierung wurde allerdings dahingehend kritisiert, dass eine schwache Orientierung an der Herkunftskultur und Aufnahmekultur nicht zwingend mit gesellschaftlicher Ausgrenzung einhergehe, wie von der Bezeichnung impliziert (Maehler, 2012; Rudmin & Ahmadzadeh, 2001). Infolgedessen wurde vorgeschlagen, eine schwache Orientierung an beiden Kulturen entweder weiter zu differenzieren (Bourhis, Moise, Perreault & Senécal, 1997) oder neutraler zu bezeichnen, beispielsweise als *indifferent* (Maehler, 2012). Um die Anschlussfähigkeit an den internationalen Forschungsstand zu gewährleisten, wird hier jedoch die geläufigste Bezeichnung, also Marginalisierung, verwendet.

Die kulturelle Identität von Einwanderern und ihren Nachkommen kann als ein Teilaspekt der Akkulturation, genauer gesagt der psychologischen Akkulturation, aufgefasst werden (z.B. Phinney, 1990; Phinney, Berry, Vedder & Liebkind, 2006).<sup>1</sup> Identität – auch kulturelle Identität – ist ein komplexes Konstrukt, das in verschiedenen Forschungstraditionen unterschiedlich konzeptualisiert und definiert wird. Häufig wird kulturelle Identität im Sinne der sozialen Identitätstheorie (Lewin, 1948; Tajfel & Turner, 1979) als das Zugehörigkeitsgefühl zu einer sozialen Gruppe aufgefasst (z.B. Horenczyk, 2008; Phinney, 1990, 1992). Danach beruht das Selbstbild nicht nur auf der persönlichen Identität, sondern auch auf dem Wissen, einer sozialen Gruppe (oder mehreren sozialen Gruppen) anzugehören, sowie auf dem Wert und der Bedeutung, die das Individuum dieser Gruppenzugehörigkeit beimisst. Die kulturelle Identität gilt als zentral für die Ausbildung des Selbstbildes, aber auch für die psychische und psychosoziale Anpassung von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund (vgl. z.B. Berry et al., 2006a; Phinney, 1990).

Analog zur Akkulturation kann auch kulturelle Identität zweidimensional konzeptualisiert werden, nämlich anhand der Identifikation mit der Herkunftsgruppe einerseits und anhand der Identifikation mit der Gruppe des Aufnahmekontextes andererseits (Phinney, Horenczyk, Liebkind & Vedder, 2001; Phinney & Ong, 2007). Entsprechend können, wie bei den oben beschriebenen Akkulturationsorientierungen, die vier (kulturellen) Identitätsorientierungen Integration, Assimilation, Separation und Marginalisierung unterschieden werden (vgl. Phinney, 1990). Diese sind in Abbildung 1 dargestellt.

1 Die Forschungslinien zu Akkulturationsorientierungen und kultureller Identität haben sich zwar weitgehend unabhängig voneinander entwickelt, wurden in der Literatur aber bereits mehrfach aufeinander bezogen (z.B. Berry et al., 2006a).

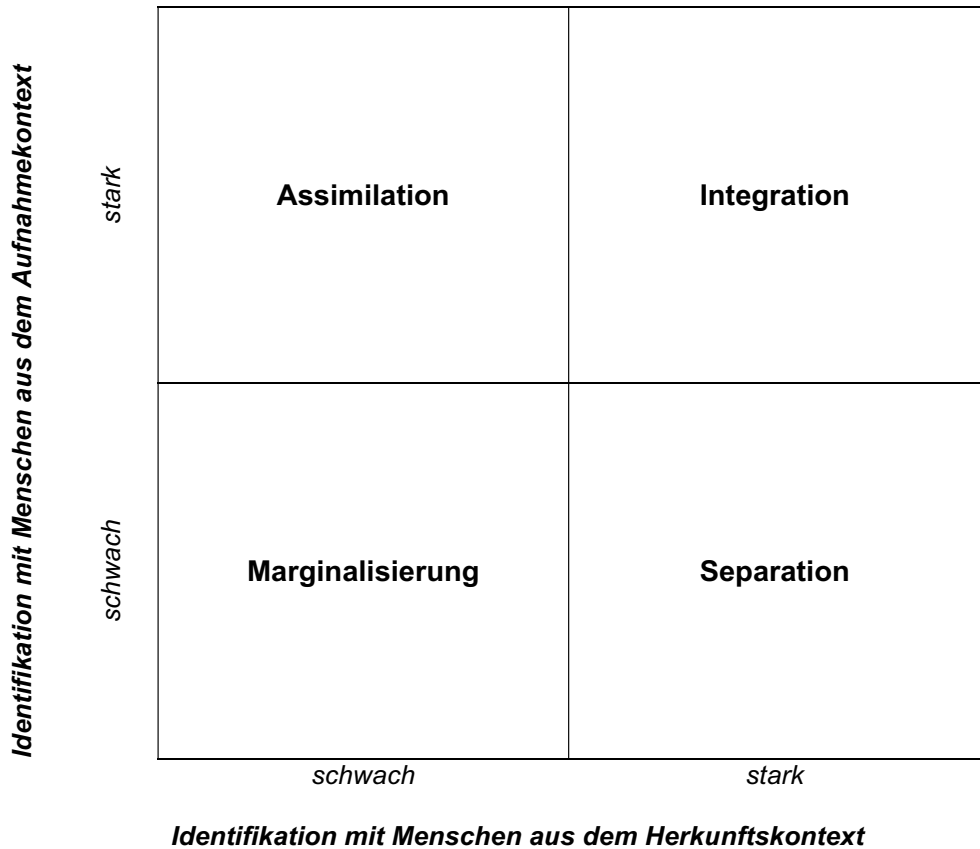


Abb. 1: Kulturelle Identitätsorientierungen (in Anlehnung an Berry, 1980, 1997)

Empirisch wurde die kulturelle Identität von Jugendlichen aus zugewanderten Familien bisher meist in klassischen Einwanderungsländern wie Kanada oder den USA untersucht. Es ist jedoch anzunehmen, dass die unterschiedlichen politischen Rahmenbedingungen und gesellschaftlichen Einstellungen gegenüber Zuwanderung in verschiedenen Aufnahmekontexten maßgeblich mitbestimmen, welche Akkulturationsstrategien bzw. Identitätsorientierungen Menschen mit Zuwanderungshintergrund entwickeln und wie adaptiv diese Strategien im jeweiligen Kontext sind (Berry, 1997; Bourhis et al., 1997; Phinney et al., 2001). Daher ist fraglich, ob die Befunde aus klassischen Einwanderungsländern auf den deutschen Kontext mit seiner vergleichsweise jüngeren Entwicklung hin zum Einwanderungsland übertragbar sind.

Weiterhin wird diskutiert, dass für die Entwicklung der kulturellen Identität von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund neben dem Aufnahmekontext auch Hintergrundmerkmale der jeweiligen Zuwanderungsgruppe, wie etwa ihr spezifischer Herkunftskontext, eine wichtige Rolle spielen können (z.B. Phinney et al., 2001). Daher ist es sinnvoll, in Studien zur kulturellen Identität die verschiedenen Herkunftsgrup-



pen differenziert zu betrachten (vgl. z.B. Fuligni, Witkow & Garcia, 2005; Horenczyk, 2010; Rumbaut, 1994). Darüber hinaus gibt es Hinweise darauf, dass Mädchen häufiger beide Kulturen integrieren (Berry et al., 2006b) und sich selbst als beiden Kulturen zugehörig beschreiben als ihre männlichen Peers (z.B. Rumbaut, 1994).

Zudem wird oft angenommen, dass die Aufenthaltsdauer der Einwandererfamilien im Aufnahmeland mit der kulturellen Identität zusammenhängt. Demnach unterscheiden sich Einwanderer im Laufe der Generationen zunehmend weniger von den Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft (z.B. Alba & Nee, 1997, 2003; Berry et al., 2006). Entsprechend ist davon auszugehen, dass sich die Identifikation mit der Herkunftsgruppe mit zunehmender Aufenthaltsdauer reduziert, die Identifikation mit dem Aufnahmeland hingegen zunimmt. Dieser Befund zeigt sich relativ konsistent in empirischen Untersuchungen (Berry et al., 2006; Phinney, 1990). Auch in Familien mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil dürfte der Herkunftskontext in der Sozialisation der Jugendlichen eine geringere, der Aufnahmekontext hingegen eine wichtigere Rolle spielen als in Familien mit zwei zugewanderten Elternteilen. Darum ist weiterhin anzunehmen, dass sich Jugendliche mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil stärker mit dem Aufnahmekontext und schwächer mit der Herkunftsgruppe identifizieren als Jugendliche mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen. Diese Annahmen sollen in der vorliegenden Studie für den deutschen Kontext untersucht werden.

## 1.2 *Theoretische Annahmen zum Zusammenhang von Akkulturation und kultureller Identität mit der schulischen Adaption bei Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund*

Eine zentrale Frage der Zuwanderungsforschung ist, welche Faktoren beeinflussen, inwieweit bei Zuwanderern und ihren Nachkommen eine erfolgreiche Adaption an den Aufnahmekontext erfolgt. Ward (1996; Ward & Kennedy, 1993) unterscheidet dabei die Aspekte der *psychologischen Adaption* und der *soziokulturellen Adaption*. Psychologische Adaption bezieht sich auf das psychische Wohlbefinden, die psychische Gesundheit, die Zufriedenheit und das allgemeine Selbstwertgefühl. Soziokulturelle Adaption umfasst dagegen soziale und kulturelle Fertigkeiten und Orientierungen, die bei der Bewältigung des Alltags im Familien-, Arbeits- oder Schulkontext im Aufnahmeland hilfreich sind. Häufig wird schulische Adaption anhand von schulbezogenen Einstellungen und Affekten oder – auf der negativen Seite – Verhaltensauffälligkeiten untersucht (Berry et al., 2006a, 2006b; Horenczyk, 2010). Auch der Erwerb von schulischen Kompetenzen kann als Merkmal der soziokulturellen Adaption aufgefasst werden, da zu einer erfolgreichen Anpassung an den schulischen Kontext nicht zuletzt die Bewältigung der dort gestellten Leistungsanforderungen gehört. Entsprechend wird im vorliegenden Beitrag schulische Kompetenz als wichtiger Aspekt der soziokulturellen Adaption betrachtet (vgl. Berry et al., 2006).

Der Zusammenhang zwischen kultureller Identität bzw. Akkulturationsorientierungen einerseits und psychischer Adaption andererseits wurde bereits mehrfach untersucht

(z.B. Berry et al., 2006a). Das Verhältnis zwischen kultureller Identität und schulischer Anpassung ist dagegen deutlich seltener analysiert worden. Zur Frage, ob bestimmte kulturelle Identitätsorientierungen besonders adaptiv für den Erwerb schulischer Kompetenzen sind, existieren unterschiedliche, teils widersprüchliche theoretische Positionen.

*Position 1:* (Neo-)assimilationstheoretische Positionen betonen die Adaptivität einer starken Orientierung am Aufnahmekontext für die Adaption in der Aufnahmegesellschaft (z.B. Alba & Nee, 2003; Esser, 2006, 2009). Demnach sollten Jugendliche mit assimilierter und integrierter kultureller Identität, die beide durch ein starkes Zugehörigkeitsgefühl zum Aufnahmekontext gekennzeichnet sind, besonders gute schulische Leistungen erbringen. Den auf die eigene Herkunftsgruppe bezogenen Ressourcen wird von der Assimilationstheorie hingegen keine Bedeutung beigemessen. Für ein zusätzlich stark ausgeprägtes Zugehörigkeitsgefühl zum Herkunftskontext lässt sich aus dieser Position also kein Vorteil ableiten. Integrierte Jugendliche sollten demnach keine höheren schulischen Kompetenzen erwerben als Jugendliche mit assimilierter kultureller Identität. Ob für eine starke Zugehörigkeit zum Herkunftskontext neutrale oder nachteilige Effekte zu erwarten sind, geht hingegen nicht eindeutig aus der Theorie hervor.

*Position 2:* Im Gegensatz dazu gehen eher pluralistisch orientierte Positionen davon aus, dass eine starke Orientierung am Herkunftskontext – die sowohl bei einer integrieren als auch bei einer separierten Identitätsorientierung vorliegt – positiv mit der Anpassung an die Aufnahmegesellschaft zusammenhängt. Es wird angenommen, dass eine starke Einbindung in die Herkunftsgruppe Ressourcen mobilisiert, die eine Adaption an die Aufnahmegesellschaft unterstützt (z.B. Phinney, 1990; Portes & Rumbaut, 2001; Zhou, 1997). So wird zum Beispiel argumentiert, dass eine starke Identifikation mit der Herkunftsgruppe Jugendliche aus zugewanderten Familien vor negativen Auswirkungen von Diskriminierungserfahrungen und Vorurteilen schützt (z.B. Caldwell, Kohn-Wood, Schmeelk-Cone, Chavous & Zimmerman, 2004; Wong, Eccles & Sameroff, 2003). Oft wird von diesen Ansätzen jedoch ausschließlich die Orientierung am Herkunftskontext in den Blick genommen, während über die Rolle der Orientierung am Aufnahmekontext keine Aussagen getroffen werden. Daher ist es nicht möglich, Aussagen darüber abzuleiten, welche Zusammenhänge mit schulischen Kompetenzen für Integration im Vergleich zu Separation zu erwarten sind.

*Position 3:* Häufig wird darüber hinaus die Position vertreten, dass für eine gleichzeitig starke Orientierung am Herkunftskontext und am Aufnahmekontext eine besonders gute Adaption zu erwarten ist (z.B. Altschul, Oysermann & Bybee, 2008; Berry et al., 2006b; Berry, 1997). Dies wird beispielsweise damit begründet, dass eine Orientierung an beiden Kontexten der wirksamste Schutz vor schädlichen Einflüssen, wie beispielweisen Vorurteilen von Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft gegen die eigene ethnische Gruppe, sei und daher mit der günstigsten schulischen Anpassung einhergehen sollte (Oysermann, Kimmelmeier, Fryberg, Brosh & Hart-Johnson, 2003). Diese Position legt also nahe, dass – anders als von der (Neo-)Assimilationstheorie postuliert – Jugendliche mit integrierter Identitätsorientierung das höchste Adaptivitätspo-

tenzial aufweisen und deshalb die höchsten schulischen Kompetenzen erreichen sollten, die das von assimilierten Jugendlichen erreichte Niveau noch übertrifft.

*Position 4:* Darüber hinaus werden oft negative Effekte der Separation, also einer starken Orientierung ausschließlich an der Herkunftsgruppe, auf die Adaption angenommen (z.B. Esser, 2009). Oysermann et al. (2003) argumentieren beispielsweise, dass Jugendliche aus zugewanderten Familien, die sich kaum als Teil der Majoritätsgesellschaft sehen und die schulischen Erfolg nicht als kongruent mit der Zugehörigkeit zu ihrer Herkunftsgruppe, sondern als typisch für die Aufnahmegesellschaft betrachten, schulisch weniger engagiert seien und daher schwächere Leistungen erzielen sollten.

*Position 5:* Für Jugendliche, die sich weder mit dem Aufnahme- noch mit dem Herkunftskontext stark identifizieren (Marginalisierung), wird allgemein eine besonders geringe Adaption angenommen (z.B. Berry et al., 2006; Berry, 1997). Als Ursache der schlechten Anpassung dieser Jugendlichen wird einerseits der Verlust der Herkunftskultur (*culture shedding*) angeführt, mit dem fehlende Unterstützung durch die Herkunftsgruppe einhergeht, und andererseits die als ablehnend und wenig unterstützend wahrgenommene Umgebung im Aufnahmekontext (Berry, 1997).

Die Wirkrichtung des Zusammenhangs zwischen kultureller Identität und schulischer Anpassung wird in der Literatur meist nicht explizit spezifiziert (z.B. Vedder, van de Vijver & Liebkind, 2006). Allerdings scheint in der Regel von einem Einfluss der kulturellen Identität auf die Adaption ausgegangen zu werden (z.B. Oysermann et al., 2003). Aber auch umgekehrte Einflüsse der Adaption auf die Ausprägung der kulturellen Identität sind denkbar, etwa wenn geringer schulischer Erfolg zur Ablehnung des Aufnahmekontextes führt. Insgesamt erscheint es daher plausibel, von einer wechselseitigen Beeinflussung der kulturellen Identität und Adaption auszugehen.

### 1.3 *Befundlage zum Zusammenhang zwischen kultureller Identität und schulischer Adaption von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund*

Empirisch ist der Zusammenhang zwischen kultureller Identität und schulischem Kompetenzerwerb bisher kaum untersucht worden und die Befundlage ist äußerst heterogen. Die Ergebnisse einiger Studien unterstützen die assimilationstheoretische Perspektive, dass insbesondere die Orientierung am Aufnahmekontext zentral für eine erfolgreiche schulische Anpassung ist, während der Orientierung am Herkunftskontext wenig Bedeutung zukommt (z.B. Horenczyk, 2010; Trickett & Birman, 2005). Auch in einer der wenigen Studien, in der nicht nur selbstberichtete Noten, sondern auch Kompetenzdaten erhoben wurden und die zudem in Deutschland durchgeführt worden ist, ergaben sich keine Hinweise auf Leistungsvorteile für Jugendliche, die den Aufnahme- und den Herkunftskontext in ihr schulisches Selbstbild integrieren, im Vergleich zu Heranwachsenden, die sich im schulischen Kontext ausschließlich als Deutsche sehen (Hannover et al., 2013).

In mehreren, meist in den USA durchgeführten Studien, die allerdings ausschließlich die Identifikation mit der Herkunftsgruppe, nicht jedoch die Identifikation mit dem

Aufnahmekontext erfasst haben, zeigten sich hingegen positive Zusammenhänge zwischen einer stark ausgeprägten Orientierung an der Herkunftsgruppe bzw. der Bedeutung, die dieser Gruppe zugeschrieben wird, und Aspekten der sozio-kulturellen Anpassung an den Kontext Schule, wie z.B. akademischer Selbstwirksamkeitsüberzeugung (Oysermann, Harrison & Bybee, 2001), positiven Einstellungen gegenüber der Schule (Chavous et al., 2003; Fuligni et al., 2005) und dem meist anhand von Noten erfassten Schulerfolg (z.B. Altschul, Oysermann & Bybee, 2006; Chavous et al., 2003; Wong et al., 2003).

Einige Untersuchungen, die neben der Orientierung am Herkunftskontext auch die Identifikation mit dem Aufnahmekontext erfasst haben, identifizierten die günstigste schulische Adaption (Berry et al., 2006) bzw. die höchsten schulischen Kompetenzen (Oysermann et al., 2003) bei Jugendlichen, die sich stark an beiden Kontexten orientieren. Berry (1997) interpretiert den Forschungsstand sogar dahingehend, dass sich Integration allgemein als die günstigste Akkulturationsstrategie erwiesen habe.

Darüber hinaus ergaben verschiedene Studien, dass separierte Jugendliche schlechtere Noten erreichen als Gleichaltrige, die sich an beiden Kontexten orientieren (Oysermann et al., 2003; Altschul et al., 2008). Auch Hannover et al. (2013) berichten schwächere Schulleistungen bei Jugendlichen mit einem ausschließlich am Herkunftskontext orientierten schulischen Selbstbild im Vergleich zu Jugendlichen, die sich (auch) am Aufnahmekontext orientieren. Zudem fanden z.B. Berry et al. (2006b) die ungünstigste schulische Adaption bei Jugendlichen mit marginalisiertem Integrationsprofil.

Die Heterogenität der Befunde könnte unter anderem darauf zurückzuführen sein, dass die zitierten Studien in unterschiedlichen Aufnahmeländern durchgeführt worden sind. Denn es ist davon auszugehen, dass der Zusammenhang zwischen schulischer Adaption und kultureller Identität vom Aufnahmekontext beeinflusst wird (Bourhis et al., 1997). Beispielsweise sollte in Aufnahmeländern, die einen hohen Anpassungsdruck auf Zuwanderer ausüben, Assimilation besonders adaptiv sein, während in Kontexten mit einer unterstützenden Herkunftsgruppe eine starke Orientierung an dieser Gruppe vorteilhaft sein dürfte (vgl. Phinney et al., 2001; Portes & Zhou, 1993). Für den deutschen Kontext existieren jedoch, abgesehen von der beschriebenen Studie von Hannover et al. (2013), kaum methodisch adäquate Analysen dieses Zusammenhangs. Insbesondere fehlen Studien mit repräsentativen Stichproben, die auf die Gesamtpopulation generalisierbare Aussagen erlauben. Darüber hinaus haben nur wenige Untersuchungen, wiederum mit Ausnahme der Studie von Hannover et al. (2013), objektive Maße der schulischen Kompetenz verwendet, sondern Schulerfolg meist anhand von selbstberichteten Noten erfasst.

Die vorliegende Studie soll dazu beitragen, die beschriebenen Forschungslücken zu schließen, indem sie den Zusammenhang zwischen kultureller Identität und Schulleistung anhand von objektiven Kompetenzmessungen untersucht. Als Indikator für die Schulleistung wird die Lesekompetenz herangezogen, die sowohl als Schlüssel für den Erwerb anderer schulischer Kompetenzen als auch für die spätere Teilhabe am wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben angesehen werden kann (Naumann, Artelt,

Schneider & Stanat, 2010). Entsprechend steht die Lesekompetenz in engem Zusammenhang zu anderen Indikatoren schulischer Kompetenz, wie etwa der Mathematikleistung (z.B. Klieme, Neubrand & Lüdtke, 2001). Da wiederholt deutlich wurde, dass sich verschiedene Herkunftsgruppen in ihren Anpassungsmustern unterscheiden (z.B. Rumbaut, 1994), wird in den Analysen nach dem Herkunftsland der Familien der Jugendlichen differenziert.

#### 1.4 Ziele der Untersuchung und Hypothesen

Der vorliegende Artikel verfolgt zwei Hauptziele. Das erste Ziel besteht darin, die Muster der kulturellen Identität von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund in Deutschland zu beschreiben. Dazu kann erstmalig für den deutschsprachigen Raum ein repräsentativer Datensatz herangezogen werden. Um zu prüfen, ob die Befunde über verschiedene Herkunftsgruppen, Zuwanderergenerationen und die Geschlechter generalisierbar sind, werden die Ergebnisse entsprechend differenziert. Aus den beschriebenen theoretischen Annahmen und Befunden zur Aufenthaltsdauer bzw. zum Generationsstatus und zu Geschlechterunterschieden lassen sich folgende Hypothesen ableiten:

*Hypothese 1a.* Die zweite Zuwanderungsgeneration verfügt häufiger über eine assimilierte und seltener über eine separierte Identitätsorientierung als die erste Generation.

*Hypothese 1b.* Jugendliche mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil weisen häufiger eine assimilierte und seltener eine separierte Identitätsorientierung auf als Jugendliche mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen.

*Hypothese 2.* Mädchen verfügen häufiger über eine integrierte Identitätsorientierung als Jungen.

Das zweite Ziel dieses Beitrags besteht darin, zu klären, wie die Lesekompetenz von Jugendlichen aus zugewanderten Familien in Deutschland mit ihrer kulturellen Identität zusammenhängt. Dabei wird der Einfluss verschiedener Hintergrundmerkmale berücksichtigt, von denen bekannt ist, dass sie eng mit der Lesekompetenz zusammenhängen, um den von diesen Faktoren bereinigten Zusammenhang zwischen kultureller Identität und Leseleistung zu schätzen.

Sowohl aus (neo-)assimilationstheoretischen als auch aus pluralistischen Ansätzen kann folgende Annahme für integrierte Jugendliche abgeleitet werden:

*Hypothese 3.* Jugendliche mit integrierter Identitätsorientierung weisen ein ähnliches Lesekompetenzniveau auf wie im Hinblick auf zentrale Merkmale des familiären Hintergrundes vergleichbare Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund.

Aus der (Neo-)Assimilationstheorie lässt sich zudem die folgende Hypothese für Jugendliche mit assimilierter Identitätsorientierung ableiten:

*Hypothese 4.* Assimilierte Jugendliche verfügen über ähnlich gute Lesekompetenzen wie Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund mit vergleichbaren Merkmalen des familiären Hintergrundes.

Außerdem kann auf Basis der beschriebenen theoretischen Annahmen und früherer Befunde davon ausgegangen werden, dass Jugendliche mit separierter und insbesondere marginalisierter Identitätsorientierung Schwierigkeiten haben, sich an den Kontext Schule zu adaptieren:

*Hypothese 5.* Jugendliche mit separierter Identitätsorientierung weisen schwächere Lesekompetenzen auf als im Hinblick auf zentrale Merkmale des familiären Hintergrundes vergleichbare Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund.

*Hypothese 6.* Jugendliche mit marginalisierter Identitätsorientierung verfügen über schwächere Lesekompetenzen als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund mit vergleichbaren Merkmalen des familiären Hintergrundes.

## 2. Methode

Die vorliegende Untersuchung beruht auf den Daten der deutschen Ergänzungsstichprobe der PISA-Erhebung, die im Frühjahr 2009 durchgeführt worden ist. Dabei wurden neben Kompetenzen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften auch zentrale Hintergrundmerkmale der Jugendlichen erfasst.

### 2.1 Definition des Zuwanderungshintergrundes

Anhand der Geburtsländer der Jugendlichen, ihrer Eltern und Großeltern lassen sich verschiedene Zuwanderergenerationen unterscheiden (Generationsstatus). Der Schülerfragebogen erfasste die Geburtsländer der Jugendlichen selbst und ihrer Eltern mit einer Länderliste sowie einer offenen Antwortkategorie für nicht in der Liste enthaltene Länder. Um die dritte Generation identifizieren zu können, fragte der Schülerfragebogen danach, in welchem Land die Eltern der Mutter und die Eltern des Vaters geboren sind (Antwortkategorien: „in Deutschland“, „in einem anderen Land“). Ergänzend wurde mit einer Länderliste im Elternfragebogen erfasst, in welchen Ländern die Großeltern des Kindes geboren sind, um anhand dieser Angaben auch die dritte Generation einzelnen Herkunftsländern zuordnen zu können. Da für die Jugendlichen der dritten Generation keine Identitätsorientierungen erhoben worden sind, wurde diese Gruppe zwar in die Stichprobenbeschreibung einbezogen, aus den Zusammenhangsanalysen zur kulturellen Identität jedoch ausgeschlossen.

Der Generationsstatus der Jugendlichen wird wie folgt definiert:

Ohne Zuwanderungshintergrund:	Beide Elternteile und mindestens drei Großeltern in Deutschland geboren.
Ein Elternteil im Ausland geboren:	Ein Elternteil im Ausland, ein Elternteil in Deutschland geboren.
Erste Generation:	Beide Elternteile und die bzw. der Jugendliche im Ausland geboren.
Zweite Generation:	Beide Elternteile im Ausland geboren, die bzw. der Jugendliche in Deutschland geboren.
Dritte Generation:	Mindestens zwei Großeltern im Ausland geboren, beide Elternteile in Deutschland geboren.

Zusätzlich wird anhand der Geburtsländer zwischen verschiedenen Herkunftsgruppen unterschieden. Die drei größten Herkunftsgruppen werden in den Analysen separat ausgewiesen (Gebiet der ehem. UdSSR, Türkei, Polen). Wenn mindestens ein Elternteil bzw. mindestens zwei Großeltern im Ausland geboren sind, werden die Jugendlichen dem Herkunftsland der zugewanderten Familienmitglieder zugeordnet. Sind die Eltern bzw. Großeltern aus unterschiedlichen Ländern zugewandert, wurden diese Jugendlichen aus den Analysen ausgeschlossen, um eine eindeutige Interpretation der Ergebnisse zu gewährleisten.

## 2.2 Stichprobe

Die Untersuchung wurde in 393 neunten Klassen an 202 Schulen durchgeführt. Im Durchschnitt waren die Jugendlichen zum Untersuchungszeitpunkt 15,6 Jahre alt (13 bis 19 Jahre). In die Ergänzungsstichprobe wurden Gymnasien, Real- und Hauptschulen, integrierte Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen einbezogen. Die Stichprobe umfasst insgesamt 9461 Schülerinnen und Schüler, wobei für fast jeden zehnten Jugendlichen (N = 837) die Angaben zum Zuwanderungshintergrund fehlen. Von den verbleibenden 8624 Jugendlichen haben 29,2% einen Zuwanderungshintergrund.<sup>2</sup> Die Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach Generationsstatus und Herkunftsländern ist in Tabelle 1 dargestellt.

<sup>2</sup> Dieser Anteil fällt signifikant ( $p < .05$ ) höher aus als im nationalen Bericht über PISA 2009 (25,6%, vgl. Stanat, Rauch & Segeritz, 2010). Dies ist im Wesentlichen darauf zurückzuführen, dass in der vorliegenden Stichprobe auch Jugendlichen der dritten Generation ein Zuwanderungsstatus zugewiesen wurde.

	% (gewichtet)	SE	N (absolut)
<b>nicht zuzuordnen</b>	9.4	0.5	837
<b>zuzuordnen</b>	90.6	0.5	8624
	<b>gültige % (gewichtet)</b>	<b>SE</b>	<b>N (absolut)</b>
<b>ohne Zuwanderungshintergrund</b>	70.8	1.5	6146
<b>mit Zuwanderungshintergrund</b>	29.2	1.5	2478
<b>Generationsstatus</b>			
ein Elternteil im Ausland geboren	8.7	0.4	751
erste Generation	5.4	0.4	446
zweite Generation	11.9	1.0	992
dritte Generation	3.2	0.2	289
<b>Herkunftsländer</b>			
ehem. UdSSR	5.1	0.5	459
Türkei	6.5	0.6	521
Polen	3.3	0.3	280
anderes Herkunftsland	14.2	0.7	1218

*Anmerkung:* Gültige % beziehen sich auf Schülerinnen und Schüler, denen eindeutig ein Zuwanderungsstatus zugeordnet werden konnte.

*Tab. 1: Prozentuale Anteile von Schülerinnen und Schülern der neunten Jahrgangsstufe in Deutschland nach Merkmalen des Zuwanderungshintergrunds*

Die Herkunftsgruppen setzen sich in unterschiedlichen Anteilen aus den verschiedenen Zuwanderergenerationen zusammen (s. Tabelle 2). So gehört der überwiegende Anteil der Jugendlichen, deren Familie aus der ehemaligen UdSSR stammt, zur ersten Generation (51%), wohingegen in den Gruppen der Jugendlichen türkischer und polnischer Herkunft der jeweils größte Anteil der zweiten Generation zuzuordnen ist (70% bzw. 41%). Von den Jugendlichen aus anderen Herkunftsländern hat der größte Anteil nur ein im Ausland geborenes Elternteil (42%).



	gültige % (gewichtet)	SE	N (absolut)
<b>ehem. UdSSR</b>			
ein Elternteil im Ausland geboren	8.9	1.6	42
erste Generation	50.8	3.8	225
zweite Generation	38.4	4.2	184
dritte Generation	1.8	0.7	8
<b>Türkei</b>			
ein Elternteil im Ausland geboren	21.5	1.9	113
erste Generation	7.6	1.5	39
zweite Generation	70.4	2.2	366
dritte Generation	0.5	0.3	3
<b>Polen</b>			
ein Elternteil im Ausland geboren	24.7	2.6	73
erste Generation	13.5	2.5	32
zweite Generation	41.4	3.2	115
dritte Generation	20.3	3.2	60
<b>anderes Herkunftsland</b>			
ein Elternteil im Ausland geboren	42.1	1.8	523
erste Generation	13.3	1.2	150
zweite Generation	27.5	1.9	327
dritte Generation	17.1	1.3	218

*Anmerkung:* Gültige % beziehen sich auf Schülerinnen und Schüler, denen eindeutig ein Zuwanderungsstatus zugeordnet werden konnte.

*Tab. 2: Prozentuale Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund der neunten Jahrgangsstufe in Deutschland nach Herkunftsland und Generationsstatus*

### 2.3 Messinstrumente

#### **Kulturelle Identitätsorientierung**

Die kulturelle Identität der Jugendlichen wurde zweidimensional anhand ihres Zugehörigkeitsgefühls zu den Menschen des Aufnahmekontextes (Deutschland) und zu den Menschen des Herkunftskontextes (z.B. Türkei) erfasst. Dazu sollten sie zum einen zu

„a) Den Menschen aus dem Land deiner Eltern“ und zum anderen zu „b) Den Menschen aus Deutschland“ die folgende Frage beantworten: „Wie sehr fühlst du dich den folgenden Herkunftsgruppen zugehörig?“. Die Antwortskala war dreistufig (überhaupt nicht – etwas – sehr). Zur Bildung der vier kulturellen Identitätsorientierungen wurde, in Anlehnung an Berry (1980, 1997), die dreistufige Skala dichotomisiert und bestimmt, ob sich die Jugendlichen der jeweiligen Gruppe eher stark („sehr“) oder eher schwach („überhaupt nicht“ oder „etwas“) zugehörig fühlen. Anschließend wurden die Angaben kombiniert, um die Identitätsorientierungen Assimilation, Integration, Marginalisierung und Separation zu bilden (vgl. Abbildung 1).

Der Fragebogen filtert so, dass die kulturelle Identität nur von Jugendlichen der 1. und 2. Generation sowie von mit einem im Ausland geborenen Elternteil erhoben wurde, nicht jedoch von Heranwachsenden der 3. Generation. Daher wurde die 3. Generation nicht in den Analysen zur kulturellen Identität einbezogen. Von den 2189 Jugendlichen, von denen Angaben zur kulturellen Identität erhoben werden sollten, beantworteten 83,5% die Fragen vollständig, so dass die Identitätsorientierung von 1862 Jugendlichen bestimmt werden konnte. Während der Anteil der Ausfälle in der 1. und 2. Generation fast identisch ist (11% bzw. 12%), fehlen die Werte von überproportional vielen Jugendlichen mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil (27%).<sup>3</sup> Die höheren Ausfälle in dieser Gruppe sind vermutlich darauf zurückzuführen, dass diese Jugendlichen den Filter im Fragebogen („Bitte beantworte die folgenden Fragen nur, wenn deine Eltern nicht in Deutschland geboren sind. Wenn deine Mutter und dein Vater in Deutschland geboren sind, dann mache bitte weiter mit Frage X“) häufig so interpretierten, dass die folgenden Fragen nur dann beantwortet werden sollten, wenn beide Eltern im Ausland geboren sind.

Um Hinweise auf die Validität der Identitätsorientierungen zu erhalten, wurde ihr Zusammenhang mit einem weiteren Indikator der kulturellen Identität analysiert, nämlich den Antworten auf die Frage: „Welcher dieser Herkunftsgruppen fühlst du dich am stärksten zugehörig?“. Hier konnte als Antwort entweder „Den Menschen aus dem Land meiner Eltern“ oder „Den Menschen aus Deutschland“ gewählt werden. Erwartungsgemäß fühlen sich über 92% der separierten Jugendlichen am stärksten den Menschen aus dem Land ihrer Eltern zugehörig und nur 4% den Menschen aus Deutschland. Umgekehrt fühlen sich 90% der assimilierten Jugendlichen am stärksten den Menschen aus Deutschland zugehörig und nur 8% den Menschen aus dem Land ihrer Eltern. Integrierte und marginalisierte Schülerinnen und Schüler entschieden sich zu etwa gleichen Teilen für die Menschen aus Deutschland (45% bzw. 43%) und für die Menschen aus dem Land ihrer Eltern (45% bzw. 39%).

3 Überzufällig viele Jugendliche mit fehlenden Werten stammen zudem aus Familien, in denen Deutsch gesprochen wird und die aus „anderen Herkunftsländern“ bzw. aus Polen zugewandert sind. Diese Merkmale kommen bei Jugendlichen mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil besonders häufig vor.

## **Lesekompetenz**

Als Indikator für die schulische Leistung wird die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler herangezogen. Diese wurde mit dem PISA-Test erfasst, der sich am Literacy-Konzept orientiert (vgl. z.B. Naumann et al., 2010), und nach Modellen der Item-Response-Theorie skaliert (vgl. z.B. van der Linden & Hambleton, 1997). Bei den Werten, die in den Analysen verwendet werden, handelt es sich um fünf *Plausible Values*, die mittels Marginal-Maximum-Likelihood-Schätzverfahren und latenter Regression erzeugt wurde (vgl. Prenzel, Carstensen, Frey, Drechsel & Rönnebeck, 2007). In der Analysestichprobe der vorliegenden Studie hat die Lesekompetenzskala einen Mittelwert von 494 und eine Standardabweichung von 87 Punkten.

## **Kontrollvariablen**

Zudem wurden wichtige Merkmale, die eng mit schulischer Kompetenz zusammenhängen (z.B. Stanat et al., 2010; Prenzel et al., 2007), als Kontrollvariablen in die Analysen einbezogen. Dabei handelt es sich um das Geschlecht der Jugendlichen, den sozio-ökonomischen Status der Familie, das Bildungsniveau der Eltern, die in der Familie vorhandenen kulturellen Ressourcen (Kulturgüter) sowie die in der Familie gesprochene Sprache (Familiensprache). Als Indikator der sozio-ökonomischen Stellung der Familie wurde der Index für den höchsten beruflichen Status der Mutter bzw. des Vaters (HISEI) gebildet (vgl. OECD, 2009). Fehlende Werte im HISEI wurden mit einem erweiterten Hintergrundmodell für die nationale Ergänzungsstichprobe durch ein Maximum-Likelihood-Verfahren imputiert (vgl. Carstensen, Frey, Walter & Knoll, 2007; Prenzel et al., 2007; OECD, 2009). Um das Bildungsniveau der Eltern als kontinuierliche Variable abzubilden, wurden die Schülerangaben zu den höchsten erreichten Bildungsabschlüssen der Eltern in die Anzahl der Ausbildungsjahre umgerechnet. Der Index für die Kulturgüter beruht auf Schülerangaben zum Vorhandensein von klassischer Literatur, Gedichtbänden und Kunstwerken im Elternhaus (vgl. OECD, 2011).

## **Familiensprache**

Als weiteres wichtiges Hintergrundmerkmal wurde die in der Familie gesprochene Sprache in die Analysen einbezogen, die sowohl mit der Lesekompetenz (z.B. Müller & Stanat, 2006) als auch mit der kulturellen Identität (Vedder, Horenczyk & Liebkind, 2006) zusammenhängt. Es ist anzunehmen, dass der Zusammenhang zwischen kultureller Identität und Lesekompetenz zumindest teilweise über die Familiensprache vermittelt wird. Deshalb handelt es sich bei den Analysen, in denen die in der Familie gesprochene Sprache kontrolliert wird, um eine sehr konservative Prüfung des Zusammenhangs zwischen kultureller Identität und Lesekompetenz.

Zur Erfassung des familiären Sprachgebrauchs wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt: „Welche Sprache sprichst du zuhause am häufigsten?“. Dieser Frage folgte eine Sprachliste. In den Analysen wird zwischen den Kategorien „Deutsch“ (0) und „eine andere Sprache“ (1) unterschieden.

### 3. Ergebnisse

#### 3.1 *Kulturelle Identität von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund in Deutschland*

Etwa ein Viertel der Neuntklässler aus zugewanderten Familien weist eine integrierte Identitätsorientierung auf, identifiziert sich also sowohl stark mit dem Aufnahmekontext Deutschland als auch mit dem Herkunftskontext (s. Tabelle 3). Ein weiteres Viertel fühlt sich dem Aufnahmekontext stark, dem Herkunftskontext hingegen nicht oder nur etwas zugehörig (assimiliert). Insgesamt identifiziert sich also jeder zweite Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund stark mit dem Aufnahmekontext. Dagegen identifizieren sich 28% der Jugendlichen stark mit dem Herkunftskontext, aber nur schwach mit dem Aufnahmekontext (separiert). Eine marginalisierte Identitätsorientierung, also eine schwache Identifikation sowohl mit dem Herkunftskontext als auch mit dem Aufnahmekontext Deutschland, kommt mit 20% am seltensten vor.

Entgegen den Erwartungen ist der Anteil assimilierter und separierter Jugendlicher in der ersten und zweiten Zuwanderungsgeneration nahezu identisch (Hypothese 1a). Allerdings finden sich erwartungsgemäß besonders viele assimilierte und besonders wenige separierte Jugendliche in der Gruppe der Heranwachsenden mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil (Hypothese 1b). Der Anteil integrierter und marginalisierter Jugendlicher ist in allen drei Generationsgruppen etwa gleich groß.

Ein Vergleich der kulturellen Identität von Jugendlichen aus unterschiedlichen Herkunftsländern zeigt, dass sich die Anteile integrierter, separierter und marginalisierter Jugendlicher nicht bedeutsam unterscheiden. Türkischstämmige Jugendliche sind jedoch signifikant seltener assimiliert als ihre Peers aus anderen Herkunftsländern. Zudem scheinen türkischstämmige Jugendliche tendenziell häufiger separiert zu sein als Jugendliche aus anderen Herkunftsgruppen (32% vs. 26%), dieser Unterschied kann jedoch bei einem nach Bonferroni korrigierten Signifikanzniveau von 5% nicht gegen den Zufall abgesichert werden. Außerdem zeigt sich, dass Mädchen erwartungsgemäß häufiger über eine integrierte kulturelle Identität verfügen, während Jungen häufiger marginalisiert sind (Hypothese 2).

Zudem sind enge Zusammenhänge zwischen der kulturellen Identität und der Familiensprache zu erkennen. Assimilierte Jugendliche sprechen häufiger Deutsch als eine andere Sprache zuhause, während separierte Jugendliche häufiger eine andere Sprache, also wohl vornehmlich ihre Herkunftssprache, verwenden. In den Familien integrierter und marginalisierter Heranwachsender werden Deutsch und andere Sprachen hingegen etwa gleich häufig verwendet.

	integriert		assimiliert		separiert		marginalisiert	
	gültige %	SE	gültige %	SE	gültige %	SE	gültige %	SE
<b>mit Zuwanderungshintergrund gesamt</b>	26	1.2	26	1.3	28	1.3	20 <sup>a</sup>	1.2
<b>Generationsstatus</b>								
ein Elternteil im Ausland geboren	26	1.9	38 <sup>b</sup>	2.1	19 <sup>b</sup>	1.4	18	1.7
erste Generation	27	2.2	19	2.2	33	2.5	21	2.8
zweite Generation	26	1.5	22	1.7	31	2.0	20	1.9
<b>Herkunftsländer</b>								
ehem. UdSSR	20	2.4	32	2.8	26	3.1	22	2.2
Türkei	29	3.1	16 <sup>c</sup>	2.4	32	2.9	24	2.6
Polen	25	2.8	28	3.4	26	3.3	20	2.3
anderes Herkunftsland	28	1.4	29	1.7	26	1.7	16	1.4
<b>Geschlecht</b>								
Mädchen	30	1.4	28	1.6	27	1.7	15	1.3
Jungen	22 <sup>d</sup>	1.8	25	1.6	29	1.8	25 <sup>d</sup>	1.7
<b>Familiensprache</b>								
Deutsch	25	1.7	42	1.9	14	1.3	19	1.3
andere Sprache	26	2.0	12 <sup>e</sup>	1.9	44 <sup>e</sup>	2.5	18	1.9

Bei Mehrfachvergleichen wurde das Signifikanzniveau nach Bonferroni korrigiert, so dass alle als signifikant berichteten Unterschiede auch nach der Adjustierung signifikant sind ( $p < .05$ ).

<sup>a</sup> signifikanter Unterschied zu allen drei anderen Identitätsorientierungen

<sup>b</sup> signifikanter Unterschied zu den beiden anderen Generationsstatusgruppen

<sup>c</sup> signifikanter Unterschied zu allen anderen Herkunftgruppen

<sup>d</sup> signifikanter Geschlechterunterschied

<sup>e</sup> signifikanter Unterschied zur Gruppe mit deutscher Familiensprache

Tab. 3: Prozentuale Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund nach Identitätsorientierung und Generationsstatus, Herkunftsländern, Geschlecht sowie Familiensprache

### 3.2 Zusammenhang zwischen kultureller Identität und Lesekompetenz

#### **Zusammenhang zwischen kultureller Identität und Lesekompetenz über alle Herkunftsgruppen**

Um das Zusammenspiel von kultureller Identitätsorientierung und Lesekompetenz und damit die Hypothesen 3-6 zu überprüfen, wurde eine Reihe von Regressionsanalysen durchgeführt (s. Tabelle 4). Dabei wurde die Lesekompetenz von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund unterschiedlicher Identitätsorientierung mit der Lesekompetenz von Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund verglichen. Nur diejenigen Neuntklässler, für die vollständige Daten auf allen berücksichtigten Variablen vorlagen, wurden in die Analysen einbezogen (N = 7023).

Modell 1, in das lediglich die Identitätsorientierung als unabhängige Variable eingeht, zeigt einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Identitätsorientierung und der Lesekompetenz. Sowohl integrierte als auch separierte und marginalisierte Jugendliche erreichen eine niedrigere Lesekompetenz als Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund, wobei der Nachteil der Integrierten (-24 Punkte) knapp einer viertel Standardabweichung entspricht und der Nachteil sowohl der Separierten (-53 Punkte) als auch der Marginalisierten (-57 Punkte) über eine halbe Standardabweichung beträgt.<sup>4</sup> Assimilierte Jugendliche unterscheiden sich in ihrer Lesekompetenz hingegen nicht signifikant von Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund (-5 Punkte).

Anschließend wurde mit Modell 2 geprüft, ob die Zusammenhänge zwischen kultureller Identität und Lesekompetenz auch dann noch bestehen bleiben, wenn das Geschlecht und Hintergrundmerkmale der Familie berücksichtigt werden. In dem Modell wurden neben dem Geschlecht der sozioökonomische Hintergrund (HISEI), die kulturellen Ressourcen und das Bildungsniveau der Eltern kontrolliert. Nach Berücksichtigung dieser Faktoren bleiben integrierte Jugendliche weiterhin etwas hinter ihren Peers ohne Zuwanderungshintergrund zurück (-12 Punkte), während sich assimilierte Jugendliche nach wie vor nicht von Gleichaltrigen ohne Zuwanderungshintergrund unterscheiden. Separierte und marginalisierte Jugendliche weisen in diesem Modell um etwa eine drittel Standardabweichung schwächere Lesekompetenzen auf als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund (jeweils -33 Punkte).

Um die Rolle des Sprachgebrauchs für den Zusammenhang zwischen kultureller Identität und Lesekompetenz zu bestimmen, wurde in Modell 3 zusätzlich die Familiensprache berücksichtigt. Integrierte Jugendliche liegen in ihrer Lesekompetenz nun nicht mehr hinter ihren Peers ohne Zuwanderungshintergrund zurück. Dieser Befund stützt die Annahme, dass Integrierte im Vergleich zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund nicht benachteiligt sind (Hypothese 3), zumindest dann nicht, wenn der familiäre Hintergrund und die Familiensprache kontrolliert werden. Assimilierte Jugendliche erreichen in Modell 3 sogar 11 Punkte mehr auf der Kompetenzskala als Jugendliche ohne

---

4 Der Kompetenzunterschied im Lesen zwischen praktisch gleichaltrigen Schülerinnen und Schülern aus zwei aufeinanderfolgenden Schulstufen liegt nach Schätzungen der OECD (2010) im Durchschnitt bei etwa 39 Punkten auf der PISA-Skala.

Zuwanderungshintergrund. Jugendliche aus zugewanderten Familien, die sich hinsichtlich ihres familiären Hintergrundes nicht von Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund unterscheiden, hauptsächlich Deutsch zuhause sprechen und sich stark mit den Menschen aus Deutschland sowie wenig mit den Menschen aus ihrem Herkunftsland identifizieren, scheinen also besonders erfolgreich zu sein. Hypothese 4, die für assimilierte Jugendliche im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern ohne Zuwanderungshintergrund keine Kompetenznachteile vorhersagt, wird also ebenfalls bestätigt.

Hypothese 5, die schwächere Lesekompetenzen für separierte Jugendliche im Vergleich zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund postuliert, wird nach Berücksichtigung aller Hintergrundmerkmale in Modell 3 nicht bestätigt, da der geringfügige Nachteil von 10 Lesekompetenzpunkten nicht gegen den Zufall abgesichert werden kann. Die in der Literatur berichteten negativen Effekte einer separierten Orientierung sind möglicherweise auf die Familiensprache zurückzuführen: nachdem dieser Faktor be-

	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	b	SE	b	SE	b	SE
<b>ohne Zuwanderungshintergrund</b>	<b>513</b>	2.6	<b>496</b>	2.4	<b>496</b>	2.5
<b>mit Zuwanderungshintergrund</b>						
integriert	<b>-24</b>	5.7	<b>-12</b>	5.4	3	5.4
assimiliert	-5	6.1	5	5.7	<b>11</b>	5.4
separiert	<b>-53</b>	6.9	<b>-33</b>	6.1	-10	7.0
marginalisiert	<b>-57</b>	6.0	<b>-33</b>	5.4	<b>-20</b>	5.4
Geschlecht <sup>1</sup>			<b>31</b>	2.3	<b>31</b>	2.3
HISEI <sup>2</sup>			<b>17</b>	1.4	<b>17</b>	1.4
Kulturgüter <sup>2</sup>			<b>13</b>	1.4	<b>13</b>	1.4
Bildungsniveau der Eltern <sup>2</sup>			<b>11</b>	1.2	<b>10</b>	1.2
Familiensprache <sup>3</sup>					<b>-34</b>	5.0
N	7023		7023		7023	
R <sup>2</sup>	0.04		0.21		0.22	

<sup>1</sup> Referenzgruppe: Jungen

<sup>2</sup> z-standardisiert

<sup>3</sup> Referenzgruppe: Deutsch als Familiensprache

**fett:** signifikante Partialregressionskoeffizienten ( $p < .05$ )

Tab. 4: Schätzung von Disparitäten in der Lesekompetenz zwischen Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund mit unterschiedlichen Identitätsorientierungen und Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund

rücksichtigt wird, bleiben separierte Jugendliche in ihrer Lesekompetenz nicht mehr signifikant hinter ihren Peers ohne Zuwanderungshintergrund zurück. Die Annahme, dass marginalisierte Jugendliche besonders benachteiligt sind (Hypothese 6), wird hingegen auch nach Berücksichtigung der Hintergrundmerkmale und der Familiensprache gestützt. Sie liegen auch im Modell 3 20 Kompetenzpunkte hinter ihren Peers ohne Zuwanderungshintergrund zurück.

### **Zusammenhang zwischen kultureller Identität und Lesekompetenz innerhalb von Herkunftsgruppen**

Um zu prüfen, ob sich die Zusammenhänge zwischen kultureller Identität und Lesekompetenz über verschiedene Herkunftsgruppen generalisieren lassen, wurden die Analysen nochmals entsprechend differenziert durchgeführt (s. Tabelle 5). Allgemein zeigen sich viele Gemeinsamkeiten zu den Analysen, in denen nicht nach Herkunftsländern unterschieden wurde, aber auch einige Besonderheiten.

Analog zu den Befunden über alle Herkunftsgruppen hinweg zeigt sich für Schülerinnen und Schüler mit separierter und marginalisierter Identitätsorientierung vor Kontrolle der Hintergrundmerkmale (Modell 1) in allen Herkunftsgruppen ein Lesekompetenznachteil. Dies ist im Allgemeinen auch noch nach Kontrolle der familiären Hintergrundmerkmale der Fall (Modell 2), nur in den aus dem Gebiet der ehemaligen UdSSR und aus Polen stammenden Herkunftsgruppen erreicht diese Tendenz nicht mehr konsistent das Signifikanzniveau. In Modell 2 ist zudem in fast allen Herkunftsgruppen, mit Ausnahme der türkischen, für assimilierte und integrierte Jugendliche kein Nachteil gegenüber Schülerinnen und Schülern ohne Zuwanderungshintergrund zu erkennen. Wird zusätzlich die Familiensprache kontrolliert (Modell 3), so verbessert sich in allen Herkunftsgruppen die Lesekompetenz weiter. Insbesondere assimilierte Heranwachsende weisen nun meistens – analog zu den Befunden ohne Differenzierung nach Herkunftsgruppen – zumindest tendenziell ein höheres Lesekompetenzniveau auf als autochthone Gleichaltrige. Nur für Jugendliche mit türkischen Wurzeln ist dies nicht der Fall. Generalisieren lässt sich zudem der Befund, dass marginalisierte Heranwachsende selbst nach Kontrolle der Familiensprache schwächere Lesekompetenzen als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund erreichen, auch wenn sich diese Tendenz nicht in allen Herkunftsgruppen gegen den Zufall absichern lässt. Zudem verringern sich in allen Herkunftsgruppen, außer in der Gruppe mit polnischem Hintergrund, die Nachteile der separierten Jugendlichen nach Kontrolle der Familiensprache so weit, dass sie nicht mehr statistisch signifikant sind.

Für die türkische Herkunftsgruppe fällt auf, dass sie durchgängig besonders stark benachteiligt ist. Dies gilt in dieser Gruppe auch für Jugendliche mit Identitätsorientierungen, bei denen in anderen Herkunftsgruppen keine Nachteile in der Lesekompetenz zu beobachten sind. So sind assimilierte und integrierte Schülerinnen und Schüler türkischer Herkunft auch nach Berücksichtigung des familiären Hintergrundes (Modell 2) noch deutlich benachteiligt, und selbst nach zusätzlicher Kontrolle der Familiensprache (Modell 3) sind tendenziell noch Nachteile für türkischstämmige Jugendliche aller Identitätsorientierungen erkennbar, die allerdings bei den marginalisierten Jugendlichen besonders



	Modell 1		Modell 2		Modell 3		N (absolut)
	b	SE	b	SE	b	SE	
<b>ohne Zuwanderungs- hintergrund</b>	<b>513</b>	2.6	<b>496</b>	2.5	<b>496</b>	2.5	5680
<b>ehem. UdSSR</b>							
integriert	-13	15.8	-7	13.6	11	13.1	51
assimiliert	11	7.4	<b>17</b>	7.0	<b>23</b>	7.0	97
separiert	<b>-29</b>	10.3	-14	9.6	6	10.0	63
marginalisiert	<b>-47</b>	14.0	<b>-25</b>	12.1	-13	11.6	53
<b>Türkei</b>							
integriert	<b>-69</b>	9.2	<b>-40</b>	9.7	<b>-22</b>	9.8	79
assimiliert	<b>-60</b>	16.1	<b>-35</b>	12.8	-22	12.4	54
separiert	<b>-79</b>	9.5	<b>-42</b>	9.1	-19	10.1	103
marginalisiert	<b>-90</b>	11.0	<b>-54</b>	11.4	<b>-37</b>	10.9	69
<b>Polen</b>							
integriert	-16	3.7	-9	12.3	2	12.1	45
assimiliert	6	15.8	14	14.9	14	15.0	49
separiert	<b>-61</b>	14.8	<b>-51</b>	14.0	<b>-33</b>	14.5	31
marginalisiert	<b>-51</b>	25.4	-24	25.9	-16	25.4	24
<b>anderes Herkunftsland</b>							
integriert	-4	7.9	1	7.7	10	7.9	172
assimiliert	3	8.6	9	8.0	13	7.6	213
separiert	<b>-45</b>	9.4	<b>-31</b>	8.4	-12	8.8	143
marginalisiert	<b>-41</b>	8.1	<b>-25</b>	8.2	<b>-17</b>	8.0	97
Geschlecht <sup>1</sup>			<b>31</b>	2.3	<b>31</b>	2.3	
HISEI <sup>2</sup>			<b>17</b>	1.4	<b>17</b>	1.4	
Kulturgüter <sup>2</sup>			<b>13</b>	1.4	<b>13</b>	1.4	
Bildungsniveau der Eltern <sup>2</sup>			<b>10</b>	1.2	<b>10</b>	1.2	
Familiensprache <sup>3</sup>					<b>-30</b>	5.1	
N	7023		7023		7023		
R <sup>2</sup>	0.05		0.22		0.22		

<sup>1</sup> Referenzgruppe: Jungen

<sup>2</sup> z-standardisiert

<sup>3</sup> Referenzgruppe: Deutsch als Familiensprache

**fett:** signifikante Partialregressionskoeffizienten ( $p < .05$ )

Tab. 5: Schätzung von Disparitäten in der Lesekompetenz zwischen Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund mit unterschiedlichen Identitätsorientierungen nach Herkunftsland der Familie und Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund

stark ausgeprägt und auch nur für diese Gruppe statistisch signifikant sind. In der polnischen Herkunftsgruppe fällt auf, dass separierte Jugendliche besonders benachteiligt sind, sogar stärker als marginalisierte Jugendliche.

#### 4. Diskussion

In der vorliegenden Studie wurde erstmalig im deutschen Kontext auf der Grundlage von Daten einer repräsentativen Stichprobe und anhand von objektiven Kompetenzmessungen der Zusammenhang zwischen kultureller Identität und schulbezogenen Leistungen von Jugendlichen untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass sich mehr als die Hälfte der Jugendlichen aus zugewanderten Familien stark mit dem Aufnahmekontext Deutschland identifiziert (assimiliert und integriert) und sich ein weiteres Drittel ausschließlich ihrem Herkunftskontext stark zugehörig fühlt (separiert). Eine schwache Identifikation mit beiden Kontexten (marginalisiert) berichtet ein Fünftel der Jugendlichen.

Entgegen den Erwartungen identifiziert sich die zweite Zuwanderungsgeneration nicht stärker mit dem Aufnahmekontext und schwächer mit dem Herkunftskontext als die erste Generation. Eine längere Aufenthaltsdauer scheint also nicht zwangsläufig mit der Aufgabe der Identifikation mit dem Herkunftskontext zugunsten des Aufnahmekontextes einherzugehen. In der Gruppe der Jugendlichen mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil finden sich erwartungsgemäß mehr assimilierte und weniger separierte Heranwachsende als bei Jugendlichen aus Familien, in denen beide Eltern im Ausland geboren sind. Für die Identität dieser Schülerinnen und Schüler scheint ihr Zuwanderungshintergrund also eine geringere Rolle zu spielen. Allerdings war in dieser Gruppe die Anzahl der fehlenden Werte erhöht, so dass unsicher ist, ob die Befunde auch für Schülerinnen und Schüler gelten, für die keine Angaben zu ihrer Identitätsorientierung vorliegen.

Der Vergleich von Jugendlichen aus verschiedenen Herkunftskontexten ergab kaum signifikante Unterschiede in der kulturellen Identitätsorientierung. Aufgrund der geringen Fallzahlen in den einzelnen Zellen ist allerdings die Teststärke dieser Analysen eingeschränkt. Es zeigte sich, dass Jugendliche, deren Familien aus der Türkei stammen, seltener assimiliert sind als Jugendliche aus anderen Herkunftskontexten. Jugendliche aus türkischstämmigen Familien zeichnen sich also offenbar dadurch aus, dass die Orientierung an ihrer Herkunftskultur selten durch die Orientierung an der Aufnahmekultur ersetzt wird. Möglicherweise ist dies darauf zurückzuführen, dass türkische Familien vornehmlich als sogenannte Gastarbeiter nach Deutschland kamen und ein dauerhafter Aufenthalt für sie nicht vorgesehen war. Dieser Umstand könnte einerseits in der Aufnahmegesellschaft eine weniger inklusive Haltung gegenüber dieser Herkunftsgruppe gefördert und andererseits zu einem verstärkten Festhalten der Zuwanderungsgruppe an ihrer türkischen Identität geführt haben. Diese Annahme wird durch Hinweise darauf gestützt, dass in Deutschland negative Vorurteile gegenüber Zuwanderern türkischer Herkunft bestehen (vgl. Schofield, 2006).

Die Analysen der Lesekompetenz über alle Herkunftsgruppen hinweg weisen darauf hin, dass Heranwachsende mit Zuwanderungshintergrund, die eine integrierte kulturelle Identität aufweisen, bei vergleichbarem familiärem Hintergrund und deutscher Familiensprache in ihren Leistungen nicht hinter autochthonen Heranwachsenden zurückbleiben. Ebenso wurde deutlich, dass bei assimilierten Jugendlichen keine Nachteile in der Lesekompetenz im Vergleich zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund auftreten, wenn der familiäre Hintergrund der Familie kontrolliert wird. Wird zusätzlich die Familiensprache berücksichtigt, erreichen assimilierte Jugendliche sogar eine signifikant höhere Lesekompetenz als die Vergleichsgruppe der Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund.

Diese Befunde sind mit der assimilationstheoretischen Position, dass die Orientierung am Aufnahmekontext für eine erfolgreiche Adaption zentral ist, gut vereinbar. Gleichzeitig widersprechen sie der Annahme, dass eine integrative kulturelle Identität besonders adaptiv sei. Dieses Befundmuster steht also im Widerspruch zu den Ergebnissen der groß angelegten Studie von Berry et al. (2006a, 2006b), in der sich für ein integriertes Profil die günstigste Anpassung zeigte. Die Abweichung könnte zum einen darauf zurückzuführen sein, dass in den beiden Studien etwas unterschiedliche Konstrukte untersucht wurden. Berry und Kollegen analysierten erstens nicht nur die kulturelle Identität an sich, sondern ein Konglomerat von Variablen wie Akkulturationsstrategien, selbstberichtete Sprachkompetenz, soziale Kontakte und familienbezogene Werte. Zweitens untersuchten sie nicht schulische Kompetenzen, sondern andere Aspekte der soziokulturellen Anpassung, wie etwa Verhaltensauffälligkeiten und Einstellungen gegenüber der Schule.

Zum anderen könnten aber auch Eigenschaften des Aufnahmekontextes für die abweichenden Befunde verantwortlich sein. Die meisten Studien, die besonders positive Effekte der Integration identifizierten, wurden in klassischen Einwanderungsländern durchgeführt. Dort könnten integrative Akkulturationsstrategien und Identitätsorientierungen besonders günstig sein, da pluralistische Einstellungen in diesen Ländern gesellschaftlich stärker unterstützt werden und somit eine gute Passung zwischen den Erwartungen der Aufnahmegesellschaft und einer integrativen Orientierung von Menschen mit Zuwanderungshintergrund vorliegen sollte (vgl. Berry, 1997; Bourhis et al., 1997). In Deutschland, das erst seit kurzer Zeit und nur zögerlich anerkennt, ein Einwanderungsland zu sein, könnte hingegen eine bessere Passung zwischen einer assimilativen Identitätsorientierung und den gesellschaftlichen Erwartungen des Aufnahmekontextes bestehen (vgl. Hannover et al., 2013; Phinney et al., 2001).

Separierte Jugendliche zeigen sowohl vor als auch nach Berücksichtigung des familiären Hintergrundes schwächere Lesekompetenzen als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund. Allerdings werden diese Nachteile nicht mehr signifikant, wenn zusätzlich die Familiensprache berücksichtigt wird. Bei separierten Heranwachsenden lässt sich also der Nachteil offenbar weitgehend auf die Familiensprache zurückführen. Demnach scheint eine separierte Identitätsorientierung, die mit einem starken Gebrauch der Herkunftssprache einhergeht, was empirisch oft der Fall ist, mit deutlichen Risiken für den Lesekompetenzerwerb verbunden zu sein. Separierte Jugendliche, die haupt-

sächlich Deutsch in der Familie sprechen, weisen jedoch – im Gegensatz zu marginalisierten Heranwachsenden – keine deutlichen Kompetenznachteile auf.

Die Lesekompetenz von Jugendlichen mit marginalisierter Identitätsorientierung bleibt hingegen erwartungsgemäß auch nach Berücksichtigung der Hintergrundmerkmale und der Familiensprache hinter der von Peers ohne Zuwanderungshintergrund zurück. Diese Gruppe scheint also für eine geringe schulische Adaption besonders gefährdet zu sein. In Anbetracht dieses Befundes scheint es angemessen, diese Gruppe als marginalisiert zu bezeichnen, anstatt eine neutralere Terminologie wie indifferent zu verwenden (vgl. Maehler, 2012).

Insgesamt deutet das Befundmuster darauf hin, dass ein starkes Zugehörigkeitsgefühl zu mindestens einer kulturellen Gruppe mit einem günstigeren schulischen Kompetenzerwerb einhergeht. Dabei scheint insbesondere eine starke Identifikation mit dem Aufnahmekontext wichtig zu sein. Jugendliche, deren Zugehörigkeitsgefühl sowohl zum Aufnahmekontext als auch zum Herkunftskontext schwach ausgeprägt ist, haben hingegen, selbst bei vergleichbarem familiärem Hintergrund und wenn in ihrer Familie Deutsch gesprochen wird, ein erhöhtes Risiko, schwache Lesekompetenzen auszubilden.

Auch die Befunde innerhalb der Herkunftsgruppen bestätigen dieses Muster weitgehend. Allerdings zeigt sich für die Gruppe türkischer Herkunft die Besonderheit, dass sie allgemein sehr stark benachteiligt ist und selbst Jugendliche mit assimilierter und integrierter Identitätsorientierung nach Kontrolle des familiären Hintergrundes in ihrer Lesekompetenz noch deutlich hinter der Vergleichsgruppe zurückbleiben. Wird zusätzlich die Familiensprache berücksichtigt, so sind marginalisierte Heranwachsende wiederum am stärksten benachteiligt, aber auch für Jugendliche mit anderen Identitätsorientierungen bleiben tendenziell noch Nachteile bestehen. Die Identitätsorientierung kann also die in der Gruppe der türkischstämmigen Schülerinnen und Schüler besonders ausgeprägten Kompetenznachteile nicht vollständig erklären.

Eine Einschränkung der vorliegenden Untersuchung besteht in der Operationalisierung der kulturellen Identität. Die Identifikation mit dem Herkunftskontext bzw. Aufnahmekontext wurde jeweils nur anhand eines einzelnen Items erfasst. Allerdings untermauert die Übereinstimmung der Antworten auf diese Items mit der ebenfalls erfassten Entscheidung in Bezug auf das stärkste Zugehörigkeitsgefühl zu einem der beiden Kontexte die Validität der Angaben. Dennoch wäre für zukünftige Studien eine breitere Operationalisierung des Konstrukts wünschenswert.

Hinsichtlich der Operationalisierung der kulturellen Identität ist zudem zu berücksichtigen, dass aufgrund des gewählten Cut-Offs eine in der vorliegenden Studie als „schwach“ kodierte Identifikation durchaus durch ein gewisses Maß an Zugehörigkeitsgefühl charakterisiert sein kann. Wenn beispielsweise von einer marginalisierten Identitätsorientierung gesprochen wird, so kann eine „etwas“ ausgeprägte Zugehörigkeit zu einem der beiden oder zu beiden Kontexten angegeben worden sein. Wären auch diejenigen Jugendlichen, die angegeben haben, sich „etwas“ mit einem Kontext zu identifizieren als „stark“ identifiziert eingestuft worden, so wären die Anteile der marginalisierten Jugendlichen, aber auch der separierten und assimilierten Heranwachsenden

geringer ausgefallen. Die vorliegende Operationalisierung wurde gewählt, um die Anschlussfähigkeit an andere Studien zum Zusammenhang von kultureller Identität und sozialer Anpassung im deutschsprachigen Raum zu gewährleisten, in denen die mittlere Kategorie ebenfalls der gering ausgeprägten Zugehörigkeit zugeordnet wurde (vgl. Esser, 2006, 2009).

Eine weitere Begrenzung der vorliegenden Studie liegt in ihrem querschnittlichen Design, das es nicht erlaubt, die zugrunde liegende Wirkrichtung des Zusammenhangs von kultureller Identität und schulischer Kompetenz zu untersuchen. Theoretisch sind beide Wirkrichtungen denkbar. Es ist beispielsweise plausibel, anzunehmen, dass sich eine starke Orientierung am Aufnahmekontext günstig auf den Schulerfolg auswirkt. Umgekehrt könnten sich Jugendliche mit hohen schulischen Kompetenzen aber auch vermehrt mit der Aufnahmegesellschaft, ihren Normen und Institutionen identifizieren. Daher scheint es naheliegend, ähnlich wie beim Zusammenspiel von Schulleistung und Selbstkonzept (z.B. Möller & Trautwein, 2009), von einer wechselseitigen Beeinflussung von kultureller Identität und schulischer Kompetenz auszugehen.

Insgesamt macht unsere Studie deutlich, dass sich die meisten in Deutschland lebenden Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund stark mit dem Aufnahmekontext und/oder dem Herkunftskontext identifizieren. Eine Minderheit identifiziert sich jedoch mit keinem der beiden Kontexte stark. Diese Minderheit ist besonders gefährdet, schwache schulbezogene Kompetenzen aufzuweisen. Auch Jugendliche, die sich stark mit dem Herkunftskontext, nicht aber mit dem Aufnahmekontext identifizieren und zuhause wenig Deutsch sprechen, haben ein erhöhtes Risiko, schwache schulische Kompetenzen aufzuweisen. Diese Befunde unterstreichen die Bedeutung der aktuell in der öffentlichen Debatte diskutierten Frage, wie es in Deutschland besser gelingen kann, eine Kultur zu schaffen, in der sich Zuwanderer und ihre Nachkommen willkommen und zugehörig fühlen. Ziel schulischer und allgemein gesellschaftlicher Anstrengungen sollte es sein, insbesondere marginalisierten, aber auch stark separierten Konstellationen entgegenzuwirken.

## Literatur

- Alba, R., & Nee, V. (1997). Rethinking assimilation theory for a new era of immigration. *International Migration Review*, 3, 826-874.
- Alba, R., & Nee, V. (2003). *Remaking the American mainstream. Assimilation and the contemporary immigration*. Cambridge: Harvard University Press.
- Altschul, I., Oysermann, D., & Bybee, D. (2006). Racial-ethnic identity in mid-adolescence: Content and change as predictors of academic achievement. *Child Development*, 77(5), 1155-1169.
- Altschul, I., Oysermann, D., & Bybee, D. (2008). Racial-ethnic self-schemas and segmented assimilation: Identity and the academic achievement of Hispanic youth. *Social Psychology Quarterly*, 71(3), 302-320.
- Berry, J. W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. In A. Padilla (Hrsg.), *Acculturation: Theory, models, and some new findings* (S. 9-25). Boulder: Westview.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-68.

- Berry, J. W., Phinney, J. S., Kwak, K., & Sam, D. L. (2006). Introduction: Goals and research framework for studying immigrant youth. In J. W. Berry, J. S. Phinney, D. L. Sam & P. Vedder (Hrsg.), *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity and adaptation across national contexts* (S. 1-14). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006a). *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity, and adaptation across national contexts*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006b). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55(3), 303-332.
- Bourhis, R. Y., Moise, L. C., Perreault, S., & Senécal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32(6), 369-386.
- Caldwell, C. H., Kohn-Wood, L. P., Schmeelk-Cone, K. H., Chavous, T. M., & Zimmerman, M. A. (2004). Racial discrimination and racial identity as risk or protective factors for violent behaviors in African American young adults. *American Journal of Community Psychology*, 33(1-2), 91-105.
- Carstensen, C. H., Frey, A., Walter, O., & Knoll, S. (2007). Technische Grundlagen des dritten internationalen Vergleichs. In M. Prenzel, C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme & R. Pekrun (Hrsg.), *Pisa 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 367-380). Münster: Waxmann.
- Chavous, T. M., Bernat, D. H., Schmeelk-Cone, K. H., Caldwell, C. H., Kohn-Wood, L. P., & Zimmerman, M. A. (2003). Racial identity and academic attainment among African American adolescents. *Child Development*, 74(4), 1076-1090.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration: Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Esser, H. (2009). Pluralisierung oder Assimilation. Effekte der multiplen Inklusion auf die Integration von Migranten. *Zeitschrift für Soziologie*, 38(5), 358-378.
- Fend, H. (2005). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fulgini, A., Witkow, M., & Garcia, C. (2005). Ethnic identity and the academic adjustment of adolescents from Mexican, Chinese, and European backgrounds. *Developmental Psychology*, 41(5), 799-811.
- Graves, T. (1967). Psychological acculturation in a tri-ethnic community. *South-Western Journal of Anthropology*, 23(4), 337-350.
- Hannover, B., Morf, C., Neuhaus, J., Rau, M., Wolfgramm, C., & Zander-Music, L. (2013). How immigrant adolescents' self-views in school and family context relate to academic success in Germany. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(1), 175-189.
- Horenczyk, G. (2008). Cultural identities, perceived discrimination, and adaption: Immigrant adolescents in Israel. In A. Stavans & I. Kupferberg (Hrsg.), *Studies in language and language education. Essays in honor of Elite Olshtain* (S. 395-410). Jerusalem: Magnes Press.
- Horenczyk, G. (2010). Language and identity in the school adjustment of immigrant students in Israel. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55. Beiheft, 44-58.
- Klieme, E., Neubrand, M., & Lüdtke, O. (2001). Mathematische Grundbildung: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 139-190). Opladen: Leske + Budrich.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts*. New York: Harper.
- Maehler, D. B. (2012). *Akkulturation und Identifikation bei eingebürgerten Migranten in Deutschland* (Reihe Internationale Hochschulschriften). Münster: Waxmann.

- Marcia, J., Waterman, A., Matteson, D., Archer, S., & Orlosky, J. (1993). *Ego identity: A handbook of psychological research*. New York: Springer.
- Möller, J., & Trautwein, U. (2009). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 179-204). Heidelberg: Springer Medizin.
- Müller, A. G., & Stanat, P. (2006). Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Jugendlichen aus der ehemaligen Sowjetunion und der Türkei. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 221-256). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Naumann, J., Artelt, C., Schneider, W., & Stanat, P. (2010). Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 23-71). München: Waxmann.
- OECD (2009). *PISA 2006. Technical Report*. Paris: OECD.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming social background. Equity in learning opportunities and outcomes (Volume II)*. Paris: OECD.
- OECD (2011). *PISA 2009 Ergebnisse: Potentiale nutzen und Chancengerechtigkeit sichern – Sozialer Hintergrund und Schülerleistungen (Band II)*. Paris: OECD.
- Oysermann, D., Harrison, K., & Bybee, D. (2001). Can racial identity be promotive of academic efficacy? *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 379-385.
- Oysermann, D., Kimmelmeier, M., Fryberg, S., Brosh, H., & Hart-Johnson, T. (2003). Racial-ethnic self-schemas. *Social Psychology Quarterly*, 66(4), 333-347.
- Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108(3), 499-514.
- Phinney, J. S. (1992). The Multigroup Ethnic Identity Measure: A new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7(2), 156-176.
- Phinney, J. S., Horenczyk, G., Liebkind, K., & Vedder, P. (2001). Ethnic identity, immigration, and well-being: An interactional perspective. *Journal of Social Issues*, 57(3), 493-510.
- Phinney, J. S., Berry, J. W., Vedder, P., & Liebkind, K. (2006). The acculturation experience: Attitudes, identities, and behaviors of immigrant youth. In J. W. Berry, J. S. Phinney, D. L. Sam & P. Vedder (Hrsg.), *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity and adaptation across national contexts* (S. 1-14). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Phinney, J. S., & Ong, A. D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology*, 54(3), 271-281.
- Portes, A., & Zhou, M. (1993). The new second generation: Segmented assimilation and its variants. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530(1), 74-96.
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). Not everyone is chosen: Segmented assimilation and its determinants. In A. Portes & R. G. Rumbaut (Hrsg.), *Legacies: The story of the immigrant second generation* (S. 44-69). Berkeley: University of California Press.
- Prenzel, M., Carstensen, C. H., Frey, A., Drechsel, B., & Rönnebeck, S. (2007). PISA 2006. Eine Einführung in die Studie. In M. Prenzel, C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme & R. Pekrun (Hrsg.), *Pisa 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 31-60). Münster: Waxmann.
- Rudmin, F. W., & Ahmadzadeh, V. (2001). Psychometric critique of acculturation psychology: The case of Iranian migrants in Norway. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 41-56.
- Rumbaut, R. G. (1994). The crucible within: Ethnic identity, self-esteem, and segmented assimilation among children of immigrants. *International Migration Review*, 28(4), 748-794.
- Schofield, J. W. (2006). *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie (Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration AKI)*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).

- Stanat, P., Rauch, D., & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Pisa 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 200-230). München: Waxmann.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Hrsg.), *The social psychology of intergroup relations* (S. 33-47). Monterey: Brooks/Cole.
- Trickett, E., & Birman, D. (2005). Acculturation, school context, and school outcomes: Adaptation of refugee adolescents from Former Soviet Union. *Psychology in the Schools*, 42(1), 27-38.
- van der Linden, W., & Hambleton, R. K. (Hrsg.) (1997). *Handbook of modern item response theory*. New York: Springer.
- Vedder, P., Horenczyk, G., & Liebkind, K. (2006). Ethno-culturally diverse education settings: Problems, challenges and solutions. *Educational Research Review*, 1(2), 157-168.
- Vedder, P., van de Vijver, F., & Liebkind, K. (2006). Predicting immigrant youths' adaptation across countries and ethnocultural groups. In J. W. Berry, J. S. Phinney, D. L. Sam & P. Vedder (Hrsg.), *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity and adaptation across national contexts* (S. 143-166). London: Lawrence Erlbaum Associate Publishers.
- Ward, C. (1996). *Acculturation*. In D. Landis & R. S. Bhagat (Hrsg.), *Handbook of Intercultural Training* (S. 124-147). Thousand Oaks: Sage.
- Ward, C., & Kennedy, A. (1993). Psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions: A comparison of secondary students overseas and at home. *International Journal of Psychology*, 28(4), 129-147.
- Wong, E., Eccles, J., & Sameroff, A. (2003). The influence of ethnic discrimination and ethnic identification on African American adolescents' school and socioemotional adjustment. *Journal of Personality*, 71(6), 1197-1232.
- Zhou, M. (1997). Segmented assimilation: Issues, controversies, and recent research in the new second generation. *International Migration Review*, 31(4), 975-1008.

### **Anschrift der Autorinnen/des Autors**

Dipl. Psych. Aileen Edele, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB),  
Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland  
E-Mail: aileen.edele@iqb.hu-berlin.de

Prof. Dr. Petra Stanat, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB),  
Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland  
E-Mail: petra.stanat@iqb.hu-berlin.de

B.A. Susanne Radmann, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB),  
Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland  
E-Mail: susanne.radmann@iqb.hu-berlin.de

M.A. Michael Segeritz, Research Alliance for New York City Schools, New York University,  
285 Mercer Street, New York, USA  
E-Mail: michael.segeritz@nyu.edu