

Neubauer, Anna; Gawrilow, Caterina; Hasselhorn, Marcus

## Selbstkontrolle bei Vorschulkindern unterschiedlicher kultureller Herkunft

*formal und inhaltlich überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:*

*formally and content revised edition of the original source in:*

*Frühe Bildung : interdisziplinäre Zeitschrift für Forschung, Ausbildung und Praxis 3 (2014) 3, S. 146-154*



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-pedocs-123421

10.25656/01:12342

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-123421>

<https://doi.org/10.25656/01:12342>

### 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

Akzeptierte Manuskriptfassung (nach peer review) des folgenden Artikels:

[Neubauer, A, Gawrilow, C. & Hasselhorn, M. \(2014\). Selbstkontrolle bei Vorschulkindern unterschiedlicher kultureller Herkunft. \*Frühe Bildung\*, 3 \(3\). doi: 10.1026/2191-9186/a000145](#)

© Hogrefe Verlag, Göttingen 2014

Diese Artikelfassung entspricht nicht vollständig dem in der Zeitschrift veröffentlichten Artikel. Dies ist nicht die Originalversion des Artikels und kann daher nicht zur Zitierung herangezogen werden.

Die akzeptierte Manuskriptfassung unterliegt der Creative Commons License CC-BY-NC.

## **Selbstkontrolle bei Vorschulkindern unterschiedlicher kultureller Herkunft**

Anna Neubauer, Caterina Gawrilow & Marcus Hasselhorn

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) and Center for  
Research on Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk (IDeA),  
Frankfurt/Main

Anna Neubauer: DIPF, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,  
Schloßstr. 29, 60485 Frankfurt, neubauer@dipf.de, 069 24708 720, Fax: +49 69 216.

## **Zusammenfassung**

Eine Voraussetzung für schulischen Erfolg ist Selbstkontrolle. Schulkinder mit türkischem Migrationshintergrund zeigen im deutschen Bildungssystem einen spezifischen Leistungsnachteil. Die vorliegende Studie untersucht, ob die Selbstkontrolle von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund geringer ist, als die von deutschen Kindern ohne Migrationshintergrund. Um zu prüfen, ob kultur- und/oder migrationspezifische Faktoren relevant sind, wurde die Selbstkontrollfähigkeit von Kindergartenkindern in Deutschland mit einem türkischen Migrationshintergrund ( $n = 31$ ) verglichen mit Kindern eines anderen Migrationshintergrundes ( $n = 37$ ), sowie deutschen ( $n = 55$ ) und türkischen Kindern ohne Migrationshintergrund ( $n = 62$ ). Die in Deutschland untersuchten Gruppen (ohne Migrationshintergrund, türkischer Migrationshintergrund und Migrationshintergrund aus anderen Ländern) unterschieden sich nicht in ihrer Selbstkontrolle. Allerdings wiesen die in der Türkei untersuchten türkischen Kinder ohne Migrationshintergrund eine geringere Selbstkontrolle auf als die deutschen Kinder ohne Migrationshintergrund. Die Ergebnisse werden bezüglich ihrer Aussagekraft über mögliche migrations- und kulturspezifische Einflussfaktoren auf die Selbstkontrolle von Kindergartenkindern diskutiert.

Schlüsselwörter: Selbstkontrolle, türkischer Migrationshintergrund, Belohnungsaufschub, Kindergartenkinder

## Abstract

Self-control has been demonstrated to be a precondition for a successful school career.

Children with a Turkish immigrant background show specific achievement disadvantages in the German school system. The present study examines whether children with a Turkish immigrant background suffer from lower levels of self-control compared to German children without an immigrant background. To explore whether cultural and/or immigration specific factors are relevant in this context, the self-control of preschool children with a Turkish immigrant background ( $n = 31$ ) was compared to children with an immigrant background from other countries ( $n = 37$ ), as well as with German ( $n = 55$ ) and Turkish children without an immigrant background ( $n = 62$ ). The three groups examined in Germany (without immigrant background, with a Turkish immigrant background and an immigrant background from other countries) did not differ from each other with respect to self-control. However, Turkish children without immigrant background who were tested in Turkey showed a lower level of self-control than the German children with an immigrant background. The results are discussed with regard to possible cultural- and immigration-specific factors influencing the self-control of preschool children.

Keywords: self-control, Turkish immigrant background, delay of gratification, preschool children

## Einleitung

Bildungsdisparitäten zwischen Schulkindern mit und ohne Migrationshintergrund zählen zu den besonderen Herausforderungen im deutschen Bildungssystem. Die Ergebnisse internationaler Schulleistungstudien (*Programmes for International Student Assessment*, PISA; *Internationale Grundschul-Leseuntersuchung*, IGLU-E) weisen allerdings darauf hin, dass eine reine Einteilung in Schul Kinder mit und ohne Migrationshintergrund nicht ausreichend ist, um diese Problematik zu verstehen. In diesen Studien zeigen sich spezifische Leistungsnachteile insbesondere für Schul Kinder mit türkischem Migrationshintergrund. Während Schul Kinder mit einem Migrationshintergrund aus anderen Herkunftsländern nur dann Leistungsunterschiede zu Schulkindern ohne Migrationshintergrund aufweisen, wenn beide ihrer Eltern im Ausland geboren wurden, weisen Schul Kinder mit türkischem Migrationshintergrund auch Leistungsunterschiede auf, wenn nur ein Elternteil aus der Türkei migriert ist (Stanat, Rauch & Segeritz, 2010). Zudem ist im Vergleich zu Kindern mit Migrationshintergrund unterschiedlicher Herkunftsländer der Leistungsabstand der Kinder mit türkischem Migrationshintergrund zu Schulkindern ohne Migrationshintergrund stärker ausgeprägt und nicht alleine durch die in den Studien erhobenen Hintergrundvariablen (z. B. sozioökonomischer Status, SES für *socioeconomic status*) erklärbar (Kristen, 2008; Stanat, Rauch & Segeritz, 2010). Aus diesem Grund erscheint es vielversprechend bei der Suche nach Gründen für diesen spezifischen Leistungs nachteil besonders auf Prozesse des vorschulischen Kompetenzerwerbs zu achten (Kristen, 2008). Die Kernfrage der vorliegenden Untersuchung lautet daher: Zeigen Kinder mit türkischem Migrationshintergrund bereits im Kindergartenalter Nachteile in ihren Voraussetzungen für schulischen Erfolg?

Eine wichtige individuelle Voraussetzung für schulischen Erfolg ist Selbstkontrolle (Blair, 2002). Selbstkontrolle ist die Fähigkeit, die eigenen Gedanken, Gefühle und

Handlungen kontrollieren zu können, um Reaktionen anzupassen, damit diese Werten, Normen und sozialen Erwartungen entsprechen und somit das Erreichen von Langzeitzielen unterstützen (Tangney, Baumeister & Boone, 2004). Jugendliche, die bereits im Kindergartenalter über eine gut ausgeprägte Selbstkontrolle verfügen, zeigen bessere Schulleistungen als solche, bei denen im Kindergartenalter nur eine gering ausgeprägte Selbstkontrolle beobachtet wurde (Shoda, Mischel & Peake, 1990). Selbstkontrolle ist prognostisch relevant für die Leistungsentwicklung von Schulkindern, da gute Selbstkontrollfähigkeiten implizieren, dass ein Kind automatisierte Handlungstendenzen (z. B. Fernsehen schauen statt Mathematik-Hausaufgaben zu erledigen) bewusst zugunsten der Erreichung von Langzeitzielen (z. B. eine gute Mathematik-Note am Ende des Schuljahres zu erlangen) unterdrücken kann (Duckworth & Carlson, in press; Gawrilow et al., in press). In vielen Untersuchungen zur prognostischen Bedeutsamkeit der Selbstkontrolle wird diese Fähigkeit mit Paradigmen zum Belohnungsaufschub erfasst.

**Belohnungsaufschub zur Erfassung der Selbstkontrolle.** Der Belohnungsaufschub ist die Fähigkeit, auf eine sofortige kleinere Belohnung zugunsten einer späteren aber größeren Belohnung zu verzichten (Mischel & Gilligan, 1964). In einer wegweisenden Längsschnittstudie stellten Mischel und Kollegen einen positiven Zusammenhang zwischen der von Vorschulkindern gezeigten Wartezeit auf eine größere Belohnung und ihren akademischen Leistungen sowie sozialen Kompetenzen zehn Jahre später fest (Mischel, Shoda & Peake, 1988; Shoda, Mischel & Peake, 1990). In ihrem Untersuchungsparadigma wurden die Kinder von der Untersuchungsleitung allein in einem Zimmer gelassen: Sie hatten die Wahl, entweder die Untersuchungsleitung durch das Klingeln einer Glocke sofort zurückzuholen, dafür nur eine kleine Belohnung zu erhalten, oder abzuwarten bis die Untersuchungsleitung zurückkommt und dafür eine größere Belohnung zu erhalten.

Die verwendete Warteaufgabe weist jedoch methodische Mängel auf, wie z. B. eine geringe Retest-Reliabilität (Mischel et al., 1988; Neubauer, Gawrilow & Hasselhorn, 2011). Aus diesem Grund haben Neubauer, Gawrilow und Hasselhorn (2012) mit der *Sanduhraufgabe* (engl. *Watch-and-Wait Task*) eine neue Variante der Warteaufgabe entwickelt, die eine adäquate Retest-Reliabilität aufweist. Bei dieser Aufgabe sollen die Kinder während der Wartezeit auf eine ablaufende Sanduhr schauen und erhalten nur die größere Belohnung, wenn sie ihre Augen nicht von der Sanduhr abwenden.

**Entwicklung der Selbstkontrolle.** In Untersuchungen zur Entwicklung der Selbstkontrollfähigkeiten wird häufig nach dem Bezug auf heiße versus kalte Fähigkeiten unterschieden. Metcalfe und Mischel (1999) nehmen an, dass diese beiden miteinander verbundenen psychischen Systeme für die Entstehung von Selbstkontrolle verantwortlich sind. Das sog. *Hot-System* besteht bereits in den ersten Lebensjahren und ist die Grundlage für emotionale klassische Konditionierung. Es reagiert schnell und reflexartig auf zunächst angeborene Stimuli und ist damit reizkontrolliert. Das *Cool-System* entwickelt sich dagegen langsam, ist kognitiv, emotional neutral und strategisch. Es ist die Quelle der Selbstkontrolle und wird im Laufe der Entwicklung dominanter als das Hot-System. Die Fähigkeit zur Selbstkontrolle nimmt zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr stark zu (Atance & Jackson, 2009). Wichtige individuelle Unterschiede in der Selbstkontrolle werden u. a. auf Unterschiede in der Zugänglichkeit der beiden Systeme zurückgeführt und können durch die Lern- und Erziehungsgeschichte beeinflusst werden (Mischel & Ayduk, 2004). Beispielsweise zeigen Kinder, deren Mütter in der Erziehung klare Grenzen setzen und somit das Cool-System ansprechen, eine höhere Selbstkontrolle als Kinder, deren Mütter kaum oder nur indirekt Grenzen setzen (Houck & Lecuyer-Maus, 2004).

Die Lerngeschichte von Kindern mit einem türkischen Migrationshintergrund kann sich durch eine Reihe verschiedenster sozioökonomischer, migrations- und



kulturspezifischer Faktoren von der von deutschen Kindern ohne Migrationshintergrund unterscheiden. Da gezeigt werden konnte, dass insbesondere sozioökonomische, migrations- und kulturspezifische Faktoren (zum Teil negative) Auswirkungen auf die Entwicklung der Selbstkontrollfähigkeit und somit der Schulfähigkeit haben (Ryan, Fauth & Brooks-Gunn, 2006), sollen diese Einflussfaktoren nachfolgend im Zusammenhang mit der vorliegenden Studie ausführlicher dargestellt werden.

**Sozioökonomische und migrationsspezifische Einflussfaktoren.** In den 60er Jahren wurden überwiegend Türk(inn)en mit niedrigem Bildungsniveau aus ländlichen Gegenden der Türkei von Deutschland als „Gastarbeiter“ angeworben. Durch Familienzusammenführungen und binationale Hochzeiten migrieren bis heute Türk(inn)en nach Deutschland (Özüekren & Ergoz-Karahan, 2010). Vermutlich durch die selektive Einwanderung aus strukturschwachen Gegenden der Türkei besteht eine starke Kluft zwischen dem SES von Familien mit türkischem Migrationshintergrund in Deutschland und deutschen Familien ohne Migrationshintergrund (Crul & Schneider, 2009). Der soziale Aufstieg von Generation zu Generation wird u. a. durch eine geringe Chancengleichheit im deutschen Bildungssystem erschwert (Ehmke & Jude, 2010).

Der SES einer Familie hat einen erheblichen Einfluss auf die Selbstkontrollfähigkeiten von Kindern (Bierman, Nix, Greenberg, Blair & Domitrovich, 2008). US-amerikanische Studien zeigen, dass Kinder aus Familien mit niedrigem SES nicht nur stärker vielfachen physikalischen (z. B. Lärm, unterdurchschnittliche Wohnverhältnisse) und psychosozialen Stressoren (z. B. familiäre Spannungen, öffentliche Gewalt) ausgesetzt sind, sondern zudem vermehrt psychischen Stress und in der Folge eine geringere Selbstkontrolle zeigen (Evans & English, 2002; Li-Grining, 2007). Die Studien weisen zudem auf einen vermittelnden Effekt dieser multiplen Stressoren zwischen einem geringen SES und geringer Selbstkontrolle hin (Evans & English, 2002; Li-Grining, 2007). Der

negative Einfluss soziodemographischer Stressoren auf die Selbstkontrolle (Li-Grining, 2007) legt weiterhin nahe, dass auch migrationsspezifische Stressoren die Selbstkontrolle negativ beeinflussen können.

Ein migrationsspezifischer Stressor dem Kinder im Kindergartenalter bereits direkt ausgesetzt sein können, ist soziale Diskriminierung bzw. die Erfahrung von Stereotypen und Vorurteilen, mit denen andere sie aufgrund ihrer ethnischen Zugehörigkeit, Hautfarbe oder Sprache konfrontieren (Gomolla & Radtke, 2009). Eine Schweizer Studie zeigt, dass Kindergartenkinder mit einem Migrationshintergrund weniger von Gleichaltrigen akzeptiert werden und häufiger Opfer von Schikanen sind als Kinder ohne Migrationshintergrund (von Grünigen, Perren, Nägele & Alsaker, 2010).

Migrationsspezifische Stressoren können auch Kinder betreffen, die zwar selbst in Deutschland geboren sind, aber aus einer Familie mit Migrationshintergrund stammen. Diese Kinder können in einem Konflikt zwischen der unter Umständen von den Eltern noch gelebten Kultur ihres Herkunftslandes und der deutschen Kultur stehen (Fuhrer & Mayer, 2005). Die Anpassung an die Werte und Verhaltensweisen der neuen Gesellschaft (Akkulturation) führt oftmals zu Spannungen zwischen der Annahme neuer Werte/Verhaltensweisen und dem Beibehalten alter Werte/Verhaltensweisen (Berry, 1992). Durch diese Spannungen und dem damit verbundenen Akkulturationsstress können erhebliche psychische Belastungen entstehen (Haasen et al., 2007). Es zeigt sich beispielsweise, dass türkische Migrantinnen mit Kindern im Kindergartenalter und mittlerem Bildungsniveau über eine höhere tägliche Stressbelastung berichten als deutsche Mütter ohne Migrationshintergrund mit vergleichbarem Bildungsniveau (Jäkel & Leyendecker, 2008). Demnach sind Kinder mit Migrationshintergrund vermutlich auch vom Akkulturationsstress ihrer Eltern beeinflusst.

**Kulturspezifische Einflussfaktoren.** Auch kulturspezifische Stressoren sind denkbar:

Leyendecker (2003, 2008) vermutet, dass in Ländern mit stark ausgeprägten Hierarchien wie der Türkei (Hofstede, 2001), Selbstkontrolle weniger wichtig ist. In solchen Ländern ist beispielsweise das innerfamiliäre Machtgefälle vom Alter der Familienmitglieder abhängig und Familien sind oftmals sehr autoritär strukturiert (Levine, 1989), was wiederum dazu führt, dass Verhaltensanweisungen sowohl im Elternhaus als auch in der Schule leichter umgesetzt werden. Dagegen wird der Selbstkontrollfähigkeit in Ländern mit „flachen Hierarchien“ wie zum Beispiel Deutschland (Hofstede, 2001) eine größere Bedeutung zugesprochen. Da also vermutlich Selbstkontrollfähigkeiten in unterschiedlichen Kulturen unterschiedliche Bedeutungen beigemessen werden, stellt sich die Frage, ob Selbstkontrolle tatsächlich über alle Kulturen hinweg ein und denselben prädiktiven Wert für schulische Leistungen besitzt (McInerney, 2007). Es wäre denkbar, dass Selbstkontrolle im türkischen Schulsystem und in der türkischen Erziehung einen geringeren Stellenwert hat im Vergleich zum deutschen Schulsystem und zur deutschen Erziehung.

In Deutschland scheinen Müttern ohne Migrationshintergrund die Selbstkontrollfähigkeiten ihrer Kinder wichtiger zu sein als Müttern mit einem türkischen Migrationshintergrund (Durgel, Leyendecker, Yagmurlu & Harwood, 2009). Je stärker sich jedoch Mütter mit türkischem Migrationshintergrund auf die deutsche Kultur einlassen (z. B. durch den Konsum deutscher Medien), desto ähnlicher werden ihre Erziehungsziele denen der Mütter ohne Migrationshintergrund (Durgel et al., 2009). Dieser Trend zeigt sich auch bezüglich mütterlicher Erwartungen, in welchem Alter ihre Kinder zur Selbstkontrolle fähig sein sollten: Mütter, die selbst nach Deutschland ausgewandert sind, erwarten von ihren Kindern eine spätere Entwicklung von Selbstkontrollfähigkeiten als in Deutschland geborene Mütter mit türkischem Migrationshintergrund (Otyakmaz, 2012).

Aufgrund dieser kulturell bedingten geringeren Bedeutung, die in Familien von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund auf die Fähigkeit zur Selbstkontrolle gelegt wird, könnte es also bei Kindern mit türkischem Migrationshintergrund zu einer im Vergleich zu deutschen Kindern ohne Migrationshintergrund zeitlich verzögerten oder reduzierten Selbstkontrollentwicklung kommen. Die vorliegende Studie hat das Ziel explorativ zu untersuchen, ob Kinder mit türkischem Migrationshintergrund verglichen mit deutschen Kindern ohne Migrationshintergrund tatsächlich eine geringere Selbstkontrolle aufweisen. Weitere Vergleiche zu Kindern mit einem Migrationshintergrund aus anderen Ländern und türkischen Kindern ohne Migrationshintergrund, sollen der Abschätzung der Bedeutung kultur- und migrationsspezifischer Einflussfaktoren dienen.

**Fragestellung.** Die Selbstkontrollfähigkeit könnte bei Kindern mit einem türkischen Migrationshintergrund durch soziökonomische, migrations- und/oder kulturspezifische Einflussfaktoren geringer ausgeprägt sein, als bei Kindern ohne Migrationshintergrund. Daher soll zum einen die Frage untersucht werden, ob Kindergartenkinder mit einem türkischen Migrationshintergrund eine geringere Selbstkontrolle zeigen als Kindergartenkinder ohne Migrationshintergrund (Hypothese 1). Zur weiteren Differenzierung, ob die Ursachen für mögliche Unterschiede in der Selbstkontrolle in kulturspezifischen und/oder migrationsspezifischen Faktoren liegen, wird die Selbstkontrolle weiterhin mit der von Kindern mit einem Migrationshintergrund aus anderen Ländern als der Türkei (Hypothese 2) und mit der von türkischen Kindern ohne Migrationshintergrund in der Türkei (Hypothese 3) verglichen. Dabei würde eine ebenfalls geringere Selbstkontrolle von Kindern mit Migrationshintergrund aus anderen Ländern als der Türkei für migrationsspezifische Faktoren als Ursache sprechen. Dagegen würde eine ebenfalls geringere Selbstkontrolle bei türkischen Kindern ohne Migrationshintergrund ein Hinweis für kulturspezifische Faktoren darstellen. Aufgrund eines Geschlechtereffektes zugunsten

von Mädchen bei der Fähigkeit zur Selbstkontrolle (Silverman, 2003), wurde das Geschlecht der Kinder als zusätzlicher Faktor zur Untersuchung von Gruppeneffekten bei der Selbstkontrolle aufgenommen. Die Selbstkontrolle wird für diese Studie mit dem Paradigma des Belohnungsaufschubes operationalisiert.

### **Methode**

**Stichprobe.** Die Datenerhebung in Deutschland wurde im Rahmen der am IDEa-Zentrum angesiedelten Längsschnittstudie „Gedächtnis und Schulfähigkeit“ im Raum Frankfurt durchgeführt. Die Frankfurter Stichprobe mit insgesamt 123 Vorschulkindern wurde in drei Gruppen unterteilt: Deutsche Kinder ohne Migrationshintergrund (*doM*; beide Eltern in Deutschland geboren, Familiensprache deutsch;  $n = 55$ ), Kinder mit türkischem Migrationshintergrund (*tM*; mindestens ein Elternteil in der Türkei geboren; Familiensprache deutsch oder türkisch,  $n = 31$ ) und Kinder mit Migrationshintergrund aus unterschiedlichen Ländern (*uM*, mindestens ein Elternteil im Ausland, aber nicht in der Türkei geboren;  $n = 37$ ). Insgesamt kamen die Eltern dieser Gruppe aus 28 verschiedenen Ländern. Eine Besonderheit dieser Studie ist die in Ankara (Türkei) erhobene Stichprobe von 62 türkischen Kindergartenkindern ohne Migrationshintergrund (*toM*, beide Eltern in der Türkei geboren, Familiensprache türkisch). Zur besseren Lesbarkeit werden die Gruppenabkürzungen im Methodenteil verwendet, nicht aber in der Diskussion, da in der Diskussion mitunter die *tM* und *uM*-Kinder zu einer Gruppe *mit Migrationshintergrund* zusammengefasst werden.

Alle Kinder der Frankfurter Stichprobe sind in Deutschland und alle Kinder der Ankara Stichprobe in der Türkei geboren. Angaben zum Alter und der Geschlechterverteilung finden sich in Tabelle 1. Die vier Gruppen unterscheiden sich nicht signifikant bezüglich der Geschlechterverteilung ( $\chi^2 = 3.15$ ,  $df = 3$ , *ns*) oder des Alters ( $F(3, 181) = 2.40$ , *ns*).

*Tabelle 1 hier einfügen*

**Hintergrundvariablen.** Zur Schätzung des SES wurden die Eltern nach ihrer Schulbildung und Erwerbstätigkeit gefragt (Entwisle & Astone, 1994; Schöler et al., 2004). Die Angaben zu den Hintergrundvariablen sind in Tabelle 1 getrennt für Mütter und Väter aufgeführt.

Aufgrund unterschiedlicher Schulsysteme in Deutschland und der Türkei wurde die Schulbildung der Eltern nur in *niedrig* (10 oder < 10 Jahre Schulbesuch) und *hoch* (> 10 Jahre Schulbesuch) unterteilt. Angaben zum Schulbesuch fehlten von einer Mutter und 11 Vätern. Bei der Berechnung eines Summenscores für beide Eltern, wurde ein fehlender Wert eines Elternteils mit dem Bildungsniveau des jeweils anderen ersetzt. Fehlten die Angaben beider Eltern wurden die Kinder aus der Stichprobe genommen. Von drei Müttern und sieben Vätern fehlen die Angaben über ihre Erwerbstätigkeit. Die Erwerbstätigkeit wurde dichotom als erwerbstätig (Voll- oder Teilzeitarbeit) oder nicht erwerbstätig erfasst. Da mit Ausnahme von vier Vätern alle Väter der gesamten Stichprobe erwerbstätig sind (siehe Tabelle 1) werden nur Gruppenunterschiede für die Erwerbstätigkeit der Mütter berechnet.

**Schulbildung.** Eine Varianzanalyse mit dem Faktor Gruppe und dem Bildungsniveau der Eltern als abhängige Variable zeigt einen signifikanten Haupteffekt,  $F(3, 181) = 18.08, p < .001$ , der darauf beruht, dass das Bildungsniveau der Eltern der türkischen Kinder ( $M = 1.97$ ) dem aller anderen Gruppen überlegen war und die Eltern der doM-Kinder ( $M = 1.74$ ) und uM-Kinder ( $M = 1.73$ ) ein höheres Bildungsniveau aufwiesen als die Eltern der tM-Kinder ( $M = 1.44$ ).

**Erwerbstätigkeit.** Auch die Erwerbstätigkeit der Mütter unterscheidet sich signifikant zwischen den Gruppen ( $\chi^2 = 17.86, df = 3, p < .001$ ). Mütter von tM-Kindern sind signifikant seltener erwerbstätig als Mütter von doM-Kindern ( $\chi^2 = 12.05, df = 1, p < .001$ ), toM-Kinder ( $\chi^2 = 14.86, df = 1, p < .001$ ) und der uM-Kindern ( $\chi^2 = 7.70, df = 1, p < .05$ ). Die drei anderen Gruppen unterscheiden sich nicht signifikant voneinander.

**Sanduhraufgabe.** Zu Beginn der Sanduhraufgabe dürfen sich die Kinder zwei von drei kleinen Spielzeugen (z. B. Kreisel) aussuchen. Daraufhin werden sie gefragt, ob sie die Spielzeuge lieber sofort oder später bekommen wollen (*Anreiz-Frage*). Wenn sich die Gruppen bezüglich dieses Realisierungs-Wunsches unterscheiden, könnten auftretende Unterschiede im Belohnungsaufschub auch mit dem unterschiedlichen Interesse zusammenhängen, das Spielzeug sofort zu erhalten. Bei sieben Kindern (2 toM-, 2 doM- und 3 uM-Kindern) fehlen die Angaben zu dieser Frage.

Unabhängig von der gegebenen Antwort, wurden die Kinder im Anschluss instruiert, dass sie eines der Spielzeuge sofort erhalten könnten. Sollten sie es jedoch schaffen, ohne zu reden oder weg zu gucken 15 min (900 sec) eine ablaufende Sanduhr zu beobachten, bekämen sie beide Belohnungen. Auch wurde dem Kind erklärt, dass es eine gelbe Verwarnungskarte erhalte, wenn es wegschaut oder redet. Eine zweite gelbe Karte folge beim zweiten Regelbruch. Beim dritten Regelbruch bekomme es eine rote Karte mit der Konsequenz, dass die Aufgabe abgebrochen wird und das Kind nur ein Spielzeug erhält. Die Karten sind während des ganzen Versuchsablaufs für das Kind sichtbar. Die gemessene Zeit bis zum ersten Regelbruch hatte sich in der Studie von Neubauer et al. (2012) als hinreichend reliabel erwiesen und wurde somit als Maß für die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub bzw. zur Selbstkontrolle herangezogen.

**Ablauf.** Alle Untersuchungen (sowohl in Deutschland als auch der Türkei) fanden als Einzeltestungen in einem ruhigen Raum in den jeweiligen Kindergärten der Kinder statt. Die Untersuchungsleitung saß mit dem Kind in einem 90°-Winkel an einem Tisch. Auf dem Tisch stand die Sanduhr in Augenhöhe des Kindes. Zur Kontrolle des Instruktionsverständnisses wurde das Kind vor Beginn der Aufgabe gebeten, die Aufgabeninstruktion in eigenen Worten zu wiederholen.

## Ergebnisse

Da die Zeit bis zum ersten Regelbruch sich als nicht normalverteilt erwies,  $D(185) = 0.19$ ,  $p < .001$ , wurden weitgehend nicht-parametrische Tests verwendet. Lediglich bei den Varianzanalysen werden die Ergebnisse parametrischer Tests berichtet. Zum einen sind Varianzanalysen relativ robust gegenüber der Verletzung der Normalverteilung (Field, 2009), zum anderen wurden die Ergebnisse in nicht-parametrischen Analysen bestätigt, auf deren Dokumentation allerdings zugunsten einer besseren Lesbarkeit verzichtet wird. Die in Klammern angegebenen Mittelwerte und Standardabweichungen für die Sanduhraufgabe beziehen sich auf die Sekunden bis zum ersten Regelbruch. Aufgrund der unterschiedlichen Stichprobengröße sind alle Post-hoc Tests nach Games-Howell berechnet worden (Field, 2009). Als erstes wurde überprüft, ob sich die vier Gruppen bezüglich ihres Wunsches (Anreiz-Frage) das Spielzeug sofort zu erhalten unterscheiden.

**Sanduhraufgabe.** Die Verteilung der Antworten auf die Anreiz-Frage auf die vier Gruppen ist aus Tabelle 1 ersichtlich. Die Kinder aller Gruppen wollten gleich häufig das Spielzeug lieber sofort als später erhalten  $\chi^2 = 2.82$ ,  $df = 3$ ,  $ns$ .

Eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit den vier Gruppen und dem Geschlecht als unabhängige und der Wartezeit bis zum ersten Regelbruch als abhängige Variable ergab einen signifikanten Haupteffekt für den Faktor Gruppe,  $F(3, 177) = 4.70$ ,  $p < .01$ ,  $\eta = .07$  und für den Faktor Geschlecht,  $F(1, 177) = 7.07$ ,  $p < .01$ ,  $\eta = .04$ . Der Interaktionsterm zwischen den beiden Faktoren war nicht signifikant  $F(1, 177) = 2.42$ ,  $ns$ . Bezüglich des Gruppeneffektes zeigten post-hoc Tests, dass die doM-Kinder ( $M = 406$ ,  $SD = 344$ ) signifikant länger warten als die toM-Kinder ( $M = 190$ ,  $SD = 174$ ,  $t = 215$ ,  $p < .001$ ). Zwischen allen anderen Gruppen finden sich keine signifikanten Unterschiede in der Wartezeit: tM-Kinder ( $M = 288$ ,  $SD = 288$ ) warten gleich lange wie doM-Kinder ( $t = -117$ ,  $ns$ ), uM-Kinder ( $M = 295$ ,  $SD = 264$ ,  $ns$ ) und toM-Kinder ( $t = 98$ ,  $ns$ ). Ebenfalls



unterscheiden sich uM-Kinder nicht von toM-Kinder in der Wartezeit ( $t = 105$ , *ns*). Die deskriptiven Daten für die Gruppen sind in Abbildung 1 abgebildet. Mädchen ( $M = 354$ ;  $SD = 318$ ) zeigten über alle Gruppen längere Wartezeiten als Jungen ( $M = 216$ ;  $SD = 208$ ).

*Abbildung 1 hier einfügen*

**Parallelisierung Schulbildung.** Da sich die Eltern der doM und toM Stichproben stark in der Schulbildung unterschieden, wurde mit einer parallelisierten Stichproben überprüft, ob der Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen in der Sanduhraufgabe nicht durch den Unterschied in der elterlichen Schulbildung erklärt werden kann. Hierfür wurden aus beiden Gruppen nur die Kinder, deren Eltern länger als 10 Jahre zur Schule gegangen sind, verglichen. Ein Mann-Whitney U-Test konnte zeigen, dass die doM-Kinder ( $n = 36$ ;  $M = 375$ ;  $SD = 346$ ) auch in dieser bezüglich der elterlichen Schulbildung parallelisierten Stichprobe eine längere Zeit bis zum ersten Regelbruch durchhielten als die toM-Kinder ( $n = 59$ ;  $M = 190$ ;  $SD = 174$ ;  $z = 2.24$ ,  $p < .05$ ).

### **Diskussion**

Eine geringere Fähigkeit zur Selbstkontrolle, gemessen mit der Sanduhraufgabe, konnte in der vorliegenden Studie bei Kindern mit einem türkischen Migrationshintergrund verglichen mit deutschen Kindern ohne Migrationshintergrund (Hypothese 1) nicht bestätigt werden. Ebenfalls konnten keine Unterschiede in der Fähigkeit zur Selbstkontrolle von Kindern mit einem Migrationshintergrund aus anderen Ländern als der Türkei und deutschen Kindern ohne Migrationshintergrund (Hypothese 2) gefunden werden. Die türkischen Kinder ohne Migrationshintergrund zeigten jedoch eine geringere Selbstkontrolle als die deutschen Kinder ohne Migrationshintergrund (Hypothese 3). Da sich die beiden Gruppen in der Anreiz-Frage nicht unterschieden, ist die geringere Selbstkontrolle nicht durch einen stärkeren Wunsch das Spielzeug sofort zu erhalten erklärbar. Dieser Unterschied blieb auch bestehen, wenn beide Stichproben bezüglich der Bildung der Eltern parallelisiert wurden. Da

sich die beiden Stichproben nicht bezüglich ihres Erwerbstätigkeitsstatus unterscheiden, ist der Unterschied in der Fähigkeit zur Selbstkontrolle nicht durch die erhobenen Hintergrundvariablen zur Bildung und Erwerbstätigkeit der Eltern zu erklären.

**Migrationsspezifischer Einfluss.** Die vorliegenden Ergebnisse geben keinen Hinweis auf einen migrationsspezifischen Einfluss auf die Selbstkontrolle von Kindergartenkindern. Weder die Kinder mit einem türkischen noch die mit einem anderen Migrationshintergrund zeigten eine geringere Selbstkontrolle als deutsche Kinder ohne Migrationshintergrund. Aufgrund des Zusammenhanges zwischen niedrigerem SES und geringerer Selbstkontrolle (Evans & English, 2002; Li-Grining, 2007), ist hervorzuheben, dass die Kinder mit türkischem Migrationshintergrund trotz geringerer Erwerbstätigkeit und Schulbildung ihrer Eltern das gleiche Niveau an Selbstkontrolle aufwiesen wie die Kinder der anderen in Deutschland untersuchten Gruppen.

**Kulturspezifischer Einfluss.** Der Unterschied zwischen deutschen und türkischen Kindern ohne Migrationshintergrund kann als ein Hinweis auf einen kulturspezifischen Einfluss auf die Fähigkeit zur Selbstkontrolle gewertet werden. Dieser kulturspezifische Einfluss könnte durch eine geringer eingeschätzte Bedeutung von Selbstkontrolle in der Kindererziehung entstehen (vgl. Leyendecker, 2003, 2008).

Jedoch ist die Interpretation einer kulturellen Bedingtheit der geringeren Selbstkontrolle von türkischen im Vergleich zu deutschen Kindern ohne Migrationshintergrund etwas gewagt: Das Schlussfolgern eines Unterschiedes zwischen zwei Gruppen aus verschiedenen Ländern als Folge von Kulturunterschieden ist kritisch, solange nicht tatsächlich kulturelle Merkmale erfasst werden (Hunt, Schneider & Comer, 2004). Da dies für die vorliegende Studie zutrifft, liefern die Befunde bestenfalls einen Hinweis auf mögliche kulturspezifische Einflussfaktoren, die es zukünftig genauer zu prüfen gilt.

Auch bleibt erklärungsbedürftig, warum kein Hinweis für einen kulturspezifischen Einfluss bei Kindern mit türkischem Migrationshintergrund zu finden ist. Hierfür könnte es zwei Erklärungsansätze geben: Zum einen kann die kulturelle Herkunft von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund in Deutschland nicht mit der Kultur der untersuchten Stichprobe aus Ankara verglichen werden. Die Eltern der in der Türkei untersuchten Kinder besitzen ein sehr hohes Bildungsniveau und sind überwiegend erwerbstätig, womit sie nur einen Teil der türkischen Bevölkerung repräsentieren. Nach Deutschland sind allerdings überwiegend arbeitssuchende Türk(inn)en mit geringem SES migriert (Crul & Schneider, 2009). In der Türkei bestehen große Unterschiede im Lebensstil und Wertesystem zwischen Bevölkerungsschichten mit hohem und niedrigem SES (Kagitcibasi, 2007). In der jungen, urbanen Bevölkerungsschicht mit einem hohen SES, wie sie in der vorliegenden Studie in Ankara untersucht wurde, wird Kindern mehr Autonomie (z.B. Entscheidungsfreiheiten bei der Berufswahl) zugesprochen. In der urbanen und ländlichen Bevölkerungsschicht mit einem geringen SES ist die Kindererziehung dagegen durch geringe Autonomie für das Kind charakterisiert. In beiden Gruppen ist allerdings eine starke emotionale Nähe zu den Eltern und der Familie in der Kindererziehung und bezüglich dieser emotionalen Nähe auch elterliche Kontrolle wichtig (Kagitcibasi, 2007; Kagitcibasi & Ataca, 2005). Die geringere Selbstkontrolle könnte spezifisch für türkische Kinder aus Familien mit hohem SES sein. Aus theoretischen Überlegungen müsste allerdings aufgrund des positiven Einflusses eines hohen SES auf die Selbstkontrolle (Evans & English, 2002) und der eher ausgeprägten Autonomie von Kindern dieser Familien (Kagitcibasi, 2007; Kagitcibasi & Ataca, 2005) ihre Selbstkontrolle höher sein als bei türkischen Kindern aus Familien mit niedrigem SES.

Ein alternativer Erklärungsansatz lässt sich aus dem Ergebnis einer Studie zu Sozialisationszielen von Müttern mit türkischem Migrationshintergrund in Deutschland entwickeln. In dieser Studie nahm die Wichtigkeit der Selbstkontrolle als Erziehungsziel mit

stärkerer Akkulturation in Richtung deutscher Kultur zu (Durgel et al., 2009). Demnach könnte das Ausbleiben des negativen kulturellen Einflusses auf die Fähigkeit zur Selbstkontrolle die Folge von Akkulturation in Richtung deutscher Kultur sein. Es bleibt aber noch zu prüfen, ob Kinder von Eltern mit einem türkischen Migrationshintergrund, die sich von der deutschen Gesellschaft separieren eine geringere Selbstkontrolle zeigen, als Kinder von Eltern mit türkischem Migrationshintergrund, die sich in die deutsche Gesellschaft involvieren.

**Schlussfolgerung.** Während Kinder ohne Migrationshintergrund in der Türkei eine geringere Selbstkontrolle aufweisen als deutsche Kinder ohne Migrationshintergrund, zeigen Kinder mit türkischem Migrationshintergrund ebenso wie Kinder mit anderem Migrationshintergrund das gleiche Niveau an Selbstkontrolle wie deutsche Kinder ohne Migrationshintergrund. Damit können migrationsbedingte Einschränkungen in der Fähigkeit zur Selbstkontrolle für Kinder mit einem Migrationshintergrund in Deutschland nicht belegt werden.

Jedoch zeigen türkische Kinder ohne Migrationshintergrund eine geringere Selbstkontrolle als deutsche Kinder ohne Migrationshintergrund. Basierend auf der Theorie, dass die Zugänglichkeit des Cool-Systems eines Kindes durch seine Lerngeschichte beeinflusst wird und dadurch individuelle Unterschiede in der Fähigkeit zur Selbstkontrolle entstehen (Mischel & Ayduk, 2004), unterscheiden sich die deutschen und türkischen Kinder ohne Migrationshintergrund nicht qualitativ sondern lediglich quantitativ (also in ihrer Zugänglichkeit zum cool-System) in ihrer Fähigkeit zur Selbstkontrolle.

Die geringere Selbstkontrollfähigkeit von türkischen Kindern ohne Migrationshintergrund verglichen mit deutschen Kindern ohne Migrationshintergrund sollte nicht als Schwäche oder Nachteil dieser Kinder interpretiert werden. Für den schulischen Erfolg ist die Passung zwischen den Fähigkeiten der Kinder und den schulischen

Anforderungen ausschlaggebend. Wenn die kindliche Selbstkontrolle im türkischen Schulsystem nicht so wichtig ist, weil die Kinder beispielsweise stärker durch die Lehrkräfte kontrolliert/reguliert werden, ist eine geringere Selbstkontrolle für türkische Kinder in ihrem Schulsystem nicht von Nachteil (McInerney, 2007).

Ein möglicherweise kulturspezifisch negativer Einfluss auf die Selbstkontrolle von Kindergartenkindern in der Türkei scheint keine Bedeutung für die Selbstkontrollfähigkeit von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund in Deutschland zu haben. Wenn dieser Befund nicht ein Artefakt der eingeschränkten Vergleichbarkeit der beiden Gruppen hinsichtlich ihres SES ist, könnten dafür die Akkulturationsstrategien der Eltern verantwortlich sein.

Insgesamt ist die Fähigkeit zur Selbstkontrolle bei Kindern mit türkischem Migrationshintergrund und Kindern mit Migrationshintergrund aus anderen Ländern in Anbetracht ihrer erhöhten Risiken (z. B. durch migrationsspezifische Stressoren) bemerkenswert. Andere Studien weisen sogar auf spezifische Leistungsvorteile von Schulkindern mit Migrationshintergrund in Deutschland hin. So zeigen beispielsweise Schulkinder mit Migrationshintergrund, die zu Hause entweder ausschließlich eine andere Sprache oder neben dem Deutschen noch eine weitere Sprache erworben haben, einen Leistungsvorteil beim Erlernen von Englisch als Fremdsprache gegenüber Kindern, die zu Hause nur Deutsch sprechen (Göbel, Rauch & Vieluf, 2011; Rauch, Jurecka & Hesse, 2010). Studien über Leistungsvorteile von Kinder mit Migrationshintergrund, sowie die Ergebnisse der vorliegenden Studie, unterstützen somit die Aufforderung den defizitorientierten Ansatz bei der Behandlung des Themenbereiches Migration zu verlassen und stattdessen die durch Migration entstehenden Chancen zu fokussieren (Uslucan, 2005).

## Literatur

- Atance, C. M. & Jackson, L. K. (2009). The development and coherence of future-oriented behaviors during the preschool years. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102, 379-391.
- Berry, J. W. (1992). Acculturation and Adaption in a New Society. *International Migration*, 30, 69-85.
- Blair, C. (2002). School readiness. *American Psychologist*, 57, 111-127.
- Crul, M., & Schneider, J. (2009). Children of Turkish Immigrants in Germany and the Netherlands: The Impact of Differences in Vocational and Academic Tracking Systems. *Teachers College Record*, 111, 1-15.
- Duckworth, A. L. & Carlson, S. M. (in press). Self-regulation and school success. In B.W. Sokol, F.M.E. Grouzet, & U. Müller (Eds.), *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct*. New York: Cambridge University Press.
- Durgel, E. S., Leyendecker, B., Yagmurlu, B. & Harwood, R. (2009). Sociocultural influences on German and Turkish immigrant mothers? Long-term socialization goals. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40, 834-852.
- Ehmke, T. & Jude, N. (2010). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*, 231-154. Münster: Waxmann.
- Entwisle, D. R. & Astone, N. M. (1994). Some practical giudelines for measuring youth's race/ethnicity and socioeconomic status. *Child Development*, 65, 1521-1540.
- Evans, G. W. & English, K. (2002). The environment of poverty: Multiple stressor exposure, psychophysiological stress, and socioemotional adjustment. *Child Development*, 73, 1238-1248.

- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3. Aufl.). London: SAGE Publications Ltd.
- Fuhrer, U. & Mayer, S. (2005). Familiäre Erziehung im Prozess der Akkulturation. In U. Fuhrer, H.-H. Uslucan, *Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur*, 59-85. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gawrilow, C., Fäsche, A., Guderjahn, L., Gunzenhauser, C., Merkt, J. & von Suchodoletz, A. (in press). The impact of self-regulation on preschool mathematical achievement. *Child Indicators Research*.
- Gomolla, M. & Radtke, F. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Göbel, K., Rauch, D. & Vieluf, S. (2011). Leistungsbedingungen und Leistungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern türkischer, russischer und polnischer Herkunftssprachen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2, 50-65.
- Haasen, C., Levit, O. Gelbert, A., Foroutan, N., Norovjav, A., Mirweys, S. & Demiralay, C. (2007). Zusammenhang zwischen psychischer Befindlichkeit und Akkulturation bei Migranten. *Psychiatrische Praxis*, 34, 339-342.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behavior, Institutions, and Organizations Across Nations* (2nd ed.). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Houck, G. M. & Lecuyer-Maus, E. A. (2004). Maternal limit setting during toddlerhood, delay of gratification, and behavior problems at age five. *Infant Mental Health Journal*, 25 (1), 28-46.
- Hunt, L. M., Schneider, S. & Comer, B. (2004). Should "acculturation" be a variable in health research? A critical review of research on U.S. Hispanics. *Social Science and Medicine*, 59, 973-986.

- Jäkel, J. & Leyendecker, B. (2008). Tägliche Stressfaktoren und Lebenszufriedenheit türkisch- stämmiger Mütter in Deutschland. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 32, 307-314. doi: 10.1026/0943-8149.16.1.12.
- Kagitcibasi, C. (2007). Family, self, and human development across cultures: Theory and applications (2. Aufl.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Kagitcibasi, C. & Ataca, B. (2005). Value of children and family change: A three decade portrait from Turkey. *Applied Psychology*, 54, 317-337.
- Kristen, C. (2008). Schulische Leistungen von Kindern aus türkischen Familien am Ende der Grundschulzeit. Befunde aus der IGLU-Studie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 48, 230-251.
- Levine, N. (1989). Social Change and Family Crisis: the Nature of Turkish Divorce. In C. Kagitcibasi (Hrsg.), *Sex roles, family and community in Turkey*, 323-347. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- Leyendecker, B. (2003) Die frühe Kindheit in Migrantenfamilien. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung*, 385-435. Bern; Huber.
- Leyendecker, B., Yagmurlu, B., Citlak, B., Dost, A. & Harwood, R. L. (2008). Langfristige Sozialisationsziele von migrierten und nicht-migrierten Müttern in der Türkei und in Deutschland - Der Einfluss von Bildung, Kultur und Migrationserfahrungen. In I. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Migration und Bildung. Wissenschaftliche Kontroversen*. Münster: Waxmann.
- Li-Grining, C. (2007). Effortful control among low-income preschoolers in three cities: Stability, change, and individual differences. *Developmental Psychology*, 43, 208-221.
- McInerney, D. M. (2007). The motivational roles of cultural differences and cultural identity in self-regulated learning. In D. Schunk & B. Zimmerman (Hrsg.),



*Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, 369-400.

New York: Lawrence Erlbaum.

Metcalf, J. & Mischel, W. (1999). A hot/cool system analysis of delay of gratification:

Dynamics of willpower. *Psychological Review*, 106, 3-19.

Mischel, W. & Ayduk, O. (2004). Willpower in a cognitive-affective processing system. In:

Baumeister, R. F. & Vohs, K. D. (Eds.), *Handbook of Self-Regulation - Research*

*Theory and Applications* (S. 99-129). New York, London: The Guilford Press.

Mischel, W. & Gilligan, C. (1964). Delay of Gratification, Motivation for the Prohibited

Gratification and Responses to Temptation. *Journal of Abnormal Psychology*, 69, 411-

417.

Mischel, W., Shoda, Y. & Peake, P. (1988). The Nature of Adolescent Competencies

Predicted by Preschool Delay of Gratification. *Journal of Personality and Social*

*Psychology*, 54, 687-696.

Neubauer, A., Gawrilow, C., & Hasselhorn, M. (2011). Belohnungsaufschub: Ein Ansatz zur

Frühprognose volitionaler Kompetenzen. In W. Schneider, & M. Hasselhorn (Eds.),

Tests und Trends: Frühprognose schulischer Kompetenzen. Göttingen, Germany:

Hogrefe.

Neubauer, A., Gawrilow, C., & Hasselhorn, M. (2012). The Watch-and-Wait Task: On the

reliability and validity of a new method of assessing self-control in preschool

children. *Learning and Individual Differences*, 22, 770-777. doi:

10.1016/j.lindif.2012.05.006.

Otyakmaz, B. Ö. (2012). Entwicklungserwartungen deutscher und türkisch-deutscher

Mütter von Vorschulkindern. *Frühe Bildung*, 2, 28-34.

- Özüekren, S. & Ergoz-Karahan, E. (2010). Housing experiences of Turkish (im)migrants in Berlin and Istanbul: Internal differentiation and segregation. *Journal of Ethnic and Migrant Studies*, 36, 355-372.
- Rauch, D. P., Jurecka, A., & Hesse, H.-G. (2010). Für den Drittspracherwerb zählt auch die Lesekompetenz in der Herkunftssprache: Untersuchung der Türkisch-, Deutsch- und Englisch-Lesekompetenz bei Deutsch- Türkisch bilingualen Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55, 78–100.
- Ryan, R. M., Fauth, R. C., & Brooks-Gunn, J. (2006). Childhood poverty: Implications for school readiness and early childhood education. In B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of children* (2nd ed., pp. 323–346.) Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schöler, H., Dutzi, I., Roos, J., Schäfer, P., Grün-Nolz, P. & Engler-Thümmel, H. (2004). Einschulungsuntersuchungen 2003 in Mannheim. Heidelberg: Arbeitsberichte aus dem Forschungsprojekt „Differenzialdiagnostik“ Nr. 16.
- Shoda, Y., Mischel, W. & Peake, P. (1990). Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. *Developmental Psychology*, 26, 978-986.
- Silverman, I. (2003). Gender Differences in Delay of Gratification: A Meta-Analysis. *Sex Roles*, 49, 451-463.
- 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*, 200-230. Münster: Waxmann.

Tangney, J.P., Baumeister, R.F. & Boone, A.L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality, 72*, 271-324.

Uslucan, H. (2005). Chancen von Migration und Akkulturation. In U. Fuhrer & H.-H. Uslucan, *Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur*, 226-242. Stuttgart: Kohlhammer.

von Grünigen, R., Perren, S., Nägele C. & Alsaker (2010). Immigrant children's peer acceptance and victimization in kindergarten: The role of local language competence. *British Journal of Developmental Psychology, 28*, 679-697.

*Tabelle 1: Stichprobenmerkmale*

Variablen	Frankfurt		Ankara	
	doM (n = 55)	tM (n = 31)	uM (n = 37)	toM (n = 62)
Anteil Mädchen, %	64	45	54	52
Alter in Monaten (SD)	71 (4.5)	71 (3.2)	67 (3.6)	67 (3.7)
Mütter, ≤ 10 Jahre Schulbesuch, %	26	58	33	3
Väter, ≤ 10 Jahre Schulbesuch, %	24	50	19	3
Mutter, nicht erwerbstätig, %	24	62	28	21
Vater, nicht erwerbstätig, %	0	7	0	6
Anreiz-Frage, Antwort sofort, %	55	45	56	63

*Anmerkungen.* doM = Deutsch ohne Migrationshintergrund; tM = türkischer Migrationshintergrund; uM = Migrationshintergrund unterschiedlicher Länder; toM = Türkisch ohne Migrationshintergrund; bei den Variablen zum Schulbesuch, Erwerbstätigkeit und der Anreizfrage gibt es in einzelnen Zellen Abweichungen von der Gruppengröße *n*.

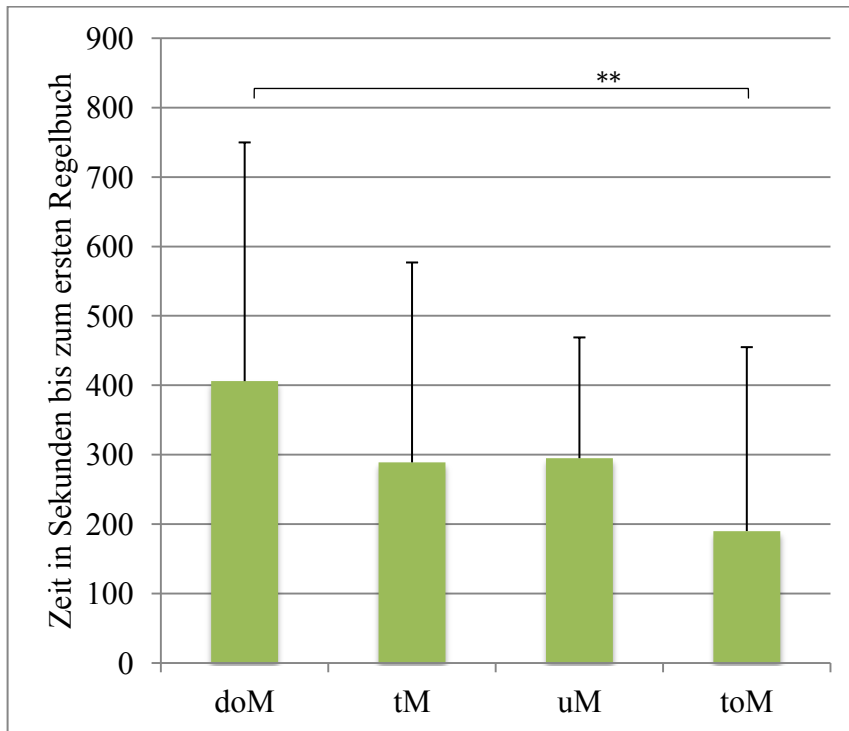


Abbildung 1. Zeit in Sekunden bis zum ersten Regelbruch bei der Sanduhraufgabe nach den vier Gruppen. doM = Deutsch ohne Migrationshintergrund; tM = türkischer Migrationshintergrund; uM = Migrationshintergrund unterschiedlicher Länder; toM = Türkisch ohne Migrationshintergrund. \*\* Differenz signifikant mit  $p < .001$ .