

Schönplflug, Ute; Alamdar-Niemann, Monika

## Erziehungsklima und Schulbiographie

Unterrichtswissenschaft 21 (1993) 2, S. 126-146



Quellenangabe/ Reference:

Schönplflug, Ute; Alamdar-Niemann, Monika: Erziehungsklima und Schulbiographie - In: Unterrichtswissenschaft 21 (1993) 2, S. 126-146 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-81857 - DOI: 10.25656/01:8185

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-81857>

<https://doi.org/10.25656/01:8185>

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)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

# Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung  
21. Jahrgang / 1993 / Heft 2

---

## Thema:

### **Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung**

Verantwortlicher Herausgeber:  
Hans-Jürgen Krumm

Editorial	98
Vorwort	99
Hans H. Reich, Hans Merkens: Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung	100
Leonie Herwartz-Emden, Manuela Westphal: Bildungserwartungen und Berufsmotivation von Aussiedlerinnen aus der ehemaligen Sowjetunion	106
Ute Schönflug, Monika Alamdar-Niemann: Erziehungsklima und Schulbiographie	126
Dorothea Bender-Szymanski, Hermann-Günter Hesse: Interkulturelles Lernen: Ein pädagogischer Zugang über Alltagstheorien von Lehrern und Schülern	147

## **Allgemeiner Teil**

Christian-Reiner Weisbach: Das Konstrukt einer wertschätzenden Lenkung	167
---	-----

<b>Buchbesprechungen</b>	182
--------------------------	-----

<b>Berichte und Mitteilungen</b>	192
----------------------------------	-----

---

Ute Schönflug, Monika Alamdar-Niemann  
**Erziehungsklima und Schulbiographie**  
Educational climate and school biography

---

*Die vorliegende Untersuchung versuchte der Frage nachzugehen, welche familialen Faktoren die Schulbiographie jugendlicher türkischer Migranten der zweiten Generation bestimmen. Insbesondere interessierten die Faktoren des familialen Umfeldes, die die Zugehörigkeit zu den drei Schultypen Hauptschule, Gesamt- bzw. Mittelschule und Gymnasium vorhersagen können.*

*Befragt wurden 200 türkische Mädchen im Alter zwischen 13 und 16 Jahren, je 100 im großstädtischen Berlin und 100 in der mehr kleinstädtischen Umgebung Weingartens. Weiterhin wurde eine Gruppe von 104 türkischen Jungen in Berlin in die Untersuchung einbezogen. Die Untersuchung wurde mittels Fragebogen in der Schulumgebung durchgeführt.*

*Für die untersuchten Jugendlichen erwiesen sich folgende Variablen als positive Prädiktoren für Schulzugehörigkeit: Angepaßtheit (Bravheit), wahrgenommene religiöse Forderungen des gleichgeschlechtlichen Elternteils, einfühlsame Erziehung, traditionelles Rollenverständnis und eigene Bildungsaspirationen. Weiterhin sagen die biographischen, insbesondere schulbiographischen Angaben wie Jahre in der Türkei verbracht, Länge des Schulbesuches in der Türkei, das Schulniveau des Jugendlichen im Gastland voraus: Je mehr Jahre in der Türkei verbracht und dort zur Schule gegangen umso höher ist die Wahrscheinlichkeit des Hauptschulbesuches im Gastland. Für Jungen und Mädchen ergaben sich unterschiedliche Gewichtungen der Prädiktoren.*

*The article investigates the question which family factors determine the school biography of juvenile Turkish migrants of the second generation. The factors of the family background which predict allocation in the school tracks available are of special interest.*

## **Einleitung**

Die ersten Jahre der bestehenden Forschung über Schullaufbahnen ausländischer Schüler in der Bundesrepublik lieferten eine vorläufige Bestandsaufnahme. Nun erscheint eine gründliche Analyse der Bedingungen notwendig, die die Schullaufbahn ausländischer Schüler bestimmen (vgl. Klemm, 1984).

In den Untersuchungen der Siebziger Jahre wurde vor allem der Einfluß von Faktoren wie Fluktuation ausländischer Arbeitnehmer und ihrer Kinder, vorschulische Erziehung in der Bundesrepublik, Kontinuität von Schullaufbahn, Beurteilung der Deutschkenntnisse von Migrantenkindern, die Intensität der Eltern-Schul-Kontakte, Streßfaktoren und Schulversäumnisse zum Thema. Differenzierte Ergebnisse über Auswirkungen einzelner Faktoren auf den Schulerfolg von Schülern wurden nicht angestrebt, wären auch aufgrund des methodischen Vorgehens (Lehrer füllen Fragebogen mit Angaben aus Schülerakten aus), nicht zu erbringen gewesen. Bereits in dieser frühen Untersuchung

wird jedoch auf spezifische Schulerfolgsquoten einzelner nationaler Gruppen aufmerksam gemacht, die sich später in offiziellen deutschen Statistiken wiederfanden (vgl. Spaun und Ponader, 1976).

Nationenspezifische Schullaufbahnen wurden in allen deutschen Erhebungen festgestellt: Griechische und jugoslawische Schüler durchlaufen im Durchschnitt Regelklassen bis zum Abschluß, während türkische Schüler eine hohe Abbruchquote aufwiesen. Die errechneten extrem hohen „Sitzenbleiberquoten“ für die türkischen Schüler korrelierten auch mit dem Stand der Deutschkenntnisse dieser Schüler (Spaun und Ponader, 1976; Woischnik, 1981; Woischnik und Caspar, 1982). Woischnik und Caspar betrachteten ihre Vermutung als bestätigt, daß nicht nur die Dauer des Schulbesuches in Deutschland, sondern die Aufenthaltsdauer insgesamt und damit auch die Integrations- und Spracherwerbsmöglichkeiten einen entscheidenden Einfluß auf Bildungsorientierung und Schulerfolg der Ausländer ausüben. Dagegen sind die Chancen auf einen erfolgreichen Hochschulabschluß umso geringer, je kürzer die Aufenthaltsdauer und damit auch die Schulbesuchsmöglichkeit eines ausländischen Schülers in Deutschland ist. Schulversager waren demnach in erster Linie Seiten- und Späteinsteiger. Nationale Unterscheidungen innerhalb der Stichprobe wurden nicht getroffen. So konnte nicht berücksichtigt werden, daß sich die Gruppe der Seiten- und Späteinsteiger, die gleichzeitig die am wenigsten erfolgreiche Schülergruppe war, wahrscheinlich zu einem hohen Prozentsatz aus türkischen Schülern zusammensetzte. Türkische Arbeitsmigranten holten ihre Familien in der Regel erst zu Beginn der Siebziger Jahre und danach nach Deutschland. Daher ist nicht zu erwarten, daß türkische Schüler dieser Jahrgänge bereits im Vorschulalter nach Deutschland kamen oder gar hier geboren wurden. Zur Überprüfung der These über den Zusammenhang zwischen Einreisealter und Schulerfolg müßte kontrolliert werden, ob sie in der oben zitierten Form auch für die „erfolgreichen“ Migrantennationen, d.h. für griechische und jugoslawische Schülergruppen Gültigkeit hat. Weiterhin müßte überprüft werden, ob die durchschnittlich höheren Anpassungsschwierigkeiten türkischer Schüler innerhalb des deutschen Schulsystems nicht zu einer Verzerrung des Untersuchungsergebnisses beigetragen haben. Woischnik und Caspars Untersuchung bezog sich nur auf den Schulerfolg in der Hauptschule. Setzt man eine prinzipielle Chancengleichheit ausländischer und deutscher Schüler voraus, muß diese Aussage als irreführend oder zu eng formuliert bezeichnet werden. Gärtner (1980) erfaßte Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschüler, aber keine Gymnasiasten. Er konnte die Ergebnisse von Woischnik und Caspar bestätigen. Während jugoslawische Schüler meist positiv beurteilt wurden, erfuhren türkische Schüler insgesamt von allen ausländischen Schülergruppen die schlechteste Beurteilung. Die mangelnden Sprachkenntnisse stellen sich dabei als leistungsbehindernd heraus.

Eine Erhebung Lukesch's (1981) führte zu vergleichbaren Feststellungen. Mittels eines schulunabhängigen Leistungstests stellte er geringere Leistungsunterschiede zwischen den nationalen Schülergruppen fest als in den schulischen Leistungsbewertungen der Fall war. Demnach gehen in schulische Leistungsbewertungen noch leistungsfremde Faktoren ein, die zu einer Platzierung dieser Schüler beitragen, die nicht ihrer tatsächlichen Leistung entspricht. Lukesch deckte ebenfalls Zusammenhänge zwischen schulbiographischer Entwicklung und dem Besuch eines Kindergartens auf: Schüler mit Besuch eines Kindergartens zeigten weder bessere noch schlechtere Ergebnisse im Schulleistungstest.

Markou (1981) erforschte Zusammenhänge zwischen Selbstkonzept, Schulerfolg und Integration griechischer Schüler in der BRD. Der Zusammenhang von positivem Selbstkonzept und guten schulischen Leistungen stellte sich so dar: Eltern-Kind-Trennung, Selbstwertgefühl der Eltern, elterliche Beurteilung des Kindes, elterliche Erwartung dem Kind gegenüber und Engagement bei der Schulausbildung des Kindes, aber auch „Orientierung an Deutschland oder Griechenland hinsichtlich weiterführender Schulausbildung“ wirkten sich signifikant auf den Schulerfolg aus.

### **Der sozialökologische Ansatz von Bronfenbrenner**

Nach Bronfenbrenner (1981) stellt Migration einen ökologischen Übergang dar über die Grenzen eines Makrosystems hinaus. Bikulturelle Sozialisation während der Migration ist somit durch ständigen Wechsel des Makrosystems gekennzeichnet, weil die verschiedenen Lebensbereiche des Meso- und Mikrosystems (Familie, Schulklasse, Freundeskreis) Migrantenkinder mit Repräsentanten unterschiedlicher kultureller bzw. nationaler Herkunft konfrontieren. Charakteristisch für bikulturelle Sozialisation ist demnach die im Vergleich zu monokultureller Sozialisation durchschnittlich höhere Zahl von ökologischen Übergängen. Akzeptiert man Bronfenbrenners Überlegung, daß jeder ökologische Übergang Anstoß zu Entwicklungsprozessen sei, kann daraus der Schluß gezogen werden, daß bikulturelle Sozialisation entweder die Entwicklung von Fähigkeiten begünstigt, die die Bewältigung divergierender Erwartungen und Anforderungen in kulturell unterschiedlich determinierten Lebensbereichen erleichtern, oder daß die überdurchschnittlich hohe Zahl ökologischer Übergänge zu einer Überlastung des Individuums und damit zu Entwicklungsstörungen führen kann.

Als ökologischer Übergang definiert Bronfenbrenner alle Veränderungen der Position einer Person in der ökologisch verstandenen Umwelt, die „durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebensbereiches oder beider“ hervorgerufen werden und über die Grenzen eines Systems hinausführen. Die Überlegungen münden in eine Grundhypothese: Migration

bedingt durch den Wechsel zwischen heimatlichem und fremdem Makrosystem vielfältige Veränderungen im Exosystem eines Individuums.

Je nach Herkunftsgruppe werden durch die makrosozialen Veränderungsprozesse in der Migration auf der Aggregat- und der Individualebene herkunftsbedingte soziale Orientierungen verändert. Im Zentrum kulturvergleichender Forschung stehen die sozialen Orientierungen des Kollektivismus und Individualismus (vgl. Triandis, 1988; 1990). Beide Orientierungen haben ein komplementäres Verhältnis zueinander, ohne eine bipolare Dimension zu ergeben (vgl. Schönflug, Merckens und Nauck, 1992) für die Generationsgruppen türkischer Migranten aus zwei Regionen des Gastlandes Bundesrepublik Deutschland. Veränderungen in diesen beiden sozialen Dimensionen infolge der Migration sind noch nicht erfaßt worden. In Schönflug, Merckens und Nauck (1992) zeigte sich jedoch, daß je nach regionaler Niederlassung der Migrantengruppe Kollektivismus und Individualismus verschieden im Niveau waren. Individualismusunterschiede ergeben sich lediglich in der Töchtergeneration, wobei erwartungsgemäß der Individualismus der türkischen Töchter in einer Großstadt höher lag als bei denjenigen in einer Kleinstadt. Die türkischen Mütter aus beiden Regionen zeigten keinen Niveauunterschied. Für Kollektivismus wiesen die regionalen Unterschiede genau in die umgekehrte Richtung: Mütter in der ländlicheren Region wiesen einen höheren Kollektivismus auf als Mütter in der Großstadt, während die Töchter im Niveau niedriger lagen und keinen Stadt-Landunterschied zeigten. Ein Einfluß des regionalen Kontextes und des Geschlechts war also deutlich: Je großstädtischer umso individualistischer und die zweite Generation erwies sich als individualistischer als die erste.

Übertragbarkeit von Ansätzen deutscher Schulerfolgsvorschung auf ein Projekt der Migrantenkinderforschung ist schon wegen der unterschiedlichen Schulerfolgsvoraussetzungen nur mit Einschränkung gegeben. Vergleichbare Modelle für die Migrantenforschung liegen bislang nicht vor. Es wird daher notwendig sein, Faktoren, die für die deutsche Schullaufbahntypen als bedeutsam erkannt werden, durch solche zu ergänzen, die für die Schulerfolgsbedingungen ausländischer Schüler charakteristisch sein könnten.

Glumpler (1985) versuchte, über die Analyse von Biographien einer Gruppe ausländischer Schüler, Ursachen für individuellen Schulerfolg zu erkennen. Es galt, die Vielfalt von Sozialisierungseinflüssen zu erfassen und zu systematisieren, den Aspekt des Kulturwechsels und damit auch Veränderungen des makrosozialen Faktorenbereichs einzubeziehen, der Individualität des einzelnen Schülers (seiner Fähigkeiten und Neigungen, seiner Lerngeschichte) gerecht zu werden und die Fähigkeit der Person zu sinngebender koordinierender und verantwortlich gestaltender Rückwirkung auf die von ihr erlebten Erziehungseinflüsse zu berücksichtigen. Negative Auswirkungen zeigten: (a) migrations-

bedingte Familientrennung; (b) Kompensation der Trennungsprobleme durch die Verwandtschaft (finanzielle Unterstützung; enge verwandtschaftliche Beziehungen) und (c) Belastung durch Beschäftigungssituation der Eltern: Väter und Mütter geben Belastungen durch ihre Arbeitssituation an Kinder weiter.

Das in Abbildung 1 dargestellte Bronfenbrennersche und von Glumpler und den Autoren für die Migrationsituation abgewandelte Modell stellt ausführlich die verschiedenen Einflußfaktoren in Form eines Zwiebelmodells dar. Das Modell strukturiert die Vielfalt der Wechselwirkungsprozesse zwischen Individuum und Umwelt, die im Zusammenhang einer Migrantenschullaufbahn von Bedeutung sein können. Die Bronfenbrennersche Trennung von Makro-, Exo-, Meso- und Mikrosystem und die Wechselwirkung zwischen diesen Subsystemen nimmt verdoppelt Einfluß auf den Schulerfolg: zum einen durch die heimatliche Repräsentation, zum anderen durch die des Gastlandes.

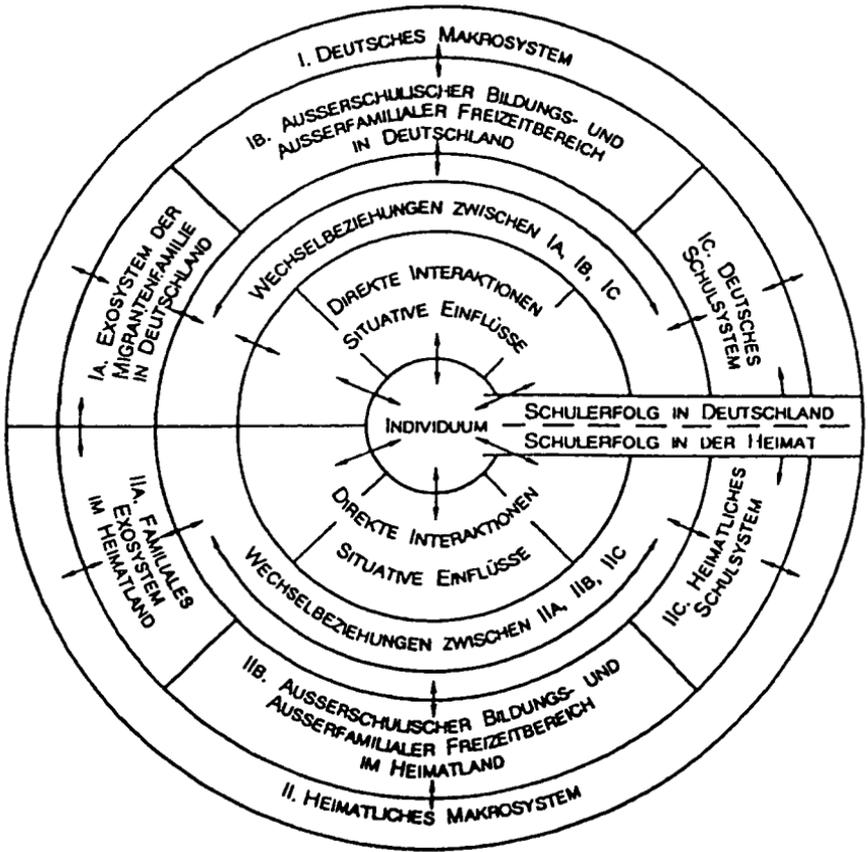


Abbildung 1: Sozialökologisches Modell zur Erfassung von Determinanten des Schulerfolgs in den Schullaufbahnen von Migrantenkindern (verändert nach Bronfenbrenner, 1981; Glumpler, 1985)

Meulemanns (1985) empirische Untersuchung stand im Einklang mit diesem Modell. Er ging Einflüssen auf die Schullaufbahn des Kindes für eine Reihe von Variablen der Sozialbiographie in mehreren Stichproben nach. Der Übergang in eine weiterführende Schule nach der Grundschule, in Hauptschule, Realschule oder Gymnasium wurde zunächst in Abhängigkeit von Statuskarrieren der Eltern gesehen. Statuskarrieren definierte Meulemann über die Veränderungen der beruflichen Hierarchie vom ungelerten Arbeiter bis freiberuflichem Akademiker. Bei der Statuskarriere des Vaters wie der Mutter zeigte sich der deutlichste Effekt in den extremen Auf- und Abstiegsprozessen in der nächsten Generation. Effekte des Abstieges lassen sich eher statistisch absichern als diejenigen des Aufstiegs. Insgesamt hat die Statuskarriere der Mutter bedeutsamere Auswirkungen auf die Übergangsquoten als die des Vaters.

In den meisten Fällen, so ließ sich nach Meulemann feststellen, führte der Aufstieg der Eltern in obere und mittlere Berufsklassenlagen zu einem Abstieg der nächsten Generation, der Abstieg der Eltern in eine niedrigere Berufsklasse, jedoch zu einem Aufstieg der nächsten Generation.

### **Auswirkungen von Erziehungsklima und Erziehungsstil auf die Entwicklung Jugendlicher im schulischen Kontext**

Die Literatur über Sozialisationspraktiken und ihre Auswirkungen zeigen, daß elterliche Wärme, induktiv-argumentierende Disziplinierung, nichtstrafender Erziehungsstil und Konsistenz positive Effekte auf die Entwicklung haben (Maccoby und Martin, 1983). Diese Konstellation von Erziehungspraktiken ist allgemein unter der Bezeichnung „autoritative“, nach Baumrind (1967; 1971) bekannt geworden. Kinder, die in autoritativen Zuhause aufwachsen, zeigen positive Entwicklungen in den Bereichen Kompetenz, Leistung, soziale Entwicklung, Selbstwert und psychische Gesundheit im Vergleich zu Kindern, die aus permissivem oder autoritärem Elternhaus kommen. Baumrinds Erkenntnisse beziehen sich vor allem auf Konsequenzen in der frühen und mittleren Kindheit (Dornbusch, Ritter, Liederman, Roberts und Fraleigh, 1987; Steinberg, Elmen und Mounts, 1989). Die Befunde in der Altersgruppe der Adoleszenten bestätigen die früheren Ergebnisse Baumrinds.

Einflußreichere theoretische Ansätze der familialen Sozialisation seit Sears, Maccoby und Levin (1957), auch derjenige Baumrinds, betonen die Notwendigkeit, verschiedene Arten von Effekten im elterlichen Erziehungsverhalten zu unterscheiden: akkumulative und interaktive; im akkumulativen Effekt addieren sich die Wirkungen verschiedener Erziehungsstile auf; im interaktiven Modell treten z.B. elterliche Wärme,

Akzeptanz und elterliche Kontrolle oder Strenge in Wechselwirkung zueinander (Maccoby und Martin, 1983). Vorherrschend ist bisher immer noch die Konzentration auf einen univariaten Ansatz.

Lamborn, Mounts, Steinberg und Dornbusch (1991) entwickelten eine Typologie von Erziehungsstilen durch Erstellung einer Vierfeldertafel; die beiden Gruppierungsvariablen waren elterliche Wärme und Anspruchshaltung. Sie heben damit die klassische Dreiertaxonomie von Baumrind auf (vgl. bereits Dornbusch et al., 1987): hohe Anforderungen und viel Wärme ergeben den autoritativen, hohe Anforderungen mit wenig Wärme den autoritären Erziehungsstil; niedrige Anforderungen mit viel bzw. wenig Wärme gepaart, werden meist als permissive Erziehungshaltung bezeichnet. Die Autoren versuchten eine empirische Definition von vier Typen von Erziehungsklimata: autoritatives bzw. responsives; akzeptierendes/einbeziehendes, strenges/beaufsichtigendes und vernachlässigendes Klima. Wie auch in anderen neuen Untersuchungen (e.g. Baumrind, 1991) wiederholte sich der positive Effekt der autoritativen Erziehung. Jugendliche aus autoritativem Elternhaus entwickelten die höchste soziale und schulische Kompetenz. Weiterhin stellte sich keine signifikante Interaktion von Ethnizität (das waren hier Migrantengruppen in den Vereinigten Staaten) und Erziehungsstil heraus.

Autoritäres Familienklima wirkte sich nur in Mittelschichtfamilien ungünstig auf die Entwicklung Jugendlicher aus, nicht aber in Unterschichtfamilien. Verallgemeinernd läßt sich schlußfolgern, daß für Migrantengruppen die üblichen Mittelklassestandards für autoritären, punitiven und beeinflussenden Erziehungsstil eher dazu geeignet sind, ihre migrantenspezifischen Lebensanforderungen zu bewältigen als ein autoritativer Erziehungsstil. Erziehungspraktiken, die sehr restriktiv in einem Mittelklasserahmen erscheinen, mögen für Migrantengruppen in urbanen Ghettos angemessene Techniken zur Daseinsbewältigung bieten (Baldwin, Baldwin und Cole, im Druck).

In Dornbuschs et al. (1987) Untersuchung traf diese Vermutung nicht zu. Auch bei seiner Gruppe afro-amerikanischer Familien stellte sich der autoritative Erziehungsstil als der entwicklungsgünstigste heraus. Clark (1983), selbst Afro-Amerikaner konnte den negativen Zusammenhang von autoritärem Erziehungsstil der Eltern und schulischer Leistung ebenfalls bestätigen.

Es bleibt auch noch nach den Erhebungen an asiatischen und an spanischen Familien die Frage zu klären, inwieweit die einzelnen Typologien elterlicher Erziehungshaltungen den gruppenspezifischen Anforderungen gerecht werden. Ein erster Ansatz für die in der Untersuchung einbezogene Gruppe der türkischen Migranten wurde bereits von Alamdar-Niemann (1991) unternommen.

## Untersuchungsziele

Die vorliegende Studie versucht, den einführend beleuchteten Zusammenhang zu bestätigen für türkische Migrantengruppen, die zum einen in der Großstadt Berlin, zum anderen in kleinstädtisch süddeutscher Umgebung leben. Es wird die Frage nach den Auswirkungen von autoritativ-einfühlsamen und autoritär-rigidem Erziehungsstil auf die Platzierung in der Schullaufbahn im Gastland gestellt werden unter Berücksichtigung

- des Makrokontextes in Form von Regionalunterschieden des Wohngebietes,
- familialer Variablen in Form
  - (a) des perzipierten Traditionalismus, erfaßt durch Religiosität und Rollenverständnis aus der Sicht des Jugendlichen,
  - (b) Anpassung des Jugendlichen an sozial erwünschte Eigenschaften in der familialen Rolle des Sohnes/der Tochter und
  - (c) individuelle Merkmale wie Individualismus, Kollektivismus und Sprachbeherrschung.

Für die einzelnen Variablengruppen wurden folgende Hypothesen formuliert:

1. Migrantenkinder aus Familien mit autoritativ-einfühlsamem Erziehungsklima tendieren eher zu höherer Schulbildung als Kinder aus Familien mit autoritärem oder vernachlässigendem Erziehungsstil.
2. Migrantenkinder mit bikultureller (Schul)-Biographie tendieren eher zu niedrigerer Schulbildung als Migrantenkinder, die nur im Gastland gelebt haben, da für die bikulturellen Jugendlichen Akkulturationsbarrieren anzunehmen sind.
3. Migrantenkinder aus ländlicheren Regionen unterliegen einem größeren Akkulturationsdruck und tendieren deshalb dazu, höhere Schulbildung zu bevorzugen, ähnlich wie es von den deutschen Kindern bekannt ist, im Vergleich zu Jugendlichen in einer multikulturellen Großstadt.

## Methode

### *Stichprobe*

Befragt wurden 300 Jugendliche im Alter zwischen 14 und 16 Jahren: 100 Mädchen und 104 Jungen in Berlin, 100 Mädchen im süddeutschen Weingarten und Umgebung. Die gleichgeschlechtlichen Elternteile dieser Jugendlichengruppen nahmen in gleicher Anzahl wie ihre Kinder an der Erhebung teil.

Die Jugendlichen verteilten sich wie folgt auf die Schultypen: Von den 100 Mädchen in Weingarten besuchten 60 % die Hauptschule, 24 % die Realschule, 15 % das Gymnasium und 1 % die Gesamtschule, ein dort kaum auftretender Schultyp. Von den Berliner Mädchen besuchten 52 %

die Hauptschule, keine die Realschule, 21% das Gymnasium und 27% die Gesamtschule. Von den 104 Jungen in Berlin besuchten 16% die Hauptschule, 25% die Realschule, 22% das Gymnasium und 32% die Gesamtschule.

Verglichen mit den amtlichen Statistiken der Verteilung türkischer Jugendlicher auf Berliner Schultypen ergab sich zum Zeitpunkt der Erhebung für Berlin (West) folgendes Bild (da kaum ein Unterschied zwischen türkischen Jungen und Mädchen im Schulbesuch festzustellen war, werden hier die Prozentzahlen der Verteilung auf die einzelnen Schultypen für beide zusammen berichtet): 12% der Berliner türkischen Jugendlichen zwischen 14 und 16 Jahren besuchten die Hauptschule, 7% die Realschule, 9% das Gymnasium und 12% die Gesamtschule. Die Verteilung auf die einzelnen kritischen Schultypen Hauptschule und Gymnasium fällt weit weniger diskrepant aus, als dies zu vermuten war. Zieht man nun noch die entsprechenden Prozentzahlen von vor 10 Jahren in Betracht, so ergibt sich folgendes Bild: die kritischen Zahlen für Hauptschule und Gymnasium betragen 21% und 2%, während die Realschule 4% und die Gesamtschule 5% besuchten (der restliche Anteil türkischer Schüler und Schülerinnen verteilte sich auf Grund- und Sonderschulen). In diesen Vergleichszahlen aus dem Schuljahr 1980 spiegelt sich die Akkulturation der türkischen Migrantengruppe der zweiten Generation an die Bildungsangebote des Gastlandes wider (vgl. Schulstatistik Berlin 1989/90, 1980). Bei der Bewertung der Stichprobenverteilung auf die Schultypen müssen wir die erheblichen Abweichungen der Mädchengruppen hinsichtlich des besuchten Schultyps berücksichtigen.

Die Jugendlichen der Untersuchung besuchten die siebten, achten und neunten Klassen ihrer jeweiligen Schule. In Berlin wurde auf eine breite Streuung über die Bezirke geachtet.

Die Jugendlichen wurden etwa zu einem Drittel in der Türkei geboren, der Rest am jeweiligen Aufenthaltsort in der Migration in Deutschland. Nur etwa ein Prozent sind Einzelkinder, 15% haben noch ein Geschwister, 28% haben zwei Geschwister, 23% haben drei Geschwister, 15% haben vier und 17% haben fünf Geschwister und mehr. Die Anzahl der Geschwister differierte nicht nach Wohnregion im Gastland. Die Jugendlichen lebten mit beiden Eltern zusammen.

Die Eltern kamen aus 40 verschiedenen Herkunftsprovinzen der Türkei. Das Bildungsniveau der Eltern in den beiden Regionen zeigte geringe Abweichungen hinsichtlich der Illiteratenrate der Mütter, die in Weingarten 23% und in Berlin 28% ausmachte. Ein weiterer Unterschied weist in die gleiche Richtung: die Anzahl der Mütter, die eine abgebrochene Grundschulausbildung hatten betrug 4% in Weingarten und 13% in Berlin. Faßt man die Gruppe der Mütter zusammen, die unzureichend in Schreib- und Lesefertigkeiten ausgebildet waren, so ergaben sich in Weingarten aufgerundet 27% und in Berlin 41%. Die Grundschule abgeschlossen hatten in Weingarten 47% und in Berlin

42% der Mütter; Realschulabschluß gaben 13% und 11% an, Abitur und mit Universitätsausbildung in Weingarten 12% und in Berlin 4% (davon keine mit Universitätsausbildung). In Berlin arbeiteten 50%, in Weingarten 44% der Mütter. Auf Signifikanzprüfung der Unterschiede wurde verzichtet.

### *Datenerhebung*

Die Interviews mit den Jugendlichen wurden in deutscher Sprache und in Fragebogenform durchgeführt. Es dauerte etwa eine und eine halbe Stunde, den strukturierten Fragebogen auszufüllen. Die Erhebung wurde in kleinen Gruppen in einem gesonderten Raum in den jeweiligen Schulen durchgeführt. Für türkische Schüler mit unzureichenden Deutschkenntnissen wurden Fragebogen in türkischer Sprache angeboten. Etwa 11% nahmen dieses Angebot an.

Die Interviews mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil fanden in deren Wohnung statt. Sie dauerten etwa zweieinhalb Stunden. Sie wurden von türkischen gleichgeschlechtlichen Interviewern und Interviewerinnen in türkischer Sprache durchgeführt. Interviewer und Interviewerinnen waren Studenten.

Die Elterninterviews waren ebenfalls weitgehend strukturiert, so daß die Antworten ohne weitere Verkodungen statistischen Analysen zugänglich wurden.

### **Ergebnisse**

Der Einfluß der verschiedenen Variablengruppen auf die Platzierung türkischer Schüler im deutschen Schulsystem wurde für einzelne Variablengruppen und gleichgeschlechtliche Dyaden getrennt gerechnet. Diese Art des Vorgehens erwies sich als notwendig, weil die weiblichen Jugendlichengruppen je nach Region entweder die Realschule oder die Gesamtschule besuchten. Alle Analysen waren exploratorische Diskriminanzanalysen. Die abhängige Klassifikationsvariable war Schultyp mit den Kategorien 1 = Hauptschule, 2 = Realschule oder Gesamtschule, 3 = Gymnasium kodiert.

*Einfluß verschiedener Variablengruppen auf die Platzierung im Schulsystem.*

*Biographie.* Die Tabellen 1a, 1b, 1c geben einen Überblick über die Ergebnisse der drei Klassen von Diskriminanzanalysen: für die Berliner und Weingartner Töchter sowie Berliner Söhne. In den Diskriminanzanalysen aller drei Jugendlichengruppen ergab sich eine signifikante erste Diskriminanzfunktion mit  $P < .05$ . Sieklärte zwischen 10% (bei den Weingartner Mädchen) und 30% (bei den Berliner Söhnen) Varianz auf. Die Ergebnisse der ersten Variablengruppe *Biographie* deuten darauf hin, daß bei jeder Jugendlichengruppe die Prädiktoren ein anderes Gewicht für die Trennung der Schulgruppen erhielten: Für die Söhne aus Berlin

Tabelle 1a:

Einfluß verschiedener Variablengruppen auf die Platzierung im deutschen Schulsystem. Ergebnisse der Diskriminanzanalyse. (Söhne Berlin n = 104)

Prädiktoren		Koeffizienten der ersten Diskriminanz- funktion (standardisiert)	Korrelation der Prädiktoren mit erster Diskriminanz- funktion
<b>I. Biographie</b>			
Varianzaufklärung: Eta2 = .30			
In Türkei gelebt (Lebensjahre)	M = 2.4 SD = 4.0	.40	.86
In Türkei Schule besucht	M = 1.1 SD = 2.2	.71	.95
In BRD Kinder- garten besucht	M = 1.2 SD = 1.5	.13	-.16
<b>II. Sprachbeherrschung</b>			
Varianzaufklärung: Eta2 = .25			
Deutschkenntnisse	M = 3.5 SD = .7	.90	.85
Türkischkenntnisse	M = 3.5 SD = .8	-.49	-.44
Sprache mit Eltern	M = 1.7 SD = .9	-.35	.05
Sprache mit Ge- schwister	M = 2.3 SD = .9	.17	.27
<b>III. Bildungsaspiration und erlebte Diskriminierung</b>			
Varianzaufklärung: Eta2 = .30			
Bildungsaspiration	M = 3.9 SD = 1.0	.99	.71
Diskrimination1-5	M = 1.9 SD = 1.0	.38	.19
<b>IV. Perzipiertes Erziehungsklima und Personmerkmale</b>			
Varianzaufklärung: Eta2 = .67			
Einfühlsames Erziehungsklima	M = 1.8 SD = .6	.76	.38
Rigider Erziehungsstil	M = 2.2 SD = .7	.85	.15
Anpassung (guter Sohn)	M = 5.9 SD = .9	.70	.26
Religiösität	M = 2.1 SD = 1.0	-1.09	-.29
Tradit. Rollen- verständnis	M = 3.3 SD = 1.0	.35	-.06
Individualismus (Freunde)	M = 2.6 SD = .7	-.15	-.09
Kollektivismus (Freunde)	M = 1.9 SD = .6	-.72	-.13

Tabelle 1b:

Einfluß verschiedener Variablengruppen auf die Platzierung im deutschen Schulsystem. Ergebnisse der Diskriminanzanalyse. (Töchter Berlin  $n = 100$ )

Prädiktoren		Koeffizienten der ersten Diskriminanz- funktion (standardisiert)	Korrelation der Prädiktoren mit erster Diskriminanz- funktion
<b>I. Biographie</b>			
Varianzaufklärung: $\text{Eta}^2 = .10$			
In Türkei gelebt	$M = 2.6$ $SD = 3.9$	.46	-.44
In Türkei Schule besucht	$M = 1.2$ $SD = 2.4$	-.96	-.63
In BRD Kinder- garten besucht	$M = 1.3$ $SD = 1.9$	.85	.70
<b>II. Sprachbeherrschung</b>			
Varianzaufklärung: $\text{Eta}^2 = .26$			
Deutschkenntnisse	$M = 3.4$ $SD = .5$	.95	.45
Türkischkenntnisse	$M = 3.3$ $SD = .6$	-.36	-.39
Sprache mit Eltern	$M = 1.9$ $SD = 1.0$	-.15	.15
Sprache mit Ge- schwister	$M = 2.5$ $SD = .8$	-.05	.28
<b>III. Bildungsaspiration und erlebte Diskriminierung</b>			
Varianzaufklärung: $\text{Eta}^2 = .37$			
Bildungsaspiration	$M = 3.6$ $SD = 1.0$	.38	.79
Diskrimination1-5	$M = 2.0$ $SD = .9$	.24	.16
<b>IV. Perzipiertes Erziehungsklima und Personmerkmale</b>			
Varianzaufklärung: $\text{Eta}^2 = .22$			
Einfühlsames Erziehungsklima	$M = 1.7$ $SD = .7$	.09	.19
Rigider Erziehungsstil	$M = 2.3$ $SD = .6$	.12	.14
Anpassung (gute Tochter)	$M = 9.1$ $SD = 1.9$	.85	.93
Religiösität	$M = 2.6$ $SD = 1.0$	.10	.36
Tradit. Rollen- verständnis	$M = 2.3$ $SD = .8$	.30	.41
Individualismus (Freunde/Verw.)	$M = 2.6$ $SD = .6$	.09	.35
Kollektivismus (Freunde/Verw.)	$M = 2.1$ $SD = 1.9$	-.03	.06

Tabelle 1c:

Einfluß verschiedener Variablengruppen auf die Plazierung im deutschen Schulsystem. Ergebnisse der Diskriminanzanalyse. (Töchter Weingarten n = 100)

Prädiktoren	Koeffizienten der ersten Diskriminanz- funktion (standardisiert)	Korrelation der Prädiktoren mit erster Diskriminanz- funktion
<b>I. Biographie</b>		
Varianzaufklärung: Eta2 = .10		
In Türkei gelebt	M = 1.7 SD = 3.5	1.76
In Türkei Schule besucht	M = .6 SD = 1.7	-1.71
In BRD Kinder- garten besucht	M = 2.6 SD = 1.7	.90
		.25
		-.55
		.56
<b>II. Sprachbeherrschung</b>		
Varianzaufklärung: Eta2 = .22		
Deutschkenntnisse	M = 3.6 SD = .6	1.10
Türkischkenntnisse	M = 3.0 SD = .6	-.30
Sprache mit Eltern	M = 1.6 SD = .9	.07
Sprache mit Ge- schwister	M = 2.3 SD = .7	-.42
		.87
		.16
		.22
		.16
<b>III. Bildungsaspiration und erlebte Diskriminierung</b>		
Varianzaufklärung: Eta2 = .50		
Bildungsaspiration	M = 3.3 SD = 1.3	.99
Diskrimination1-5	M = 1.8 SD = .9	-.09
		.93
		.10
<b>IV. Perzipiertes Erziehungsklima und Personmerkmale</b>		
Varianzaufklärung: Eta2 = .32		
Einfühlsames Erziehungsklima	M = 1.8 SD = .7	.04
Rigider Erziehungsstil	M = 2.5 SD = .7	.10
Anpassung (guter Sohn)	M = 8.2 SD = 1.9	.69
Religiösität	M = 2.7 SD = 1.1	.23
Tradit. Rollen- verständnis	M = 2.6 SD = .9	.59
Individualismus (Freunde/Verw.)	M = 1.9 SD = .7	-.39
Kollektivismus (Verw./Freunde)	M = 2.1 SD = .7	.12
		.05
		.03

war besonders gewichtig zur Trennung der Schulgruppen, wie lange sie in der Türkei zur Schule gegangen waren und wie lange sie dort gelebt hatten. Der Kindergartenbesuch in der BRD trug wenig zur Trennung der Gruppen bei. Die positive Richtung der Korrelationen der Variablen mit der ersten Diskriminanzfunktion zeigt an, daß je länger der Jugendliche in der Türkei gelebt hatte und in die Schule gegangen war, umso höher war er im Berliner Schulsystem plaziert. Für die Berliner Mädchen war der Kindergartenbesuch in der BRD entscheidend für den gewählten Schultyp in der Sekundarstufe II: Je länger der Kindergarten besucht worden war desto höher fiel die Platzierung im deutschen Schulsystem aus. Die Weingartner Mädchen zeigten eine ähnliche Gewichtung der Prädiktoren wie die Berliner Söhne, jedoch korrelierten sowohl „Anzahl der Jahre in Türkei gelebt“ als auch „Anzahl der Jahre in Türkei Schule besucht“ negativ mit der Platzierung im deutschen Schulsystem: Je mehr Jahre die Mädchen in der Türkei verbracht hatten desto wahrscheinlicher war der Besuch der Hauptschule.

*Einfluß von Sprachbeherrschung und Sprachgebrauch auf die Platzierung im Schulsystem.* Deutsch- und Türkischkenntnisse wurden durch jeweils vier Einstufungen erfaßt: Verstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben mit den Antwortmöglichkeiten wenig (1), mäßig (2), gut (3), sehr gut (4) und wie meine Eltern (bei Muttersprache) (5). Bei der Erfassung des Sprachgebrauchs wurde unterschieden zwischen Kommunikationspartnern Eltern oder Geschwister und den Möglichkeiten Türkisch (1), Deutsch (2) und beides (3).

Die Tabellen 1a bis 1c zeigen, daß in allen drei Jugendlichengruppen die Deutschkenntnisse am besten trennen zwischen den Schultypen. Ebenso einheitlich fiel das Bild für den zweitstärksten Prädiktor aus: Sprachgebrauch mit den Geschwistern; je mehr Deutsch gesprochen wurde, umso höher waren die Jugendlichen im Schulsystem plaziert. Wenn auch die Türkischkenntnisse in keiner der Gruppen gewichtig zur Diskrimination der Schultypen beitrug, so waren die Korrelationen mit der ersten Diskriminanzfunktion negativ; d.h. je höher die Türkischkenntnisse umso niedriger die Platzierung.

Die gesamte Variablengruppe klärte zwischen 22 % und 26 % der Varianz auf.

*Einfluß von Bildungsaspiration und erlebter Diskriminierung.* Die Bildungsaspiration der Jugendlichen wurde über ihr Bildungsziel erfaßt, die niedrigste Stufe war Schulabschluß ist mir egal (1); abgeschlossene Hauptschule (2); Realschulabschluß (3), Gymnasialabschluß (4), Universitätsabschluß (5).

Die erlebte Diskriminierung wurde mittels fünf Items gemessen: (a) „In der Schule fühle ich mich nicht benachteiligt (1), wenig benachteiligt (2), stark benachteiligt (3), sehr stark benachteiligt (4); (b) „wo ich wohne fühle ich mich . . .“ gefolgt von den unter (a) genannten Antwortkategorien; (c) „beim Einkaufen fühle ich mich . . .“ gefolgt von den unter (a) genannten Antwortkategorien; (d) „bei Besuchen in der Türkei: fühlst

Du Dich sofort zu Hause (1), fühle mich ziemlich schnell zu Hause (2), fühle mich nach einigen Tagen zu Hause (3), fühle mich sehr lange fremd (4), fühle mich immer fremd (5); (e) „Wirst Du von den Menschen in der Türkei bei Deinen Besuchen als Deutsche(r) betrachtet? Nie (1), sehr selten (2), manchmal (3), häufig (4), sehr häufig (5).

Die Diskriminanzanalysen mit dieser Variablengruppe ergaben in allen drei Jugendlichengruppen nur den einen, stark dominanten Prädiktor, das selbstgesteckte Ziel für den eigenen Bildungsabschluß: Je höher die Bildungsaspiration desto höher war die Platzierung im Schulsystem. Alle einbezogenen Aspekte des Diskriminationserlebens übten offensichtlich keine hindernde oder fördernde Wirkung aus.

Insgesamt klärte dieser Variablenkomplex einen recht hohen Varianzanteil auf: 50 % bei den Weingartner Mädchen und 30 % und 37 % bei den Berliner Jungen und Mädchen.

*Einfluß von Erziehungsklima bzw. -stil und Personmerkmalen.* Von den in der Literatur bekannten drei Erziehungsstilen ließen sich in der vorliegenden Untersuchung der drei Jugendlichengruppen einheitlich für alle drei Gruppen nur zwei mittels reliabler Skalen erfassen: autoritatives Klima und autoritärer Erziehungsstil. Durch die Notwendigkeit der Vergleichbarkeit der Konstruktmessung zwischen den Gruppen mußten die Bedeutungen auf einfühlsames Erziehungsklima und rigider Erziehungsstil reduziert werden. Die Items der Skala für *einfühlsames Erziehungsklima* lauteten: (a) „Meine Mutter (mein Vater) sieht es mir gleich an, wenn mir etwas besonders gut gefällt“, (b) „Meine Mutter (mein Vater) sieht es mir gleich an, wenn ich traurig bin“, (c) „Meine Mutter (mein Vater) braucht mich nur anzuschauen und schon weiß sie, daß etwas nicht stimmt“. Die Items für *rigiden Erziehungsstil* sagten aus: (a) „Meine Mutter (mein Vater) bleibt grundsätzlich gegenüber meinen Forderungen hart“; (b) „Meine Mutter (mein Vater) duldet es unter keinen Umständen, daß ich auch nur geringfügig von ihren Anordnungen abweiche“; (c) „Meine Mutter (mein Vater) hört sich zwar bei bestimmten Fragen an, was ich ihr zu sagen habe, die Entscheidung trifft sie aber allein“. Die Antwortmöglichkeiten waren „stimme zu“ (4), „stimme teilweise zu“ (3), „lehne eher ab“ (2), „lehne ab“ (1).

Die innere Konsistenz der beiden Skalen, gemessen an Cronbachs Alpha betrug für einfühlsames Erziehungsklima Alpha = .66 bis .76 und für rigider Erziehungsstil Alpha = .41 bis .52.

Die Rigiditätsskala erfaßte also nur wenig konsistent das Konstrukt. Entsprechend stellte sich Einfühlsamkeit als besserer Prädiktor im Vergleich zu Rigidität heraus.

*Der Grad der Anpassung an stereotype Vorstellungen von der guten Tochter (vom guten Sohn)* wurde ermittelt durch Rangplatzierung. Die sechs Items, die nach einer Hauptkomponentenanalyse einen einheitlichen Faktor ergaben, hatten eine innere Konsistenz von Cronbachs Alpha .50 bis .71. Die Items fragten nach Eigenschaften einer guten Tochter (eines

guten Sohnes), wie glaubwürdig, zuverlässig, verträglich, gute Manieren und fleißig. Die Items wurden so umkodiert, daß ein hoher Rangwert eine hohe Zustimmung bedeutete.

Die drei Fragen aus dem religiösen Bereich schätzten die Strenge der gleichgeschlechtlichen *elterlichen Forderung nach Religionsausübung ein*: (a) „meine Mutter (mein Vater) möchte, daß ich mich an das halte, was im Koran steht“; (b) „meine Mutter (mein Vater) möchte, daß ich schon jetzt viel über die Moschee und den Glauben erfahre“; (c) „meine Mutter möchte, daß ich regelmäßig in die Moschee gehe“. Die Antwortmöglichkeiten lauteten: stimmt überhaupt nicht (1), stimmt eher nicht (2), stimmt teilweise (3) stimmt voll und ganz (4).

*Traditionelles Rollenverständnis* wurde mittels drei Items erfaßt: (a) „Wenn zwischen Mann und Frau Meinungsverschiedenheiten bestehen, sollte in jedem Fall der Mann entscheiden“; (b) „Die Aufgabenverteilung sollte so sein, daß die Frau für den Haushalt sorgt, und der Mann für den Lebensunterhalt“; (c) „Die berufliche Ausbildung von Jungen sollte für die Eltern und Lehrer wichtiger sein als die von Mädchen“. Die Antwortmöglichkeiten der drei Items waren: lehne ganz ab (1), lehne eher ab (2), stimme teilweise zu (3), stimme voll und ganz zu (4). Die eindimensionale Skala hatte eine innere Konsistenz von Cronbachs Alpha = .60 bis .68 für die drei Gruppen.

Die sozialen Orientierungen *Individualismus* und *Kollektivismus* konnten für Mädchen und Jungen nicht einheitlich über Hauptkomponentenanalyse und Multidimensionale Skalierung definiert werden. Während für die Berliner Jungen die individualistische Ausrichtung sich ausschließlich gegen die Referenzgruppe der Freunde richtete, beziehen die Mädchen aus beiden Regionen noch die Verwandtschaft mit ein. Die Skalen sind also konzeptuell lediglich äquivalent, aber nicht genau ihrem Inhalt nach übernommen.

Die Items der Individualismus-Skala der männlichen Jugendlichen lauteten (a) „Ich kämpfe mich eher selbst durch ein persönliches Problem, als es mit meinen Freunden zu besprechen“; (b) „In beruflichen Dingen lege ich auf die Meinung meiner besten Freunde keinen Wert“; (c) „Wenn man mit Freunden zusammen eine Reise macht, ist man weniger frei. Das Ergebnis ist dann, daß die Reise weniger Spaß macht“; (d) „Es ist meine eigene Sache, ob ich hinter Geld her bin oder nicht. Deswegen brauchen mir meine Freunde auch keinen Rat zu geben“. Die Antwortmöglichkeiten waren: lehne ganz ab (1), lehne eher ab (2), stimme teilweise zu (3) und stimme voll und ganz zu (4). Cronbachs Alpha betrug .63.

Die Items der Skala für die Weingartner Mädchen waren teildentisch: (a) und (d) stimmten überein; hinzu kamen noch: (e) „Ich würde meiner Cousine bzw. meinem Cousin nicht erlauben, mein Auto zu benutzen“; (f) „Wenn ich entscheiden sollte, welche Ausbildung ich erhalte, würde ich überhaupt nicht den Rat meines Onkels bzw. meiner Tante befolgen“;

(g) „Jede Familie hat ihre eigenen besonderen Probleme. Es nützt nichts, den Verwandten von den eigenen Problemen zu erzählen“. Cronbachs Alpha war .67.

Die Individualismus-Skala für Berliner Mädchen bestand aus (a), (c), (e) und zwei weiteren (h) „Wenn ein Kind den ganzen Tag bei der Mutter ist, dann ist damit das Beste für seine Entwicklung getan“ und (i) „Wenn ich entscheiden müsste, in welchem Beruf ich arbeiten soll, würde ich auf die Meinung meiner besten Freunde bzw. Freundinnen keinen Wert legen“. Cronbachs Alpha betrug .62.

Die Kollektivismus-Skalen für die drei Jugendlichengruppen unterschieden sich ebenso voneinander: Die Jungen bezogen sich ausschließlich auf Freunde, die Mädchen auf Freunde/Freundinnen und Verwandte. Die Skala für männliche Jugendliche lautete: (a) „In der Nähe meiner besten Freunde wohne ich sehr gern“; (b) „Meine besten Freunde und ich sind uns darin einig, in welchen Geschäften man am besten einkauft“; (c) „Das Motto 'Teile in guten wie in schlechten Zeiten' gilt auch bei dummen oder schwierigen Freunden“. Die innere Konsistenz der Skala war gering, sie betrug lediglich .47. Die Antwortmöglichkeiten auf die Kollektivismusitems waren die gleichen wie bei der Individualismus-Skala.

Die Kollektivismus-Skala der Berliner Mädchen enthielt Item (b) und (d) „Wenn mir ein Verwandter sagen würde, daß er Geldschwierigkeiten hat, würde ich ihm helfen, soweit mir dies möglich ist“; (e) Wenn es möglich wäre, würde ich gern ein Auto mit meinen besten Freunden zusammen besitzen, damit es für sie nicht nötig wäre, viel Geld auszugeben, um ihre eigenen Autos zu kaufen“. Die innere Konsistenz betrug Cronbachs Alpha = .37, war also sehr gering.

Die Kollektivismus-Skala der Weingartner Mädchen beinhaltete (c) und (d); es kamen neu hinzu (f) „Wenn ich eine Person träfe, die den gleichen Familiennamen hätte wie ich, würde ich mich fragen, ob wir wenigstens entfernte Verwandte sind“; (g) „Wenn ich selbst irgendein Problem habe, kann ich mit der Hilfe meiner Verwandten rechnen“. Diese Skala hatte einen Alphawert von .61.

Die Ergebnisse der Diskriminanzanalyse mit dieser Variablengruppe ergab für die Gruppe der männlichen Jugendlichen lediglich einen gewichtigen Prädiktor, nämlich das einfühlsame Erziehungsklima. Für die Mädchengruppen aus beiden Regionen stellten sich parallele positive Prädiktoren in Form der Variablen Anpassung und traditionelles Rollenverständnis heraus. Unterschiedlich in der Richtung für beide Mädchengruppen war die religiöse Forderung der Mutter: In Berlin war sie ein positiver Prädiktor, in Weingarten ein negativer. Nur für die Berliner Mädchen erwies sich Individualismus als gewichtiger positiver Prädiktor. Rigider Erziehungsstil und kollektivistische soziale Orientierung beeinflussten für keine der Gruppen die Schullaufbahn.

Die Variablengruppe erklärte bei den Jungen insgesamt einen sehr hohen Anteil an Varianz (67%), bei den Mädchen 22% und 32%.

## Diskussion

Die Untersuchung versucht, mittels exploratorischer Diskriminanzanalysen, Bedingungen zu erkennen, die die Platzierung jugendlicher türkischer Migranten im deutschen Schulsystem beeinflussen. In Anlehnung an Bronfenbrenners (1981) sozio-ökologisches System wurden regionale, familiale und individuelle Merkmalsgruppen in die Analysen einbezogen. Regionale Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Gewichtung der Prädiktoren für die Platzierung im deutschen Schulsystem konnten durch einen Vergleich zweier Gruppen weiblicher türkischer Migrant\*innen in Berlin und Weingarten ermittelt werden. Geschlechtsunterschiede in der Vorhersagbarkeit von Schulplatzierung wurden durch einen Vergleich männlicher und weiblicher türkischer Jugendlicher in Berlin möglich.

In beiden Mädchengruppen erwies sich der Kindergartenbesuch in der Bundesrepublik als starker positiver Prädiktor: Je länger die Mädchen im Kindergarten gewesen waren, je wahrscheinlicher war eine Platzierung in der Gesamt- bzw. Realschule oder Gymnasium. Für die männlichen Jugendlichen war dies wiederum der schwächste Prädiktor der biographischen Variablen. Sowohl die Länge eines Aufenthaltes in der Türkei, noch mehr aber die Anzahl der Schuljahre in der Türkei zeigten für die Berliner und Weingartner Mädchen eine negative, für die Berliner Jungen aber eine sehr enge positive Beziehung zur Platzierung im deutschen Schulsystem. Hier liegt ein Geschlechtsunterschied vor, der weder durch die Sprachkenntnisse noch durch den Sprachgebrauch, der in allen Gruppen etwa gleich ausfällt, erklärt werden kann. Berliner Jungen und Mädchen unterscheiden sich auch nicht bedeutsam in der Anzahl der Türkei\*erfahrungen oder Kindergartenjahre. Man könnte vermuten, daß der Aufenthalt und Schulbesuch in der Türkei geschlechtsspezifische Sozialisations\*erfahrungen bedingt, die Jungen in der Migrationssituation im Gastland eine Höherplatzierung im Schulsystem ermöglichen. Dies können erworbene Einstellungen zum männlichen Anspruch auf bessere Schulbildung oder aber eher allgemeinere psychologische Voraussetzungen wie höherer Selbstwert männlicher Jugendlicher sein. Für die geschlechtsspezifische Sozialisation spricht auch noch der Befund, daß die Weingartner Mädchen, trotz ihrer kürzeren Türkei- und minimalen türkischen Schulerfahrungen und im Durchschnitt längeren Aufenthaltszeit im deutschen Kindergarten, eine der den Berliner Mädchen ähnliche negative Beziehung dieser Variablen zur Schulplatzierung aufwiesen.

Deutschkenntnisse sind für alle drei Jugendlichengruppen ein positiver Prädiktor für die Platzierung im deutschen Schulsystem. Differenzierter fallen die Ergebnisse für die türkischen Sprachkenntnisse aus. Bei den Berliner Jugendlichen ergaben sie einen negativen Zusammenhang zur Platzierung, für die Weingartner Mädchen jedoch war die entsprechende Korrelation gering positiv. Da die selbsteingeschätzten Sprachkenntnisse

in beiden Sprachen im Durchschnitt gleich sind, könnte sich die Überlegung als relevant erweisen, daß in der multikulturellen Umgebung Berlins beide Sprachen nebeneinander benutzt werden und somit eine Dominanz in der deutschen Sprache verhindert wird. Diese ist aber unter den in der Migrationssituation gegebenen Spracherwerbsbedingungen eine bessere Voraussetzung dafür, daß Gymnasiumsempfehlungen ausgesprochen werden. Nähere Analyse der Spracheinschätzungen in Deutsch und Türkisch auf der Individualebene (Schönpflug, Merken und Nauck, 1992) zeigten, daß Jugendliche in Berlin ausgeglichene bilinguale Sprachkenntnisse angaben, während die Weingartner Mädchen eine Deutsch-Dominanz berichteten. Dieser Befund reicht jedoch noch nicht aus, um die unterschiedliche Prädiktorwirkung der Türkischkenntnisse für die Plazierung im deutschen Schulsystem aufzuklären.

Die Bildungsaspiration ist einheitlich für alle Gruppen ein starker Prädiktor, die erlebte Diskriminierung dagegen nicht. Individuelle Zielsetzungen für den eigenen Schulabschluß der Jugendlichen bestimmen also stark die Schulwahl in Richtung auf bessere Bildung; der Einfluß von möglichen gesellschaftlichen Barrieren durch erlebte Diskriminierung erscheint irrelevant für die Plazierung im Schulsystem. Unter den Erziehungsstilen erwies sich nur für die Jungen das einfühlsame Erziehungsklima als beachtenswerter positiver Prädiktor. Setzt man den einfühlsamen Stil dem autoritativen gleich, so stimmt das Ergebnis dieser Untersuchung mit den in der Literatur berichteten überein. Der rigide Erziehungsstil übte für keine der Jugendlichengruppen Prädiktorwirkung aus. Die wahrgenommenen religiösen Forderungen der Eltern hingegen zeigten weder einen eindeutigen regionalen noch einen Geschlechtsunterschied. Für die Berliner Mädchen war es ein positiver Prädiktor, für die Berliner Jungen und Weingartner Mädchen ein negativer. Eine Erklärung für diesen Befund zu finden, erscheint im vorliegenden Untersuchungsrahmen nicht möglich. Insgesamt haben also die hier eingeführten von türkischen Jugendlichen wahrgenommenen Erziehungsstile ihres gleichgeschlechtlichen Elternteils keine breiten Auswirkungen auf die Plazierung im deutschen Schulsystem. Angesichts der Vielzahl der in der Literatur berichteten Ergebnisse der Auswirkungen von Erziehungsstilen auf Schulleistungen, erscheint die Befundlage dieser Untersuchung vielleicht unbefriedigend. Da jedoch die Erfassung der Erziehungsstile für die hier einbezogenen Gruppen aus Gründen der Vergleichbarkeit eine engere Konstruktdefinition aufwies, könnte hier ein Grund für die schmale Ergebnisbasis zu sehen sein.

Für die Mädchen erwies sich die Angepaßtheit an Vorstellungen über „gute Tochter“ als deutlicher Prädiktor für die Schulwahl. Je höher sie stereotype Vorstellungen über „gute Tochter“ bewerteten, umso höher war ihre Plazierung. „Bravheit“ und das traditionelle Rollenverständnis der Mädchen tragen positiv zur Plazierung bei. Teil dieses

Rollenverständnisses ist es durchaus, Jungen den Vorrang über Mädchen in der Ausbildung einzuräumen. Für die Jungen ist der Prädiktor unwichtig.

Von den sozialen Orientierungen Individualismus/Kollektivismus sagte Individualismus nur für die Berliner Mädchen den Schultyp positiv voraus. Zwar sind im Durchschnitt Berliner Mädchen deutlich individualistischer als Weingartner Mädchen, doch spielt dies für die Prädiktorwirkung keine Rolle, wie der gleich hohe Wert der Berliner Jungen und das mangelnde Prädiktorgewicht dieser Gruppe zeigt.

Der exploratorische Charakter dieser Untersuchung muß in Zukunft durch theoretische Überlegungen ergänzt werden, die eine zwingende Hypothesenbildung und deren konfirmatorische Überprüfung erlauben. Die Untersuchung konnte jedoch einige der aus der Literatur bekannten Befunde zur Plazierung türkischer Schüler im deutschen Schulsystem replizieren und einige neue Aspekte hinzufügen.

## Literatur

- ALAMDAR-NIEMANN, M. (1991): Einflußfaktoren auf die Erziehungsstile in türkischen Familien in Berlin (West). In Bott, P.; Merkens, H. und Schmidt, F. (Hrsg.), *Türkische Jugendliche und Aussiedlerkinder in Familie und Schule* (pp. 63-77). Hohengehren: Schneider.
- BALDWIN, A.L.; BALDWIN, C. und COLE, R.E. (im Druck): Stress-resistant families and stress-resistant children. In Rolf, J.; Masten, A.; Cicchetti, D.; Neuchtherlin, K. und Weintraub, S. (Hrsg.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology*.
- BAUMRIND, D. (1967): Child care practices preceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monograph*, 75, 43-88.
- BAUMRIND, D. (1971): Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, part 2.
- BAUMRIND, D. (1991): Parenting style and adolescent development. In Brooks-Gunn, J.; Lerner, R.; Peterson, A.C. (Hrsg.), *The encyclopedia of adolescence*. Vol. 2. (pp. 746-762). New York: Garland.
- CLARK, R. (1983): *Family life and school achievement*. Chicago: University of Chicago Press.
- BRONFENBRENNER, U. (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- DORNBUSCH, S.; RITTER, P.; LIEDERMANN, P.; ROBERTS, D. und FRALEIGH, M. (1987): The relation of parenting style to adolescents' school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- GÄRTNER, H. (1980): Zum Leistungsverhalten ausländischer Schüler. *Ausländerkinder*, 3, 17-26.
- GLUMPLER, E. (1985): *Schullaufbahn und Schulerfolg türkischer Migrantenkinder*. Hamburg: Rissen.
- KLEMM, K. (1984): *Makrostatistik und Regionalanalyse. Zur Bedeutung eines sozial-ökologischen Ansatzes in der Ausländerpädagogik*. In Reich, H. und Wittek, F. (Hrsg.), *Migration, Bildungspolitik, Pädagogik*. Essen:
- LAMBORN, S.D.; MOUNTS, N.S.; STEINBERG, L. und DORNBUSCH, S. (1991): Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.

- LUKESCH, H. (1981): Zur Situation von Ausländerkindern an deutschen Schulen. Zeitschrift für Pädagogik, 2, 879-892.
- MACCOBY, E. und MARTIN, J. (1983): Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In Hetherington, E.M. (Hrsg.), Handbook of child psychology. Vol. 4: Socialization, personality and social development (pp. 1-101). New York: Wiley.
- MARKOU, G. (1981): Selbstkonzept, Schulerfolg und Integration griechischer Schüler in Deutschland. Frankfurt/Main: Fischer.
- MEULEMANN, H. (1985): Bildung und Lebensplanung. Frankfurt: Campus.
- SCHÖNPFLUG, U.; MERKENS, H. und NAUCK, B. (1992): Intergenerational relations in Turkish migrant workers' families. The transmission of individualism-collectivism orientation. In Merkens, H. und Schmidt, F. (Hrsg.), Berichte aus der Arbeit des Instituts für Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft, Nr. 12, Berlin: Freie Universität.
- SCHULSTATISTIK BERLIN: Das Schuljahr 1991/92 in Zahlen. Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport (Hrsg.). Berlin.
- SPAUN, K. und PONADER, H. (1976): Materialien zur Bildungssituation der Kinder ausländischer Arbeitnehmer an öffentlichen Grund- und Hauptschulen in Bayern. München: Staatsinstitut für Bildungsforschung und Bildungsplanung.
- SEARS, R.R.; MACCOBY, E.E. und LEVIN, H. (1957): Patterns of child rearing. Evanston, Ill.: Row Peterson.
- STEINBERG, L.; ELMEN, J. und MOUNTS, N. (1989): Autonomy, conflict, and harmony. In Feldman, S. und Elliot, G. (Hrsg.), At the threshold. The developing adolescent (pp. 155-276). Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- TRIANDIS, H.C. (1988): Collectivism vs. individualism. In Verma, G.K. und Bagley, C. (Hrsg.), Personality, attitudes and cognitions. London: McMillan.
- TRIANDIS, H.C. (1990): Cross-cultural studies of individualism and collectivism. In Berma, J. (Hrsg.), Nebraska Symposium on Motivation 1989. Lincoln: NE.: Nebraska University Press.
- WOISCHNIK, E. (1981): Schulbesuch und Schulverlauf ausländischer Schüler in Baden-Württemberg. Stuttgart.
- WOISCHNIK, E. und CASPAR, R. (1982): Erfolgchancen schulischer Ausländerintegration. Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik, 2, 78-83.

Anschrift der Autorinnen:

Dr. Ute Schönplflug, Monika Alamdar-Niemann, Institut für Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft der Freien Universität Berlin, Fabekstraße 13, 1000 Berlin 33.