
6. Untersuchungsdesign

Meinem Dissertationsvorhaben liegen die Daten des Forschungsprojektes „Individuation und soziale Identität türkischer Jugendlicher in Berlin“ zugrunde. Das Projekt wurde von Februar 1999 bis Februar 2001 an der Freien Universität Berlin, Arbeitsbereich Empirische Erziehungswissenschaften unter Leitung von Prof. Dr. Merkens von meinen Kolleginnen und mir durchgeführt.

Es wurde folgendes Untersuchungsdesign entwickelt, das die soziale Integration und die Bedingungsfaktoren für den Schulerfolg in Abhängigkeit der verschiedenen Mikrosysteme abzubilden vermag.

Abbildung 2: Untersuchungsdesign

1. Messzeitpunkt 8. Klasse	2. Messzeitpunkt 9. Klasse
Soziogramme (gesamte Klasse)	Soziogramme (gesamte Klasse)
Hauptbefragung:	Hauptbefragung:
1. Schüler türkischer Herkunft	1. Schüler türkischer Herkunft
2. deutsche Freunde bzw. Abgelehnte	2. deutsche Freunde bzw. Abgelehnte
3. Klassenlehrer	
4. Eltern der türkischen Jugendlichen	

Um solche Schulen zu vermeiden, in denen die Migrantenkinder fast unter sich sind und in denen die Chance, interethnische Freundschaften zu schließen aufgrund eines zu hohen oder zu geringen Ausländeranteils nicht gegeben war, wurden in die Untersuchung möglichst solche Schulen einbezogen, deren 8. Klassen mindestens fünf türkische und mindestens fünf deutsche Schüler besuchten. Für die Auswahl der Schulen stellte der Ausländeranteil, der zwischen 15% - 35% liegen sollte, ein wichtiges Auswahlkriterium dar.

Nachdem die Fragebögen in Abstimmung mit dem Datenschutzbeauftragten von Berlin erstellt und vom Landesschulamt genehmigt waren, wurden die Schulen anhand der Statistiken des Landesschulamtes ausgewählt. Da das institutionalisierte kulturelle Kapital über das Bildungsniveau erfasst werden kann, wurde die Untersuchung in allen vier Schulformen, d.h. Hauptschule, Realschule, Gesamtschule und Gymnasium durchgeführt. Die Untersuchung erfolgte in 23 Schulen, die in den Westberliner Bezirken²⁸ Tiergarten, Tempelhof, Charlottenburg, Wedding, Neukölln, Kreuzberg, Schöneberg und Spandau liegen,

²⁸ Für die Untersuchung konnten wir die Schulen im Ostteil der Stadt nicht in die Befragung einbeziehen, da diese so gut wie keine Schüler türkischer Herkunft besuchen.

und zwar in sechs Hauptschulen, sieben Realschulen, sechs Gymnasien und vier Gesamtschulen.

Mit den ausgewählten Schulen wurde zunächst Briefkontakt aufgenommen, um in einem persönlichen Gespräch einerseits die Untersuchung vorzustellen und andererseits den Anteil der Schüler türkischer Herkunft in den 8. Klassen zu überprüfen. Dabei stellte sich heraus, dass die eingebürgerten Schüler türkischer Herkunft sowohl in den Statistiken des Landesschulamtes als auch in den schulinternen Statistiken als Deutsche aufgeführt wurden. Auch solche Schüler waren für das Untersuchungsdesign von hohem Interesse, da die Einbürgerung selbst als ein Zeichen der Assimilation oder Integration interpretiert werden kann. Genauso wurden jene Schüler in die Untersuchung als Schüler türkischer Herkunft einbezogen, die ein türkisches Elternteil haben. Bei der Auswahl der Klassen, stellten die Namen der Schüler ein wichtiges Kriterium dar, da in den Schulstatistiken unter der Rubrik »Schüler nicht-deutscher Herkunftssprache« unterschiedlichste Nationalitäten zusammengefasst werden.

Vor der Durchführung der Soziogramme holten wir von den Eltern türkischer Herkunft ihr Einverständnis ein. Alle anderen Eltern erhielten eine Vorinformation, in der die Untersuchung knapp dargestellt wurde. Nach der Durchführung der Soziogramme wurden an die Eltern der ausgewählten deutschen Schüler Briefe mit einer Einverständniserklärung verteilt.

6.1. Instrumente der Erhebung

Für das Forschungsprojekt „Individuation und soziale Identität türkischer Jugendlicher in Berlin“ wurden fünf unterschiedliche standardisierte Erhebungsinstrumente mit geschlossenen Fragen entwickelt: 1) das Soziogramm, 2) der Fragebogen für Schüler türkischer Herkunft, 3) der Fragebogen für deren deutsche Freunde oder Abgelehnte, 4) der Fragebogen für die türkischen Eltern, 5) und der Fragebogen für die jeweiligen Klassenlehrer.

Zu 1) Vor der Hauptbefragung wurden im Rahmen dieser Untersuchung Netzwerkanalysen auf der Basis von Soziogrammen in der gesamten Klasse durchgeführt. Diese Methode der Netzwerkanalyse geht auf MORENO (1967) zurück, der sich als einer der ersten mit der graphischen und quantitativen Darstellung von gruppenspezifischen Prozessen beschäftigte (OSWALD 1977).

Mit Hilfe von Soziogrammen kann das Individuum in seiner strukturellen Eingebundenheit in der jeweiligen Bezugsgruppe erfasst werden (WASSERMANN/ FAUST 1994). Demzufolge

ist es möglich aufzuklären, wer in dieser Klasse besonders beliebt ist oder sogar eine Außenseiterposition einnimmt. Des Weiteren können durch die genannten Sympathien Aussagen über mögliche Unterstützungen oder Freundschaften getroffen werden. Im Migrationskontext ist von besonderem Interesse, wie sich diese Netzwerke ethnisch zusammensetzen. Zudem kann anhand der Soziogramme überprüft werden, ob in Bezug auf die Mitschülerinnen und Mitschüler ein Wechsel in der Bezugsgruppe stattgefunden hat.

Die Schüler wurden gebeten, ihre Vorliebe und Abneigung gegenüber ihren Klassenkameraden anhand von realen Ereignissen anzugeben. Die Fragen im Soziogramm lauteten:

1. Neben wem würdest Du gerne während des Unterrichts sitzen?
2. Neben wem möchtest Du auf keinen Fall während des Unterrichts sitzen?
3. Wen würdest Du gerne aus Deiner Klasse zu Dir nach Hause einladen?
4. Wen würdest Du nicht gerne aus Deiner Klasse zu Dir nach Hause einladen?
5. Wen würdest Du gerne aus Deiner Klasse zu Deinem Geburtstag einladen?
6. Wen würdest Du nicht gerne aus Deiner Klasse zu Deinem Geburtstag einladen?
7. Wen aus Deiner Klasse triffst Du in der Freizeit / nach der Schule?

Anhand der Soziogramme wurden die deutschen Mitschüler ausgewählt, die von den türkischen Jugendlichen als Freunde und Abgelehnte genannt wurden. Diese wurden bei der Hauptbefragung als soziale Bezugsrahmen in die Befragung miteinbezogen. Anschließend wurden deren Daten für die Datenauswertung mit den Angaben der türkischen Jugendlichen verknüpft.

Zu 2) Der Fragebogen für Schüler türkischer Herkunft umfasst familiäre Hintergrundvariablen in Bezug auf biographische Angaben zu Statuspassagen sowie Variablen über ihr kulturelles Kapital, ihre psychosoziale Befindlichkeit und ihre Netzwerke in Familie, Schule und Freizeit.

Zu 3) Bei den deutschen Schülern wurden Hintergrundvariablen der Familie und Schule, Distanz und Nähe von ausländischen Schülern, Akkulturation, Partizipation in Netzwerken mit ausländischen Schülern sowie Türken-/Deutschen-/Freundesbild erhoben.

Zu 4) Die Fragen im Fragebogen für Eltern türkischer Herkunft konzentrieren sich auf Hintergrundvariablen von Familie, soziale Identität, Einstellung zur Akkulturation sowie ihre Netzwerke. Der Fragebogen der Eltern in deutscher Sprache umfasste 21 Seiten und der in türkischer Sprache 20 Seiten.

Zu 5) Der Fragebogen für die Klassenlehrer besteht aus zwei Teilen. Der erste allgemeine Teil des Fragebogens für Klassenlehrer umfasste sechs Seiten und der zweite Teil zwei Seiten. Der erste allgemeine Teil enthält Fragen über Klassen-, Kurs- und Schulgröße, Einschätzung der Vernetztheit ausländischer und deutscher Schüler in der Freizeit und in der Schule, Lehrer-

Bezugsnorm-Orientierung, Anteil ausländischer Schüler in der Klasse, Ursachenzuschreibung für den Erfolg/Misserfolg von Schülern und Deutschen-/Türken-/Selbstbild. Im zweiten Teil, der Schülerbeurteilungsbogen für Schüler türkischer Herkunft, der analog zum Gutachten am Ende der Grundschulzeit als Grundlage zur Oberschulempfehlung dient, wurden Variablen über Leistungsstand, sozioökonomischen Status und schulisches Leistungsbild der Schüler türkischer Herkunft erhoben.

6.2. Durchführung der Untersuchung

Die Untersuchung fand von Februar 1999 bis Februar 2001 als schriftliche Befragung in zwei Erhebungen statt. Wie zuvor erwähnt, wurden vor der Hauptbefragung des 1. und des 2. Messzeitpunktes Soziogramme in der gesamten Klasse durchgeführt, in denen Fragen nach Freunden in der Klasse sowie in der Freizeitgruppe gestellt wurden. Anhand der gegebenen Antworten konnten möglichst alle türkischen Schüler sowie deren deutsche Freunde, aber auch die deutschen Mitschüler, die von den Schülern türkischer Herkunft abgelehnt wurden, erfasst werden. Zum zweiten Messzeitpunkt, ca. nach einem Jahr, wurden die Schüler türkischer Herkunft, die auch in der ersten Erhebung teilgenommen hatten, erneut befragt. Es wurde darauf geachtet, dass während der Befragung keine Lehrer anwesend waren. Mitarbeiter, z. T. mit türkischen Sprachkenntnissen, erklärten schwierige Fragen. Die Eltern der Schüler türkischer Herkunft wurden ebenfalls schriftlich befragt. Nach der Befragung der Schüler wurden die Fragebögen, je nachdem, wie die Kinder die Sprachkenntnisse ihrer Eltern einschätzten, in deutscher oder in türkischer Sprache den Schülern ausgehändigt und ca. zwei Wochen später von der Schule eingesammelt.

Zum Zeitpunkt der ersten Messung wurden insgesamt 299 Schüler türkischer Herkunft, deren Klassenlehrer, Eltern und 440 deutsche Schüler befragt. Von den befragten deutschen Schülern wurden 157 als Freunde, 162 als Abgelehnte und 121 sowohl als Freunde als auch Abgelehnte von unterschiedlichen türkischen Schülern genannt. An der Befragung haben insgesamt 93 Eltern teilgenommen. Es liegen die Daten von 47 Müttern und von 46 Vätern und von 30 Klassenlehrern vor. Zum Zeitpunkt der zweiten Messung wurden 467 deutsche Schüler, 314 türkische Schüler befragt, von denen 193 auch an der ersten Messung teilgenommen haben. Diesmal wurden die Eltern der Schüler türkischer Herkunft nicht in die Untersuchung einbezogen

Bei den Klassenlehrern sowie bei den Eltern war der Rücklauf trotz mehrfachen Nachfragens eher gering.

6.3. Verknüpfung der Stichproben

Die Angaben der türkischen Jugendlichen stehen im Mittelpunkt der Analysen. Die Daten der deutschen Schüler, die von den türkischen Schülern im Soziogramm als Freunde oder als Abgelehnte genannt wurden, der Eltern sowie die Schülerbeurteilung der Lehrer müssen als abhängige Stichprobe betrachtet werden, weil sie nur dann in die Stichprobe eingegangen sind, wenn die Schüler türkischer Herkunft an der Untersuchung teilgenommen bzw. die deutschen Schüler genannt haben. Die Daten der Freunde bzw. Abgelehnten, der Eltern sowie der Lehrer (Schülerbeurteilungsbogen) wurden den Daten der jeweiligen türkischen Schüler angehängt. Diese Vorgehensweise ermöglicht es, die Angaben der Eltern sowie der Lehrer mit den Angaben der Schüler zu vergleichen und zu überprüfen. Zum anderen kann damit überprüft werden, welchen Einfluss die familiären bzw. schulischen Variablen auf die schulischen Leistungen der befragten Jugendlichen haben.

6.4. Vorstellung der Auswertungsmethoden

Zunächst wurden die für die türkischen Jugendlichen interessierenden Skalen in ihrer Dimensionalität anhand von Faktorenanalysen ermittelt. Dieses Verfahren eignet sich in dieser Form besonders, da einige der verwendeten Itembatterien bisher als nicht hinreichend getestete Skalen vorliegen. Die Daten der türkischen sowie der deutschen Jugendlichen, der Eltern und der Lehrer wurden mittels Reliabilitätsanalysen daraufhin untersucht, ob sie das interessierende Merkmal zuverlässig darstellen. Es ist sinnvoll, die Konstrukte bei allen Substichproben so zu bilden, dass diese vergleichbar sind.

Um die oben genannten Thesen überprüfen zu können (vgl. Kapitel 4), soll mit Hilfe von Korrelations-Varianzanalysen und multiplen Regressionsanalysen untersucht werden, von welchen Prädiktoren die schulischen Leistungen beeinflusst werden.

6.5. Operationalisierung und Methoden zur Analyse der Einflussfaktoren auf den Schulerfolg türkischer Schuljugendlicher²⁹

Um die *Einflussfaktoren auf den Schulerfolg* zu überprüfen, müssen die relevanten Faktoren ausfindig gemacht und in ihrer Bedeutung für den Schulerfolg geprüft werden. Normalerweise werden hier drei verschiedene Sozialisationsinstanzen betrachtet: Familie, Schule und Freunde (vgl. MERKENS/ ALIZADEH/ HUPKA/ KARATAS/ REINDERS/ SCHNEEWIND 2001, BRONFENNBRENNER 1981). Die Betrachtung soll daher jeweils für die einzelnen Mikrosysteme und die ökologischen Übergänge getrennt erfolgen. Wie bereits im Theorieteil beschrieben wurde, können Jugendliche in verschiedenen Bereichen ihrer Lebenswelt Ressourcen vorfinden.

Meiner Ansicht nach haben das kulturelle Kapital bzw. die aktivierbaren Ressourcen erheblichen Einfluss auf den Schulerfolg: Je nachdem, welches kulturelle Kapital bzw. welche Ressourcen die Jugendlichen türkischer Herkunft bevorzugen, d. h. ob sie türkisches oder deutsches Kapital vorziehen oder ob sie bi- bzw. transkulturelles Kapital (WELSCH 1999)³⁰ ausbilden, werden sich ihre schulischen Erfolge gestalten. Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang die Beherrschung der deutschen Sprache.

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass ESSER (1996) davon ausgeht, die sozialen, kulturellen, moralischen und politischen Kapitalarten der ethnischen Gruppen immer als ein spezifisches Kapital zu betrachten, weil diese Ressourcen nicht ohne weiteres außerhalb der eigenen ethnischen Gruppe verwertbar oder auf andere Sozialräume übertragbar sind (ESSER 1996, S. 71). Es soll zum einen auf die Sprachgewohnheiten und Kompetenzen und zum anderen auf die kulturellen Vorlieben, Lesegewohnheiten und die Mediennutzung eingegangen werden. In einem ersten Teil soll der Frage nachgegangen werden, welche Ressourcen die türkischen Jugendlichen unserer Stichprobe vorfinden bzw. welches kulturelle Kapital sie akkumulieren. Hierfür sollen Auszählungen einen Überblick über die vorhandenen Ressourcen geben.

²⁹ Für Datendokumentation vgl. MERKENS/ ALIZADEH/ HUPKA/KARATAS/ REINDERS/ SCHNEEWIND (2001).

³⁰ Transnationale Handlungsweisen entstehen, wenn bestimmte Verhaltensweisen nicht nur erworben, sondern den besonderen Bedingungen der eigenen Lebenswelt eingegliedert und dementsprechend umgeformt werden (vgl. hierzu auch WEIDACHER 2000).

Um die Auswirkungen der verschiedenen Mikrosysteme auf die Bedingungen für den Schulerfolg, d.h. auf die schulischen Leistungen bzw. auf den Schulabschlusswunsch³¹ darstellen zu können, sollen in einem zweiten Schritt zunächst Korrelationen³² zwischen den SchulerfolgsvARIABLEN und möglichen Einflussvariablen für den Querschnitt und für den Längsschnitt³³, (jeweils für den 1. und 2. Messzeitpunkt) gerechnet werden und anschließend sollen Multiple Regressionsanalysen durchgeführt werden, um die Stärke des Zusammenhangs zwischen verschiedenen Variablen zu ermitteln und zu prüfen, in welche Richtung und wie stark die abhängige Variable von den unabhängigen Variablen beeinflusst wird (DIEKMANN 1999).

Dabei sollen die unabhängigen Variablen schrittweise in die Analysen einbezogen werden, d.h. es sollen zuerst nur die personenbezogenen Variablen, im zweiten Schritt die Variablen im Kontext der Schule, dann die für die Familie relevanten Variablen und zuletzt die Freundes- und Freizeitvariablen³⁴ in das Modell aufgenommen werden.

In die Regressionsanalysen sollen als abhängige Variablen die SchulerfolgsvARIABLEN „Mathezensur“ und „Deutschzensur“ eingehen, also die Variablen, die als Kriteriumsmaß für den Schulerfolg relevant sind. Da der „Schulabschlusswunsch“ sowie die „Schulform“ nominalskaliert sind, werden für diese keine Korrelationen bzw. Regressionsanalysen durchgeführt. Es soll mit Hilfe von Varianzanalysen und T- Tests geprüft werden, ob Unterschiede zwischen den Gruppen hinsichtlich der Einflussfaktoren bestehen.

Als **persönliche Einflussgrößen** sollen die Einflüsse des „**Geschlechts**“ und des „**Alters**“ überprüft werden. Des Weiteren soll der Einfluss der **psychosozialen Befindlichkeit**, die sich anhand der Skalen wie „Anomie“, „sozialer Vergleich“, „Selbstwirksamkeitserwartung“, „Schulische Selbstwirksamkeitserwartung“ und „Prüfungsangst“ überprüfen lässt, untersucht werden.³⁵

³¹ Um den Einfluss der verschiedenen Mikrosysteme auf die schulischen Leistungen bzw. auf die Mathematik- und Deutschzensur zu überprüfen, werden Korrelations- bzw. Regressionsanalysen sowie Varianzanalysen durchgeführt.

³² Mit Hilfe von Korrelationsanalysen kann die Enge des linearen Zusammenhangs zweier Variablen überprüft werden. Ein positiver Korrelationskoeffizient ($r = +1$) zeigt auf, dass die Werte in ihren Ausprägungen in die gleiche Richtung zeigen. Es besteht also ein positiver Zusammenhang. Wohingegen ein negativer Korrelationskoeffizient zeigt, ob die verglichenen Merkmale in verschiedene Richtungen zeigen, dass also ein negativer Zusammenhang besteht. Es besteht kein Zusammenhang, wenn $r=0$ ist (BORTZ 1993, S.190ff.).

³³ D.h. nur mit den Daten der Schüler türkischer Herkunft, die sowohl im 1. als auch im 2. Messzeitpunkt teilgenommen haben.

³⁴ Die Einflussvariablen wurden in Anlehnung an GLUMPER (1985), wie im Kapitel 2.5.2 ausführlich dargestellt wurde, in personenbezogene, schulische, familiäre Variablen sowie Freundes- und Freizeitvariablen aufgeteilt.

³⁵ Die Skalen zur psychosozialen Befindlichkeit wurden den personenbezogenen Variablen hinzugefügt, weil diese ebenfalls als intellektuelle Entwicklung und Leistungsfähigkeit bzw. Leistungsbereitschaft betrachtet werden können (vgl. GLUMPER 1985).

Die Items der Skala „**Anomie**“ (HENNING/ SIX 1977) lauteten: (a) „Es ist nicht so wichtig, wie man gewinnt, sondern dass man gewinnt“, (b) „Man sollte nur dann den wahren Grund seiner Absichten zeigen, wenn es einem nützt“, (c) „Wer sich für die Zwecke anderer ausnutzen lässt, ohne es zu merken, verdient kein Mitleid“, (d) „Man muss die Taten der Menschen nach ihrem Erfolg beurteilen“. Der Reliabilitätskoeffizient von $\alpha = .68$ sowie die Trennschärfen sind gut. Für den 2. Messzeitpunkt wurde die Skala entsprechend aufgebaut, der α -Wert liegt bei $.77$, die Trennschärfen sind gut.

Die Skala „**sozialer Vergleich**“ besteht aus Items, die den Ehrgeiz der Schüler hinsichtlich der Leistungen im Leben messen (SCHWARZER/ JERUSALEM 1999): (a) „Erfolg im Leben zu haben, bedeutet für mich besser als andere zu sein“, (b) „Ich habe immer den Ehrgeiz, besser als der Durchschnitt zu sein“, (c) „Ich bin nur dann mit meinen Leistungen zufrieden, wenn sie überdurchschnittlich sind“, (d) „Bei jeder Art von Prüfung oder Wettbewerb ist es mir wichtig zu erfahren, wie ich im Vergleich zu den anderen abgeschnitten habe“. Der Reliabilitätskoeffizient von $\alpha = .71$ sowie die Trennschärfen sind gut. Für den 2. Messzeitpunkt wurde die Skala analog konstruiert, der α -Wert liegt bei $.74$, die Trennschärfen sind ebenfalls gut.

Die „**Selbstwirksamkeitserwartung**“ (SCHWARZER/ JERUSALEM 1999) wurde mittels fünf Items erfasst: (a) „Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann“, (b) „Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden“, (c) „Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann“, (d) „In Konfliktsituationen weiß ich mir meistens zu helfen“, (e) „Es bereitet mit keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen“. Der Reliabilitätskoeffizient von $\alpha = .74$ sowie die Trennschärfen sind gut. Die Operationalisierung für die „Selbstwirksamkeitserwartung“ erfolgte im 2. Messzeitpunkt analog ($\alpha = .77$).

Die Items der Skala „**schulische Selbstwirksamkeitserwartung**“ waren zu beiden Messzeitpunkten identisch: (a) „Es fällt mir leicht, neuen Unterrichtsstoff zu verstehen“, (b) „Ich kann auch die schwierigen Aufgaben im Unterricht lösen, wenn ich mich anstrenge“, (c) „Wenn ich eine schwierige Aufgabe an der Tafel lösen soll, glaube ich, dass ich das schaffen werde“, (d) „Selbst wenn ich mal längere Zeit krank sein sollte, kann ich immer noch gute Leistungen erzielen“. Der Reliabilitätskoeffizient beträgt für den 1. Messzeitpunkt $\alpha = .61$ und für den 2. Messzeitpunkt $\alpha = .74$.

Die „**Prüfungsangst**“ wurde zu beiden Messzeitpunkten mittels sechs Items gemessen: (a)

„Ich habe bei Prüfungen immer Angst, dass ich schlechte Zensuren bekomme“, (b) „Ich bin besorgt, dass etwas schief laufen könnte“, (c) „Wenn eine Klassenarbeit geschrieben wird, mache ich oft Fehler, weil ich zu viel Angst habe“, (d) „Ich glaube, ich könnte in der Schule mehr leisten, wenn ich nicht so viel Angst vor Prüfungen und Arbeiten hätte“, (e) „Schon wenn die Klassenarbeitshefte verteilt werden, bekomme ich starkes Herzklopfen“, (f) „Ich denke daran, was passiert, wenn ich schlecht abschneide“. Der Reliabilitätskoeffizient ist für den 1. Messzeitpunkt mit $\alpha = .83$ und für den 2. Messzeitpunkt mit $\alpha = .86$ sehr gut.

Auch die persönlichen Einstellungen der befragten Schuljugendlichen zur **beruflichen Orientierung** sind bedeutsam. Hierfür sollen zum einen die Skala „Werte-Berufsorientierung“ und das Item „Erfolg in der Schule und später im Beruf ist das Wichtigste im Leben“ in die Rechnungen einbezogen werden. Die Skala zur „Werte- Berufsorientierung“ (FISCHER/ FRITSCHKE/ FUCHS-HEINRITZ/ MÜNCHMEIER (2000), die nur zum 2. Messzeitpunkt erhoben wurde, beinhaltet folgende Items: (a) „Eine interessante Arbeit finden“, (b) „Einen sicheren Arbeitsplatz finden“, (c) „Ein Beruf, der einem auch später etwas bedeutet“, (d) „Ein solider Beruf, mit dem man auf eigenen Beinen steht“. Hierbei sollten die Jugendlichen angeben, was für sie wichtig bzw. unwichtig ist. Die Antwortkategorien lauteten: (1) ist mir nicht wichtig, (2) ist mir kaum wichtig, (3) ist mir eher wichtig, (4) ist mir sehr wichtig. Der Reliabilitätskoeffizient ist mit $\alpha = .87$ sehr gut.

Des Weiteren soll der Einfluss von **Sprachbeherrschung** auf den Schulerfolg geprüft werden (Eigenkonstruktion). Türkisch- und Deutschkenntnisse wurden bezüglich der alltäglichen Basisfähigkeiten (Verstehen und Sprechen) und der weiterführenden Kompetenzen (Lesen und Schreiben) nur zum 1. Messzeitpunkt erfasst. Die Antwortmöglichkeiten hinsichtlich der Türkischkenntnisse lauteten: (1) wenig, (2) gut, (3) sehr gut, (4) so gut wie/ besser als meine Eltern. Bezüglich der Deutschkenntnisse wurden in den Fragebogen die Antwortkategorien „sehr wenig“, „wenig“, „gut“, „sehr gut“ aufgenommen.

Zudem sollen der Einfluss des „**kulturellen Kapitals**“, des „**Musikgeschmacks**“ und der „**Lesegewohnheiten**“ (Eigenkonstruktion in Anlehnung an BOURDIEU 1971) auf den Schulerfolg erforscht werden. Diese Variablen, d.h. kulturelle Vorlieben, Musikgeschmack, Lesegewohnheiten, Mediennutzung, Sprachbeherrschung können zwar nicht unabhängig vom Migrationshintergrund bzw. der Familie betrachtet werden, dennoch wurden sie zu den persönlichen Variablen zugeordnet. Es ist davon auszugehen, dass die befragten Schuljugendlichen zumindest im Mikrosystem Schule die Chance haben, interethnische Freundschaften zu schließen und folglich auch mit der Kultur der Mehrheitsgesellschaft konfrontiert werden. Sie haben somit die Möglichkeit, türkische oder deutsche Ressourcen zu

aktivieren. Bei der Befragung wurden die Jugendlichen gebeten, Information darüber zu geben, welche Musik sie gerne hören, was für Zeitschriften und Bücher sie lesen und welche Fernsehsender sie sich anschauen. Bedeutend ist vor allem, ob sie sich bei der Wahl ihrer kulturellen Gewohnheiten an ihrer Herkunftskultur oder an der deutschen Kultur bzw. Sprache orientieren. D.h., es wurde darauf geachtet, in welcher Sprache (ob in türkischer oder deutscher Sprache) die Jugendlichen lesen und welche Fernsehsender bzw. Musik sie bevorzugen. Die Skala zur Erfassung des „türkischen kulturellen Kapitals“ beinhaltet folgende Items: (a) „Meinen Urlaub verbringe ich gerne in der Türkei“, (b) „Ich gehe gerne in türkische Discos“, (c) „Ich sehe gerne türkisches Fernsehprogramm“, (d) „Ich esse gerne türkische Speisen“. Der Reliabilitätskoeffizient beträgt $\alpha = .62$. Für den 2. Messzeitpunkt wurde die Skala analog konstruiert, der α -Wert liegt bei .61. Zur Erfassung des „deutschen kulturellen Kapitals“ wurden zwei Items aufgenommen: (a) „Ich esse gerne deutsche Speisen“, (b) „ich gehe gerne in deutsche Discos“. Der α -Wert liegt zum 1. Messzeitpunkt bei .56 und zum 2. Messzeitpunkt bei .54.

Außerdem sollen die Variablen, die Auskunft über Merkmale der Migrations- und Schulbiographie wie *Einreisealter*, mögliche *Pendelvorgänge* zwischen Heimat und Aufnahmeland geben, in die Rechnungen aufgenommen werden. Sie wurden lediglich zum Zeitpunkt der ersten Messung erhoben.

Bei der Untersuchung wurde zu beiden Messzeitpunkten für die Operationalisierung der *sozialen Identität* eine Skala von ORTH/ BROSZKIEWICZ/ SCHÜTTE (1996) verwendet. Die soziale Identitätsskala zur Messung der nationalen Identität der befragten Schuljugendlichen sowie ihrer Eltern setzt sich aus drei Subskalen zusammen: zur türkischen, deutschen und bikulturellen Identität. Die Subskala zur Erfassung der *türkischen Identität* enthält sieben Items: (a) „Ich fühle mich als Türke“, (b) „Ich bin froh, dass ich ein Türke bin“, (c) „Es ist mir wichtig, dass ich ein Türke bin“, (e) „Ganz allgemein fühle ich mich enger mit den Türken als mit den Deutschen verbunden“, (f) „Ich bin ein typischer Türke“, (g) „Ich fühle mich mehr als Türke denn als Deutsche/r“, (h) „Manchmal habe ich Heimweh nach der Türkei“. Die Subskala der türkischen Identität weist zum 1. Messzeitpunkt einen guten Reliabilitätskoeffizienten von $\alpha = .78$ sowie gute Trennschärfen auf. Zum 2. Messzeitpunkt beträgt der Alpha- Wert .84. Die Subskala zur Messung der *deutschen Identität* besteht aus sechs Items: (a) „Es ist mir wichtig, dass ich ein/e Deutsche/r bin“, (b) „Ich bin stolz, dass ich ein/e Deutsche/r bin“, (c) „Ich bin froh, dass ich ein/e Deutsche/r bin“, (d) „Ich fühle mich als Deutsche/r“, (e) „Ich fühle mich mehr als Deutsche/r denn als Türke“, (f) „Ich kann mir

vorstellen, meinem Kind später einen deutschen Vornamen zu geben“. Der Alpha- Wert liegt zum 1. Messzeitpunkt bei .88 und zum 2. Messzeitpunkt bei .90. Die Subskala der **bikulturellen Identität** umfasst drei Items: (a) „Ich fühle mich den Deutschen und den Türken zugehörig“, (b) „Ich fühle mich als Türke und als Deutsche/r“, (c) „Manchmal fühle ich mich eher als Deutsche/r und manchmal mehr als Türke“. Der Reliabilitätskoeffizient ist zum 1. Messzeitpunkt mit $\alpha = .80$ und im 2. Messzeitpunkt mit $\alpha = .70$ gut.

Im **familiären Kontext** soll der Einfluss der verschiedenen Erziehungsstile³⁶ (MORGENROTH 1998) in die Analyse einbezogen werden. Hier ist vor allem der **bildungsorientierte, autoritäre, religiöse, einfühlsame, nachsichtige** und **nähesuchende** Erziehungsstil der Eltern zu nennen. Die Skalen zu den Erziehungsstilen wurden zu beiden Messzeitpunkten analog konstruiert und jeweils getrennt für den Erziehungsstil der Mutter und des Vaters in den Fragebogen aufgenommen. Die Items der Skala für **„bildungsorientierten Erziehungsstil der Eltern“** lauteten: (a) „Meine Mutter/Mein Vater möchte, dass ich später studiere“, (b) „Meine Mutter/Mein Vater möchte, dass ich auf jeden Fall das Abitur mache“ (c) „Meine Mutter/Mein Vater möchte, dass ich alles daran setze, zu den Besten in der Klasse zu gehören“. Des Weiteren beinhaltet die Skala für den „bildungsorientierten Erziehungsstil der Mutter“ das Item (d) „Meine Mutter möchte, dass ich mich ständig bemühe, meine Schulleistungen zu verbessern“. Der Reliabilitätskoeffizient beim bildungsorientierten Erziehungsstil der Mutter ist zum 1. Messzeitpunkt mit $\alpha = .79$ und zum 2. Messzeitpunkt mit $\alpha = .72$ und den Trennschärfen gut. Hinsichtlich des bildungsorientierten Erziehungsstils des Vaters beträgt der Reliabilitätskoeffizient zum 1. Messzeitpunkt $\alpha = .80$, und zum 2. Messzeitpunkt $\alpha = .73$.

Der **„autoritäre Erziehungsstil der Eltern“** wurde mittels folgender Items erfasst: (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/ seinen Anforderungen abweiche“, (c) „Meine Mutter/Mein Vater regt sich furchtbar auf, wenn ich ihr/ihm etwas sage, das ihr/ihm nicht gefällt“, (d) „Wenn ich mich vor einer Arbeit drücken will, lässt Meine Mutter/ Mein Vater nicht locker, bis ich es gemacht habe“, (e) „Meine Mutter/ Mein Vater hört sich bei bestimmten Fragen zwar an, was ich ihr/ihm zu sagen habe, die Entscheidung trifft sie/er aber alleine“. Zudem beinhaltet der „autoritäre Erziehungsstil des Vaters“ das Item „Auch wenn ich genau weiß, dass ich im Recht bin, darf ich meinem Vater nicht widersprechen“. Der Reliabilitätskoeffizient für den autoritären

³⁶ Es handelt sich hier um die von den befragten Schuljugendlichen wahrgenommenen Erziehungsstile ihrer Eltern.

Erziehungsstil des Vaters von $\alpha = .79$ (1. Messzeitpunkt) und $\alpha = .85$ (2. Messzeitpunkt) und für den autoritären Erziehungsstil der Mutter von $\alpha = .81$ (zu beiden Messzeitpunkten) sowie die Trennschärfen sind gut.

Die Items aus dem **religiösen Bereich** sind folgende: (a) „Meine Mutter/Mein Vater möchte, dass ich schon jetzt viel über die Moschee und den Glauben erfahre“, (b) „Meine Mutter /Mein Vater möchte, dass ich mich an das halte, was im Koran steht“. Das Item „Meine Mutter möchte, dass ich regelmäßig in die Moschee gehe“ ist lediglich für den religiösen Erziehungsstil der Mutter zu nennen. Der Reliabilitätskoeffizient beträgt beim religiösen Erziehungsstil der Mutter zum 1. Messzeitpunkt $\alpha = .90$ und zum 2. Messzeitpunkt $\alpha = .89$ und beim religiösen Erziehungsstil des Vaters zum 1. Messzeitpunkt $\alpha = .86$ und zum 2. Messzeitpunkt $\alpha = .86$.

Die Skala für **einfühlsamen Erziehungsstil der Eltern** beinhaltet drei Items: (a) „Meine Mutter/Mein Vater sieht es mir gleich an, wenn mir etwas besonders gut gefällt“, (b) „Meine Mutter/Mein Vater merkt mir gleich an, wenn ich traurig bin“, (c) „Meine Mutter/ Mein Vater braucht mich nur anzuschauen und schon weiß sie/er, dass etwas mit mir nicht stimmt“. Der Reliabilitätskoeffizient beträgt bezüglich des einfühlsamen Erziehungsstils der Mutter zum 1. Messzeitpunkt $\alpha = .80$, zum 2. Messzeitpunkt $\alpha = .74$ und hinsichtlich des einfühlsamen Erziehungsstils des Vaters liegt der α - Wert zum 1. Messzeitpunkt bei $.74$ und zum 2. Messzeitpunkt bei $.78$.

Die vier Items zur Erfassung des **nachsichtigen Erziehungsstils der Eltern** lauteten: (a) „Wenn mir meine Mutter/ Mein Vater etwas verbietet, und ich bettele eine Weile, erlaubt sie/er es schließlich doch“, (b) „Meine Mutter /Mein Vater wird nicht gleich böse, wenn ich einmal vergessen habe, was sie/er mir aufgetragen hat“, (c) „Wenn ich mal unpünktlich bin, ist meine Mutter/Mein Vater nicht gleich böse“, (d) „Wenn ich mal meine Mutter/Meinen Vater geärgert habe, kann sie/er es schnell wieder vergessen“. Der Reliabilitätskoeffizient liegt bezüglich des einfühlsamen Erziehungsstils der Mutter zum 1. Messzeitpunkt bei $\alpha = .75$ und zum 2. Messzeitpunkt bei $\alpha = .74$. Der Alpha- Wert beträgt bei dem einfühlsamen Erziehungsstil des Vaters zum 1. Messzeitpunkt $\alpha = .66$ und zum 2. Messzeitpunkt $\alpha = .78$.

Schließlich sollen die zwei Items, mit deren Hilfe **der nähesuchende Erziehungsstil der Eltern** erfasst wurde, dargestellt werden: (a) „Meine Mutter verbringt jede freie Minute mit mir“, (b) „Meiner Mutter ist es am liebsten, wenn ich immer in ihrer Nähe bleibe“. Der Reliabilitätskoeffizient beträgt bei dem nähesuchenden Erziehungsstil der Mutter zum 1. Messzeitpunkt $\alpha = .65$ und zum 2. Messzeitpunkt $\alpha = .45$. Der Alpha-Wert ist bezüglich des

nähesuchenden Erziehungsstils des Vaters mit $\alpha = .67$ (1. Messzeitpunkt) und $\alpha = .58$ (2. Messzeitpunkt) höher als bei dem nähesuchenden Erziehungsstil der Mutter.

Als weitere Einflussgrößen im familiären Bereich sind „*family sense of coherence*“ (SAGY/ ANTONOVSKY 1992), „*soziale Kontrolle der Freizeit*“ (FISCHER/ FRITSCHKE/ FUCHS- HEINRITZ/ MÜNCHMEIER 2000) „*Bildungsaspiration der Eltern*“, „*Tätigkeiten im Familienhaushalt*“, „*Familiensprache*“, „*Wichtigkeit der Familie*“, „*Bildungsabschluss der Eltern*“ und „*Beruflicher Status der Eltern*“ (Eigenkonstruktionen) zu nennen.

Die Skala „*family sense of coherence*“, die Auskunft über den Zusammenhalt in der Familie gibt, beinhaltet folgende Items: (a) „Die alltäglichen Dinge, die Du in Deiner Familie tust, geben DirMißmut / Langeweile – Freude/ Zufriedenheit“, (b) „Hast Du das Gefühl, dass du in Deiner Familie unfair behandelt wirst? Sehr oft – selten oder nie“, (c) „Hast Du den Eindruck, dass Du nicht genau weißt, was in der Familie passiert? Dieses Gefühl existiert immer –existiert nie“, (d) „Das Leben in der Familie erscheint Dir...Ganz und gar routiniert – sehr interessant“, (e) „Wurdest Du von Familienmitgliedern, auf die Du gezählt hast, enttäuscht? Immer – nie“, (f) „Wenn du an Dein Leben in der Familie denkst...Fragst Du Dich sehr oft, warum wir überhaupt leben – fühlst Du sehr oft, wie gut es ist zu leben“, (g) „Wenn Deine Familie mit einem schwierigen Problem konfrontiert wird, ist die Wahl der Lösungen für die Familie...immer verwirrend ...– immer vollkommen klar“, (h) „Bis jetzt hatte Deine Familie ... keine klaren Ziele und Absichten – sehr klare ...“, (i) „Sind für Dich die Familienregeln verständlich und klar? Die Familienregeln sind überhaupt nicht klar – vollkommen klar“. Der Reliabilitätskoeffizient von $\alpha = .86$ sowie die Trennschärfen sind gut. Für den 2. Messzeitpunkt wurde die Skala analog konstruiert, der α -Wert liegt bei .87, die Trennschärfen sind gut.

Mittels der Skala „*soziale Kontrolle der Freizeit*“ konnte erfasst werden, in welchem Maße die Jugendlichen mitbestimmen können, wenn bei ihnen zu Hause Entscheidungen getroffen werden. Die Skala besteht aus folgenden vier Items: (a) „Wie Du Dich kleidest bzw. aussiehst“, (b) „Mit wem Du Deine Freizeit verbringst“, (c) „Wie Du Deine eigene Freizeit verbringst“, (d) „Wie lange Du fernsiehst“. Der Alpha- Wert beträgt .79. Die Skala wurde zum 2. Messzeitpunkt entsprechend aufgebaut. Der Reliabilitätskoeffizient ist mit $\alpha = .84$ sehr gut.

Bei der Erfassung der *Familiensprache* wurden zwischen den Kommunikationspartnern Eltern oder Geschwister und den Möglichkeiten (1) türkisch, (2) deutsch und (3) beides unterschieden.

Mit Hilfe von drei Items wurde die Skala für „Tätigkeiten im Familienhaushalt“ entwickelt: (a) „Aufpassen auf die kleineren Geschwister“, (b) „Erledigen kleiner Einkäufe“, (c) Helfen im Haushalt“. Der Reliabilitätskoeffizient beträgt $\alpha = .48$. Diese Skala wurde lediglich zum 1. Messzeitpunkt in den Fragebogen aufgenommen.

Auch die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern wird als Einflussvariable für den Schulerfolg aufgefasst, weil eine gute **Kommunikation** die Jugendlichen ermutigen und somit die Leistungen positiv beeinflussen kann.

Es wurde untersucht, welche Bedeutung die verschiedenen Bezugspersonen im Leben der befragten Schuljugendlichen einnehmen: Die Schüler wurden zum 1. und zum 2. Messzeitpunkt gebeten anzugeben, mit wem sie bestimmte Themen wie Freizeit, persönliche Probleme, Liebe und Mode besprechen.

Des Weiteren ist die **Teilnahme der Eltern** an der Befragung bedeutsam, weil somit ein gewisses Interesse der Eltern an den schulischen Ereignissen gemessen werden kann.

Als **Schulvariablen** für den ersten Messzeitpunkt sollen Besonderheiten der **Schulbiographie in der Heimat oder im Aufnahmeland** (d. h. Dokumentation der Ereignisse im Lebensverlauf wie Kindergarten und Schulbesuch in Anlehnung an MORGENROTH 1999), für den ersten sowie für den zweiten Messzeitpunkt Variablen wie „**Klassenklima**“ (JERUSALEM 1984), „**Lehrerbezugsnorm des Deutsch- und Mathelehrers**“ (SCHWARZER/ JERUSALEM 1999) und „**Wichtigkeit der Schule**“ (Eigenkonstruktion) in die Analysen einbezogen werden. Zum 2. Messzeitpunkt wurden vier weitere Variablen, die nicht erfasst wurden, wie „**Lehrerempathie**“ (BUTZ/ BRONNER/ REINDERS 1998), „**inkonsequentes Lehrerverhalten**“, „**positives Schulklima**“ und „**Lehrerverhalten- soziale Kontrolle**“ (WILD 1999) hinzugefügt. Weiterhin sind der **Sprachgebrauch mit den Mitschülern** sowie die **Zusammensetzung der Freundesgruppe** in der Schule (ob türkisch, deutsch oder beides) bedeutsam.

Die Schüler wurden befragt, wie sich ihre Mathe- und Deutschlehrer/in ihnen gegenüber verhalten. Die Lehrerbezugsnorm wurde zu beiden Messzeitpunkten für **Mathematik-/ und Deutschlehrer** analog konstruiert.

Die Items dieser Skalen lauteten: (a) „Wenn sich meine Leistungen verbessern, werde ich dafür von ihm /ihr besonders gelobt“, (b) „Auch wenn ich gerade keine Lust habe, versucht er/sie, mich zum Mitmachen zu bewegen“, (c) „Er/sie bemerkt sofort, wenn sich meine Leistungen verbessern“, (d) „Er/sie erklärt mir solange etwas, bis ich es verstanden habe“, (e) „Wenn ich mich im Unterricht anstrengte, werde ich dafür auch schon mal gelobt“.

Der Reliabilitätskoeffizient für die Skala Lehrerbezugsnorm des Deutschlehrers ist gut ($\alpha = .83$ am 1. Messzeitpunkt, $\alpha = .79$ am 2. Messzeitpunkt), ebenso die Trennschärfen. Für die Skala Lehrerbezugsnorm des Mathematiklehrers ergibt sich der Reliabilitätskoeffizient von $\alpha = .82$ (1. Messzeitpunkt) und $\alpha = .86$ (2. Messzeitpunkt).

Die Skala zur Erfassung des **Klassenklimas**, das durch Wettbewerb geprägt ist, setzt sich aus folgenden Items zusammen: (a) „In unserer Klasse versucht jeder Schüler, besser zu sein als der andere“, (b) „Einige aus unserer Klasse versuchen immer erfolgreicher zu sein als die anderen“, (c) „Bei uns wetteifern die Schüler darum, wer die beste Leistung erbringt“, (d) „In unserer Klasse sieht jeder Schüler im anderen den Gegner“, (e) „Bei uns hat man manchmal das Gefühl, dass sich Schüler untereinander keine guten Noten gönnen“, (f) „In unserer Klasse sieht jeder nur seine eigenen Vorteile, wenn es um die Noten geht“, (g) „Viele Schüler sind hier manchmal neidisch, wenn ein anderer bessere Leistungen hat, (h) „Die meisten Schüler möchten, dass ihre Leistung besser ist als die ihrer Mitschüler“. Der Alpha- Wert liegt bei $\alpha = .84$. Zum 2. Messzeitpunkt beträgt der Reliabilitätskoeffizient $\alpha = .86$.

Mit Hilfe von sieben Items wurde die Skala für „**Lehrerempathie**“ entwickelt: (a) Sie haben für Klagen und Beschwerden der Schüler/innen ein offenes Ohr, (b) Sie verhalten sich im Allgemeinen fair und rücksichtsvoll gegenüber den Schüler/innen, (c) Sie sprechen *wirklich* mit den Schüler/innen, (d) Man kann sie im Allgemeinen auf Fehler aufmerksam machen, ohne dass sie ›zurückschlagen‹, (e) Sie diskutieren offen mit den Schüler/innen über Probleme und Konflikte an der Schule und wie diese gelöst werden können, (f) An unserer Schule stehen Schüler und Lehrer in den Pausen häufig zusammen und unterhalten sich, (g) Bei uns würden die meisten Lehrer einem Schüler helfen, wenn er in Schwierigkeiten ist. Für diese Skala liegt der Alpha- Wert bei $\alpha = .87$.

Die Skala „**inkonsequentes Lehrerverhalten**“ beinhaltet folgende zwei Items: (c) Bei uns hat es wenig Sinn, mit den Lehrern über ungerechte Noten zu reden, da man doch nichts erreicht, (d) An unserer Schule lassen die Lehrer einem manchmal etwas durchgehen, wofür man ein anderes mal bestraft wird. Der Reliabilitätskoeffizient für diese Skala beträgt ($\alpha = .57$).

Die Skala zur Ermessung des „**positiven Schulklimas**“ wurde mittels folgender Items ermittelt: (a) Die meisten Lehrer finden es gut, wenn sich Schüler für ihre Mitschüler einsetzen, (b) An unserer Schule organisieren Schüler Schulveranstaltungen (AG's, Projekte etc.) mit, (i) An unserer Schule weiß man, an wen man sich wenden kann, wenn man sich ungerecht behandelt fühlt, (j) An unserer Schule hat es Konsequenzen, wenn man sich nicht an die Regeln hält. Der Reliabilitätskoeffizient beträgt $\alpha = .73$.

Die Skala „**Lehrerverhalten- soziale Kontrolle**“ setzt sich aus folgenden Items zusammen: (e) In den Pausen werden wir von den Lehrern genau kontrolliert, (f) An unserer Schule gestalten die Schüler die Klassenzimmer, (h) Auf unserem Schulhof hat jede Gruppe ihren Stammplatz. Der Alpha- Wert liegt bei $\alpha = .45$. Die befragten Schuljugendlichen wurden gebeten, anzugeben, in welcher Sprache sie mit ihren Mitschülern sprechen. Die Antwortmöglichkeiten waren (1) in der Sprache Deiner Eltern³⁷ (türkisch), (2) deutsch und (3) beides³⁸. Zudem sollten sie mitteilen, mit wem sie hauptsächlich ihre Schulpause verbringen. Hierfür wurde zwischen den Möglichkeiten (1) mit türkischen Jugendlichen, (2) mit deutschen Jugendlichen, (3) mit türkischen und deutschen Jugendlichen, (4) mit Jugendlichen anderer Nationalität unterschieden.

Andererseits konnte weiterhin mit Hilfe von Soziogrammen ermittelt werden, mit welchen Mitschülern die Jugendlichen ihre Freizeit verbringen (s. hierzu Kapitel 6.1).

Des Weiteren sollten die befragten Schüler mitteilen, welche Personengruppen (darunter auch Mitschüler) derzeit für ihr Leben wichtig sind. Anhand dieser Skala konnte ebenfalls ermittelt werden, welche Nationalität die genannten Mitschüler haben.

Die **Fähigkeitseinschätzung der Lehrer** (operationalisiert in Anlehnung an das Grundschulgutachten, vgl. MERKENS/ DOHLE/ WESSEL 1996) gibt Auskunft über „Leistungsstand“, „sozioökonomischen Status“ und „schulisches Leitbild“. Bei der Überprüfung der Einflussfaktoren auf den Schulerfolg wurden diese berücksichtigt. Doch aufgrund der geringen Anzahl der Fälle, konnten diese nicht in die Regressionsanalysen einbezogen werden.

Als **Freundesvariablen** gelten „**Wichtigkeit der Freunde**“ sowie die „**ethnische Zusammensetzung der Freundesgruppe**“. Im Gegensatz zu den Soziogrammen, anhand derer Kontakte zu den Mitschülern erfasst werden konnten, wurden auch weitere Fragen gestellt, um herauszubekommen mit wem die Jugendlichen ihre Freizeit verbringen: „Mit wem verbringst Du überwiegend Deine Freizeit?“. Hierbei wurde zwischen den folgenden Antwortmöglichkeiten unterschieden: (1) Ich bin überwiegend alleine, (2) Mit meinem besten

³⁷ Bei der Fragebogenkonstruktion haben wir uns bemüht, möglichst neutrale Formulierungen zu finden, die allen aus der Türkei stammenden Jugendlichen gerecht wurden. Daher wurde als Antwortmöglichkeit „in der Sprache Deiner Eltern“ eingeführt. Es hat sich aber gezeigt, dass diese Unterscheidung für die Jugendlichen in unserer Untersuchung keine Relevanz besaß. Die meisten Schüler gehören laut eigener Angabe (93,5%) der türkischen Volksgruppe an; lediglich 3,3% der befragten Schüler sind kurdischer und 3,3% armenischer Herkunft. Aus Gründen der Lesbarkeit wird in dieser Arbeit auf die sprachliche Unterscheidung verzichtet. Die Jugendlichen werden hier als „türkischstämmige Schuljugendliche“ oder „Schüler türkischer Herkunft“ benannt. Die Antwortkategorie „in der Sprache Deiner Eltern“ wird deshalb als „türkisch“ aufgeführt.

³⁸ D.h. sowohl auf Türkisch als auch auf Deutsch.

Freund/ besten Freundin, (3) Mit türkischen Jugendlichen, (4) Mit deutschen Jugendlichen, (5) Mit unterschiedlichen Leuten, das wechselt häufig.

Zu beiden Messzeitpunkten wurden die Schuljugendlichen gebeten, den Namen des besten Freundes sowie die Namen der Freunde ihrer Freundesgruppe anzugeben. Anhand dieser wurden zwei Variablen gebildet, aus denen hervorgeht, welcher Nationalität die besten Freunde angehören.

Auch bei der Erfassung des Sprachgebrauchs mit den Freunden wurde genauso wie bei der Erfassung der *Familiensprache* zwischen den Antwortmöglichkeiten (1) türkisch, (2) deutsch und (3) beides unterschieden.

Als *Freizeitvariablen* sollen die Fragen, die Auskunft darüber geben, wo die Jugendlichen ihre Freizeit verbringen, in die Rechnungen aufgenommen werden. Diese sind „Gehst Du in die Schule zu Veranstaltungen?“, „Gehst Du in Diskotheken?“, „Verbringst Du Deine Freizeit auf der Straße, in Parks, auf Spielplätzen?“ „Gehst Du in Einkaufszentren, Kaufhäuser?“, „Gehst Du in Jugendzentren- und Jugendclubs?“ und „Gehst Du in Vereine?“

Hierbei wurden insbesondere die Sozialräume der Jugendlichen überprüft, die sie in der Öffentlichkeit besetzen. Des Weiteren sollten die Schüler angeben, mit welchen anderen Jugendlichen (ob türkische, deutsche oder Jugendlichen anderer Nationalität) sie diese Freizeiteinrichtungen besuchen.

6.6. Operationalisierung und Methoden zur Analyse der Transferbeziehungen türkischer Migranten in Berlin³⁹

Hier können zwei unterschiedliche Schwerpunkte betrachtet werden: In einem ersten Schritt soll insbesondere untersucht werden, wie Erziehungsstile der Eltern an die jüngere Generation tradiert werden und welche Erziehungsstile die jüngere Generation für sich anerkennt bzw. ablehnt. Wie zuvor beschrieben, wurde die Skala zu den Erziehungsstilen der Eltern mit den Items religiöses, autoritäres, nähesuchendes, nachsichtiges, bildungsorientiertes Erziehungsverhalten (MORGENROTH 1999), zum 2. Messzeitpunkt im Fragebogen für Schuljugendliche sowohl türkischer als auch deutscher Herkunft zweimal aufgenommen. Bei der ersten Fragestellung sollten die Jugendlichen anhand dieser Skala angeben, wie sie den Erziehungsstil ihrer Eltern wahrnehmen, bei der zweiten sollten die Jugendlichen mitteilen, wie man ihrer Meinung nach Kinder erziehen sollte. Um überprüfen zu können, ob die Kinder

³⁹ Für Datendokumentation vgl. MERKENS/ ALIZADEH/ HUPKA/KARATAS/ REINDERS/ SCHNEEWIND (2001).

den Erziehungsstil der Eltern annehmen oder ablehnen, sollen mit Hilfe von T-Tests für abhängige Stichproben diese o.g. beiden Skalen miteinander verglichen werden. Es sollen jeweils für den 1. und 2. Messzeitpunkt des Quer- und Längsschnitts Analysen durchgeführt werden.

Inwiefern geschlechtspezifische Unterschiede in der Wahrnehmung der elterlichen Erziehungsstile bestehen, soll mit Hilfe von Varianzanalysen geprüft werden. Die Dokumentation der elterlichen Erziehungsstile wurde bereits oben im Kapitel 6.5 dargestellt.

Für die Analyse des zweiten Schwerpunktes, d.h. die Überprüfung, auf welchem Weg die kulturelle Transmission bei türkischen Schuljugendlichen vollzogen wird, ob die Interaktion mit den Eltern oder mit den Freunden für die Übermittlung von kulturellen Werten und Gewohnheiten ausschlaggebender ist, sollen Korrelationen gerechnet werden. In den Fällen, in denen eine Korrelation zwischen den Einstellungen der Schuljugendlichen türkischer Herkunft und den Einstellungen mehrerer dieser genannten Bezugsgruppen nachgewiesen werden kann, sollen zusätzlich Regressionsanalysen gerechnet werden, um zu überprüfen, von welchen Bezugsgruppen die Einstellungen der Schuljugendlichen stärker beeinflusst werden.

In die Analysen wurden die Daten der befragten Schuljugendlichen türkischer Herkunft, der Eltern und der deutschen und türkischen Freunde, d. h. der Mitschüler einbezogen.⁴⁰ In der Untersuchung wurden all diese Gruppen zu den Dimensionen „*kulturelles Kapital*“, „*soziale Identität*“⁴¹, „*Geschlechterrollendifferenz*“, (MORGENROTH 1998) „*Türken-/Deutschenbild*“ in Anlehnung an POLAT 1998), „*Akkulturationseinstellungen*“ (van DICK/WAGNER/ ADAMS/ PETZEL 1997) und „*Rückkehr- oder - Verbleibabsichten*“⁴² befragt.

Die Skala zur Messung der „*Geschlechterrollen*“ besteht aus zwei Subskalen. Die Subskala zur Erfassung für eine „*gleichberechtigte Frauen- und Männerrolle*“⁴³ beinhaltet zwei Items: (a) „Mädchen sollten die gleichen Berufe erlernen können wie Jungen“, (b) „Eltern sollten Töchter ebenso wie Söhne zu unabhängigem und selbständigem Verhalten ermuntern und es fördern“. Der Reliabilitätskoeffizient beträgt bei den befragten Schuljugendlichen türkischer Herkunft $\alpha = .72$ (1. Messzeitpunkt)⁴⁴. Die Skala zur „*Geschlechterrollendifferenz*“ umfasst folgende Items: (a) „Wenn zwischen Mann und Frau

⁴⁰ Die Freunde, d.h. Mitschüler, wurden wie bereits erwähnt, anhand der Frage 7 des Soziogramms erfasst.

⁴¹ Die Skala zur „sozialen Identität“ wurde in den Fragebogen für deutsche Schüler nicht aufgenommen. Für die Dokumentation der sozialen Identität sowie des kulturellen Kapitals s. Kapitel 6.5.

⁴² Die deutschen Schüler wurden danach gefragt, in welchem Land sie später leben möchten.

⁴³ Diese Subskala konnte nur für den 1. Messzeitpunkt gebildet werden.

⁴⁴ Bei den Daten der Eltern beträgt der Alpha- Wert .73.

Meinungsverschiedenheiten bestehen, sollte in jedem Fall der Mann entscheiden“, (b) „Die Aufgabenteilung sollte so sein, dass die Frau für den Haushalt sorgt und der Mann für den Lebensunterhalt“, (c) „Mädchen und Jungen sollten unterschiedlich erzogen werden“.⁴⁵ Der Alpha- Wert liegt zum 1. Messzeitpunkt bei .77, zum 2. Messzeitpunkt bei .79. Die Skala zur Erfassung der „Geschlechterrollendifferenz“ wurde bei den deutschen Schülern lediglich zum 2. Messzeitpunkt erhoben. Der Alpha- Wert liegt bei den deutschen Schülern bei .69 und bei den Eltern bei .70.

In der Untersuchung wurden Eigenschaften aufgelistet und die Befragten, d.h. Schüler türkischer Herkunft, ihre Eltern, und die deutschen Jugendlichen gebeten, anzugeben, welche sie als typisch deutsche bzw. türkische Eigenschaften beurteilen. Die Skalen zur Messung des **Türken-/ Deutschenbildes** wurden analog konstruiert und zu beiden Messzeitpunkten erhoben. Die Skala besteht aus drei Subskalen: Humanistisches, aggressives Türken-/ Deutschenbild und Sekundärtugenden.⁴⁶

Die Subskala zur Erfassung des **humanistischen Türken-/ Deutschenbildes** umfasst folgende Eigenschaften: (a) „Gastfreundlich“, (b) „Mutig“, (c) „Gesellig“, (d) „Hilfsbereit“, (e) „Ehrlich“, (f) „Liebevoll“, (g) „Munter“, (h) „Kreativ“, (i) „Phantasievoll“, (j) „Fähig“.

Der Reliabilitätskoeffizient bezüglich des humanistischen Deutschenbildes beträgt zum 1. Messzeitpunkt bei den türkischen Schülern $\alpha = .89$ (2. Messzeitpunkt $\alpha = .92$) bei den deutschen Freunden $\alpha = .84$ (2. Messzeitpunkt $\alpha = .87$) und bei den Eltern $\alpha = .91$.⁴⁷ Hinsichtlich des humanistischen Türkenbildes beträgt der Alpha- Wert zum 1. Messzeitpunkt bei den türkischen Schülern $\alpha = .87$ (2. Messzeitpunkt $\alpha = .93$), bei den deutschen Schülern $\alpha = .78$ (2. Messzeitpunkt $\alpha = .90$) und bei den Eltern $\alpha = .90$.

Das **aggressive Türken-/ Deutschenbild** wurde aus zwei Items gebildet: (a) „Ehrgeizig“, (b) „Aggressiv“. Der Alpha- Wert liegt bei den türkischen Schülern bezüglich des aggressiven Deutschen- sowie des Türkenbildes bei $\alpha = .41$.

Das Türken/Deutschenbild zu **Sekundärtugenden** beinhaltet vier Items: (a) „Pünktlich“, (b) „Fleißig“, (c) „Gehorsam“, (d) „Sparsam“.⁴⁸ Der Reliabilitätskoeffizient beträgt bei den türkischen Schülern $\alpha = .74$, bei den Eltern $\alpha = .73$.

⁴⁵ Bei den Eltern beinhaltet die Subskala ein weiteres Item: „Die berufliche Ausbildung von Jungen sollte für Eltern und Lehrer wichtiger sein als die von Mädchen“.

⁴⁶ Die Subskalen aggressives Türken-/ Deutschenbild sowie Sekundärtugenden konnten nur zum 1. Messzeitpunkt gebildet werden.

⁴⁷ Die Subskala humanistisches Deutschenbild besteht bei den Eltern aus sechs Items: (a) „Gastfreundlich“, (b) „Mutig“, (c) Hilfsbereit“, (d) „Liebevoll“, (e) „Gehorsam“, (f) „Nachsichtig“.

⁴⁸ Diese Subskala besteht bei den Eltern aus drei Items: (a) „fleißig“, (b) „pünktlich“, (c) „sparsam“. Zudem wurde bei den Eltern statt aggressivem Türken-/ Deutschenbild eine weitere Subskala „kreatives Türken/-

Die Skala zur Erfassung der **Akkulturationseinstellungen** setzt sich zum 1. Messzeitpunkt aus drei Subskalen zusammen: Multikulturalismus, (Segregation/ Assimilation) öffentliche Assimilation, (Apartheid) reine Segregation. Zum Zeitpunkt der zweiten Messung wurde die Skala analog konstruiert. Die Subskala zur Erfassung der „reinen Segregation“ konnte zum 2. Messzeitpunkt nicht gebildet werden. Bei den Eltern konnte lediglich die Subskala „Segregation/Assimilation konstruiert werden.

Die Subskala „**Apartheid**“, die Auskunft über Akkulturationseinstellungen der Befragten über eine reine Segregation gibt, wurde aus folgenden Items gebildet: (a) „Wenn es viele verschiedene ethnische Gruppen in Deutschland gibt, wird es schwierig, Probleme zu lösen“, (b) „Mitglieder verschiedener ethnischer Gruppen sollten in allen Lebensbereichen getrennt leben, um Probleme zwischen den Gruppen zu vermeiden“, (c) „Es wäre gut, wenn ImmigrantInnen ihre Kultur so schnell wie möglich zurückstellen würden“, (d) „Kinder verschiedener ethnischer Gruppen sollten auch in entsprechend verschiedene Schulen gehen“. Der Alpha-Wert beträgt bei den Schülern türkischer Herkunft $\alpha = .60$, bei den deutschen Freunden $\alpha = .74$.

Die Subskala „**Multikulturalismus**“ besteht aus drei Items: (a) „Das Zusammenleben verschiedener ethnischer Gruppen in Deutschland wäre leichter, wenn die Mitglieder der verschiedenen Gruppen Gelegenheit bekämen, ihren eigenen Lebensstil beizubehalten“, (b) „Es wäre gut, wenn alle ethnischen Gruppen in Deutschland ihre Kulturen beibehielten“, (c) „Eine Gesellschaft mit einer Vielzahl ethnischer Gruppen ist eher befähigt, neue Probleme in Angriff zu nehmen“. Der Reliabilitätskoeffizient bezüglich der Subskala „Multikulturalismus“ beträgt zum 1. Messzeitpunkt bei den türkischen Schülern $\alpha = .51$ (2. Messzeitpunkt $\alpha = .54$) und bei den deutschen Freunden $\alpha = .53$ (2. Messzeitpunkt $\alpha = .66$).

Die Subskala zur Akkulturationseinstellung „Segregation/ Assimilation“, die die Meinung der Befragten bezüglich der öffentlichen Assimilation erfasst, wurde aus den folgenden Items entwickelt: (a) „Menschen, die nach Deutschland kommen, sollten ihr Verhalten der deutschen Kultur anpassen“, (b) „Wenn Mitglieder anderer ethnischer Gruppen ihre Kultur beibehalten möchten, sollten sie unter sich bleiben“, (c) „Nach Deutschland immigrierte Menschen sollten ihre Kinder so erziehen, dass sie vorwiegend deutschsprachig aufwachsen“, (d) „ImmigrantInnen sollten ihre fremdkulturellen Gewohnheiten in der Öffentlichkeit nicht zeigen“. Der Alpha- Wert liegt bei den türkischen Schülern zum 1. Messzeitpunkt bei $\alpha = .59$

Deutschenbild“ gebildet. Diese beinhaltet folgende Items: (a) „phantasievoll“, (b) „munter“, (c) „kreativ“. Der Alpha-Wert bezüglich dieser Subskala liegt bei den Eltern bei $\alpha = .69$.

(2. Messzeitpunkt $\alpha = .70$), bei den deutschen Freunden bei $\alpha = .66$ (2. Messzeitpunkt $\alpha = .81$) und bei den Eltern bei $\alpha = .67$.

In der Erhebung des 2. Messzeitpunkts konnte miteinbezogen werden, in welchem Land die türkischen Jugendlichen (sowie die deutschen Schüler) später leben wollen. Auch die Eltern wurden hinsichtlich ihrer „**Rückkehr- oder Verbleibabsichten**“ befragt.